

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Rozvoj klíčových kompetencí jako prevence výchovných a vzdělávacích
problémů u dětí předškolního věku**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Alena Plšková

Vypracovala:
Bc. Jitka Muchová

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Rozvoj klíčových kompetencí jako prevence výchovných a vzdělávacích problémů u dětí předškolního věku“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně 20.3.2012

.....
Bc. Jitka Muchová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Aleně Plškové za odborné vedení, podnětné připomínky, užitečnou metodickou pomoc a za obětavý přístup, který mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Poděkovat bych chtěla také svému manželovi Zbyňkovi za jeho podporu a trpělivost a také za to, že za mě přebíral rodičovské povinnosti v průběhu zpracování mé diplomové práce. Poděkování patří i mým dcerám Marušce a Leničce za to, že mi poskytly dostatek času a prostoru.

Bc. Jitka Muchová

Obsah

Úvod	2
1 Výchova	5
1.1 Historie výchovy	7
1.2 Počátky českého institucionálního vzdělávání	11
1.3 Změny v předškolním vzdělávání po r. 1989	14
1.4 Alternativní směry	16
2 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku	19
2.1 Motorický vývoj	19
2.2 Vývoj psychických procesů	22
2.3 Motivační a emoční vývoj	25
2.4 Socializace, sociální role a vztahy	27
3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	29
3.1 Úkoly a specifika předškolního vzdělávání	32
3.2 Pojetí cílů v Rámcovém vzdělávacím programu	34
3.3 Klíčové kompetence	36
3.4 Vzdělávací obsah a oblasti	40
3.5 Školní vzdělávací program	42
4 Efektivní preventivní působení v mateřských školách	46
4.1 Rozvoj kompetencí v oblasti prevence	46
4.2 Věkově smíšené třídy	53
4.3 Partnerské vztahy s rodiči	55
4.4 Spolupráce mezi mateřskou a základní školou	59
5 Empirická část	62
5.1 Cíl a metody výzkumu, stanovení hypotéz	62
5.2 Výběr respondentů	63
5.3 Prezentace výsledků výzkumu	64
5.4 Interpretace získaných údajů	79
Závěr	82
Resumé	84
Anotace	85
Seznam použité literatury	86
Seznam příloh	90

Úvod

Předškolní období je jedno z nejdůležitějších vývojových období člověka. V této životní etapě vospívá dítě po všech stránkách - tělesně, intelektově, citově i společensky. Odborníci poukazují na významnost tohoto věku dítěte: „Základní rysy osobnosti člověka se začínají utvářet již v předškolním věku. Prvních 6 let života je často pro další vývoj osobnosti člověka rozhodující.“¹ Proto by tato doba měla být co nejlépe využita k co nejširšímu rozvoji dítěte.

Pro tento rozvoj je vhodnou příležitostí právě mateřská škola. Ta je po rodině dalším významným socializačním činitelem majícím vliv na vývoj dítěte. Vstup do mateřské školy je pro dítě prvním krokem do společnosti. Zde se učí orientaci v sociálních vztazích, získává sociální zkušenosti, tady se naučí věřit ve své schopnosti a vlastní síly. To vše vytváří základ pro jeho sebehodnocení v pozdějším věku a do jisté míry určuje v budoucnosti jeho vztah a roli ve skupině.

Mateřské školy a zejména jejich přístup k dítěti prošly v minulých letech významnou proměnou. Současné pojetí mateřské školy je odkloněno od kolektivně stanovených cílů. Metody práce jsou orientovány na dítě a jeho individuální potřeby. Školským zákonem č.561/2004 Sb., došlo k zakotvení mateřských škol do vzdělávací soustavy. Tím se pro ně zároveň stal závazným Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vymezuje hlavní požadavky a podmínky pro předškolní vzdělávání.

RVP PV vychází z filozofie celoživotního učení a do popředí staví dítě s ohledem na jeho individualitu a respektování osobnostních zvláštností. RVP PV poskytuje nový pohled na vzdělávání, které je spíše než na encyklopedické vědomosti zaměřeno na schopnost přijímat, vnímat, orientovat se, komunikovat a objevovat. Mluví se o klíčových kompetencích-dovednostech, které se formují a vytváří pro celý život. Cílem předškolního vzdělávání je vytvářet základy a podporovat rozvoj klíčových kompetencí, které jsou důležité pro další celoživotní učení. V této době se podporuje zvědavost, tvoří se postoje k získávání poznatků a rodí se osobnost dítěte a jeho vztah k sobě i ostatním. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí mohou být významné pro další příznivý vývoj a vzdělávání dítěte. Nedostatečné základy mohou naopak dítě znevýhodňovat a přispívat ke školní neúspěšnosti či výchovným potížím.

¹ KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2004, s.31

Předškolní vzdělávání v mateřských školách nabízí šanci ovlivnit dítě směřováním k osvojení pozitivních postojů, dovedností a zdravého způsobu života a tím přispívat k prevenci sociálně patologických jevů. V mateřských školách se za optimální formu preventivního působení považuje důsledná realizace RVP PV. Zde je však třeba podotknout, že to nejsou jenom mateřské školy, které by měly na dítě působit, neméně důležitá je i spolupráce s rodinou dítěte. Předškolní vzdělávání si sice klade za cíl pomáhat dítěti zajistit prostředí s dostatkem přiměřených podnětů k aktivnímu učení a rozvoji, ale to vše v úzké vazbě na rodinu.

Předškolní vzdělávání má také za úkol vytvářet dítěti dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a pomoci mu usnadňovat jeho další vzdělávací cestu. Je proto přínosné, pokud existuje součinnost se základními školami, a obě instituce společně vytvářejí podmínky pro nestresující a plynulý přechod dětí do základního vzdělávání.

Důvodem, proč jsem se rozhodla věnovat svou závěrečnou práci předškolnímu vzdělávání je ten, že jsem matkou dvou dcer předškolního věku a toto téma je mi tedy blízké. Při zpracování mohu zúročit i poznatky ze studia sociální pedagogiky, která mi poskytne důležité informace zejména z vývojové psychologie a pedagogiky. Budu se snažit, aby práce byla užitečná nejen pro mě, ale i pro všechny, kteří se zajímají o tuto problematiku.

Původním záměrem, který jsem si stanovila, bylo zaměřit se na vzdělávací programy mateřských škol související s rozvojem klíčových kompetencí a na spolupráci mezi mateřskou a základní školou. S postupným hlubším seznamováním se s daným tématem jsem od této vize upustila. Dospěla jsem k závěru, že tuto problematiku je nutno pojmout v širším kontextu. Na dítě a jeho rozvoj má vliv mnoho faktorů a samotné programy a spolupráce mezi MŠ a ZŠ tvoří jen pouhou jejich část.

Úspěšnou realizaci rozvoje dítěte mohou ovlivnit jak zvolené metody práce s dětmi, složení třídy, tak i navázání otevřeného vztahu s rodiči či spolupráce se základními školami. Svůj podíl mohou mít i školní vzdělávací programy, které si mohou jednotlivé mateřské školy vytvořit tak, jak to vyhovuje jejich podmínkám. Pedagogy dnešních mateřských škol ovšem trápí problém, který jim znesnadňuje práci s dětmi. Tímto problémem jsou vysoké počty dětí ve třídách. Ty jsou naplňovány až do počtu 28 dětí ve třídě, přičemž RVP PV byl koncipován na 20 dětí ve třídě. To komplikuje pedagogům možnost individuálního přístupu ke každému dítěti. Přesto všechno jsou dnešní mateřské školy otevřené dítěti a jeho potřebám.

Cíl své diplomové práce jsem se rozhodla zaměřit se na dítě předškolního věku a jeho rozvoj a vzdělávání v mateřských školách. Snahou je přiblížit předškolní vzdělávání, jeho

vývoj a současnou kurikulární podobu. Chci také poukázat na efektivní preventivní působení v mateřských školách. Účelem této práce je také zjistit názory a postoje pedagogů mateřských škol k naplňování cílů předškolního vzdělávání tak, jak je určuje RVP PV a také jaké podmínky, metody a formy vzdělávání mají jednotlivé mateřské školy.

V první části chci popsat historii výchovy, počátky českého institucionálního vzdělávání, jakými změnami prošlo předškolní vzdělávání po r. 1989 a přiblížit alternativní směry předškolního vzdělávání. V následující druhé části popíšu charakteristiku dítěte předškolního věku. Třetí část se bude zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Na efektivní preventivní působení v mateřských školách bude zaměřena čtvrtá kapitola.

Empirickou část mé práce tvoří výzkum, jehož cílem je zjistit názory a postoje pedagogů mateřských škol k naplňování cílů stanovených RVP PV, jakož i podmínky, metody a formy vzdělávání v jednotlivých mateřských školách.

1. VÝCHOVA

S výchovou se setkáváme na každém kroku. Uskutečňuje se ve školách, v rodině, mimoškolních zařízeních i organizacích. Výchova a vzdělání má velký význam v životě lidí. Přispívá k orientaci člověka v dnešním složitém světě, učí ho myslet, rozhodovat a spolupracovat s druhými. Ve výchově se odráží působení velkého množství činitelů ve vzájemných souvislostech.

Výchova se v teoriích a učebnicích vymezuje různě. Průcha uvádí tuto definici: *„Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. Pedagogové mluví o „utváření“ nebo „formování“ osobnosti a rozlišují výchovu rozumovou (formující intelekt člověka), mravní (utvářející systém hodnot a norem jedince), tělesnou, uměleckou aj. Záměrnost-ať už uvědomovaná (např. při výchově ve škole) nebo neuvědomovaná (např. v každodenním výchovném působení rodičů na děti) – je tedy podstatným znakem výchovy.“*²

Ouroda charakterizuje výchovu následovně: *„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Výchova je záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti, a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.“*³

Oproti tomu Rozsypalová chápe výchovu takto: *„Výchova je záměrné působení na druhého člověka tak, aby se rozvíjel v harmonickou osobnost. Harmonickým rozvojem je míněn vývoj tělesný, duševní a mravní. Výchovou si předávají generace vědní, kulturní, morální a hmotné hodnoty vytvořené předky. Nová generace podstatnou část hodnot přebírá a během života k nim přidává ty, které sama vytvořila. Tím se ve vývoji lidstva udržuje kontinuita.“*⁴

2 PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, s.17

3 OURODA, K. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003, s.117

4 ROZSYPALOVÁ, M. et al. *Psychologie a pedagogika*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003, s.168

Z těchto jednotlivých definicí vyplývá, že hlavním rysem výchovy je záměrnost působení a vytváření podmínek za účelem rozvoje a formování osobnosti.

Výchova jedince se uskutečňuje od nejranějšího dětství a právě v tomto období lze očekávat největší vliv prostředí. Dítě je prakticky závislé na dospělých, což zvyšuje význam jejich působení. Důležitým výchovným činitelem podílejícím se na vývoji dítěte je rodina.

Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte a podílí se významně i na uspokojování potřeb všech svých členů. Dítěti rodina zprostředkovává vzorce a normy chování, komunikační rituály, hygienické návyky. Na osobnost dítěte působí svým chováním, názory i vztahy, které vytváří. „*Rodina zprostředkovává jedinci i jeho základní sociální začlenění, vybavuje ho určitým sociálním statusem na počátku jeho životní dráhy.*“⁵ V rodině probíhá tzv. primární socializace, kdy je dítě prostřednictvím rodiny uváděno do kulturního prostředí svého okolí a do života v lidské společnosti.

Tím, jak se dítě pomalu seznamuje s širším okolím a vztahy v něm probíhajícími, začíná se postupně uvolňovat z vázanosti na nejužší rodinném prostředí. Ve třech letech zpravidla poprvé překračuje úzké hranice rodiny a rozšiřuje okruh svých kontaktů o další osoby. Prvním důležitým krokem dítěte do společnosti bývá obvykle vstup do mateřské školy. Ten sebou přináší množství změn a pro dítě je významným mezníkem v celoživotním procesu socializace. V průběhu socializace se dítě, které přichází na svět jako biologická bytost, stává bytostí společenskou. Mateřskou školu tedy můžeme právem zařadit k dalšímu důležitému výchovnému a socializačnímu činiteli majícímu vliv na formování dítěte.

Přestože je v předškolním období uznáváno dominující výchovné a vzdělávací působení rodiny, významný vliv náleží i institucionální výchově. Instituce má určité přednosti před rodinou, neboť nabízí přirozeným způsobem vliv kolektivu vrstevníků a působení i v oblastech, kde se např. rodina neangažuje nebo neposkytuje dostatečné a odpovídající podněty.⁶

5 GILLERNOVÁ, I., BURIÁNEK, J. *Základy psychologie, sociologie*. 3. vyd. Praha: Fortuna, 2004, s.104

6 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.225

1.1 Historie výchovy

Výchova jako záměrný rozvoj osobnosti probíhala v lidské společnosti již od dob, kdy lidé žili v primitivních kmenech a usilovali společně o přežití. K počátkům výchovy se vyjadřuje Jůva: „*Skupinový způsob života, společná práce i společenství základních prostředků určovalo v zásadě jednotný charakter výchovy.*“⁷ Výchova se realizovala formou všech dětí bez rozdílu na životě skupiny a vychovateli byli všichni členové skupiny. Dospělí lidé pečovali o děti, dbali, aby si děti osvojily dovednosti související se stavbou příbytků, udržováním ohně, lovem zvěře, zpracováním kožešin. Předávali mladší generaci své rituály a zvyky, učili je pravidlům chování svého kmene.

Vyspělejší výchovné systémy se rozvinuly ve starověkém Řecku, kde nacházíme první počátky myšlení o výchově dítěte. Ve starém Řecku, v Athénách a ve Spartě byl kladen důraz na tělesnou a duševní dokonalost člověka, na vysoké úrovni byla výchova chlapců. V Athénách se rozvíjela zejména filozofie, architektura a řečnické umění. Antická společnost objevuje možnosti, které v dítěti jsou, uvažuje nad hodnotou dětství z hlediska přípravy budoucího občana vládnoucí třídy. Přesto přetrvával reálný postoj k dětství, kdy bylo otci přiznáno právo veta nad životem dítěte. Nad pojetím významu výchovy v raném dětství z hlediska celoživotního procesu se v antickém Řecku zamýšleli filozofové **Platón a Aristoteles**. V této době byl v Řecku položen základní kámen důležitosti výchovy v raném dětství, představující počátek vývoje směřujícího k rozvoji celé osobnosti. Zde se začíná se také rozvíjet teorie výchovy – pedagogika.⁸

Po rozpadu Západořímské říše v 5. století se v Evropě konstituuje feudální společnost. Křesťanství tvoří ústřední článek výchovného působení. Základní představy o křesťanské výchově pozdního středověku vyslovil **T. Akvinský**. Ten se ve své filozofii snažil uvést do souladu učení Aristotelovo s katolickou teologií.⁹

Ve 14. - 16. století v době renesance nachází částečné uplatnění reformační a protireformační pedagogika. V této době se zvyšuje nárok na připravenost člověka pro život a tím se úvahy obrací i k dítěti a jeho individualitě. Otázka specifických a individuálních zvláštností dítěte vede k zamyšlení a pochopení významu výchovy v raném dětství.

7 JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.24

8 OURODA, K. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003, s.79

9 JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.28

Proti tehdy platným přísným postupům je zdůrazňována především aktivita žáka, jeho přirozený vývoj, mravní výchova a tělesný i duševní rozvoj. Proti mechanickému memorování se upřednostňuje důkladné smyslové vnímání a myšlenkové pochopení. Proti hrubému zacházení s žáky se klade úcta k osobnosti každého dítěte.¹⁰

Díky těmto novým pohledům mohly být spojeny poznatky z teorie a praxe a vytvořeny základy teorie předškolní výchovy a předškolní pedagogiky jako vědy. U nás je tato etapa spojena se jménem J. A. Komenského.

Jan Amos Komenský, vynikající český myslitel, pedagog, zakladatel novodobé teorie vyučování a filozof výchovy, položil svým dílem základy novodobé pedagogiky. Komenský podal ve svých pedagogických spisech ucelený výchovný systém, jehož prvky dodnes neztratily svou hodnotu. Komenský vysoce hodnotí význam výchovy - podle něj se člověk stává člověkem jedině výchovou. Výchova má podle něj dobré výsledky tehdy, je-li dospělý k dětem laskavý, má je rád a projevuje úctu k osobnosti každého dítěte.¹¹

Jeho přesvědčení vychází z předpokladu, že specifickou osobitost dítěte je možno rozvíjet prostřednictvím všeobecného vzdělání, a vůbec jako první v dějinách pedagogiky vyjádřil nutnost předškolní výchovy.

Komenský vytvořil soustavu pedagogických pojmů vztahujících se k výchově dětí od narození do šesti let a didaktický systém zpracoval ve svém díle „Informatorium školy mateřské“. Toto dílo je systematickým návodem, jak úspěšně rozvíjet výchovu dítěte v rodině a jak je připravovat na školní docházku. Ve dvanácti kapitolách je obsažen návod výchovy dětí v prvních šesti letech života.

Zde Komenský utřídil dosavadní poznatky teorie a praxe výchovy předškolního dítěte a upozornil na důležitost výchovy smyslů dítěte jako nejdůležitějšího zdroje poznání. Poukázal na zvláštnosti způsobu vnímání u dětí, na význam pohybu spojeného s hrou a činnostmi pro vývoj dětského myšlení a na nutnost osvojení manuálních dovedností a neopomněl problematiku vospívání mravního a citového. Komenský si uvědomoval

10 ROZSYPALOVÁ, M. et al. *Psychologie a pedagogika*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003, s. 163

11 JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.30

důležitost dosažení harmonie fyzických a psychických projevů dítěte a vlivu prostředí na jeho vývoj. V Informatoriu zdůraznil důležitost vztahů zejména mezi rodinou a školou.¹²

V celém svém díle Komenský dokazuje dospělým, že v zájmu své další existence a vlastní budoucnosti musí dítěti věnovat náležitou pozornost a pochopení. Jenom tehdy, pokud dospělí porozumí dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, je mohou dobře vychovat a tím také zajišťovat vývoj celé společnosti. V očích Komenského jsou děti nejdražšími klenoty, nejcennějším darem, nejnadanějším příslibem a hlavně největším bohatstvím, které lidské společenství má. Objevný význam tohoto pohledu na dítě však zůstal po staletí nedoceněn a nevyužit.¹³

Komenského dodnes živé myšlenky, které můžeme právem považovat za nadčasové, přinášejí nezanedbatelný zdroj poučení a inspiraci i pro současné pedagogy i rodiče.

V 17. a 18. století prochází Evropa hlubokými proměnami a dochází i k nové orientaci výchovy. Základ změny se rýsuje v díle anglického filozofa **Johna Locka**. Ten podal v celé své tvorbě pozoruhodný výchovný systém a přinesl řadu významných myšlenek, které se staly na dlouhou dobu východiskem pro pedagogickou i výchovnou praxi. Základní oblasti výchovného působení viděl ve výchově tělesné, mravní a rozumové. Prosazoval, aby ke každému dítěti bylo přistupováno s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. Cílem výchovy podle Locka není to, aby se žák naučil všemu poznatelnému, spíše je nutné vzbudit v něm lásku a úctu k vědění a ukázat mu cestu k nabytí a zdokonalení poznatků.¹⁴

Ve Francii byl v 18. století za nejvýznamnější postavu pedagogiky považován **Jean Jacques Rousseau**. K jeho odkazu se stejně jako ke Komenskému dodnes hlásí mnoho významných pedagogických teoretiků. Rousseau stejně jako Komenský uplatnil ve své výchovné koncepci princip přirozenosti, důraz na soulad výchovy s přírodou a ideu lidskosti jako hlavní úkol výchovy. Zatímco Komenský rozpracoval zákony rozumové výchovy a ukázal hodnotu pořádku a disciplíny, J. J. Rousseau požadoval výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte.¹⁵

12 ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s.114

13 OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003, s. 140-141

14 OURODA, K. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003, s.33-36

15 DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1988, s. 36-37

Výrazným rysem pedagogiky J. J. Rosseaua je citlivý vztah k dítěti. Láska k dítěti je jeden z nejsilnějších prvků jeho pedagogiky. Dítě, které má být vychovááno a vzděláváno individuálně, má podle něj ke všemu dospět vlastními pozorováními, uvažováními a vlastními empiriemi. Rosseau kladl ve výchově důraz na spontánní rozvoj duševních schopností dítěte a na znalost jeho individuality. Ve svém nejznámějším pedagogickém díle, nazvaném „Emil čili o výchově“, vyjádřil své názory na výchovu, která má být co nejpřirozenější, svobodná, volná, pokud možno bez zásahu dospělých. Prosazoval vřelou lásku k dítěti, aktivní metody vyučování, zřetel k věkovým zvláštnostem dítěte.¹⁶

Rosseauovými myšlenkami byl značně ovlivněn další významný myslitel **Johann Heinrich Pestalozzi**. Ten zasvětil celý svůj život výchově a vzdělávání dětí. Zřídil ústav pro opuštěné děti, který jim měl poskytnout domov, výchovu a vzdělání. Vyslovil přesvědčení, že laskavé zacházení s dětmi v nich probouzí humánní city, důvěru a přátelství. Za důležitý považoval dobrý vztah rodičů a dětí. Vyjádřil myšlenku, že z lásky vzbuzené mateřskou péčí pramení všechny ostatní mravní city, a že více dětem škodí nedostatek laskavého vztahu než hmotná bída. Byl přesvědčen, že všechno učení by mělo vycházet ze samostatné činnosti dětí a mělo by být tvořivé. Své pedagogické názory shrnul v díle psaném formou dopisů, nazvaném „Jak Gertruda učí své děti.“¹⁷

Díky výchovným snahám a sociální pomoci je jméno J. H. Pestalozziho úzce spojováno se vznikem sociální pedagogiky. Mnohými autory je považován za skutečného zakladatele sociální pedagogiky. V této souvislosti k tomu Mühlpachr a kol. uvádí: „*Pestalozzi svými teoretickými pracemi (Lienhart a Gertruda, Jak Gertruda učí své děti) i praktickou výchovnou činností (v ústavu v Neuhofu a útulku ve Stanzu pro bezprizorní děti) položil základy pedagogiky sociální péče jako součásti sociální pedagogiky.*“¹⁸

Na tyto významné osobnosti navazovala řada dalších pedagogů i v ostatních evropských zemích.

16 ROZSYPALOVÁ, M. et al. *Psychologie a pedagogika*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003, s. 165

17 ROZSYPALOVÁ, M. et al. *Psychologie a pedagogika*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003, s. 165-166

18 MÜHLPACHR, P. a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, s.41

1.2 Počátky českého institucionálního vzdělávání

V našich zemích se výchova dětí v útlém věku až do téměř 19. století uskutečňovala převážně v rodinném prostředí. Změna sociální struktury společnosti s sebou přinesla i změnu postavení rodiny ve výchově. Díky zaměstnanosti rodičů přestává mít rodina možnost poskytovat dětem celodenní péči a vyvstává potřeba vytvořit zařízení, které může tuto úlohu převzít. Začínají vznikat opatrovny, jesle, dětské zahrádky a mateřské školky. Vedle těchto zařízení jsou zřizovány instituce pro malé děti pocházející se sociálně slabých vrstev. Jedná se o např. o sirotčince, chorobince, dětské nemocnice.

Na našem území byla vybudována první předškolní zařízení ve 30. letech 19. století. V r. 1826 byla založena opatrovna v Banské Bystrici, pražské opatrovny začaly vznikat v r. 1832. K prvním patří Karlínská opatrovna a proslulá opatrovna v Praze na Hrádku. V posledně uvedené byl prvním učitelem vynikající pedagog **J. V. Svoboda**, který své vychovatelské schopnosti zpracoval a zprostředkoval ve svém výchovném programu „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek“. V něm podává první pracovní program takto pojatého zařízení, ve kterém je kladen důraz na mravní výchovu, poučení o okolním světě, počáteční psaní a čtení.¹⁹

Pojetí mateřské školy jako prvního stupně národní školy s pevným vzdělávacím programem nacházíme v době u představitelů politického, kulturního i vědeckého života, např. **J. E. Vocela**, **K. H. Borovského**, **B. Němcové** nebo **K. S. Amerlinga**, který dokonce ve svém návrhu pro národní školu počítá s povinným začleněním dětí od dvou let do mateřské školy. Skutečná historie mateřských škol začíná školským zákonem z roku 1869, který umožňoval zřizovat školy „pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které nemohou ještě chodit do školy“. První mateřská škola jako veřejná instituce byla otevřena v r. 1869 u sv. Jakuba v Praze a to díky zásluze **M. Riegrové**, roz. Palacké. Ta usilovala o otevření instituce, kde by měly zázemí děti ze sociálně slabých rodin. Výchovný program byl vytvořen z německé soustavy Fröberlový, z francouzského systému **M. Pape Carpentierové** a z české „Školky“ **J. V. Svobody**.²⁰

19 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.10

20 OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole* 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.29

Následný ministerský výnos z r. 1872 představoval další posun pro veřejnou předškolní výchovu. Výnos rozlišoval tři základní předškolní instituce – jesle, mateřskou školu a opatrovnu. Mateřské školy se staly především institucemi výchovnými, které měly pomocí výchovných prostředků vhodných pro předškolní věk napomáhat rozvoji dětí po stránce tělesné, duševní a smyslové a připravovat dítě na školu. Do mateřských škol měly být zařazeny činnosti vhodné pro děti předškolního věku. Doporučeny byly hry, lehká práce, zakázáno vyučování ve školním způsobu. Přes veškerou snahu o zdůraznění individuality dítěte mělo vyučování v mateřské škole převážně školský charakter.²¹

Další ministerský výnos z r. 1908 připomínal městům a obcím zřizovat předškolní zařízení, která byla zaměřena spíše na péči o tělesný stav dětí. V rámci pedagogiky se začala konstituovat pedagogika předškolního věku. Mezi propagátorky pedagogické tvorby této doby patřily **B. Studničková, B. Ledvinková, L. Tesařová.**²²

Významným úsekem předškolní výchovy představuje přelom 19. a 20. století, který je ve znamení reformního hnutí za novou výchovu a je spojen se jmény J. Deweye, E. Keyeové, P. Petersena, R. Steinerja a italské lékařky M. Montessoriové. Toto hnutí usilovalo o zásadní změny v obsahu výchovy a vzdělávání, o respektování potřeb dítěte a o nový přístup k dítěti. Preferovalo výchovu s respektem věkových zvláštností dětí předškolního věku a přirozenou výchovu respektující dětskou přirozenost.²³

V české předškolní výchově se snahy o reformu začaly projevovat od počátku 20. století. Na pátém sjezdu pěstunek mateřských škol, který se uskutečnil v r. 1908, byl vyhlášen program reformy mateřské školy. Ten usiloval o zlepšení podmínek mateřské školy a zkvalitnění přípravného vzdělávání pěstunek mateřských škol. Mezi nejvýznamnější propagátorky změn patřily **Anna Süsová a Ida Jarníková.** Obě propagovaly odstranění školského přístupu z mateřské školy, možnost větší svobody pohybu a prostoru pro tvořivost dítěte a respektování individuálních možností a potřeb dítěte předškolního věku. Z této doby je významná práce I. Jarníkové „Výchovný program mateřských škol“ (1927), se základem nové moderní koncepce.²⁴

21 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.10

22 ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s.250

23 OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003, s.30

24 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.11

Vyvrcholením reformního hnutí byl dokument „Moderní výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy“ (1938). Podle něj měla učitelka chránit zdraví dětí, podporovat duševní vývoj dítěte a připravit děti na jejich budoucí povinnosti. Vliv reformní pedagogiky neměl na našem území dlouhého trvání. Posledním dokumentem vzniklým v období reformního hnutí byl „Návrh pracovního plánu pro školy mateřské“ (1940).²⁵

V roce 1948 došlo k násilnému přerušení spolupráce se západní Evropou, k potlačení reformních snah stavějících do popředí potřeby dítěte a jeho individuální rozvoj. Bečvářová vyslovuje následující myšlenku: „*Zákon o jednotné škole č. 95/1948 Sb., sice potvrdil pedagogický význam mateřských škol a zařadil je do školské soustavy, současně však znamenal konečnou tečku za doznívajícím reformním hnutím.*“²⁶ Na dlouhá léta byly opuštěny humanisticko-demokratické myšlenky. Jednostranná orientace na tehdejší Sovětský svaz se negativně odrazila i v dalším vývoji českého školství. V práci mateřských škol převládal spíše školský charakter, učitelky využívaly pasivní metody, které nevedly k dostatečné aktivizaci dítěte. Díky předimenzování učiva učitelky pracovaly pod časovým tlakem a z mateřských škol se postupně vytrácel prostor pro hru dítěte. Neustále se zvyšovaly nároky na výkony dětí se snahou zajistit jejich srovnatelnost, a to zejména v kognitivní oblasti.

Snaha „odškolnit“ mateřské školy přichází v 60. letech 20. století díky společenskému uvolnění. V roce 1967 vychází „Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách“, který se snažil oslabit ideologicky orientovanou výchovu a klást větší důraz na přirozený vývoj dítěte. Velmi významným se stal vstup lékařů na tuto platformu-v programu se stanovovaly výchovné cíle podle vývojových norem anatomických, fyziologických a psychologických tak, aby co nejlépe odpovídaly věku dítěte.²⁷

V 70. a 80. letech 20. století dochází k sociocentrickému zaměření výchovných cílů vycházejících ze zájmů společnosti a potřeb instituce. Jedinec byl vychováván s důrazem na to, co společnost považovala pro jeho adaptaci a socializaci za potřebné. Ve vztahu mezi rodinou a výchovnou institucí převažovala autorita instituce, kterou musí rodina respektovat. Těžiště působení mateřské školy bylo spatřováno v přípravě na školu.²⁸

25 OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003, s.30

26 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 12

27 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 14

28 OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. 1.vyd.Praha: Portál, 2003, s. 144-145

Poslední kurikulum do roku 1989 tvořil podrobný „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“ z roku 1984. Na pomoc učitelkám byla v r. 1987 vydána pomůcka „Časově tematické plány“, které se staly téměř jediným všeobecně používaným zdrojem výchovně-vzdělávací činnosti.

1.3 Změny v předškolním vzdělávání po r. 1989

Změny ve společnosti zasáhly i do předškolního vzdělávání, kam přinesly svobodu ve výchově. Po roce 1989 nastalo období spontánního všeobecného odmítání dosavadních materiálů, učebně disciplinárního modelu předškolní výchovy a tradičního pojetí přípravy dítěte na školu. Ihned přestal být závazným „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“, rovněž tak i „Časově tematické plány“.

Přichází doba hledání nové orientace a první pokusy o tvorbu nových koncepcí a kurikul. Převažuje studium a srovnávání především zahraničních zkušeností a jejich napodobování, poměrně málo pozornosti se věnuje studiu bohatých zdrojů české reformní pedagogiky týkající se mateřské školy a navazování na národní tradice.²⁹

V této době vzniká tzv. **osobnostně orientovaný model předškolní výchovy** zaměřený na humanistické pojetí dítěte, otevřený vztah k rodině a k počátečnímu vzdělávání. Nahrazuje tradiční model a opouští od výchovných složek, klade důraz na situační učení, rozvoj komunikace, na samostatnost dítěte a jeho tvořivou aktivitu.³⁰

Demokratizace vzdělávacího prostředí byla provázena především snahou snížit psychofyzickou zátěž předškolních dětí. Postupně se začaly měnit vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu. Rozvíjely se otevřenější partnerské vztahy, stále více se uplatňoval citlivější přístup k vychovávanému dítěti s důrazem na metody a formy práce adekvátní přirozeným potřebám a mentalitě předškolního dítěte. Kladen je také důraz na rozvoj klíčových kompetencí dítěte.³¹

29 OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003, s. 32

30 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 17

31 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 17

Mateřské školy se snažily překonat dosavadní uniformitu nabídkou aktivit a akcí, umožňovaly spoluúčast rodičů na předškolním programu, otevíraly se více veřejnosti. Výčet aktivit a jejich charakter byl ovlivněn možnostmi institucí i pedagogickým personálem. Aktivity byly poměrně bohaté: logopedická péče, jazykové, výtvarné a hudební kroužky a řada jiných.

Stále více škol si začalo vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy. Jako východisko byl nejčastěji využíván „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“ a „Časově tematické plány“, které však již neodpovídaly novým požadavkům předškolního vzdělávání.

Postupně se mateřským školám nabízela možnost přihlásit se k alternativám vycházejícím z waldorfské a montessoriovské pedagogiky. Nejvyužívanějším se stal projekt „Zdravá mateřská škola“, na který navazovalo „Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole“. Od r. 1994 se dalo pracovat i podle programu „Začít spolu“. Další nabídnutou možností byl např. překlad španělského kurikula „Šimon půjde do školy“. Významným příspěvkem se stalo první kurikulum předškolní výchovy s názvem „Jaro, Léto, Podzim, Zima“, jehož autorkou byla doc. PhDr. Eva Opravilová, Csc. Možnost mateřských škol pracovat vlastním způsobem s sebou přinesla však i různou kvalitu programů. Některé z nich měly podobu obecných tezí přejatých z vyhlášky o mateřských školách, méně již vycházely z vlastních konkrétních podmínek a možností školy. Narušovaly podstatu pojetí změny předškolního vzdělávání.³²

Různorodost v kvalitě vzdělávání a možnost uplatňovat nevyhovující programy vyvolaly potřebu kurikulárního dokumentu, který by sjednotil koncepci a stanovil základní pravidla předškolního vzdělávání, které by byly pro všechny mateřské školy směrodatné.

V květnu 2001, na základě závěrů tzv. Bílé knihy, byla ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze vytvořena první verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Tento Rámcový program byl doporučený na dobu, než nabude platnosti nový školský zákon. V roce 2004 byl upraven a vydán pod názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tím se mateřské školy staly oficiálně součástí vzdělávacího systému.³³

32 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 10-12

33 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací prog.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.18

1.4 Alternativní směry

Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, společenské změny po roce 1990 znamenaly odklon od kolektivně stanových cílů zaměřených na dosažený věk a metody práce v mateřských školách se začaly orientovat směrem k dítěti a jeho individuálním potřebám. Otevřely svou práci rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do vzdělávacího působení. V té době začínají ožívat alternativní pedagogické směry ze začátku 20. století a současně vznikají i nové inovativní modelové programy, které řeší i aktuální společenské problémy.

Mezi nejznámější alternativní směry výuky patří Waldorfská pedagogika, Montessori systém, Daltonská pedagogika. Z českých modelů se jedná o program Začít spolu, program Mateřské školy podporující zdraví. České projekty přitom vychází a čerpají ze zahraničních zkušeností a jejich výchovných programů.³⁴ Zde je stručná charakteristika jednotlivých typů alternativních modelů:

- **Waldorfská pedagogika** – ve světě má více než devadesátiletou tradici, základem této pedagogické koncepce je antropozofie Rudolfa Steinera, německého literárního vědce. Člověk se podle antropozofického chápání světa dělí na tělo, duši a ducha, tvorba jednotlivých částí bytostí probíhá v dlouhých periodách kosmických procesů-po sobě následujících inkarnací planet. Waldorfská pedagogika si všímá zákonitostí dítěte, proměn a jeho rozvoje ve vztahu ke světu. Vychází z možností dítěte, které potřeba respektovat, ale zároveň mu dává možnost pozorovat lidské chování a napodobovat je. Za cíl si klade vytvořit a obklopit dítě takovými lidmi, aby se mohlo aktivně projevit a napodobovat konání a jednání dospělých. Děti by měly být spoluúčastny na veškerém dění, což stimuluje jejich vůli po zkoušení a dokončování. Tento proces probouzí u dětí zájem, rozvíjí představy a buduje pojmy. Rodičům by mělo být ze strany mateřské školy umožněno podílet se na aktivitách dětí a dána možnost spolupráce na jejich výchově.³⁵

34 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 20

35 KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 168

- **Montessori systém** – typ alternativní školy nazvaný podle italské lékařky Marie Montessoriové, která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Od založení předškolního zařízení v Římě v roce 1907 pracovala na teoretických podkladech pro možnosti výchovy dětí a navrhla pomůcky dovolující pracovat dítěti podle jeho aktuální úrovně rozvoje. Podstatou myšlenek výchovného systému se stal výrok jednoho dítěte: „Pomoz, abych to dokázal“.

Hlavním kritériem metody Montessori je orientace na dítě jako člověka – jde o to pomoci dítěti dosáhnout vlastní nezávislosti. Každé dítě má vlastní zakódovaný plán svého rozvoje i síly. Tento rozvoj je schopno uskutečnit za předpokladu existence podnětného prostředí (didaktický materiál podporující spontánní učení, který je zde chápán jako klíč ke světu, a učitelka, která má pečlivě sledovat vývoj dítěte a následovat ho). Druhým kritériem je výchova jako realizace svobody – aby se dítě mohlo spontánně projevit a jednat bez pomoci druhých, k tomu potřebuje svobodu a vědomí vlastní integrální bytosti.³⁶

- **Daltonská pedagogika** – vyučovací systém zavedený ve 20. letech minulého století americkou učitelkou Helenou Parkhurstovou. Vychází z prvků netradičního vyučování a staví především na principech volnosti, samostatnosti a spolupráce. Dítě si samo volí cestu poznání, plánuje si činnost, postupy i čas. Pracuje samostatně, spoléhá samo na sebe, o radu žádá ostatní, pokud si neví rady. Děti se naučí nejen sebedůvěře, ale i práci vedle ostatních dětí tak, aby se nerušily. V ČR působí Asociace českých daltonských škol v Brně, která spolupracuje s desítkami škol v ČR a na Slovensku.³⁷

- **program Začít spolu** – vzdělávací program čerpá ze zkušeností z USA, v mezinárodním označení se nazývá Step by Step. Do ČR se dostal prostřednictvím nadace Open Society Fund Praha v roce 1994. Po pěti letech se organizace transformovala na otevřenou společnost Step by Step, která zastřešuje a organizuje v ČR systém výuky podle programu Začít spolu. Program byl nejprve zaváděn v mateřských školách a postupně i na obou stupních základních škol. V současnosti je realizován ve třiceti zemích světa především ve střední, jihovýchodní a východní

36 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 15

37 BUDÍKOVÁ, J. et al. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004, s. 102

Evropě. Program *Začít spolu* se opírá o konstruktivismus a teorie kognitivně-morálního vývoje dítěte.

Jeho záměrem a snahou je vést děti k tomu, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, to je bavilo a nezpůsobovalo stres. Klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti, kterou je hlavně hra, celým srdcem. Při hře se současně nejlépe a nejefektivněji učí. Cílem pedagogického procesu je dosáhnout vysokého stupně samostatnosti dětí, individuálního získávání kompetencí, které budou schopné uplatňovat v dalším životě a vzdělávání. Pedagog je chápán spíše jako osoba, která je dítěti partnerem a pomocníkem na jeho cestě za poznáním. Pedagogický tým musí znát fáze vývoje dítěte, aby mohl poskytnout vhodnou činnost, jejímž prostřednictvím se bude dítě efektivně učit, aniž by bylo stresováno. Důraz je kladen na prožitkové a integrované učení, na kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život.³⁸

- **program Mateřská škola podporující zdraví** – od roku 1990 začala vznikat evropská síť škol hlásících se k programu Škola podporující zdraví. Tuto síť garantují mezinárodní organizace a ČR byla přijata mezi prvními. Postupně se začala utvářet Národní síť škol podporujících zdraví (ŠPZ). Program ŠPZ je zaměřen pozitivně, tedy převážně na vytváření a posilování optimálních předpokladů u každého člověka. Program Zdravá mateřská škola a na něj navazující vzdělávací program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole vznikají jako inovativní modelový materiál pro české vzdělávací prostředí. Filozofickým základem tohoto programu je holistické pojetí zdraví, které klade důraz na celistvost a souvislosti a uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví-pohody. Mezi základní principy integrující podporu zdraví ve škole se řadí respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a rozvíjení komunikace a spolupráce jako proces osvojování stěžejních dovedností. Hlavními zásadami podpory zdraví ve škole jsou: pohoda prostředí a otevřené partnerství - partnerské vztahy s rodiči, spolupráce s mateřské a základní školy, začlenění mateřské školy do života obce.³⁹ Kurikulum podpory zdraví se pro své vzdělávací cíle pokrývající široký rozsah životních kompetencí člověka stalo jedním ze zdrojů, z něhož čerpali tvůrci Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.

38 GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 11-14

39 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 18-19

2. CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Poznatky o vývojové charakteristice dítěte předškolního věku a jejich akceptace jsou důležité pro pochopení individuality každého jednotlivého dítěte. Pro pedagogy mateřských škol platí, že bez poznání vývojových zvláštností dětí tohoto věku lze jen stěží postavit jakýkoliv kvalitní výchovný program. Rodičům může znalost psychického vývoje přinést cenné informace napomáhající k poznání jejich dítěte.

Předškolní období je ve většině vývojově psychologických publikací chápáno jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. Je to jedno z nejvýznamnějších vývojových období člověka. V této souvislosti Kohoutek zdůrazňuje: „*Základní rysy osobnosti člověka se začínají utvářet již v předškolním věku. Prvních 6 let života je často pro další vývoj osobnosti člověka rozhodující.*“⁴⁰

Předškolní období je považováno za samostatnou vývojovou etapu, významem srovnatelnou s pozdějším středním školním věkem. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy. Doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především.⁴¹

Celá tato epocha je charakteristická významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje. V tomto období dítě vyspívá po všech stránkách - tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.

2.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj u předškolního dítěte lze označit za stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci a eleganci pohybů. Jeho větší zručnost se projevuje v narůstající soběstačnosti - samo se svléká a obléká, i když ještě potřebuje menší pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu části oděvu, obouvá si botičky a zkouší si zavazovat tkaničku, pečuje o svou hygienu.⁴²

40 KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2004, s.31

41 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.11

42 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, s.88

Dítě si svou zručnost také rozvíjí používáním nástrojů - učí se řezat nožem, stříhat nůžkami, ovládá kartáček na zuby, k jídlu používá postupně příbor namísto lžičky, dovede používat tužku, učí se dělat smyčku na tkaničce u bot.

Na počátku období je dítě obratné v hrubých, celkových pohybech, ale drobné pohyby rukou jsou ještě nemotorné. Ale už ve čtvrtém roce ubývá celkových tělesných pohybů a uplatňuje se stále více drobnější svalstvo. Postupně je dítě schopno pohybovat končetinami, aniž by bylo v akci celé tělo. Umí např. stát na jedné noze nebo jezdit na koloběžce.⁴³ V souvislosti s rozvojem rovnováhy je toto období vhodné pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole.

Pro další rozvoj dítěte má význam nejen hrubá motorika, ale i jemnější koordinace zvláště pohybů ruky při zacházení s předměty. V této době si dítě rádo hraje s různými materiály-plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Je stále jakoby okouzleno rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště zapojením hmatu (plastelína).⁴⁴

S rozvojem jemné motoriky souvisí **vývoj kresby**. „*Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak ji chápe dítě.*“⁴⁵ Výtvarné projevy jsou hmatatelným svědectvím o jeho duševním vyspívání. Vypovídají totiž o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit nemůže. Kolem třetího věku děti nejčastěji kreslí tzv. hlavonožce, čili člověka obličejem, z něhož čouhají nohy. Ve 4. roce k tělu přibudou ruce a na rukou prsty, hlava dostane uši poměrně pozdě, nakonec přichází oblečení. Postupem času přibývá detailů a doplňků. Oblečený člověk se všemi náležitostmi nakreslený dítětem bez vedení a bez nápovědy je pro psychologa jednou ze známek školní zralosti dítěte.⁴⁶

Hodnocení kvality a úrovně kresby může být v mateřské škole jedním z předmětů pedagogicko-psychologické diagnostiky. Pedagog si zejména všímá, zda se v kresbě projevují dovednosti odpovídající požadavkům daného věku. U zobrazování lidské postavy může sledovat, jak se spontánně vyvíjí kresba lidské postavy v čase.

43 JIRÁSEK, J. et al. *Hrajeme si doopravdy*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1990, s.17-18

44 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 12

45 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.109

46 MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 147

Ve vývoji motoriky a tělesného rozvoje připadá významná úloha **hře**, která se v tomto období stává hlavní činností dítěte. Je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte a výrazně stimuluje rozvoj jeho osobnosti. Hra jako typická činnost je pro děti zrovna tak důležitá jako pro dospělého člověka práce a k jeho psychickému vývoji je naprosto nezbytná, neboť uspokojuje jeho momentální potřeby. Způsob hry vypovídá i o tom, jaké je dítě po citové a povahové stránce. Hra je nezastupitelná ve vývoji dítěte a díky ní může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě potřebovat.

Pro hru se hledala různá vysvětlení a teorie. Svobodová podává srovnání několika pohledů na hru: H. Spenser vidí hru jako projev přemíry energie a zdroj veškerého umění. Podle Freudova pojetí je hra promítnutím rušivých podnětů, se kterými se dítě snaží vyrovnat prostřednictvím hraček a fantazijních představ. J. Piaget vyjadřuje úzkou souvislost mezi vývojem hry dítěte a rozvojem myšlení a inteligence. J. Huizinga vnímá hru jako svobodné jednání, které se koná v rámci jasně vymezeného času a prostoru podle svobodně přijatých a dodržovaných pravidel, nese pocit radosti a vědomí odlišnosti od všedního dne. Na základě těchto pohledů lze pojmenovat určité zákonitosti, které dělají hru hrou a odlišují ji od práce nebo učení.⁴⁷

Smysl hry objasňuje Rezková následovně: „*Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si může vyzkoušet nové způsoby chování.*“⁴⁸

Formy dětské hry předškolního dítěte mohou být různé. Dítě má zvláště v oblibě hry pohybové, kam se řadí hry s míčem, skoky do výšky, přeskakování, prolézání, honičky, hry na schovávanou. Jindy jsou hry zaměřeny na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu – stavění kostek, konstrukce scének z domečků, figurek, vláček, cílené stavby z písku či plastelíny, znázorňování předmětů kreslením. V jiných případech si dítě přeměňuje předměty podle svých představ.

47 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.98

48 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.53

Odrazem dětského pozorování a vnímání skutečnosti jsou hry na někoho nebo na něco. Děti si v předškolním věku hrají na cokoliv - jejich repertoár může být už velmi bohatý a proměnlivý. Zdrojem poznatků a inspirace jsou pro ně především lidé z jejich nejbližšího okruhu. Budou-li se tedy rodiče pozorně dívat na hru svých dětí, mohou v ní objevit své vlastní projevy, postoje, zvyky a zlozvyky i vychovatelské přehmaty.⁴⁹

Hra může pomoci předškolnímu dítěti udržet si citovou rovnováhu, přenést se přes nepříjemné situace, pomáhá mu vyrovnat se s pocity strachu, hněvu či zlosti. Symbolická hra dovoluje dítěti chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. Ve hře si může dítě zpracovat problematickou skutečnost tak, jak samo chce. Dítě si může znovu přehrát situaci, které nerozumělo, a najít alespoň na této úrovni přijatelné řešení. Například vyřeší svůj strach ze psů: ve hře jsou psi hodní, není třeba se jich bát.⁵⁰

2.2 Vývoj psychických procesů

Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení. V předškolním období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Dítě je na konci předpojmového období schopno fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů. Vývoj inteligence se dostává na vyšší úroveň **názorového (intuitivního) myšlení**. Nyní již dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované - vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje.⁵¹

Typické znaky tohoto myšlení lze vyjádřit v několika bodech:

- Egocentrismus – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Dítě si např. zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli.
- Fenomenismus- důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je svět takový, jak vypadá. Je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno opustit ve svých úvahách.

49 MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 155

50 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 110

51 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, s. 90

- Magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci v reálném světě fantazií.
- Absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, relativitu názorů dospělých dítě nechápe.⁵²

Pokrok v myšlení dítěte, které přešlo do fáze názorového myšlení, je nesporný, ale stejně tak jsou zřejmá i omezení, které dítěti zatím nedovolují myslet skutečně logicky po krocích. Už sice umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je víc a čeho méně), ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení tedy nepostupuje dosud podle logických operací - je prelogické, předoperační.⁵³

Během předškolního období si dítě značně zdokonaluje řeč. Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými, nebo je vyslovuje nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí v mluvení zlepší natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví.⁵⁴

Období mezi třetím a šestým rokem je i dobou výrazného rozšiřování slovní kapacity, dochází k osvojování gramatických pravidel - jednoduchému stupňování, časování a skloňování. K tomu Vágnerová uvádí: „*Mladší předškoláci ještě užívají gramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby, které svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích.*“⁵⁵ Dítě je schopné i delší dobu poslouchat čtený text. Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě. Rychle rostou znalosti o světě věcí a lidí.

V tomto období převládá **komunikativní složka řeči** - řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává důležitou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. Zároveň se bohatě rozvíjí kognitivní složka řeči. K rozvoji představivosti dochází prostřednictvím verbálního popisu nebo čteného textu, nikoliv jen z bezprostřední vlastní zkušenosti. Dítě si např. umí reálně představit slona, kterého nikdy nevidělo.

52 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.102-103

53 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, s. 91-92

54 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, s. 88

55 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.114

Další složkou řeči je složka expresivní. Dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky. Rozvíjejí se také regulační funkce řeči, řeč je užívána k regulaci chování.⁵⁶

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč je řečí pro sebe, nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá samo pro sebe, bez ohledu na jiné. Egocentrická řeč má pro předškolní dítě i ten význam, že se nemusí přizpůsobovat vnější realitě v takové míře, jako když mluví s někým jiným. Pokud si povídá pro sebe, nemusí se přizpůsobovat ničemu. Egocentrická řeč slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů.⁵⁷

Paměť u dítěte předškolního věku má zatím převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Dítě si lépe zapamatuje konkrétní události než jejich slovní popis. Kolem pátého roku se začíná uplatňovat záměrná paměť, dítě je schopno vzpomínky na dávnou činnost. Už z předchozích let si zapamatuje situace, které jsou především citově zabarvené.⁵⁸

Pro předškolní dítě má harmonizující význam **fantazie**, která je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Fantazií si dítě snadno překlenuje mezery v chápání světa, pomoci ní se dítě snadněji vyrovnává s tlakem reality a s nedostatky vlastního myšlení. Představy předškoláka jsou barvitě a bohaté. Realitu dítě interpretuje tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami. Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno. Dítě lépe rozumí světu, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí a neživým věcem vlastnosti živých. V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní produkce.⁵⁹

Na rozvoj fantazie dětí má v současné době výrazný podíl i televize. Rodiče a vychovatelé by tedy neměli prostřednictvím televize umožňovat dítěti předčasný vhled do světa dospělých.

56 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 14

57 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 114

58 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 15

59 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.106

Předškolní věk je i věkem **pohádek**. Pohádky mají výchovný charakter, propagují vytrvalost a statečnost, ukazují dítěti, že něco obětovat pro druhé se člověku bohatě vrátí. V pohádkách se děti prožíváním strachů v pohádkovém dění učí bát, ale zároveň prožívají strach v bezpečí blízkého. V souvislosti s prožíváním strachů hovoří Říčan o hojivém významu pohádky: „*Naslouchání pohádce má pro dítě podobný citový (neváhám říci hojivý) význam jako hra. Může se při něm hravou formou vyrovnávat se svými strachy a konflikty, které jsou zde promítnuty do bezpečné vzdálenosti onoho „bylo-nebylo“, „za sedmi horami“.* Předškolák si ten hravý strach přímo užívá, když leží v bezpečí své postýlky a vyprávějíci matku má v těsné blízkosti. Připomíná to zálibu dospělých v hororech - i jejich funkci je ulevovat od skutečných životních děsů.“⁶⁰

2.3 Motivační a emoční vývoj

V souvislosti s motivačně - volní charakteristikou předškoláka patří mezi významné potřeby tohoto období potřeba být aktivní. Tato aktivita se projevuje jednak neustálým tokem otázek a také stálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby. Vedle potřeby být aktivní je stejně silná potřeba citového vyžití.

Potřeba citového vyžití je jednou ze základních potřeb jak dětí, tak i dospělých. U dítěte se projevuje potřebou někomu náležet, touhou po bezpečí, potřebou být chráněn, mít někoho, ke komu se může kdykoli uchýlit, komu si může postěžovat. Uspokojování potřeby citového vyžití je základem harmonie a životní radosti. Není-li tato potřeba respektována a uspokojena, může dojít k emoční deprivaci, která označuje chronicky neuspokojenou potřebu citového vyžití. Emoční deprivace má zhoubný vliv na vývoj osobnosti dítěte. Z citového strádání mohou vzniknout nevhodné postoje a formy jednání, ale i snížené sebevědomí, vznětlivost, žárlivost atd.⁶¹

V rámci motivačního vývoje lze dítě předškolního věku nejefektivněji motivovat novými podněty ve hře s jeho kamarády a vrstevníky. Vůle předškoláka je stimulována často právě v kolektivu např. při snaze zalíbit se, udělat dojem nebo být akceptován. K vůli

60 ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, s.132-133

61 KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, s. 39-40

předškoláka se vyjadřuje Šulová: „*Vůle dítěte tohoto věku je dosud velmi kolísavá. Motivací pro něho jsou jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo s konkrétní činností.*“⁶²

S vývojem emocí a rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně etický vývoj předškoláka a s ním i rozvoj **svědomí**. Předškolák ví „co se smí a nesmí“, „co se sluší a co se nedělá“. Má tyto formulace zvnitřněny tak, že nepotřebuje přímou kontrolu dospělého a je už sám sobě průvodcem. Často tyto pokyny porušuje, protože potřebuje zjistit, co se stane, když neposlechne. Pocit viny, že se provinil proti příkazům, je poměrně častý jev.⁶³

E. H. Erikson považuje za klíčový konflikt tohoto období konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Často má dítě tak přísné vlastní svědomí, že na sebe jde raději žalovat dospělému, než by se potýkalo s vlastním pocitem viny. J. Piaget spojuje období před nástupem do školy s tzv. heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, jež znamenají pro dítě autoritu. L. Kohlberg, který detailněji rozpracoval morální vývoj člověka, rozděluje prekonvenční období, kam spadá předškolní vývoj, na tzv. heteromní morálku, kdy o tom, co je správné, rozhoduje dospělý a tzv. naivní instrumentální hédonismus, kdy dítě nějak jedná, protože očekává následek (odměnu nebo trest), který také přichází od autority.⁶⁴

Říčan hovoří o dětském svědomí jako o „realistickém (zákonickém)“. Platí jen provedený čin, např. rozbitý hrníček. Pohnutka v tomto věku nemá ještě váhu, je tedy jedno, jestli dítě způsobilo škodu schválně nebo nerado.⁶⁵

Vývoj dětského svědomí mohou dospělí podpořit nejvíce svým vlastním mravním chováním a jednáním. Dítě v tomto období vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu, a proto je role dospělých při formování morálního citění dítěte v tomto věku nezastupitelná.

62 ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 71

63 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.16

64 ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 73

65 ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 134

2.4 Socializace, sociální role a vztahy

Další významnou rovinou ve vývoji předškolního dítěte je osvojování si **sociálních rolí**, které se děje uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležící k určitým rolím (chlapec, dívka, otec, matka). V této době nabývají na významu především ty role, které přesahují rámec rodiny a určují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy.⁶⁶

Nejvýznamnější pokroky v osvojování rolí v této době lze spatřit v rozdělení rolí na mužské a ženské. V předškolní době dítě samo výrazněji přejímá ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování, dává přednost určitým hračkám, oblečením, hrám.⁶⁷

Výraznými kvalitativními změnami prochází také vývoj **sociálních vztahů** dítěte. Dítě se začíná do jisté míry emočně osamostatňovat od úzkého kruhu rodiny a je schopno navazovat kontakty s vrstevníky. Vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho zralost.

Předškolák je stále ještě silně emocionálně vázán na rodiče a rodinné zázemí, ale rád ho opouští a vydává se za vrstevníky, které potřebuje ke svým hrám. Ve vrstevnické skupině si zkouší různé role a formy chování. Kontakt s dětmi je důležitý i pro formování vlastního Já, i pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého. Je jisté, že základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině, ale v předškolním věku sehraává stejně důležitou úlohu dětské společnosti.⁶⁸

Vrstevnické vztahy mají jiný charakter než vztahy sourozenecké, dítě si kamaráda může do jisté míry vybrat samo. I když jsou nyní vznikající kamarádství často proměnlivá a krátkodobá, jsou významným podnětem rozvoje citů i sociálních dovedností předškolního dítěte.

66 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 17

67 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, s.100

68 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.18

Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, který učí dítě podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Naučí-li se dítě v této době komunikovat ve skupině, je to pro něj mnohem výhodnější než v následujících školních letech, kdy jsou k sobě děti více kritičtější.⁶⁹

Kolem tří až čtyř let se již také výrazně projevuje soupeřivost mezi dětmi. Při vhodném vedení narůstá v této době rychle porozumění pro druhé.

V procesu socializace dítěte předškolního věku dochází k vývoji **sociálních kontrol** neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. V útlém dětství je dítěti dovoleno téměř všechno - nemusí dodržovat tělesnou čistotu, nemusí jíst samo lžičkou, nemusí uposlechnout příkazu rodičů. Teprve později je podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo normám, které jsou společností schvalovány. Vývoj sociálních kontrol podněcují a posilují převážně rodiče, ale významnou roli začínají hrát i druhé děti. Vývoj vnitřních kontrol je závislý především na vztahu dítěte k rodičům.⁷⁰

Obecně platí, že bez pomoci dospělé osoby dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Přesto nelze vliv druhých dětí v tomto věku podceňovat. Každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už v institucionální podobě ve školce nebo jinak. Jen v jejich společnosti se učí způsobům chování, které budou později tak důležité. Ve styku s dospělými se nemůže učit pomáhat slabším, nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídit, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty.⁷¹

V mateřské škole tvoří základní rovinu sociálních vztahů interakce pedagoga a dětí. Pedagog je pro dítě vzorem a modelem chování. Důležitým úkolem pedagoga je pomoci adekvátně začlenit každé dítě do vztahů v konkrétní třídě, jakož i napomáhat záměrnému a vytrvalému rozvoji vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole.

69 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.18

70 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, s.95-96

71 MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 100

3. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V době hledání nového směru předškolního vzdělávání vznikl usnesením vlády ČR Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Bílá kniha představuje systémový projekt, v němž jsou stanoveny záměry a rozvojové programy směřující pro vývoj našeho školství ve střednědobém horizontu. Záměry a doporučení byly postupně zakotveny do školské legislativy. Cíle vzdělávání a výchovy formulované v Bílé knize vyplývají z individuálních i společenských potřeb.⁷²

Vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností. Do popředí vstoupil požadavek celoživotního učení pro všechny. Celoživotní učení je chápáno jako učení od narození až do zralého věku. Základem tohoto pojetí je vytvořit u člověka pozitivní vztah k učení, budovaný na základech dovednosti učit se. Bílá kniha si jako jeden z hlavních úkolů stanovila vytvoření základny pro celoživotní učení, a to zvýšením účasti na předškolním vzdělávání s ohledem na jeho význam jako počáteční etapy celoživotního učení.⁷³

Spolu s požadavky státu určenými v Bílé knize a potřebou praxe se v r. 2001 objevila první verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Tato verze byla v roce 2004 upravena a následně byl vydán závazný dokument pod názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Nový školský zákon, platný od 1. 1. 2005, odložil závaznost RVP PV k termínu 1. 9. 2007.

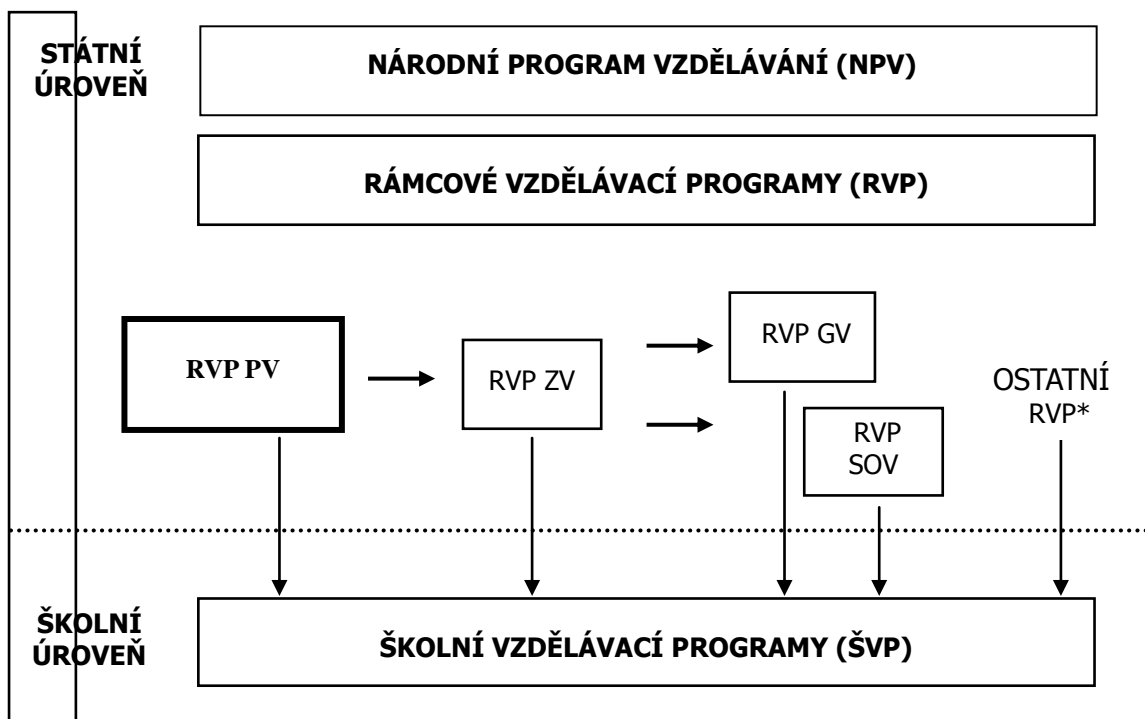
RVP PV představuje první článek v novém systému kurikulárních dokumentů zavedených do soustavy vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy

72 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.14-15

73 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.16-17

(pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.⁷⁴

Následující schéma zobrazuje systém kurikulárních dokumentů:



Zdroj: http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani_, s.3, ze dne 12.2.2012

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

RVP PV představuje nové, moderní kurikulum, jehož pojetí výchovy a vzdělávání se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání. Stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který plynule navazuje základní vzdělání.⁷⁵

⁷⁴ http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani_, s.3, ze dne 12.2.2012

⁷⁵ http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani_, s. 3-4, ze dne 12.2.2012

Základním předpokladem úspěšné činnosti mateřské školy je znalost celého RVP PV a snaha o uplatňování jím daných zásad předškolního vzdělávání. Tímto dokumentem byla na pedagogy přenesena zodpovědnost nejen za proces vzdělávání, ale i za jeho plánování a vyhodnocování. RVP PV přinesl nutnost profesionálního přístupu s ochotou obhájit si své vzdělávací postupy a ujasnit je rodičům a případným dalším subjektům.

První setkání s RVP PV vyvolalo v řadách pedagogických pracovníků rozporuplné pocity. Pro některé učitelky byl očekávaným dokumentem, ve kterém našly odborné pojmenování zásad a přístupů k dítěti, jiné pociťovaly nedůvěru, překvapení i bezradnost a vlastní nedostatečnost. Dokument se jim zdál příliš složitý a neuchopitelný pro praktické použití. Ve snaze o maximální naplnění požadavků dokumentu narážely na problémy, s nimiž si často nevěděly rady. Ulpívání na stereotypech vedlo k uchopení cílů RVP PV způsobem blízkým práci s úkoly v *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z r. 1984*. Scházelo systematické vzdělávání v této oblasti a semináře, které byly pořádány, se často lišily v základním pochopení RVP PV.⁷⁶

Snahu o naplňování požadavků komplikoval i fakt, že školám nebyly vytvářeny potřebné podmínky - např. navýšení počtu dětí až na 28 ve třídě, přičemž RVP PV byl koncipován na 20 dětí zapsaných v jedné třídě.⁷⁷ Program tedy přinesl vítané změny, ale současně i problémy. Přes mnohé problémy a nepochopení ale RVP PV naplnil svůj účel, jímž bylo odstranění jednotné výchovy a postavení do středu vzdělávání samotné dítě s jeho individuálními možnostmi a potřebami.

Obsah RVP PV je strukturován do dvanácti kapitol, ve kterých jsou stanoveny cíle předškolního vzdělávání, povinný obsah vzdělávání i podmínky, za nichž má vzdělávání probíhat. RVP PV jako pedagogický dokument poskytuje celkový rámec a je tedy závazný jako celek. RVP PV je dokumentem závazným pro pedagogy, zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery. Obsah stanovený v RVP PV není závazný pro děti, ty si jej osvojují v rozsahu odpovídajícím jejich individuálním potřebám a možnostem.⁷⁸

76 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.22-23

77 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.31

78 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 31

K tomu, jak by měli pedagogové RVP PV pojmout se vyjadřuje Bečvářová: „*RVP PV představuje optimální kvalitu, ke které by pedagogové měli směřovat jak ve svých programových materiálech, tak pochopitelně i ve vlastní pedagogické činnosti. Je třeba si uvědomit, že patrně žádná mateřská škola nebude dosahovat tohoto ideálního stavu ve všech vzdělávacích podmínkách, vzdělávacích procesech a ve vzdělávacích výsledcích. Každá MŠ by měla svou činnost postupně zlepšovat a tím směřovat k této státem dané normě. Cílem činnosti školy bude tedy cesta za vyšší kvalitou. RVP PV jim kritéria této kvality nabízí.*“⁷⁹

3.1 Úkoly a specifika předškolního vzdělávání

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má dítěti usnadňovat jeho další životní a vzdělávací cestu. Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, spokojenost, napomáhat mu v chápání okolního světa, učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy společnosti.⁸⁰

RVP PV se snaží novým způsobem formulovat výchovně vzdělávací práci v mateřské škole. Vychází z filozofie celoživotního vzdělávání a do popředí staví dítě s jeho přirozenými potřebami. Důraz klade na celkový a harmonický rozvoj osobnosti dítěte, podporována je jeho individualita, respektovány jsou jeho přirozená vývojová specifika. RVP PV na mateřských školách vyžaduje, aby se vzdělávání odvíjelo od potřeb dětí: „*Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání v maximální míře respektována.*“⁸¹

V individualizovaném přístupu je důležité, aby pedagog porozuměl každému dítěti a věnoval mu pozornost.

79 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 34

80 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.5, ze dne 12.2.2012

81 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s. 6, ze dne 12.2.2012

To na pedagovi vyžaduje dovednost diagnostikovat výchozí možnosti a schopnosti a dále průběžně podporovat jeho rozvoj a individuální pokroky. Problémem této oblasti jsou mimo jiné i vysoké počty dětí ve třídách, které neumožní učitelce věnovat potřebný čas diagnostice a individuální práci s dítětem.⁸²

Základní formou práce v mateřských školách je vzdělávání v podobě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Tento celistvý styl práce je pro předškolní věk velmi vhodný a přirozený.

Pedagog by měl při plánování bloků vycházet ze zájmu dítěte, z konkrétních situací a prožitků, které vznikají buď přirozeně (děti jsou svědky nějaké události, mají zajímavý prožitek), nebo je pro děti učitelka připraví cíleně (zorganizuje vycházku do přírody, zahraje dětem divadlo). *„Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost se stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence.“*⁸³

Didaktický styl vzdělávání by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. V předškolním vzdělávání je také vyžadováno uplatňování odpovídajících metod a forem práce. RVP PV vymezuje jako vhodné tyto metody a formy:

- *metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí* – vzdělávací přístup založený na prožitkovém učení, spočívá ve vyhledávání tématu, které je dětem blízké. Prožitkové učení jako způsob učení dítěte blíže popsáno v kapitole 4.1.
- *nezávazná dětská hra* – nezávaznou hrou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby. Nezávazná dětská hra více přiblížena v kapitole 4.1.
- *kooperativní učení* – učení je postaveno na spolupráci dětí při řešení společných složitějších problémů a situací. Děti se učí rozdělovat si sociální role a úkoly, naplánovat činnost, pomáhat si, vyvíjet společné úsilí, řešit dílčí spory aj.

82 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010, s. 24

83 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.7, ze dne 12.2.2012

- *situační učení* – učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl.
- *spontánní sociální učení* – hraje významnou roli v procesu učení, je založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích probíhajících v mateřské škole poskytovat dítěti vzory chování a postoje vhodných k přejímání a nápodobě.⁸⁴

3.2 Pojetí cílů v Rámcovém vzdělávacím programu

Vzdělávací cíle představují v každém vzdělávacím systému nejdůležitější kategorii, která určuje vše ostatní, bez ohledu na to, zda se jedná o systém na úrovni státní, školní či třídní. Obecným cílem předškolního vzdělávání je vytvořit předpoklady pro pozdější rozvoj klíčových kompetencí. V předškolním vzdělávání nejde tedy jen o izolované znalosti, dovednosti a postoje, ale o získávání komplexních způsobilostí. Dítě nemá vzděláním získat pouze sumu znalostí, podstatné je, aby tyto znalosti umělo použít. Stejně tak se nejedná jen o rozvoj schopností a dovedností dítěte, ale také o poznání a předávání hodnot a postojů.

Cíl výchovného působení představuje jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného působení a může být rozložen do řady dílčích cílů. RVP PV stanovuje čtyři cílové kategorie: cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně na úrovni oblastní.

Úroveň obecná obsahuje:

- *rámcové cíle* - vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání
- *klíčové kompetence* - představující výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání⁸⁵

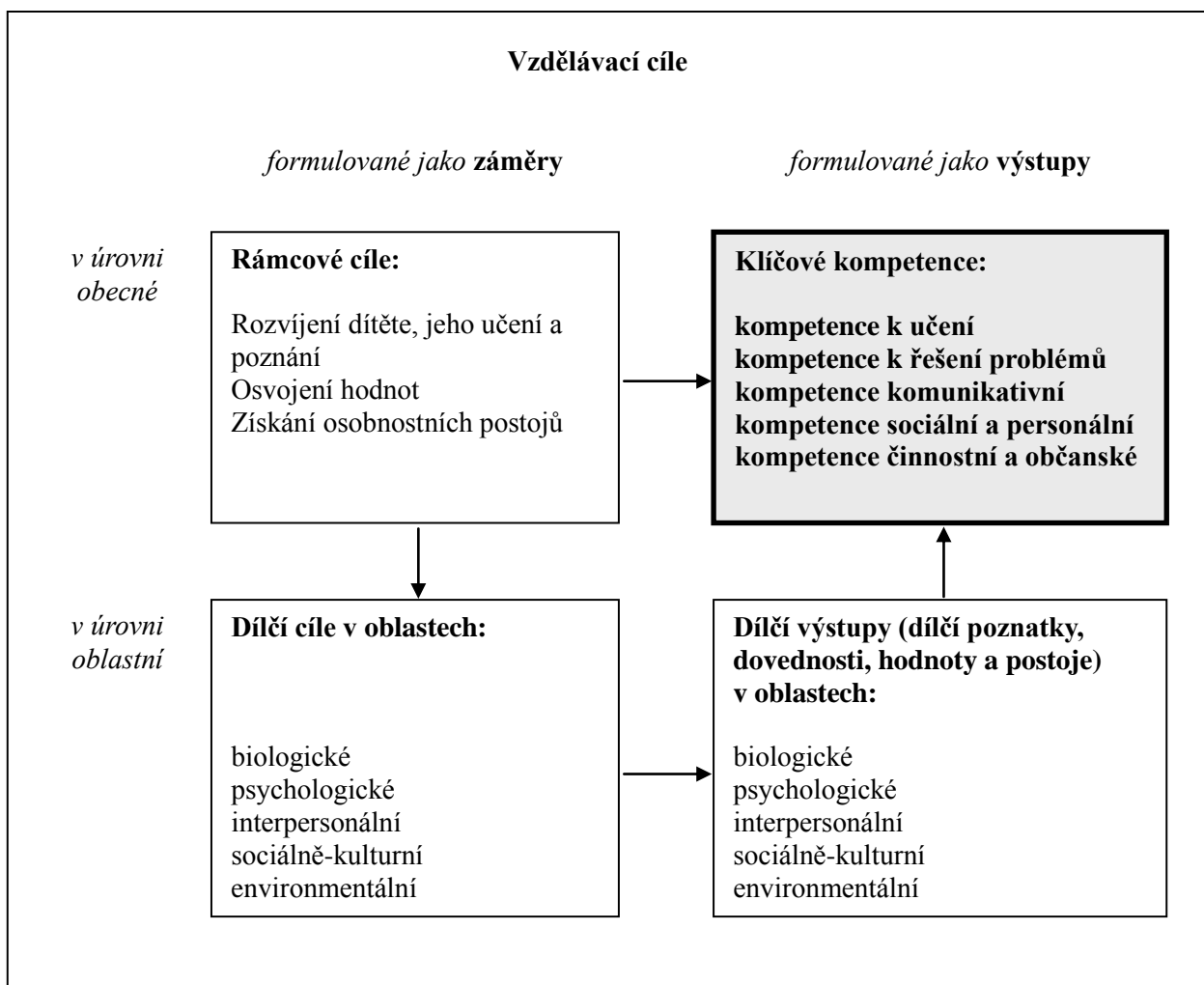
84 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.7, ze dne 12.2.2012

85 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.7, ze dne 12.2.2012

Úroveň oblastní obsahuje:

- *dílčí cíle* - sledují konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti, vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat
- *dílčí výstupy* – poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou stanoveny v souladu s dílčími cíli, říkají nám, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.⁸⁶

System vzdělávacích cílů je přehledně znázorněn v následujícím schématu:



Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani> s. 8, ze dne 12.2.2012

System cílů v RVP PV

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

⁸⁶ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.7, ze dne 12.2.2012

Vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování výstupů. Pracuje-li tedy pedagog při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích záměrů, měl by mít záruku, že skutečně vede děti k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování.⁸⁷

Předškolní vzdělávání se zaměřuje na rozvíjení každého dítěte tak, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a samostatnou osobností zvládající nároky života. Proto by pedagogové měli při plánování vzdělávacích bloků sledovat tyto **rámcové cíle (záměry)** vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je naše společnost založena
3. získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí⁸⁸

Tyto rámcové cíle by si měl pedagog promítat do plánování a tvorby vzdělávacího bloku. V něm si může stanovit některé rámcové cíle, kterých chce dosáhnout, např. co přináší tato nabídka dětem, čemu by se měly naučit, jak dalece by se měly posunout ve vývoji, jaké postoje mají možnost si osvojit, zda je věnována činností adekvátní doba, zda má dítě dostatek prostoru pro vlastní aktivitu aj.

3.3 Klíčové kompetence

Rámcové vzdělávací programy poskytují nový pohled na vzdělávání. Vzdělávání má za úkol nejen obohatit jedince řadou poznatků, ale také naučit ho tomu, aby s těmito poznatky dokázal pracovat a využívat je tak, aby se choval kompetentně, tzn. s vědomím odpovědnosti za své chování. Ve vzdělávání se tedy hovoří o nabývání kompetencí.

87 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.7, ze dne 12.2.2012

88 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.8, ze dne 12.2.2012

Pojem kompetence je možno obecně definovat „*..jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojených s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“⁸⁹

Získávání klíčových kompetencí, jejich postupné rozvíjení a zdokonalování je záležitostí celoživotní. Koncept klíčových kompetencí se začal v Evropě uplatňovat v souvislosti s celoživotním vzděláváním a vzděláváním dospělých v 80. a 90. letech 20. století (Švýcarsko, Německo). Myšlenka klíčových kompetencí se stala učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, klíčové kompetence začaly být vnímány jako nový směr v obsahu vzdělávání. Moderní vzdělávací systémy stále více zdůrazňují potřebu rozvoje těchto kompetencí. Pojem klíčové kompetence byl zařazen i do českého vzdělávacího kurikula ve všech vzdělávacích úrovních.⁹⁰

RVP PV definuje klíčové kompetence jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“⁹¹ Klíčové kompetence jsou tedy kompetence obecné, univerzální, důležité pro člověka a jeho rozvoj. Umožňují jeho aktivní společenské i pracovní uplatnění a zvyšují tak kvalitu života, proto jsou nazývány klíčovými.

Klíčové kompetence v Komentáři k RVP PV jsou formulovány následujícím způsobem: „*Klíčové kompetence jsou takové kompetence, které jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku. Představují přenosný a multifunkční soubor vědomostí, kognitivních i praktických dovedností, schopností, postojů, emocí a dalších*

89 VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 27

90 VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 28

91 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s. 9, ze dne 12.2.2012

sociálních složek, hodnotové orientace a motivace, přičemž každá kompetence jako celek podmiňuje efektivní chování jedince.“⁹²

Pojetí klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech vychází ze studia mezinárodních studií a výzkumů. V ČR se tento pojem opírá o Národní program rozvoje vzdělávání (Bílou knihu). Tento strategický dokument pojem kompetence jednoznačně upřednostňuje před jinými pojmy zejména proto, že svým rozsahem jako jediný pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty. Tento pojem se upevnil i v české pedagogické literatuře a postupně se dostává i do povědomí širší veřejnosti.

V současném vzdělávání představují klíčové kompetence cílovou kategorii, která je vyjádřena v podobě výstupů. Tyto kompetence představují cíl, ke kterému by mělo vést veškeré vzdělávání. Jednotlivé Rámcové vzdělávací programy charakterizují klíčové kompetence pro různé úrovně vzdělávání, od úrovně nejnižší (RVP PV) až po úroveň dospělého výkonu. Tyto kompetence v Rámcových vzdělávacích programech obecně vyjadřují, co všechno má jedinec dokázat, aby bylo možné říci, že danou kompetenci má. Jde tedy o popis způsobilostí, kterých by mělo dítě na základě vzdělávání dosáhnout. Každá vzdělávací etapa přispívá svým dílem a ve všech etapách je jedním z cílů vybavit jedince takovými klíčovými kompetencemi, které jsou pro něj na jeho úrovni dosažitelné.

Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí získané v předškolním vzdělávání mohou přispívat k dalšímu příznivému rozvoji a vzdělávání dítěte. Naopak nedostatečné základy mohou být brzdou, která dítě na počátku celoživotního vzdělávání znevýhodňuje. Proto je snahou, aby tyto kompetence tvořily základ vzdělání na všech úrovních a aby k jejich vytváření směřoval veškerý vzdělávací obsah.⁹³

V RVP PV jsou vzdělávací cíle, obsah a podmínky stanoveny tak, aby dítě mohlo získat základy klíčových kompetencí a tyto následně rozvíjet.

⁹² *Komentář k RVP PV, Výklad dokumentu-studijní materiál.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2003 s. 6

⁹³ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.9, ze dne 12.2.2012

Klíčové kompetence RVP PV vymezuje následovně:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské ⁹⁴

Obsah každé klíčové kompetence je podrobněji popsán v příloze č.1.

Klíčové kompetence uvedené v RVP PV jsou velice široké a představují určitou úroveň, které může dosáhnout předškolní dítě. Jedná se však spíše o ideál, k němuž nemohou všechny děti dospět. Pedagogovi však ukazují směr, kterým má vést své výchovné působení, jak plánovat své činnosti, v čem děti podporovat. Klíčové kompetence jsou v RVP PV formulovány tak, že se vzájemně podporují, a rozvíjením jedné se podporuje i rozvoj kompetencí dalších. Tyto kompetence jsou velice široké a každý pedagog by je měl znát a zvládat si určitou kompetenci konkretizovat do podoby výstupu z konkrétní činnosti. ⁹⁵

Návod, jak konkrétně může pedagog využít klíčové kompetence při vzdělávací činnosti podává Svobodová: „Je jasné, že by nebylo funkční učit se tyto kompetence nazpaměť, a proto nám může pomoci jejich kopie z RVP PV, kterou má učitelka při ruce a může ji použít jak ve fázi plánování, tak při evaluaci vzdělávacích pokroků dítěte. Můžeme si to přiblížit příkladem z praxe: Anička přinesla ukázat dětem knihu, kterou dostala k narozeninám. Učitelka využila zájmu dětí a se skupinou, která projevila o knížku zájem, prohlíží obrázky a klade otázky typu: Co se tu asi přihodilo?.. Jaké roční období teď je asi na obrázku?... Podle čeho jste to poznali?...Co dělá holčička na obrázku?.. Očekávaným výstupem učitelky z této činnosti je v této chvíli *dítě má zájem o knihy*, který může vnímat jako součást komunikativní kompetence. Kromě komunikativních dovedností jí může činnost napomáhat k rozvoji např. kompetence k učení (soustředěné pozorování, všímání si souvislostí, kladení otázek a hledání odpovědí atd.).“ ⁹⁶

⁹⁴ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s. 9, ze dne 12.2.2012

⁹⁵ SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010, s. 27

⁹⁶ SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010, s. 27

3.4 Vzdělávací obsah a oblasti

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je stanoven tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. „Vzdělávací obsah představuje kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné.“⁹⁷ Vymezení vzdělávacího obsahu je v RVP PV natolik obecné, aby školy a učitelky měly možnost s ním volně pracovat a přizpůsobovat jej konkrétním podmínkám, možnostem i potřebám. Poskytuje jim příležitost zacházet s ním takovým způsobem, který je pro ně přínosný.

Vzdělávací obsah je vymezen pomocí popisu „očekávaných výstupů“ a „učiva“ – vyjadřuje obecně, k čemu by děti měly dospět na konci předškolní vzdělávací etapy. To může být důležitým ukazatelem pro základní školu, která by měla na tyto výstupy navazovat tak, aby vzdělávání bylo plynulé a soustavné. Pojem „učivo“ je v RVP PV nahrazeno pojmem „vzdělávací nabídka“, což lépe odpovídá specifice předškolního věku.⁹⁸

V tradičním modelu předškolního vzdělávání byl vzdělávací obsah členěn po vzoru vzdělávacích předmětů do tzv. výchovných složek. Současnému pojetí předškolního vzdělávání toto tradiční členění nevyhovuje. RVP PV vychází z komplexního pojetí předškolního vzdělávání, kdy cílem vzdělávání je rozvoj dítěte a jeho kompetencí. Integrovaný způsob výuky lépe odpovídá vzdělávacím potřebám, možnostem i mentalitě předškolního dítěte a přirozeně propojuje vzdělávací oblasti a jejich obsah.

RVP PV vzdělávací obsah, zejména z důvodu přehlednosti, uspořádává a člení do oblastí. Pracuje s pěti vzdělávacími oblastmi: Jsou to oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

⁹⁷ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s. 12, ze dne 12.2.2012

⁹⁸ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s. 12, ze dne 12.2.2012

Tyto oblasti jsou v RVP PV pojmenovány:

- *Dítě a jeho tělo* (oblast biologická)
- *Dítě a jeho psychika* (oblast psychologická)
- *Dítě a ten druhý* (oblast interpersonální)
- *Dítě a společnost* (oblast sociokulturní)
- *Dítě a svět* (oblast environmentální)⁹⁹

Jednotlivé oblasti jsou ještě rozvinuty a dále uspořádány do čtyř kategorií, které odpovídají na čtyři otázky:

- 1) dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje?)
- 2) vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí?)
- 3) očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže?)
- 4) rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga?)

Je důležité si uvědomit, že ani vzdělávací cíle, ani očekávané výstupy nejsou pro dítě závazné. Závazné jsou pouze pro pedagoga, který je povinen postupovat ve vzdělání tak, aby dítě směřovalo k výstupům odpovídajícím jeho individuálním předpokladům a možnostem.

Jaké jsou záměry vzdělávacího úsilí pedagoga v jednotlivých oblastech je stručně charakterizováno u každé z oblastí:

- *Dítě a jeho tělo*: záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových a manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.¹⁰⁰

99 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.13, ze dne 12.2.2012

100 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>; s.13, ze dne 12.2.2012

- *Dítě a jeho psychika*: záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: a) jazyk a řeč, b) poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, c) sebepojetí, city a vůle.¹⁰¹
- *Dítě a ten druhý*: záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.¹⁰²
- *Dítě a společnost*: záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně - kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.¹⁰³
- *Dítě a svět*: záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.¹⁰⁴

3.5 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (ŠVP) je pedagogickým dokumentem, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání v mateřské škole. Povinnost vytvořit si ŠVP mají všechny mateřské školy. Po jeho schválení a přijetí se stává povinným pro pedagogy i ostatní pracovníky mateřské školy. Každý ŠVP je jedinečný svým obsahem, formou i způsobem zpracování.

101 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.16, ze dne 12.2.2012

102 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.21, ze dne 12.2.2012

103 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.23, ze dne 12.2.2012

104 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.26, ze dne 12.2.2012

Tímto dokumentem škola prokazuje svou identitu, hodnotovou orientaci a filozofii, podává úplné a přehledné informace o poskytovaném vzdělání a jeho kvalitě. ŠVP je otevřeným pracovním materiálem, který se aktuálně přizpůsobuje měnícím se podmínkám. Je veřejným dokumentem přístupným rodičům, České školní inspekci, odborné i laické veřejnosti.

Mateřská škola zpracovává ŠVP v souladu s RVP PV. RVP PV vypovídá o tom, jaké cíle je třeba v práci s dětmi sledovat, čeho mohou děti na této úrovni vzdělávání dosáhnout a co dělat pro to, aby vzdělávání bylo smysluplné a efektivní (za jakých podmínek by mělo probíhat, které formy a metody jsou vhodné apod.). Vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, k níž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol. Není to program, podle kterého by bylo možno přímo učit, ale program, jímž se školy řídí při tvorbě vlastních školních programů.¹⁰⁵

ŠVP je naproti tomu program, na jehož základě bude konkrétní škola fungovat a kterým se budou její pedagogové řídit ve vzdělávacím procesu. Pedagogové mají možnost si volit různé vzdělávací cesty, jak požadavky RVP PV naplní, a stejně tak i různé prostředky (obsah, formy, metody apod.). Na rozdíl od RVP PV by měl ŠVP vyjadřovat představu reálnou, v daných podmínkách realizovatelnou (tj. odpovídající konkrétním podmínkám školy a dostatečně přizpůsobenou možnostem, potřebám a přáním dětí i jejich rodičů).¹⁰⁶

ŠVP vydává ředitel mateřské školy, který nese zároveň odpovědnost za jeho vytvoření. Na jeho přípravě by se měl podílet celý pedagogický sbor, popř. i další zaměstnanci, kteří se ve třídě pohybují, aby působení všech dospělých na děti bylo jednotné a pozitivní. Svobodová zastává názor: „*Tvorba ŠVP by měla být týmová práce. Má nesmírnou cenu nejen díky vzniklému dokumentu, ale především kvůli samotnému procesu , který – pokud opravdu proběhne – přinese škole mnoho dobrého.*“¹⁰⁷ Ředitel by jako dobrý manažer týmu měl využívat schopností a nápadů všech pedagogů školy a usilovat o to, aby se všichni do tvorby

105 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf, s.5, ze dne 12.2.2012

106 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf, s.5, ze dne 12.2.2012

107 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha:Portál, 2010, s.32

ŠVP zapojili. Výsledný dokument se stává zpravidla kvalitnějším a úspěšnějším, pokud je právě výsledkem týmové práce. ŠVP by tedy neměl být předložen pedagogům bez možnosti spolupodílet se na jeho tvorbě. Spoluúčastny při jeho tvorbě mohou být i samotné děti, zapojit se mohou zejména při volbě témat a obsahu konkrétních činností.

Při tvorbě ŠVP mohou mateřské školy využít námětů z okolní praxe, různých metodických materiálů, popřípadě se připojit k některým zveřejněným programům, jako např. program *Mateřská škola podporující zdraví*, *Waldorfská pedagogika*, *Montessori systém* aj. Mateřské školy mají možnost vytvořit si takový vlastní ŠVP, který vychází z konkrétních podmínek, možností a specifik, které má škola k dispozici. Mohou například využít možností, které nabízí lokalita a okolí školy, přírodní podmínky, kulturní a sportovní vybavenost. Zaměřit by se také měly na potřeby rodičů, na prostorové podmínky školy a vybavení třídy aj.¹⁰⁸

Obsahová náplň, struktura i názvy jednotlivých částí ŠVP spadají plně do kompetence pedagogů. RVP PV pouze uvádí, jaké informace má ŠVP obsahovat. Důležité je, aby ŠVP zahrnoval tyto okruhy: identifikační údaje o mateřské škole, charakteristiku školy a jejího vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělávání; evaluační činnosti; vzdělávací obsah.¹⁰⁹

Vzdělávací obsah tvoří podstatnou a důležitou součást ŠVP. Vzdělávací nabídka v obsahu je formulována v podobě, v jaké bude dětem předkládána – a to v podobě integrovaných bloků. Je to jediný požadavek při tvorbě ŠVP, jinak mají mateřské školy značnou volnost v tom, jakým způsobem vzdělávací obsah daný RVP PV, pojmu.

Jedním z cílů a základních požadavků na předškolní vzdělávání je rozvoj a získávání kompetencí dítěte předškolního věku. Uspořádání vzdělávací nabídky do formy integrovaných bloků poskytuje příležitost přirozeně skloubit tyto základní požadavky: integrované bloky umožňují nabízet dětem různorodé činnosti a příležitosti, které spojuje společně dítěti blízké a srozumitelné téma; vycházejí z přirozených vzdělávacích potřeb dětí; respektují potřebu dětí osvojovat si poznatky i dovednosti v reálných souvislostech

108 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf, s.6, ze dne 12.2.2012

109 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 31-36

a umožňují jim vidět smysl toho, čemu se učí; učí děti tomu, co si mohou vyzkoušet a následně pak použít a uplatnit v životní praxi a v dalším učení. Integrované bloky představují v jistém smyslu stavební kameny, z nichž pedagogové postupně vytvářejí základní formální vzdělávací nabídku školy. Každá škola si může zvolit a uspořádat bloky po svém a pedagogové tak mají možnost je pojmout a koncipovat nejrůznějším způsobem, a to ve vztahu ke konkrétní situaci.¹¹⁰

Hlavní vzdělávací nabídka v podobě integrovaných bloků může být doplněna i dílčími projekty či programy, např. logopedické, přípravné a jazykové programy, plavecký výcvik, zdravotní cvičení apod. Doplnující programy by neměly narušovat a tříštit hlavní vzdělávací nabídku, ale smysluplně a účelně ji doplňovat.

Školní vzdělávací program by se měl pružně přizpůsobovat dětem a naplňovat vhodnými činnostmi. Respektování vývojových úrovní a individuálních potřeb jednotlivých dětí se v ŠVP odráží ve vhodně zvolených tématech a konkrétních činnostech. To je poněkud ztíženo ve smíšených třídách, kde se setkávají všechny věkové skupiny předškolních dětí.

Každá mateřská škola by měla svůj ŠVP každoročně posoudit a vyhodnotit. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu o tom, jak se daří ŠVP naplňovat, do jaké míry je program vyhovující, kde jsou jeho silné a slabé stránky, kam škola na své cestě došla, co se jí daří či nedaří, jak může zlepšovat a upravovat podmínky vzdělávání či jak zkvalitnit vzdělávací proces. Vlastní hodnotící (evaluační) činnost programu je podnětem pro úpravu ŠVP v následujícím školním roce. K předmětu evaluace se vyjadřuje RVP PV: „*Má-li být evaluace skutečně funkční, je zapotřebí sbírat, zpracovávat a využívat informace pravidelně a systematicky. Mateřská škola, popř. pedagog by si proto v rámci tvorby vlastního školního programu měli vytvořit svůj systém evaluace. Tento systém, resp. program vnitřní evaluace konkrétní mateřské školy, má být popsán ve školním vzdělávacím programu.*“¹¹¹

110 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf, s.11-14, ze dne 12.2.2012

111 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.31, ze dne 12.2.2012

4. EFEKTIVNÍ PREVENTIVNÍ PŮSOBNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů v resortu školství, mládež a tělovýchovy je výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoji osobnosti.¹¹²

Jedním z prvků ochrany před společensky nežádoucími jevy je výchova ke zdravému způsobu života od nejtělejšího věku. V předškolním období má na dítě a jeho rozvoj klíčový význam včasné a citlivé vzdělávání a zdárný vstup do širšího společenství. Působení na dítě v tomto období je významné pro položení základů k osvojení zdravého životního stylu, pozitivních postojů a dovedností a tedy i k prevenci sociálně patologických jevů. Významnými činiteli působícími na dítě předškolního věku jsou rodina a mateřská škola.

V mateřských školách se za optimální formu naplňování preventivní strategie považuje důsledná realizace RVP PV. Mateřské školy nemusí vytvářet specifický program, který by předal dětem předškolního věku konkrétní informace o sociálně patologických jevech. Pro oblast preventivního působení je vhodné využít školní vzdělávací programy. K praktické aplikaci realizace metod lze kromě RVP PV využít i program Mateřská škola podporující zdraví, který je zcela v souladu s principy prevence sociálně patologických jevů v resortu školství. Vedle tohoto programu se nabízí i další možnosti alternativních směrů a vzdělávacích programů (waldorfská a daltonská pedagogika, montessori systém, program Začít spolu).¹¹³

4.1 Rozvoj kompetencí v oblasti prevence

Současná koncepce předškolního vzdělávání je orientována k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a tyto následně rozvíjelo. Mezi kompetence, které by děti předškolního věku měly získat v oblasti podpory zdraví a zdravého

112 <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>,s.5, ze dne 20.12.2011

113 <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>,s.15,ze dne 20.12.2011

životního stylu a které jsou zároveň prevencí společensky nepřijatelných jevů, patří:

- sebedůvěra, samostatnost a sebejistota
- podpora zkušeností, které poskytují potěšení a touhu účastnit se pohybových aktivit
- schopnost přizpůsobení se životu v sociální komunitě, vnímavý a otevřený vztah k okolnímu světu, schopnost přiměřeně kriticky myslet a rozhodovat se
- seberozvíjení
- motivace k aktivnímu poznávání a prožitkům
- rozvoj tvořivosti a estetického cítění
- systematický rozvoj dovedností, které vedou k osvojení zdravého životního stylu, zdravotní prevence¹¹⁴

Dnešní předškolní vzdělávání dává možnost pedagogovi vytvářet a volit takové vzdělávací postupy a přístupy, jejichž výsledkem je schopnost dětí si tyto kompetence osvojit. Předškolní vzdělávání uplatňované v současných podmínkách vychází z pedocentrického zaměření výchovy orientovaného na individuální osobnost dítěte. Jejím základem – středem pozornosti je dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic, na rozdíl od dříve platícího modelu sociocentrického zaměření výchovy, který upřednostňoval zájmy společnosti.¹¹⁵

Dnešní osobnostní orientace výchovy chápe dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou osobnost, která má své individuální potřeby a v tomto věku má právo být sama sebou a takto má být akceptována. Osobnostní orientace výchovy vede dítě k samostatnému projevu, bere zřetel na jeho základní potřeby a věkové zvláštnosti. Dá se tedy říci, že správné výchovné působení na dítě předškolního věku akceptující všechna tato specifika může výrazně pomoci k získávání kompetencí v oblasti podpory zdravého životního stylu.

Důležitým předpokladem zdravého rozvoje dítěte je jeho možnost **uspokojování základních psychických potřeb**. Aby mohly být tyto přirozené lidské potřeby respektovány, je důležitá jejich znalost. Kurikulum podpory zdraví ve svém programu věnuje otázce potřeb

114 <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>, s.8, ze dne 20.12.2011

115 KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s.88

a jejich uspokojování zvláštní pozornost. K potřebám dětí předškolního věku konstatuje:

*„Potřeby dítěte předškolního věku jsou zvláštním projevem obecně lidských potřeb v závislosti na věku, který jim dává významy a přednosti tomuto věku odpovídající. Např. potřebu lásky má člověk v každém věku, ale pro dítě předškolního věku je to potřeba, jejíž uspokojování nelze ničím jiným nahradit. Přichází-li o ni trvale, jeho vývoj se deformuje.“*¹¹⁶

Lidskými potřebami a jejich uspokojováním se věnují různé teorie. Nejznámější je model přirozených lidských potřeb A. Maslowa. Model psychických potřeb malého dítěte v našich podmínkách koncipovali Langmeier a Matějček:

- *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů*, jež umožňuje, aby se naladil na žádoucí aktivity. Pro člověka to znamená, že se nebude nudit, ani že nebude soustavně přetěžován podněty.
- *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech* - *“smysluplný svět“*. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k nám prostřednictvím všech smyslů přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Kdybychom všechno dění okolo nás vnímali jako náhodné, vznikl by chaos a ničemu bychom se nemohli naučit. Jde tedy o základní potřebu, která umožňuje učení.
- *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů k osobám prvotních vychovatelů*. Náležité uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.
- *Potřeba identity, tj. společenského uplatnění a společenské hodnoty*. Z uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já, díky kterému si člověk na své vývojové dráze může osvojit užitečné společenské role a stanovit si hodnotné cíle pro svá snažení.
- *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy*. Její uspokojení dává lidskému životu rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.¹¹⁷

116 HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.27

117 HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.29-30

Prostředky k uspokojování potřeb si mateřská škola volí na základě poznatků o potřebách jednotlivých dětí. Dobře uspokojovat potřeby znamená vědět, v jakých formách se jednotlivé potřeby projevují u jednotlivce. Individuální potřeby dětí jsou projevem jejich individuálních a zároveň specifických potřeb pro předškolní věk. Vzdělávací působení pedagoga má poskytnout dítěti pomoc a podporu v míře, kterou potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje s ohledem na individualitu dítěte. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků a cítit se úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.

S uspokojováním potřeb dítěte úzce souvisí i jeho **sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta**, které patří k základním životním kompetencím a jsou součástí zdravého životního stylu. Vysvětlení pojmu sebevědomí podává Pfeffer: *„Sebevědomí znamená být si vědom sám sebe, toho, co prožívám, co cítím, jaké mám potřeby. Znamená to také mít vnitřní přesvědčení, že mám právo své myšlenky, emoce a potřeby vyjádřit. Znamená to být si vědom svých dobrých vlastností a schopností, svých silných stránek a současně si dobře uvědomovat své slabosti a chyby.“*¹¹⁸

Základy sebevědomí, sebeúcty a sebedůvěry jsou položeny v rodině a v bezprostředním okolí dítěte. Sebedůvěra dětí je podmíněna i optimální kvalitou vztahu k dětem v praktickém životě.

Zdravě sebevědomé dítě, které má pozitivní zkušenost s vyjádřením svých potřeb a uspokojenou potřebu jistoty a bezpečí, dokáže u ostatních dětí lépe respektovat jejich potřeby, rozpoznat, jak se cítí, jak se jim daří, co prožívají. To dává základ vzniku **prosociálního chování**. Co znamená „být prosociální“? K tomu se vyslovuje Svobodová: *„Být prosociální znamená chovat se k jiným lidem tak, aby mé chování přineslo užitek nejen mně samotnému, ale i ostatním. Mít radost, když svým přičiněním udělám radost druhému člověku. Být prosociální znamená pomoci a nečekat odměnu.“*¹¹⁹

118 PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.6

119 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.119

Prosociální vlastnosti umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich. Prosociální vlastnosti vznikající v předškolním věku jsou ty, kdy se něco děje spolu. Je to souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, společná radost, zábava, předvádění se před druhými a především city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství. K tomu, aby dítě mohlo být prosociální, potřebuje především zvládnout dovednost empatie, schopnost pochopit situaci z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku a poznání sociálních norem a pravidel.

Pokud se má dítě chovat prosociálně ke svým kamarádům, potřebuje zažít stejné chování i od druhých, především dospělých osob. Respektující a efektivní komunikace ve vztahu k dítěti podporuje prosociální chování dítěte k ostatním. Výchova a vzdělávání dítěte vedoucí k rozvoji prosociálního chování předchází sociálně patologickým jevům ve společnosti.

K dalším kompetencím podporující zdravý životní styl a zároveň působícím jako prevence nevhodného chování patří seberozvíjení a motivace k aktivnímu poznávání a prožitkům. Potřebné seberozvíjení dítěte je vytvářeno osobní zkušeností. Předškolnímu věku je vlastní **prožitkové učení**. RVP PV charakterizuje prožitkové učení následovně: „*Prožitkové učení – učení dítěte vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku; je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní.*“¹²⁰ Dítě se prožitkem a zkušeností učí samo a spontánně. Přirozenými cestami sbírá a zpracovává zkušenosti, které získává především tím, že něco dělá a to, co dělá, prožívá. Žádná z činností, kterou dítě provádí, se neobejde bez prožitku. Nikdy později již dítě nepracuje samo na sobě s takovou intenzitou a efektivitou.¹²¹

Prohlubování a obohacování vlastních prožitků, jejich zvládnání a přiměřené zacházení s nimi je důležité pro psychické zdraví dítěti v budoucnosti. Prožitky mohou být pro dítě zdrojem pozitivních vzpomínek pro celý život, negativní zážitky si naopak může nést celoživotně.

120 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.44, ze dne 20.12.2011

121 <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>,s.10, ze dne 20.12.2011

Uplatňováním prožitkového učení v mateřské škole dochází k propojení emocionální složky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním a intelektuálním. Za prožitkové učení jako formu práce pedagoga se dá považovat učení, při kterém pedagog s prožitkem počítá a záměrně se ho snaží navodit. Nemůže sice nikdy přesně vědět, co dítě v daný okamžik prožívá, může to však odhadovat na základě svých pedagogických zkušeností a znalostí dítěte. Ve svém výchovném působení by měl pedagog vytvořit podmínky pro prožitkové bohaté činnosti vycházející z potřeb a zájmů dítěte a využít je pro komplexní rozvoj dítěte po všech stránkách.¹²²

Mentalitě předškolního věku není vlastní organizované, hromadné vyučování frontální metodou a z toho důvodu není vhodné pro děti předškolního věku vytvářet speciální preventivní programy. Zde je daleko účinnější působení na vznik kompetencí, vedoucích k předcházení patologického chování.

Pro rozvoj kompetencí v oblasti podpory zdraví a zdravého životního stylu jsou pro dítě předškolního věku důležité **hry**. Sebedůvěru pomáhají dítěti upevnit zejména pohybové aktivity, hry a hraní. Optimální se jeví spontánní dětské pohybové aktivity bez viditelných zásahů pedagogů, kdy je dětem poskytována možnost volby samostatné činnosti i její obtížnosti. Z této skutečnosti vychází i RVP PV, který formuluje tento požadavek: „*Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by měly probíhat především formou nezávazné dětské hry.*“¹²³

Nezávazná dětská hra je spontánní hravou činností, ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály. Hry se může dítě zúčastnit jako hráč nebo jako pozorovatel, do hry je nemůže nikdo nutit ani mu vnucovat své názory na to, jak by měla jeho hra vypadat. Pedagog může do her dětí vstupovat spíše výjimečně v roli spoluhráče, obohacovat svými nápady, korigovat chování dětí a napomáhat jim při řešení konfliktů.

122 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.109-112

123 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.6, ze dne 20.12.2011

Prostřednictvím volných her děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, samy si vytváří pravidla pro hru a domlouvají se na nich, spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti.¹²⁴

V nezávazné hře se dítě dobrovolně a v jemu odpovídajícím tempu učí, zkouší a přemýšlí. Někdy mu to jde s problémy, a tak by mateřská škola měla vytvářet prostor, čas a prostředky pro spontánní hru, aby patřičnou zkušenost získávalo rychleji. K prvořadým podmínkám patří bezpečné prostředí, které odpovídá potřebám hry a dostatečně široký prostor k nejrůznějším aktivitám, v němž se může dítě samostatně pohybovat. Prostor by měl dítěti dávat jistotu, že najde věci tam, kde mají být. Dítě by mělo mít pro hru dostatek pomůcek, materiálu, dostatek funkčních, podnětných a estetických hraček, volný přístup k hračkám, které by měly být v jejich dosahu a dohledu. Změna prostředí a podmínek hry by měla probíhat za spoluúčasti dětí.

Rozvoj osobnosti dítěte jakož i komunikační a společenské vztahy vhodně podporuje **dramatická výchova**. Tato v minulosti nepodporovaná metoda se dostává postupně do povědomí mateřských škol i rodičů. Dramatická výchova využívá k působení prostředků dramatu a divadla. Zkušenosti děti získávají na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti založené na principu hry. V rámci dramatické výchovy dochází ke zkoumání námětů a témat a vytváření vlastních postojů k nim. Na rozdíl od divadla je v dramatické tvorbě kladen důraz ne na výsledek, ale vlastní tvořivý proces, který je naplňován hrou za spolupráce všech zúčastněných. Metodami dramatické výchovy jsou dramatické hry, průpravné hry a improvizace spojené s hrou v roli.¹²⁵

Dramatická výchova má pro předškolní dítě mnohostranný význam. Koťátková představuje hlavní cíle, které dramatická výchova sleduje:

- působit na celou osobnost dítěte, aby pouze nepřijímalo učitelovo vedení, ale dokázalo vyjádřit své potenciality
- přijmout pravidla her s vnitřním pocitem sounáležitosti se skupinou a ochotou spolupracovat

124 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.88

125 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.136

- rozvíjet vnitřní osobní citlivost jedince a citlivost vztahovou (porozumět sobě i druhému, tolerovat jej, spolupracovat a společně prožívat aj.)
- rozvíjet svoji svobodu a odvahu tvořit, uvolněně jednat a to vše s pocitem potěšení
- rozvíjet schopnost vyjadřovat se a jednat v různě navozených situacích, jednat v roli, spolupracovat při souhře postav¹²⁶

Vhodně volené činnosti, metody a formy práce uplatněné u dětí předškolního věku slouží k osvojování pojmů a poznatků zdravého životního stylu. Respektování předškolního dítěte a spontánní hry jsou základními principy rozvoje dětí v mateřské škole. Výchovná práce, jejíž smysl spočívá v činnostech, které odpovídají seberozvíjecím potřebám dětí, plní podmínku k vytvoření správných kompetencí ke zdravému životnímu stylu a tím i k prevenci společensky nežádoucích jevů.¹²⁷

4.2 Věkově smíšené třídy

Pro děti navštěvující mateřskou školu mají velký význam vzájemné kontakty a život ve skupině, kde probíhá vzájemná interakce, sociální učení a socializace. Přirozené podmínky pro socializaci, vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování nabízí dítěti věkově smíšené (heterogenní) třídy. Za takové třídy jsou považovány ty, v nichž jsou zařazeny děti všech věkových skupin, tj. od tří do šesti let (respektive od dvou do sedmi let).

RVP PV poskytující rámec předškolnímu vzdělávání dává možnost mateřským školám vzdělávat v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné možnosti a schopnosti, mateřské školy mohou vytvářet třídy heterogenní či homogenní. Způsob, jakým budou jednotlivé děti rozděleny do tříd, je na rozhodnutí každé mateřské školy.¹²⁸

Věkově uspořádané třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní mohou lépe rozvíjet. Dávají dětem příležitost, která se již v průběhu dětství a dospívání nevyskytne. Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi, tím více sociálních rolí a strategií si děti mohou osvojit a tím více příležitostí mají k rozvoji

126 KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s.155

127 <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>, s.11, ze dne 20.12.2011

128 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, s.7, ze dne 20.12.2011

jazyka a komunikace. Učí se, jak obstát mezi ostatními, jak se uplatnit a prosadit, jak navázat nebo odmítnout kontakt, jak sdělit svá přání nebo nesouhlas atd. Mají možnost střídát věkové role, přecházet z jedné do druhé (např. čtyřleté dítě je starší než tříleté, mladší než pětileté a stejně staré jako čtyřleté) a v průběhu docházky zažít všechny.¹²⁹

Mladší děti se snaží obstát v očích starších, většina mladších dětí doceneňuje, že se dostává do her dětí starších, ostatní se mohou inspirovat pozorováním vyzrálejší hry a tuto potom napodobovat. Mladší děti se klidněji adaptují, protože na ně má vliv zralejší chování starších dětí. V rozumové oblasti je to také podnětné propojení, protože děti jsou přirozeně motivovány k poznávání, ke kvalitnější výslovnosti a bohatší řečové produkci. U mladších dětí dochází ke snazšímu a smysluplnějšímu rozvíjení jejich činností, jelikož starší děti jsou mu větší inspirací než pedagog. Děti od tří let mají také rychlejší vývoj pasivního a aktivního slovníku i gramatické stránky řeči.¹³⁰

Starší děti ve smíšené třídě jsou proti tomu samostatnější, mají větší pocit odpovědnosti. Poskytují mladším ochranu a pomoc, vnímají svou důležitost ve skupině, když prožívají uznání mladších. Další přínosnou skutečností je spontánní angažovanost starších dětí ve vysvětlování a učení mladších dětí. To je nenahraditelná aktivita, při níž starší dítě způsobem vysvětlování a volbou slov aktivuje mozkovou činnost. Starší dítě, které je plaché, zase může mezi mladšími dětmi najít vhodného partnera ke svým hrám.¹³¹

Ve věkově smíšené třídě je předávání poznatků a zkušeností mezi dětmi přirozenější a jednodušší, neboť děti mají k sobě mentálně blíže. Velmi významný je vklad pozitivních sociálních zkušeností a vlastností do budoucna, jako i kvalitně položený základ prosociálního chování, kdy pestrost a bohatost sociálního prostředí má vliv na rozvoj empatie, spolupráce, solidarity, souhry aj.¹³²

Na pedagoga ovšem věkově smíšená třída klade vyšší požadavky. Ten plánuje obsah vzdělávací nabídky pečlivě s ohledem na respektování dětské individuality u všech dětí bez rozdílu. Je nutné, aby při plánování hledal takové činnosti, ve kterých se uplatní všechny děti,

129 HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.42

130 KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 163-165

131 KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 163-165

132 HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.45

či volil práci v menší skupině dětí stejné vývojové úrovni. Ve třídě, kde se setkávají mladší děti spolu se staršími, musí pedagog věnovat značnou pozornost pozorování a poznávání předpokladů každého dítěte. Nesmí opomenout respektovat individuální tempo dětí a činnosti dětem umožňovat, popř. plánovat individuálně k jejich schopnostem a ne podle věku. Jen tak může zajistit, že je tyto činnosti budou stimulovat v jejich vývoji.

Úspěšnost práce ve smíšených třídách může ovšem velmi výrazně komplikovat vysoký počet dětí ve třídách. V tomto případě se může stát, že pedagog nebude mít možnost věnovat se individuálně každému dítěti podle jeho potřeb. To se může dotknout zejména dětí těsně před nástupem do školy, neboť na tyto děti se pedagog komplexněji zaměřuje a snaží se jim nabízet takové činnosti, které zohledňují jejich potřeby a které zároveň prohlubují jejich dovednosti – tzn. snaží se děti vybavit vším, co budou ve škole potřebovat a uplatňovat

4.3 Partnerské vztahy s rodiči

Již léta se za kardinální nedostatek všech preventivních aktivit považuje nezáměr a minimální spolupráce rodičů. Je to dáno celkovým odtahitým vztahem rodičů a školy. Situace na úrovni mateřských škol je příznivější, a to jednak díky většímu zájmu rodičů o dítě předškolního věku a také denním kontaktem učitelek s rodiči. Zde je místo k založení pozitivních a přirozených vztahů ke škole ze strany rodičů, tady je řešení problému, kterým je malý zájem a informovanost rodičů o prevenci společensky neakceptovatelných jevů. Na vztah školy a rodičů poukazuje školní preventivní program: *„Vztah školy a rodičů by měl být pokládán za ukazatel kvality mateřské školy. Způsob organizace života v mateřské škole je podmínkou dobrého růstu zdravé generace. Jen tak zabráníme tomu, aby do první třídy základní školy vstupovaly děti s docela slušnou zásobou vzorců chování, které mají daleko do ideálu.“*¹³³

Současná mateřská škola se výrazně liší od mateřské školy, do které chodili rodiče dnešních dětí. V minulém období byla mateřská škola chápána jako autorita, která měla výrazný vliv v otázkách výchovy a vzdělávání. Dnešní mateřská škola uznává dominantní roli

133 <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>,s.12, ze dne 20.12.2011

rodiny v rozvoji dítěte a otvírá se maximálně spolupráci s rodinou, doplňuje a podporuje výchovnou funkci rodiny, pomáhá rodičům v péči o dítě. Svobodová ke vztahu mateřské školy a rodičů vyjadřuje tuto myšlenku: „Z pohledu učitelky to znamená, že by měla přijmout rodiče jako partnera a odborníka. Respektovat ho, radit se s ním, naslouchat jeho názorům, a to ne proto, aby ho vzápětí pokárala a poradila mu, jak správně dítě vychovávat, ale proto, aby společně hledali optimální cestu pro vzdělávání dítěte.“¹³⁴ Základem vytvoření partnerského vztahu mezi mateřskou školou a rodiči je vzájemný respekt, důvěra a utváření pocitu sounáležitosti rodiny a mateřské školy.

Mateřská škola svým otevřeným přístupem dává rodičům najevo, že je místem, kde jsou vítáni - rodiče mají možnost přijít do třídy s dítětem, v adaptační fázi s ním mohou pobývat ve třídě a pomáhat mu tak přirozeně se seznámit s okolím. Rodiče mají možnost hovořit o všem, co je ve výchově těší nebo tíží. Vzájemným nasloucháním se vytváří prostor pro sjednocení společných cílů i postupů, které mají vliv na kvalitní vývoj dítěte. „Učitelky mateřských škol jsou partnery rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě předškolního věku. Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionalitu a zájem o rozvoj jejich dítěte. Jejich úloha je nezaměnitelná, vzájemně nenahraditelná, ale společně se mohou vzájemně doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte.“¹³⁵

Jsou však i rodiny, kde se spolupráci nedaří navázat buď vůbec, nebo jen s obtížemi. Jsou to převážně rodiny nefunkční nebo ve své funkci oslabené. V tomto případě je to právě mateřská škola, která může dítěti z těchto rodin dopřát odpočinek od nepřiměřených zátěží. Svým pozitivním působením má možnost kompenzovat nevhodné vlivy rodiny a tím významně přispět ke zdravému rozvoji dítěte.

Co všechno může ovlivnit vztah rodičů k mateřské škole? Jednou z možností je zkušenost rodičů s mateřskou školou ve svém dětství. Školské metody práce, přesně stanovený denní režim bez přihlídnutí k dětským potřebám, direktivní přístupy – to vše může v rodičích vyvolávat nepříjemné vzpomínky, které se mohou promítat do současnosti a vyvolávat nedůvěru a nezájem o spolupráci. Zde je důležité, aby byl rozvinut otevřený vztah

134 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 62

135 MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.24

mezi mateřskou školou a rodiči. Je dobré, aby se rodiče dozvěděli, jak vypadá a jak funguje dnešní mateřská škola. V tomto případě se jeví jako ideální informativní schůzky na začátku školního roku.

Další z možností, která ovlivňuje vztah mezi rodiči a mateřskou školou, je forma komunikace. Komunikace by měla být rovnocenná, bez autoritativního postoje pedagoga. Zbytečné kritizování a autoritativní postoj může v rodičích vzbudit negativní pocity a obranné postoje, což může vést k narušení vzájemného partnerského vztahu. Z komunikace mezi pedagogem a rodičem by mělo být patrné, že pedagog má k dítěti pozitivní stav a záleží mu na tom, aby se v mateřské škole dobře cítilo. Při předávání informací o dětech by pedagogové měli postupovat citlivě a s taktem, zaujmout respektující, akceptující a empatický postoj. Vyplatí se kladné hodnocení a pozitivní informace o tom, co dítě dělá dobře a co ho těší. To neznamená, že by rodiče neměli dostávat i negativní zprávy, těch by ovšem mělo být méně než kladných.¹³⁶

Jedině vstřícnou a otevřenou komunikací vzniká prostředí, ve kterém jsou rodiče ochotni konzultovat své názory na výchovu dítěte. Partnerství s rodičem přináší oboustranné výhody. Konkrétní přínosy, které partneři vzájemně získávají, popisuje Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: „...*respekt a důvěru k sobě, možnost jednotného působení při výchově, příležitost k obohacování o profesionální a životní zkušenosti, možnost spolupodílet se na pomoci a řešení problémů školy, pocit sounáležitosti s životem školy, vliv na kvalitu svého fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví a širšího společenství, možnost sjednotit se na společných cílech podpory zdraví.*“¹³⁷

Pro navázání vstřícných vztahů pořádají mnohé mateřské školy společné akce a aktivity pro rodiče s dětmi. Může se jednat o tvořivé aktivity, ve kterých si mohou rodiče spolu se svými dětmi zkusit např. malovat na sklo, tvořit z včelího vosku, vyrábět ozdoby z drátků, malovat velikonoční vajíčka, péct perníčky apod.

136 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.65

137 HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.78

Další z možností je pořádání školních slavností. Nemusí se jednat o klasické besídky, školní slavností může být např. společné pálení čarodějnic, průvody, oslavy, rozloučení s předškoláky. Tyto slavnosti nabízejí důvod k tomu, aby se všichni spolu sešli, neformálně si popovídali a přitom si předali mnoho důležitých informací. Školní slavnost může být také ukončením delšího tematického celku, informujícím o tom, co se děti v tomto období učily a naučily.¹³⁸

Funkci informátora a komunikačního prostředku může převzít také školní časopis, ať už ve formě pravidelného periodika, občasníku nebo jen informačních listů. Časopis může být vytvářen na úrovni celé školy nebo na úrovni třídy jako společné dílo učitelek a dětí pro rodiče.¹³⁹

Z iniciativy rodičů může být ustanovena i rada školy. Mateřské školy sice tuto povinnost nemají, ale zapojení rodičů do řízení školy může být velmi prospěšné. Rodiče mají často kontakty, které mohou pomoci řešit problémy školy, jako kupříkladu zařízení zahrady, její úklid či sekání trávy, mohou pomoci při zajišťování pomůcek. Rodičovská iniciativa může škole pomoci při komunikaci se zřizovatelem nebo s jinými partnery. Pro ředitelku může být oporou při řešení důležitých problémů spojených s fungováním školy.¹⁴⁰

Mateřské školy mohou nechat zapojit rodiče i do tvorby dokumentů, programů a výběru akcí a jejich nápady a připomínky následně zakomponovat do tvorby školního vzdělávacího programu. Pro zjištění názorů, návrhů a připomínek rodičů k práci mateřské školy mohou využívat různých dotazníků, anket, rozhovorů či besed. Tyto názory poskytují mateřským školám významné informace sloužící jako obohacení při tvorbě další vzdělávací nabídky.

138 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.67

139 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.68

140 SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.69

4.4 Spolupráce mezi mateřskou a základní školou

Nástup do školy je významným přelomem v životě dítěte. Mateřská škola je považována za přechod mezi nezávislým věkem dětství k systematickému vzdělávání. Jedním z významných úkolů předškolního období je připravit dítě na požadavky vzdělávání v základní škole. Vytvoření kvalitních základů v předškolním vzdělávání může významně zvýšit šance na úspěch v další vzdělávací etapě i v celém životě dítěte. K tomu se přiklání RVP PV: „...*důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.*“¹⁴¹

Tyto předpoklady jsou v mateřských školách naplňovány v každodenních činnostech a situacích, které děti během dne prožívají. V těchto aktivitách, ať už se jedná o spontánní hru, samostatné tvoření, řešení různých úkolů či respektování pravidel a naslouchání druhým, získává dítě pocit jistoty a sebedůvěry. Dítě těšící se a sebevědomé se může správně adaptovat na nové podmínky a zdárně se vyrovnat se změnami, které základní škola přináší. Naopak u dítěte, které správně nezpracuje vstup do základní školy, mohou nastat nepříjemné pocity, strachy a úzkosti, které mohou vyústit až do poruch v chování a ovlivnit i jeho vztah ke vzdělávání.

Počáteční základní vzdělávání by mělo navazovat na předškolní vzdělávání a po určitý čas v podobném duchu pokračovat. Pro vlastní vzdělávací praxi v prvních ročnících základních škol to může znamenat následující:

- dětem v prvním ročníku je potřeba poskytnout dostatečný prostor pro adaptaci na školní prostředí
- je nutno počítat s tím, že každé dítě zralé pro školu je v různých oblastech jinak disponované a tedy i konkrétní schopnosti, dovednosti a zkušenosti jednotlivých dětí jsou rozdílné.

141 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, str. 8, cit. 20.12.2011

- učitelé by měli mít dostatečný prostor k poznání individuality dětí a jejich možnosti poté zohledňovat ve svých formách a metodách práce s dětmi
- vzdělávací přínos by proto měl být spatřován v individuálních vzdělávacích pokrocích dítěte (u začínajícího školáka by měly být hodnoceny individuální pokroky v rozvoji a učení, nikoli výsledky dosahované ve vztahu k normě).¹⁴²

O nutnosti propojení mateřské a základní školy hovoří Mertin: „*Obě instituce musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy.*“¹⁴³

Významným pro vytvoření příznivých podmínek k plynulému přechodu je navázání spolupráce mezi mateřskou a základní školou. Velkým přínosem pro lepší adaptaci dětí v základní škole je znalost školního prostředí. Zde se nabízí možnost zprostředkovat dětem návštěvu základní školy a tím jim přiblížit prostředí, do kterého mají vstoupit. Tyto návštěvy mohou být spojeny i s programem pro předškoláky připraveným dětmi ze základní školy. Neméně účelné mohou být také společné aktivity obou škol, výlety, sportovní akce, společné využívání prostor jako jsou tělocvičny, hřiště aj.¹⁴⁴

Jako další forma spolupráce se nabízí společné setkání pedagogů mateřských a základních škol, vzájemné seznámení se s kurikuly, vzdělávacími programy a způsoby práce s dětmi. Učitelé prvních tříd by měli být dostatečně obeznámeni s předpokládanou úrovní výstupů předškolního vzdělávání, aby jim bylo jasné, s čím mohou ve své práci počítat. Mateřské školy by naopak měly sestavovat své vzdělávací cíle s ohledem na požadavky a kritéria základní školy. Výrazné odlišnosti obou institucí mohou vést k tomu, že dítě nebude schopno zvládat nároky první třídy.

¹⁴² <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/62/k-navaznosti-predskolniho-a-zakladniho-vzdelavani-vychodiska-doporuceni-metodicke-namety.html>, ze dne 20.12.2011

¹⁴³ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s.218

¹⁴⁴ HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.82-83

Mateřské školy plní nezastupitelnou roli při podávání informací o dítěti, u kterého se zvažuje odklad školní docházky. V mateřské škole tráví dítě mnoho času a pedagogové je mohou pozorovat v situacích, které se přibližují podmínkám školy. Podávané informace popisující chování a jednání dítěte a výsledky jeho práce v mateřské škole jsou nezanedbatelným informačním materiálem jak pro rodiče, tak i pro základní školu.

O významu informací podávaných mateřskou školou svědčí i slova Bečvářové: *„Základní škola by měla akceptovat specifika mateřské školy a přijímat její absolventy tak, že přizpůsobí své pedagogické záměry a nároky jejich potřebám, včetně potřeb individuálních i speciálních a specifických. Rozhodnutí o odkladech povinné školní docházky by mělo být řešeno v přímé spolupráci pedagogů mateřské školy, kteří tyto děti měli ve své péči.“*¹⁴⁵ Pro dítě a jeho následné bezproblémové začlenění do základního vzdělávání je tedy přínosné, pokud je mezi mateřskou a základní školou navázána úzká spolupráce.

145 BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s.67

5. EMPIRICKÁ ČÁST

5.1. Cíl a metody výzkumu, stanovení hypotéz

Diplomovou práci jsem zaměřila na dítě předškolního věku a na předškolní vzdělávání jako počáteční stupeň veřejného vzdělávání. Podmínky, prostředky a cíle jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu. Koncepce předškolního vzdělávání je orientována k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a tyto následně dále rozvíjelo. Působení na dítě v tomto období je významné jak pro vznik a rozvoj kompetencí, tak i pro položení základů k osvojení zdravého životního stylu, pozitivních postojů a dovedností a tedy i prevenci sociálně-patologických jevů. V mateřských školách se za optimální formu preventivní strategie považuje důsledné naplňování RVP PV. Z toho jsem vycházela ve svém výzkumu, který jsem směřovala k pedagogům mateřských škol s cílem zjistit jejich názory, postoje a možnosti naplňování požadavků stanovených RVP PV. Zajímalo mě také jaké mají pedagogové podmínky, metody a formy vzdělávání ve svých mateřských školách.

Vzhledem k uvedeným cílům jsem si stanovila následující hypotézy:

- H1: Předpokládám, že vysoký počet dětí ve třídách komplikuje rozvoj a vzdělávání jednotlivých dětí v rozsahu jejich individuálních možností, zájmů a potřeb.**
- H2: Předpokládám, že třídy mateřských škol jsou naplňovány vyšším počtem dětí než je dán vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.**
- H3: Předpokládám, že mateřské školy a základní školy vzájemnou spoluprací podporují plynulý přechod dítěte do 1. třídy.**

K vlastnímu výzkumnému šetření jsem zvolila jako vhodnou formu kvantitativní metodu realizovanou pomocí dotazníku. Výhoda dotazníku jako metody spočívá v zabezpečení velkého objemu dat během krátkého časového úseku, současně se zajištěním objektivnosti výzkumného šetření. Použila jsem nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl anonymní, obsahoval 18 otázek jak uzavřených, tak polootevřených zjišťujících názory a postoje pedagogů mateřských škol.

5.2 Výběr respondentů

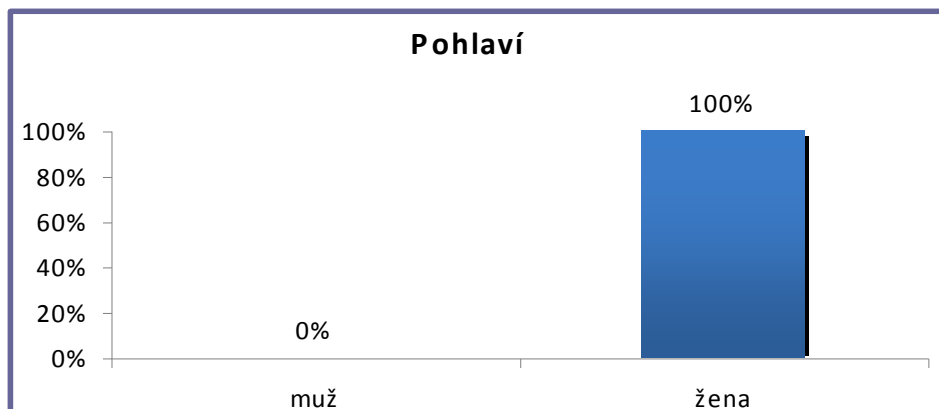
Mým původním záměrem bylo oslovit pedagogy z asi deseti mateřských škol v Jihomoravském kraji, výzkumný vzorek jsem odhadovala na 50 respondentů. Zejména díky ochotě lidí, na které jsem se obrátila, se mi podařilo uskutečnit šetření v 41 mateřských školách. Dotazníky vyplnilo celkem 184 pedagogů, největší zastoupení měl Jihomoravský kraj. Distribuce dotazníků probíhala v měsících listopad 2011 – prosinec 2011. Dotazníky byly většinou zasílány v papírové podobě přímo do mateřských škol, popř. předávány osobně.

Domnívám se, že jejich 100% návratnost ze všech 41 mateřských škol byla dána jednak tím, že dotazníky byly osobně předávány, nebo v případě jejich zasílání poštou byli pedagogové o této skutečnosti předem informováni. Příjemným zjištěním bylo pro mě bylo to, že nemálo pedagogů nebralo vyplnění dotazníku jako „okrádání o čas.“ Zejména učitelky mateřských škol v Severomoravském kraji byly potěšeny zájmem o jejich názory na předškolní vzdělávání. Někteří oslovení pedagogové se také zajímali o výsledky šetření zejména v souvislosti s porovnáním názorů a zkušeností ostatních kolegyň.

5.3 Prezentace výsledků výzkumu

Otázka č.1: Pohlaví

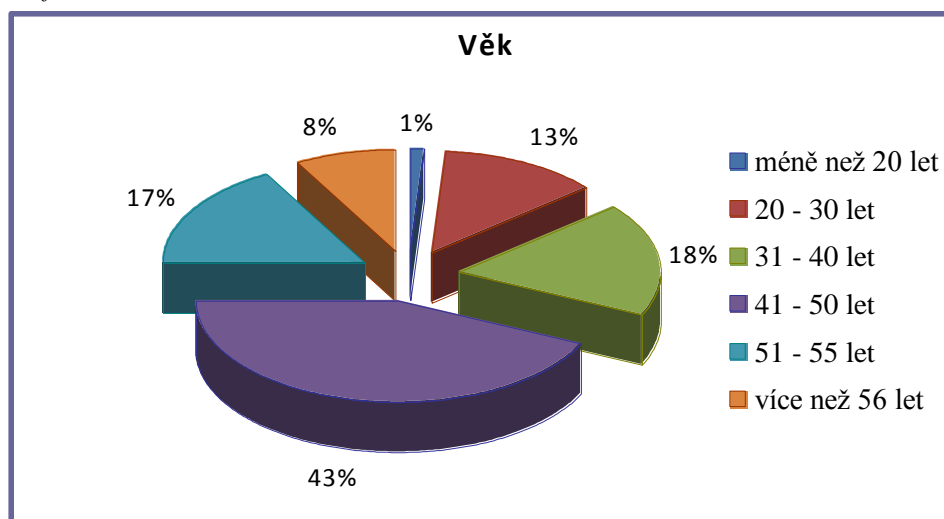
Graf 1



Průzkumu se zúčastnilo 100% žen, což poukazuje na jednoznačnou převahu žen v mateřských školách.

Otázka č.2: Věk

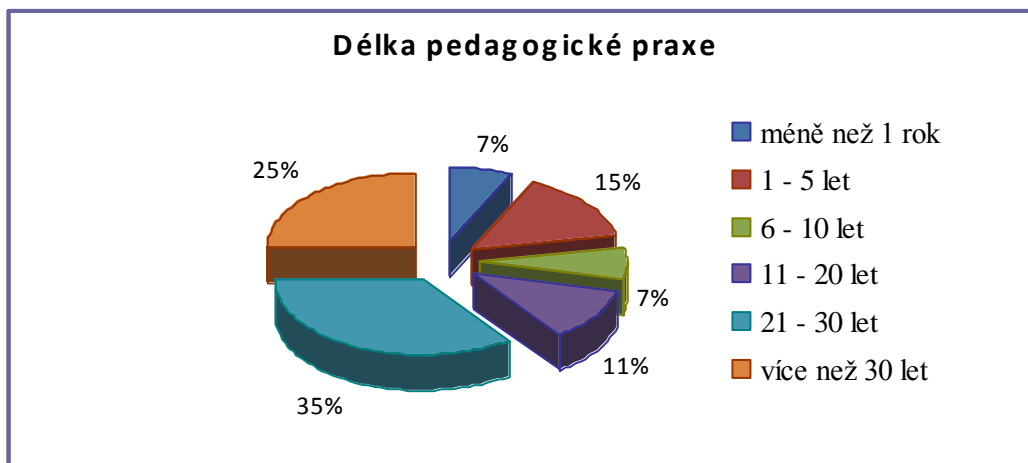
Graf 2



Pokud se týká věkové struktury všech respondentů, tak nejvíce je zastoupena kategorie 41-50 let, celkem 43%. Nejméně respondentů pochází z kategorie do 20 let - pouhé 1%. Téměř shodný počet respondentů spadá do kategorie 51-55 let (17%) a kategorie 31-40 let (18%).

Otázka č.3: Délka pedagogické praxe

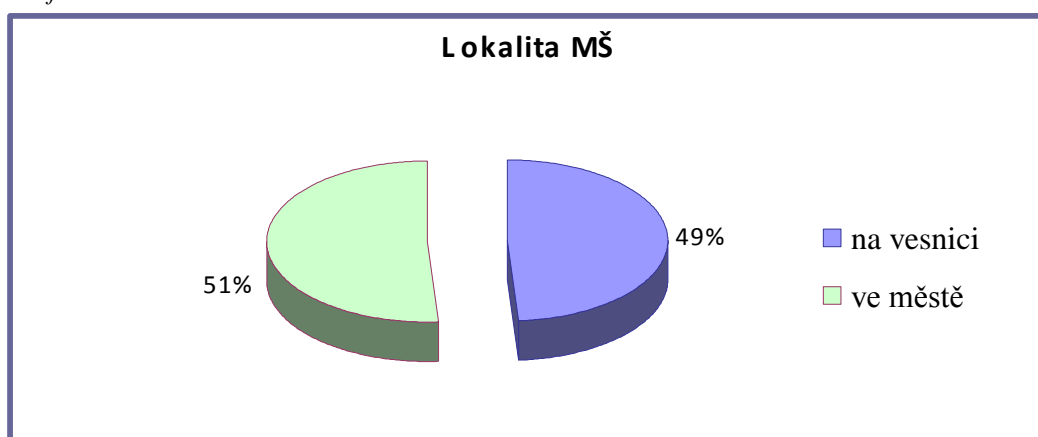
Graf 3



Z grafu je zřejmé, že největší procento oslovených pedagogů - 35%, má pedagogickou praxi v rozmezí od 21-30 let. Druhé největší procentuální zastoupení - 25%, mají pedagogové s více než 30-ti letou praxí. Z těchto výsledků lze vyvodit, že více jak polovina oslovených pedagogů tedy pracovala jak s RVP PV, tak i s předcházejícím kurikulem „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“. Nejméně jsou zastoupeny kategorie s praxí od 6-10 let a kategorie s praxí kratší než 1 rok, obě shodně se 7%.

Otázka č.4: Pracujete v mateřské škole

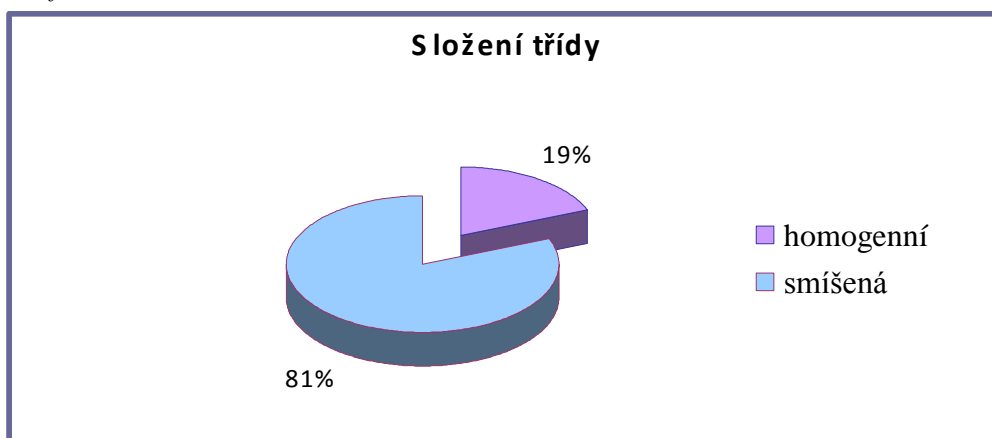
Graf 4



Z názorného grafického zobrazení vyplývá, že mateřské školy dle lokalit město-vesnice jsou téměř rovnoměrně zastoupeny. V městských mateřských školách učí 51% respondentů, ostatních 49% je zaměstnáno ve vesnických mateřských školách.

Otázka č.5: **Třída, ve které vyučujete je věkově**

Graf 5



Uvedený graf ukazuje, že 19% pedagogů má ve své třídě děti stejného věkového složení. Vítaným zjištěním je fakt, že 81% pedagogů učí ve smíšených třídách, které poskytují dětem přirozené podmínky pro socializaci. Jsou také ideálním místem pro vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování. Pro dítě a jeho optimální rozvoj je tedy přínosem, pokud navštěvuje třídu, ve které se setkávají děti všech věkových kategorií.

Otázka č. 6: **Kolik dětí je zapsáno ve Vaší třídě?**

Tabulka 1

Počet dětí	%	Počet dětí	%
7	1,0	20	2,5
8	0,5	21	0,5
10	0,5	22	1
12	0,5	24	7
13	2,5	25	19
16	2,5	26	18
17	0,5	27	14,5
18	1,5	28	25,5
19	1,0	35	1,5

Poměrně široké rozpětí počtu zapsaných dětí ve třídách je dán tím, že na dotazník odpovídali i pedagogové speciálních mateřských škol. Počty dětí ve speciálních mateřských školách jsou

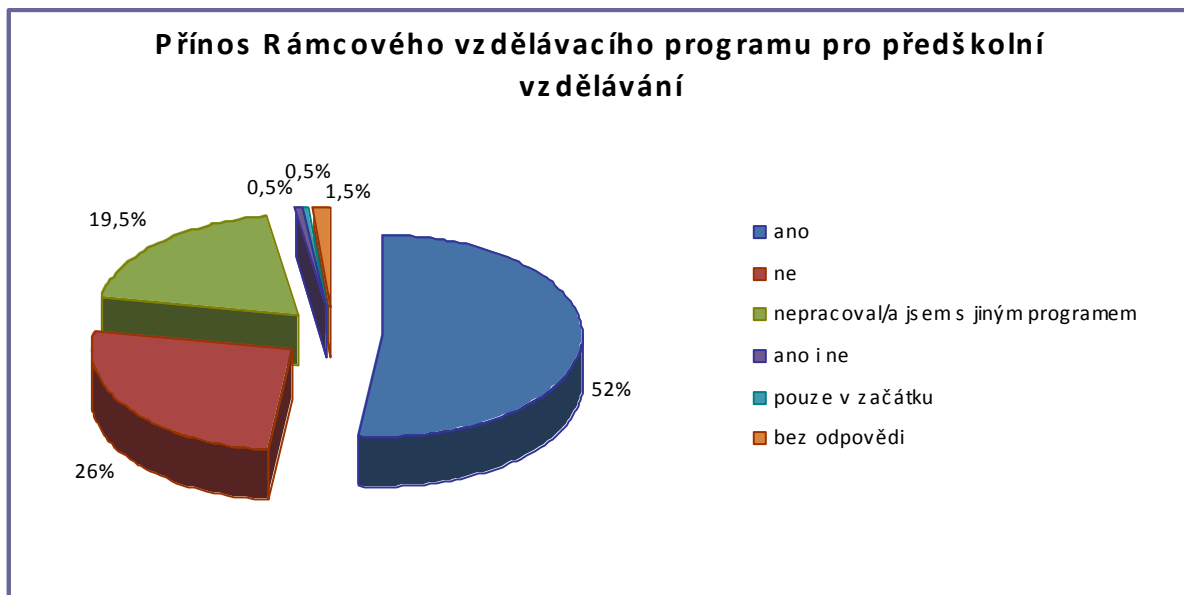
uvedeny v levém sloupci tabulky: 7,8,10,12,13,16. V 1,5% odpovědí se objevil počet 35 dětí ve třídě. V tomto případě se jedná o třídu, kde je zapsáno 25 dětí, které navštěvují MŠ celodenně a 10 dětí, které přichází na dopoledne. Děti v této třídě jsou v době od 8 do 10 hodin rozděleny.

Z údajů v tabulce lze dále vyčíst, že 25,5% pedagogů učí ve třídě, kde je zapsáno 28 dětí. Tento vysoký počet je dán tím, že zřizovatel může povolit výjimku z vyhlášky a mateřské školy mají možnost naplnit třídy až do počtu 28 dětí (vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, umožňuje naplňovat třídy do počtu 24 dětí).

V porovnání s vyhodnocením otázky č.11 lze vyvodit, že pokud pedagogové z větší části považují za ideální počet dětí ve třídách mezi 15 až 20, v realitě je tento počet značně překročen. Plných 78,5% pedagogů učí ve třídách, které mají zřizovatelem povolenou výjimku (součet sloupců s počtem zapsaných dětí od 25 do 35).

Otázka č.7: Zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání bylo pro Vás vítanou změnou?

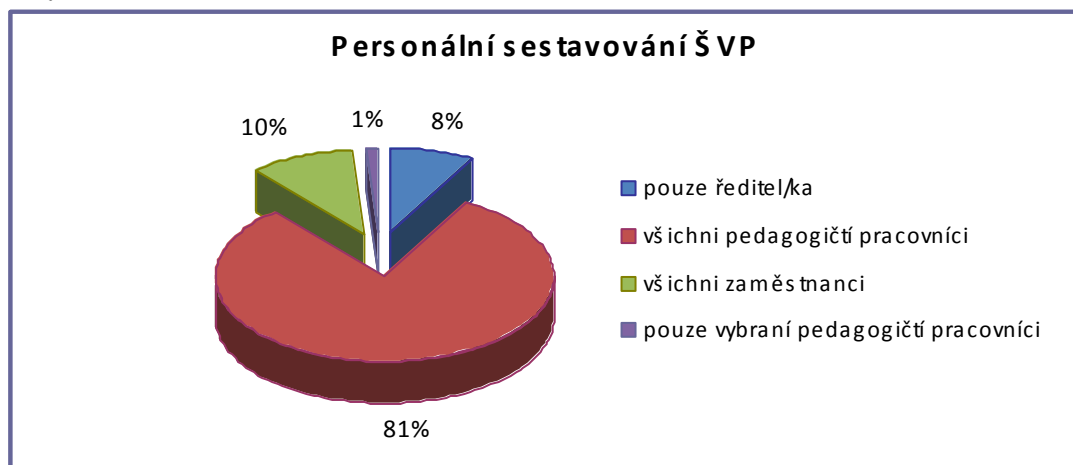
Graf 6



Jak ukazuje graf, odpovědi na tuto otázku jsou různorodé. Pro 52% respondentů bylo zavedení RVP PV přínosem, naopak 26% pedagogů RVP PV nepřivítalo. S jiným programem nepracovalo 19,5% respondentů, tito tudíž nemohli na otázku relevantně odpovědět. U 0,5% respondentů se objevila odpověď „ano i ne“, další 0,5% pedagogů odpovědělo „pouze v začátku“.

Otázka č. 8: **Kdo se ve Vaší mateřské škole podílí na sestavování školního vzdělávacího programu (ŠVP)?**

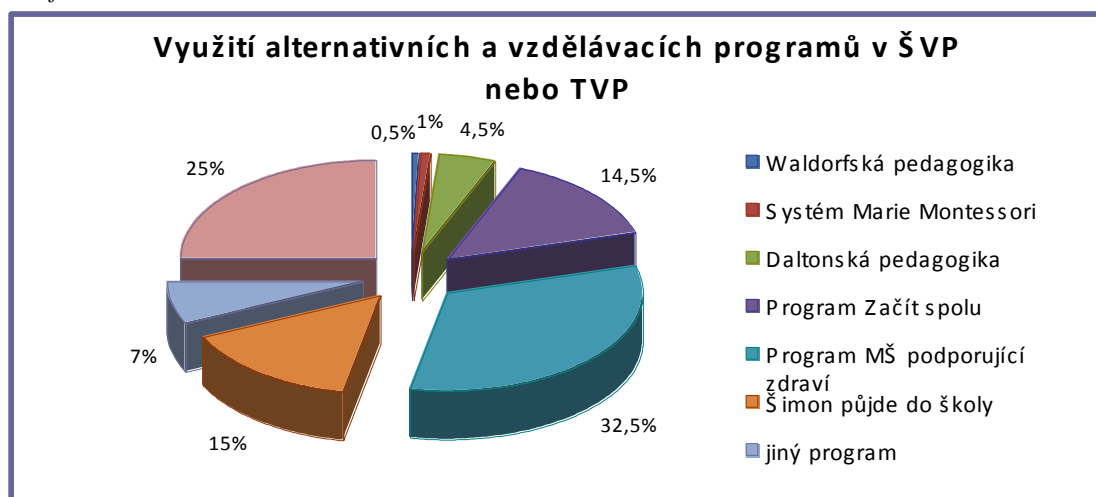
Graf 7



Z rozložení údajů v tomto grafu je patrné, že ve velké většině, a to 81%, se na sestavování ŠVP podílí všichni pedagogičtí pracovníci. V 10% mají podíl na vzniku ŠVP dokonce všichni zaměstnanci. Pouze 8% respondentů uvedlo, že jejich ŠVP sestavuje sám/sama ředitel/ka. V 1% případů se objevila odpověď „pouze vybraní pedagogičtí pracovníci.“

Otázka č.9: **Využíváte při tvorbě ŠVP nebo TVP (třídní vzdělávací program) některých z následujících alternativních a vzdělávacích programů?**

Graf 8

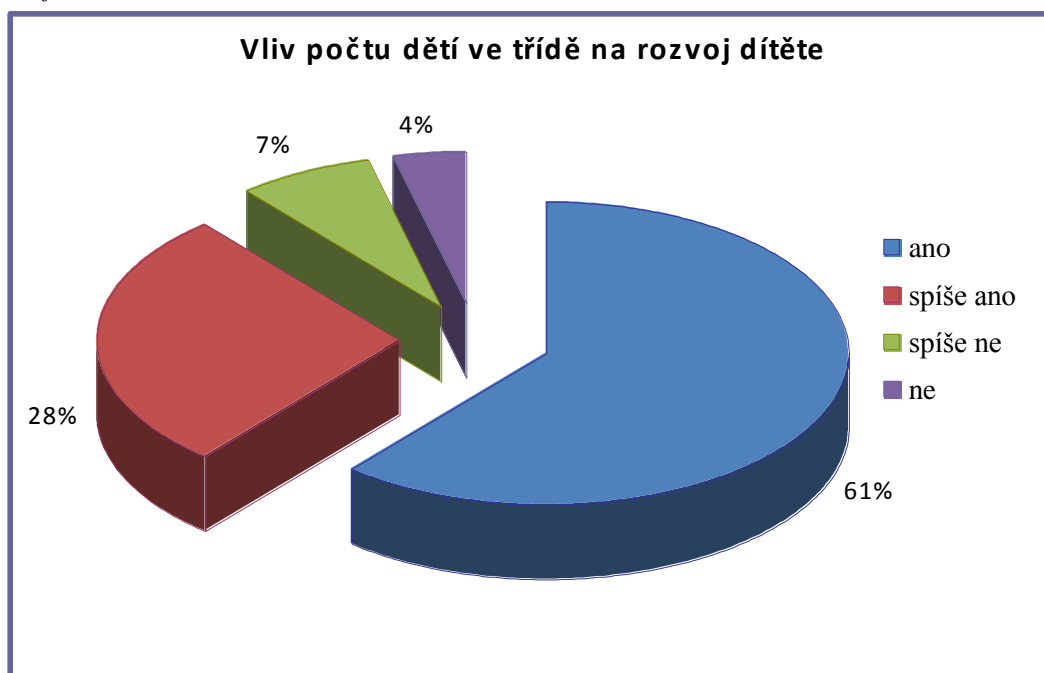


Z pohledu na graf je patrné, že nejvíce respondentů, a to 32,5%, učí v MŠ, kde využívají „Program MŠ podporující zdraví“. V 15% vychází pedagogové z programu „Šimon půjde do

školy“, 14,5% pedagogů čerpá z „Programu Začít spolu“. S jinými než uvedenými či s kombinacemi různých programů pracuje 0,5% pedagogů (např. Barevné kamínky, Zdravá záda, Školka plná zábavy aj.). Celkem 25% respondentů uvedlo, že při sestavování ŠVP nebo TVP nevyužívají žádný z alternativních a vzdělávacích programů.

Otázka č.10: Vzdělávání v MŠ by mělo umožňovat rozvoj a vzdělání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností, zájmů a potřeb. Komplikuje výrazně nadměrný stav dětí ve třídě úspěšnou realizaci tohoto rozvoje?

Graf 9



Na otázku, zda výrazně nadměrný počet dětí ve třídě komplikuje úspěšnou realizaci rozvoje a vzdělávání dítěte v rozsahu jeho individuálních možností, zájmů a potřeb, odpovědělo „ano“ 61% pedagogů. Odpověď „spíše ano“ uvedlo 28% respondentů, názor „spíše ne“ zastává 7% pedagogů. Pouhé 4% respondentů si myslí, že počet dětí nemá vliv na rozvoj a vzdělání dítěte. Srovnáním odpovědí na otázky č.6 týkající se počtu zapsaných dětí ve třídách, a otázky č.11 o ideálním počtu dětí ve třídách, lze vyvodit následující závěr: celkem 78,5% pedagogů pracuje ve třídě s počtem dětí mezi 25-35, přičemž 90% uvádělo za ideální počet mezi 15 až 20 dětmi ve třídě. Pokud si tedy více jak polovina oslovených pedagogů myslí, že počet dětí ve třídě má vliv na rozvoj dítěte, většina pedagogů tedy učí ve třídách, kde nejsou ideální podmínky pro rozvoj a vzdělávání dítěte.

Otázka č.11: **Jaký počet dětí ve třídě považujete za ideální?**

Tabulka 2

Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
5	0,5	14	0,5	17 - 20	0,5
5 - 7	0,5	15	31,5	18	7,0
8 - 10	0,5	15 – 16	0,5	18 - 20	5,5
9	0,5	15 – 18	2,0	19	0,5
10	0,5	15 – 20	7,0	20	26,0
10 - 15	1,0	16	6,0	22	1,0
12	0,5	16 – 18	1,0	24	1,5
12 - 15	2,0	16 – 20	0,5		
13 - 15	1,0	17	2,0		

Výsledky z tabulky ukazují na různorodost odpovědí. V prvním až čtvrtém řádku jsou zaznamenány odpovědi pedagogů speciálních škol (5, 5-7, 8-10, 9 dětí). Nejpočetnější část respondentů, a to 31,5%, považuje za ideální počet 15 dětí ve třídě. Dalších 26% pedagogů se přiklání k počtu 20 dětí ve třídě. Z tabulky lze vyvodit, že 90% pedagogů považuje za ideální mít ve třídě mezi 15 až 20 dětmi.

Otázka č.12: **Jak vnímáte důležitost učebních aktivit působících na rozvoj osobnosti dítěte?**

Tabulka 3

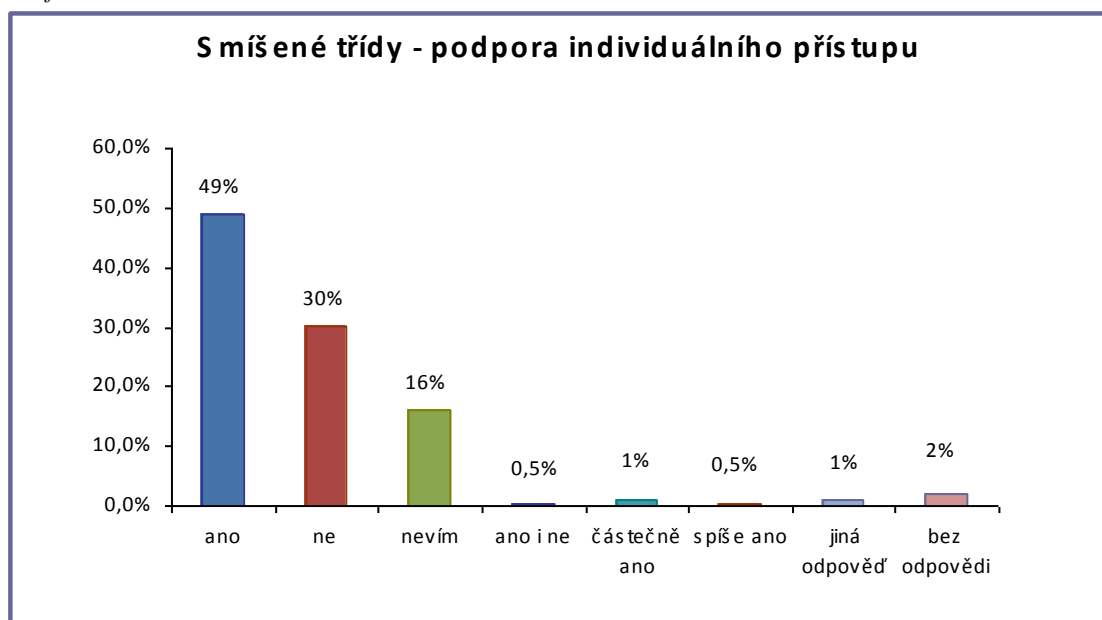
Důležitost učebních aktivit	Průměrná známka
a) nezávazná dětská hra	2,19
b) spontánní sociální učení-přirozená nápodoba	1,84
c) prožitkové učení vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku	1,70
d) kooperativní učení-založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení problému	2,72
e) řízená činnost	3,55

U této otázky respondenti značili odpovědi podle stupnice 1-nejdůležitější, 5-nejméně důležitá.

Vyhodnocení bylo koncipováno vytvořením průměrných známek k jednotlivým odpovědím. Podle výsledků se jeví jako nejdůležitější prožitkové učení, následováno spontánním učením. Za nejméně důležitou aktivitu považují respondenti řízenou činnost.

Otázka č.13: **Je podle Vás individuální přístup k dítěti podporován organizací smíšených tříd?**

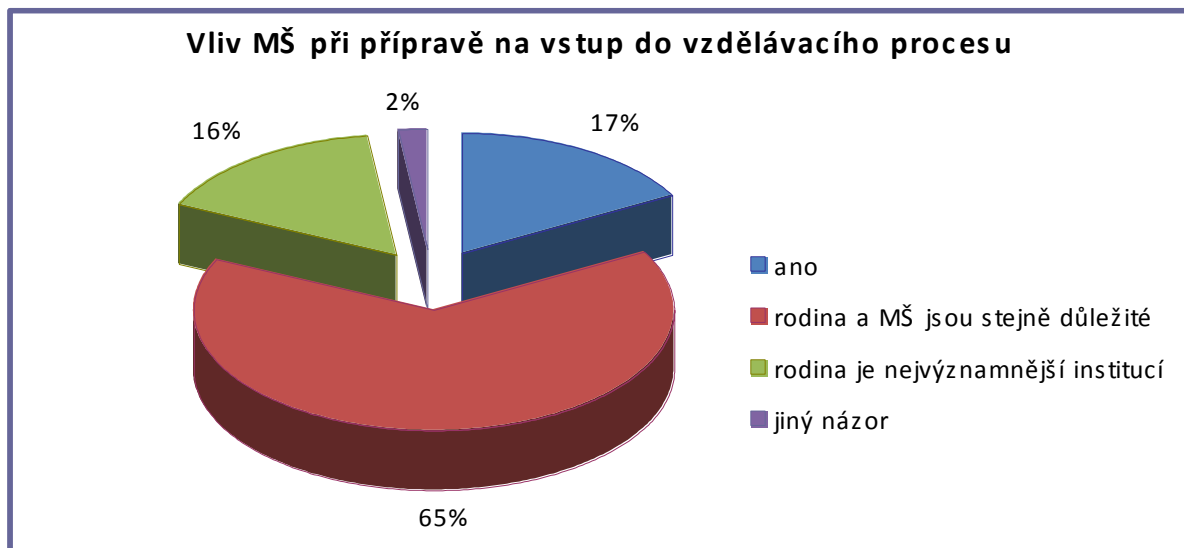
Graf 10



Téměř polovina pedagogů, a to 49%, považuje smíšenou třídu jako faktor podporující individuální přístup k dítěti. Odpověď „ne“ zvolilo 30% respondentů, 16% z nich uvedlo možnost „nevím“. Bez odpovědi ji nechali 2%, ostatní zvolili variantu „ano i ne“, „částečně ano“ a „spíše ano“. V 1% se objevily tyto odpovědi: „souvisí to s počtem dětí ve třídě“ a „neměla jsem možnost posoudit“.

Otázka č.14: **Souhlasíte s názorem, že MŠ je rozhodující institucí v přípravě dítěte na vstup do vzdělávacího procesu?**

Graf 11



V odpovědích na tuto otázku se 65% pedagogů je shodlo, že rodina a mateřská škola mají stejně důležitou funkci při přípravě dítěte na vstup do základního vzdělávání. O rozhodujícím vlivu MŠ je přesvědčeno 17% pedagogů, téměř stejný počet a to 16% zastává názor, že rodina je nejvýznamnější institucí. U pouhých 2% se objevily jiné názory tohoto znění:

„Měla by to být rodina, ale většinou je to na MŠ, kde dítě tráví většinu dne.“ „MŠ nabízí více možností, ale rodina je součástí příprav.“ „Rodina a MŠ by měli být stejně důležité, rodina často zaostává.“

Otázka č.15: **Nabízí Vaše MŠ rodičům příležitosti ke společným aktivitám?**

Graf 12



Tato otázka byla koncipovaná jako polootevřená. Respondenti, kteří odpověděli „ano“, měli zároveň uvést, o jaké aktivity se jedná. Z grafu je patrné, že všechny mateřské školy v nichž oslovení respondenti učí, nabízí rodičům příležitosti ke společným aktivitám.

V následující tabulce je zaznamenáno deset nejčastějších odpovědí na druhou část otázky, týkající se názvů aktivit. Odpovědi jsou seřazeny podle podobnosti a počtu:

Tabulka 4

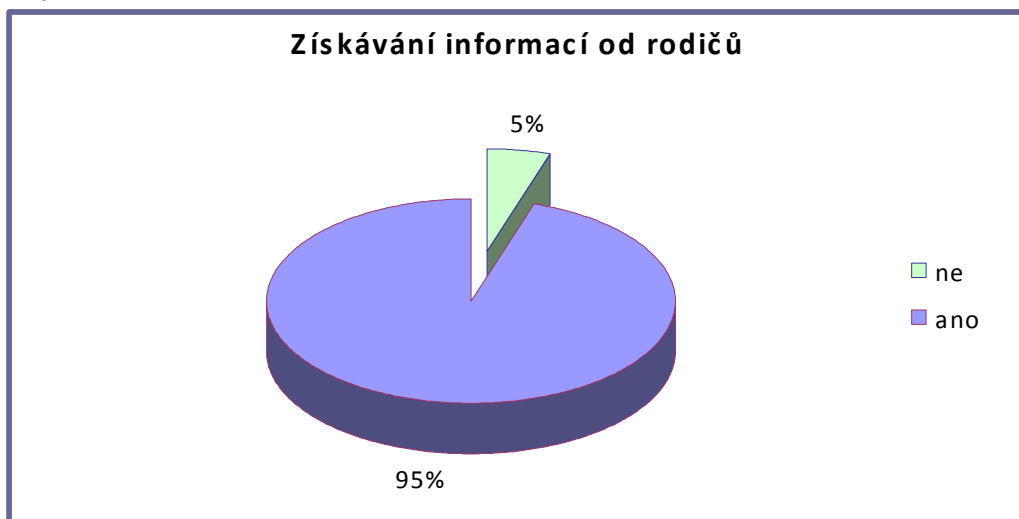
Odpověď	Počet odpovědí
Besídky (vánoční, velikonoční aj.)	94
Společné tvoření, dílny (vánoční, velikonoční, dýňování aj.)	66
Společné oslavy (MDD, Den matek, pálení čarodějnic)	55
Drakiáda	38
Společné výlety	25
Rozloučení s předškoláky	20
Kroužky pro předškolní děti a rodiče	22
Sportovní odpoledne	20
Odborné přednášky pro rodiče	14

Ostatní uváděné aktivity: karnevaly, průvody, uspávání broučků, skřítků, táboráky, divadlo, jarmarky, akce s hasiči nebo policií, zpívání u vánočního stromu nebo rozsvěcování vánočního stromu.

Mezi další zajímavé akce patří nesporně tyto: pozorování noční oblohy, společné sázení kytek, společné tvoření tatíneků s dětmi ke Dni matek, vystoupení tatíneků s dětmi, exkurze na pracovištích rodičů či prarodičů, „Co dělá máma, táta“ - posezení v MŠ, kde rodiče mohou děti seznámit se svou profesí, spaní ve školce, podzimní úklid zahrady - společná akce MŠ a rodičů s dětmi.

Otázka č.16: **Získáváte od rodičů informace hodnotící úspěšnost Vaší práce s dětmi a jakým způsobem?**

Graf 13



Tato otázka byla opět tvořena jako polootevřená, respondenti, kteří odpověděli „ano“, měli uvést, jakým způsobem získávají informace od rodičů. Pohled na graf ukazuje na skutečnost, že většina respondentů, a to 95%, uvedla, že mají zpětnou vazbu od rodičů hodnotící jejich práci s dětmi. U 5% respondentů se objevila záporná odpověď, jejich MŠ nezískává informace od rodičů žádným způsobem.

Následující tabulka uvádí způsoby, jakými se rodiče vyjadřují k práci MŠ. Získané odpovědi jsou seřazeny podle počtu:

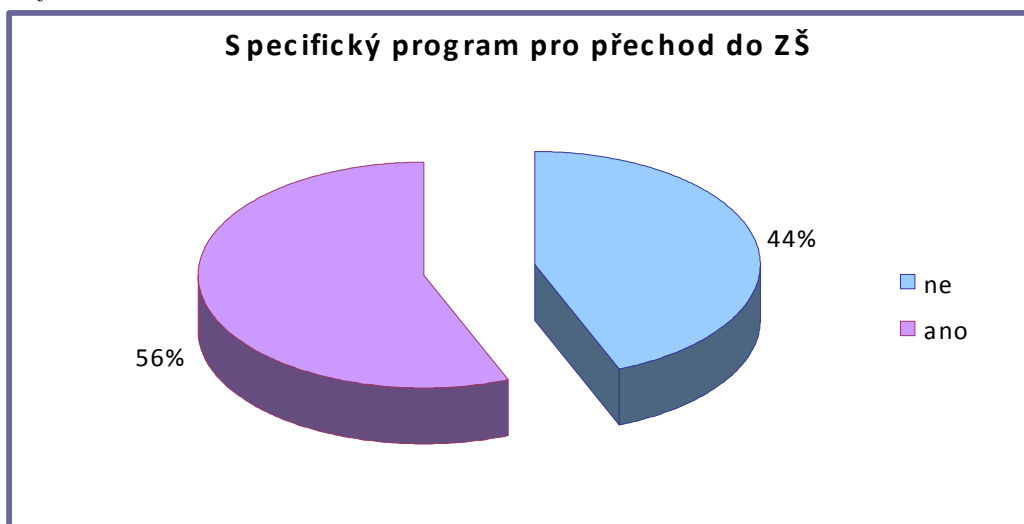
Tabulka 5

Odpověď	Počet odpovědí
Dotazníky	116
Rozhovory s rodiči	138
Schránky podnětů	25
Schůzky a konzultace s rodiči	21
Komunikace přes web MŠ	9

Objevily se i jiné odpovědi: zápisníky v šatně, výbor sdružení rodičů, bezprostředně po ukončení akce píšící rodiče své připomínky.

Otázka č.17: **Má Vaše MŠ specifický program pro děti připravující se na přechod do ZŠ?**

Graf 14



Z grafu je zřejmé, že procentuální zastoupení odpovědí na tuto otázku bylo velmi podobné. Nadpoloviční většina respondentů – 56% uvedla, že jejich mateřská škola má program pro

děti připravující se na přechod do základní školy. Oproti tomu 44% respondentů odpovědělo na tuto otázku záporně, tito pedagogové učí v MŠ s absencí specifického programu. U této otázky byli pedagogové vyzváni, aby u odpovědi „ano“, uvedli název tohoto programu.

V odpovědích se nejčastěji objevovaly tyto programy:

Edukativně stimulační skupiny (ESS) - program, který je realizován v MŠ, popřípadě i v prvních ročnících ZŠ. V MŠ má tento program funkci preventivní, pomáhá vyhledat děti s oslabenými předpoklady pro školní práci i se specifickými výchovně - vzdělávacími potřebami. Tento program lze využít i pro práci s dětmi v rámci jejich předškolní průpravy. ESS mají jak preventivní, tak stimulačně edukativní charakter. Program je realizován v rámci skupin, které jsou naplňovány 6-8 dětmi. Hravou formou si děti v deseti lekcích rozvíjí schopnosti, dovednosti a funkce důležité pro zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání). Zaměřují se na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, řeči, myšlení, rozvoj početních představ, sluchové vnímání, zrakové vnímání, prostorové orientace, pravo-levé orientace, orientace v čase. Spolu s dětmi je do průběhu lekcí zapojován i rodič, který tak získává cenné náměty pro práci s dítětem.

Metoda dobrého startu (MDS) - metoda využívaná v předškolním vzdělávání, která akceptuje přístup, kdy se otázka vztahu mezi psychikou a motorikou chápe jako spojení poznávacích procesů a motoriky v jeden celek, a to vše za účasti emocionálně motivační sféry. Součástí jemné motoriky je také grafomotorika, jejíž rozvoj je zejména na konci předškolního období velmi důležitý. Aplikace této metody má vliv na rozvoj motorických dovedností i na rozvoj smyslového vnímání. Pozitivně působí i na celkový rozvoj dětí.

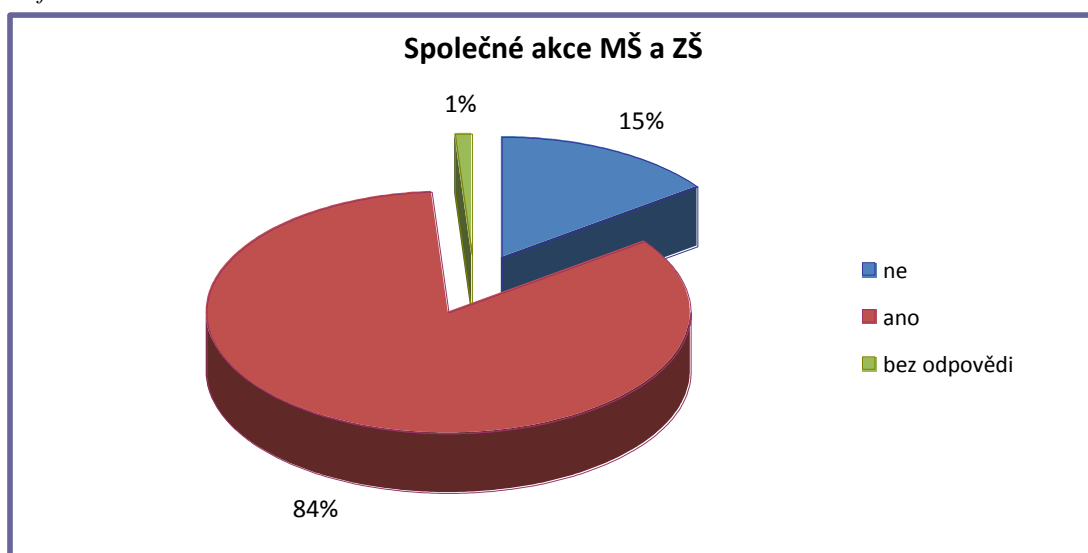
Metoda Sindelarové-Soubor cvičení pro děti předškolního věku – cílem této metody je pomocí plnění úkolů uvedených v Souboru cvičení zjistit úroveň dílčích funkcí u dítěte. Dílčí funkce jako základní schopnosti umožňují dítěti rozvoj psychických funkcí jako řeč a myšlení. Deficity v dílčích funkcích mohou vést k obtížím v učení a chování. Metoda Sindelarové je zaměřena na odhalení deficitů těchto dílčích funkcí a možnosti včasné nápravy dříve, než se u dítěte projeví poruchy v učení či chování.

Následující programy byly uváděny pod různými názvy, jsou tedy rozděleny podle jejich zaměření: kurzy grafomotoriky, programy zabývající se plněním úkolů v pracovních listech, programy orientující se na psychickou odolnost dítěte.

Některé MŠ ve svých prostorách pořádají programy pro předškoláky vedené učitelkami ZŠ. Jiné MŠ nabízí svým dětem adaptační programy přímo v prostorách ZŠ vedené učitelkami ZŠ. Další variantou jsou programy připravující děti na vstup do ZŠ pod současným vedením učitelek MŠ a ZŠ. Jistě zajímavým je i program „Hrajeme si ve škole“, kdy děti spolu s rodiči v odpoledních hodinách navštěvují ZŠ a hrají si na „školu ve škole“.

Otázka č.18: **Organizuje Vaše MŠ spolu se ZŠ společné akce zaměřené na podporu plynulého přechodu dítěte do 1. třídy?**

Graf 15



Z grafického znázornění je patrné, že 84% mateřských škol společně se základní školou organizují akce zaměřené na podporu plynulého přechodu dítěte do první třídy. Respondenti v 15% odpovědí uvedli, že jejich MŠ a ZŠ nepořádají žádné společné aktivity. Bez odpovědi nechalo tuto otázku 1% respondentů.

Nejčastěji uváděné aktivity jsou uspořádány v tabulce. Získané odpovědi jsou seřazeny podle podobnosti a počtu:

Tabulka 6

Název aktivity	Počet odpovědí
Návštěvy ZŠ, dny otevřených dveří v ZŠ	107
Vzájemné návštěvy dětí MŠ a ZŠ	25
Společné sportovní akce, cvičení	20
Společné vánoční, velikonoční besídky	19
Schůzky rodičů předškoláků s učiteli ZŠ	16
Odborné přednášky pro rodiče budoucích prvňáčků	13
Návštěvy učitelek ZŠ v MŠ	10

Ostatní uvedené aktivity: společné návštěvy koncertů a divadel, oslavy Mezinárodního dne dětí organizované žáky ZŠ, divadlo hrané žáky ZŠ pro děti MŠ, pozvání dětí MŠ na Akademii ZŠ na konci školního roku, účast učitelek ZŠ na pasování předškoláků, společné plavání, soutěže, táboračky, návštěvy ZOO, tématické oslavy - Halloween, pálení čarodějnic, čertování. Mezi zajímavé akce patří: čtení pohádek dětem MŠ žáky základních škol, práce školáků s předškoláky, společné tvoření žáků ZŠ a předškoláků - fyzikální kouzlení.

5.4 Interpretace získaných údajů

Zhodnotím-li získané výsledky, lze k verifikaci hypotéz konstatovat následující:

H1: Předpokládám, že vysoký počet dětí ve třídách komplikuje rozvoj a vzdělávání jednotlivých dětí v rozsahu jejich individuálních možností, zájmů a potřeb.

Tato hypotéza byla ověřována vyhodnocením otázky č. 10. Ze získaných odpovědí vyplývá, že 61% respondentů souhlasí s tím, že nadměrný stav dětí ve třídě má vliv na jejich rozvoj a vzdělávání. K názoru „spíše ano“ se přiklání 26% pedagogů. Pouhá 4% odpovědí byla záporná. **Hypotéza tedy byla verifikována.**

H2: Předpokládám, že třídy mateřských škol jsou naplňovány vyšším počtem dětí než je dán vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, umožňuje naplnit třídy mateřských škol do počtu 24 dětí. Zřizovatel může povolit výjimku a mateřské školy mají možnost naplnit třídy až do počtu 28 dětí. Z vyhodnocených odpovědí na otázku č. 6 lze vyvodit, že 78,5% pedagogů učí ve třídách, které mají povolenou výjimku z této vyhlášky. V těchto třídách jsou zapsáno od 25 do 35 dětí (počet 35 dětí ve třídě uvedlo 1,5% respondentů, zde se však jedná o třídu, která se během dopoledne dělí). **Tato hypotéza byla verifikována.**

H3: Předpokládám, že mateřské školy a základní školy vzájemnou spoluprací podporují plynulý přechod dítěte do 1. třídy.

Výzkum prokázal, že v 84% mateřských škol funguje součinnost se základními školami a ty společně vytvářejí podmínky pro plynulý a nestresující přechod do počátečního vzdělávání pořádáním společných akcí. Mezi nejčastěji organizované aktivity patří dny otevřených dveří v ZŠ, návštěvy ZŠ a vzájemné návštěvy mezi žáky ZŠ a dětmi MŠ. **Zde došlo k verifikaci hypotézy.**

Vyhodnocení výsledků přináší tato zjištění:

- Zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) bylo přínosné pro 52% oslovených respondentů. Oproti tomu 26% pedagogů zavedení RVP PV nepřivítalo.
- V 81% mateřských škol se na sestavení školního vzdělávacího programu podílí všichni pedagogičtí pracovníci.
- Při tvorbě školního vzdělávacího programu nebo třídního vzdělávacího programu 25% mateřských škol nevyužívá žádného vzdělávacího nebo alternativního programu. Nejvíce je využíván program „MŠ podporující zdraví“ – v 32,5% mateřských škol.
- Většina mateřských škol má ve svých třídách vyšší počet dětí než je dán vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Zřizovatel může povolit výjimku z vyhlášky a mateřské školy mají možnost naplnit třídy až do počtu 28 dětí. Z šetření vyplynulo, že 78,5% pedagogů učí ve třídách, které mají povolenou tuto výjimku a jsou v nich zapsány děti v počtu od 25 do 28. V 1,5% případů je ve třídě 35 dětí, jedná se však o třídu, která se během dopoledne dělí.
- Patnáct dětí ve třídě považuje za ideální stav 31,5% oslovených pedagogů. K počtu dvaceti dětí se přiklání 26% pedagogů. Odpovědi mezi 15 až 20 dětmi ve třídě jako ideální stav uvádělo 90% respondentů. V porovnání se současnou situací počtu dětí ve třídách můžeme konstatovat, že v dnešní době jsou třídy MŠ naplňovány daleko větším počtem dětí, než by si pedagogové přáli.
- Podle 61% respondentů nadměrný stav dětí ve třídě komplikuje rozvoj a vzdělávání dítěte v rozsahu jeho individuálních možností, zájmů a potřeb.
- Za nejdůležitější učební aktivitu považují oslovení pedagogové prožitkové učení vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku.
- Ve smíšených třídách učí 81% pedagogů.
- Smíšené třídy podporují individuální přístup k dítěti - to si myslí 49% respondentů, o opaku je přesvědčeno 30% respondentů.
- V případě přípravy dítěte na vstup do vzdělávacího procesu se 65% respondentů shodlo, že rodina a mateřská škola mají stejně důležitou funkci. O rozhodujícím vlivu mateřské školy je přesvědčeno 17% pedagogů, téměř stejný počet – 16%, zastává názor, že rodina je nejdůležitější institucí.

- Ve všech mateřských školách, jejichž pedagogové byli osloveni, nabízejí rodičům příležitosti ke společným aktivitám. Nejčastěji jsou pořádány besídky pro rodiče, společné tvoření a dílny, společné oslavy svátků.
- 95% mateřských škol získává informace od rodičů hodnotící úspěšnost jejich práce. Mezi nejčastější způsoby jakými se rodiče vyjadřují k práci mateřských škol patří dotazníky a rozhovory s rodiči.
- Nadpoloviční většina mateřských škol – 56%, má specifický program pro děti připravující se na přechod do ZŠ. Nejčastěji respondenti uváděli programy „Edukativně stimulační skupiny“, „Metoda dobrého startu“, „Metoda Sindelarové - Soubor cvičení pro děti předškolního věku“.
- Společné akce mateřské a základní školy zaměřené na podporu plynulého přechodu dítěte do 1. třídy jsou pořádány v 84% mateřských škol. Nejvíce jsou organizovány návštěvy ZŠ, dny otevřených dveří v ZŠ, vzájemné návštěvy dětí MŠ a ZŠ, společné sportovní akce a besídky.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na otázku současného předškolního vzdělávání, které má dalekosáhlý význam pro život dítěte. Neboť většina toho, co dítě prožije a přijme ze svého okolí je trvalé a zkušenosti, které získá v tomto období se v jeho životě zhodnotí a najdou své uplatnění. Právě toto období vhodné pro položení základů k osvojení pozitivních postojů, dovedností a k rozvoji osobnosti a tedy i preventivnímu působení před nežádoucími sociálně patologickými jevy. Mateřská škola k tomu může poskytnout vhodnou příležitost. Současná koncepce předškolního vzdělávání se orientuje na rozvoj osobnosti každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a potřeby. Zaměřuje se také na rozvoj klíčových kompetencí jako předpoklad pro celoživotní vzdělávání. Důležitým kurikulárním dokumentem poskytujícím předškolnímu vzdělání společný rámec je Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Ten vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV nabízí mateřským školám prostor pro vlastní vzdělávací programy, iniciativu a aktivitu.

Proto jsem si jako jeden z cílů své práce stanovila zjistit, jaké jsou podmínky, formy a metody vzdělávání v mateřských školách. Zajímaly mě také názory a postoje pedagogů k naplňování cílů předškolního vzdělávání stanoveného RVP PV. Tyto cíle představují klíčové kompetence, k jejichž naplňování by mělo vzdělávání směřovat. K tomu jsem jako vhodnou formu zvolila dotazníkové šetření. Musím konstatovat, že jsem byla překvapena pozitivním přístupem většiny pedagogů k jejich vyplnění. Zejména pedagogové mateřských škol v Severomoravském kraji byly potěšeni zájmem o názory na jejich práci. Někteří pedagogové se také zajímali o výsledky šetření zajímali o výsledky šetření a to v souvislosti se zájmem o to, jak pracují ostatní jejich kolegové.

Dotazníkové šetření přineslo zjištění, že většina pedagogů pracuje ve třídách, které jsou naplněny počty dětí, které jsou vyšší než stanovuje vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Tyto třídy jsou naplněny počty 25-28 dětí., přičemž vysoké procento pedagogů uvedlo jako ideální stav dětí ve třídě v počtu mezi 15-20. Vysoký počet pedagogů souhlasí s tím, že nadměrný stav dětí ve třídě komplikuje rozvoj a vzdělávání dítěte v rozsahu jeho individuálních možností, zájmů a potřeb. Všechny mateřské školy poskytují rodičům příležitosti ke společným aktivitám a od rodičů naopak získávají informace hodnotící úspěšnost jejich práce. Ve většině mateřských školách funguje součinnost se základní školou a společně pořádají akce podporující plynulý přechod dětí do základní školy. Výsledky

přinášejí zjištění, že mateřské školy jsou otevřeny dětem, spolupráci s rodiči i základní školou. Vzdělávání pedagogům komplikuje vysoký počet dětí ve třídách.

Užitečnost práce vidím v těchto aspektech:

- dokazuje rodičům předškolních dětí, že současná mateřská škola je plně orientována a slouží k rozvoji dítěte dle jeho individuálních potřeb.
- potvrzuje pedagogickým pracovníkům mateřských škol, že předimenzování tříd vysokým počtem žáků, které znesnadňuje individuální pojetí výchovy není lokální záležitostí.
- v neposlední řadě je podnětem k zamyšlení zákonodárcům, aby napomohli serióznímu naplnění cílů RVP PV změnou legislativy ve směru optimalizace počtu dětí ve třídách.

Vždyť na čem jiném by nám mělo více záležet, než na kvalitní výchově našich dětí, při které i ony mohou vnímat, že je jim věnován dostatek času a pozornosti ze strany pedagogů. Komenského „škola hrou“ dojde naplnění až tehdy, když nejen dítě, ale i pedagog budou zbaveni stresu a jejich vzájemný vztah nabude hladiny harmonie.

Resumé

Diplomová práce se zabývá dítětem předškolního věku, předškolním vzděláváním a jeho důležitosti na rozvoj každého dítěte a jeho klíčových kompetencí. Pozornost v práci je věnována mateřským školám, jejich metodám, formám práce a také podmínkám, ovlivňujícím naplňování cílů předškolního vzdělávání tak, jak je určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Úvodní kapitola je věnována historii výchovy, počátkům českého institucionálního vzdělávání, změnám v předškolním vzdělávání po r. 1989 a alternativním směrům v předškolním vzdělávání.

Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku, jeho motorický vývoj, vývoj psychických procesů, motivační a emoční vývoj a také na socializaci dítěte, jeho sociální role a vztahy.

Třetí kapitola se podrobněji věnuje Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání, jeho vzdělávacímu obsahu a oblastem, jakož i úkolům a cílům předškolního vzdělávání. Popsány jsou zde klíčové kompetence a školní vzdělávací program.

Čtvrtá kapitola poukazuje na efektivní preventivní působení v mateřských školách, i na faktory ovlivňující rozvoj dítěte, které zároveň působí preventivním způsobem. Mezi tyto se řadí smíšené třídy, partnerské vztahy s rodiči a spolupráce se základní školou. Všechny jsou v této kapitole podrobněji popsány.

Empirickou část jsem věnovala výzkumu, jehož cílem bylo zjistit názory a postoje pedagogů mateřských škol k naplňování cílů stanovených RVP PV, jakož i podmínky, metody a formy vzdělávání v jednotlivých mateřských školách.

Anotace

Diplomová práce se zabývá předškolním vzděláváním jako počáteční etapou celoživotního učení. Zaměřuje se na vývojovou etapu dítěte předškolního věku jako důležitého období, ve kterém jsou rozvíjeny základy klíčových kompetencí - praktických dovedností a schopností pro další život. Pozornost je věnována mateřským školám, jejichž úkolem je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělání podporováním individuálních možností každého dítěte. Práce přibližuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V diplomové práci jsou zpracovány výsledky výzkumu provedeného mezi pedagogy mateřských škol, jehož cílem bylo zjistit názory, postoje a zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí předškolního věku a také podmínky a možnosti mateřských škol související s naplňováním Rámcového vzdělávání pro předškolní vzdělávání.

Klíčová slova

pedagog, předškolní vzdělávání, výchova, klíčové kompetence, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, mateřská škola

Annotation

My diploma work is dealing with a pre-school education as a primary part of all life education. It is concentrated on an evolution part of a child of a pre-school age as an important period when basic key competences are being developed – practical skills and abilities for further life. The attention is paid to kindergartens whose task is to create good conditions for a continuation in the education by supporting of individual possibilities of every child. My diploma work also explains Educational framework for a pre-school education. In the diploma work there are worked out results of survey carried out among teachers of kindergartens which aim was to find out the opinions, attitudes and experience of teachers with the education of children of a pre-school age as well as the conditions and possibilities of kindergartens connected with fulfillment of Educational framework for a pre-school education.

Keywords:

educationalist, pre-school education, upbringing, key competence, Educational Framework for a pre-school education, kindergarten

Seznam použité literatury

Zákony, vyhlášky

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
2. Vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Literatura

3. BALÁŽ, O. *Sociální aspekty výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1981, 354 s. ISBN neuvedeno.
4. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 176 s. ISBN 978-80-7367-221-8.
5. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 152 s., ISBN 80-7178-537-7.
6. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
7. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 168 s., ISBN 978-80-247-1906-1.
8. BOROŠ, J. *Základy psychologie*. 3. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1987, 489 s. ISBN 067 009-87.
9. BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 112 s., ISBN 80 7178 109-6.
10. BRUCE, T. *Předškolní výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
11. BUDÍKOVÁ, J. et al. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004, 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
12. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 2. doplněné vyd. Tišnov: Sursum, 1996, 112 s., ISBN 80 85799 03-0.
13. DEISSLER, H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 108 s., ISBN 80-7178-010-3.
14. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1988, 264 s. ISBN neuvedeno.
15. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 144 s. ISBN 80-7178-693-4.
16. ĎURIČ, L. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1988, 185 s. ISBN neuvedeno.
17. FERRUCCI, P. *Děti nás učí*. Praha: Práh, 1999, 139 s. ISBN 80-7252-1-010-5.
18. FICHOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007, 136 s. ISBN 978-80-7367-323-9.
19. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 160 s. ISBN 80-7178-815-5.
20. GEBHARTOVÁ, V. *Jak a co číst dětem v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 160 s. ISBN 978 80 7367-854-8.
21. GILLERNOVÁ, I., BURIÁNEK, J. *Základy psychologie, sociologie*. 3. vyd. Praha: Fortuna, 2004, 160 s. ISBN 80-7168-749-9.

22. HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 224 s. ISBN 80-7178-383-8.
23. HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993, 58 s. ISBN 80-85282-57-7.
24. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80 7178 888-0.
25. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
26. HOSKOVCOVÁ, S., SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, 218 s. ISBN 978-80-247-2206-1.
27. JIRÁSEK, J. et al. *Hrajeme si doopravdy*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1990, 120 s. ISBN 80 201 0018-0.
28. JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
29. KAČÁNI, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1979, 180 s. ISBN neuvedeno.
30. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003, 144 s. ISBN 80 204 1020-1.
31. KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2004, 84 s.
32. KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996, 184 s. ISBN 80 85687 94-X.
33. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno: Cerm, 2000, 263 s. ISBN 80 7204-156-8.
34. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika, Předškolní a elementární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
35. KOMENSKÝ, J.A. *Informatorium školy mateřské*. 3. vyd. Praha: SPN, 1972, 52 s. ISBN neuvedeno.
36. KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 286 s. ISBN 80-901873-7- 4.
37. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 200 s. ISBN 978-80-2247-1568-1.
38. KRAUS, B. *Teorie výchovy*. Brno: Institut mezioborových studií, 2006, 30 s.
39. KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978 80 7367-359-8.
40. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, 168 s. ISBN 80-247-1040-4.
41. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada: Publishing, 2007, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
42. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 144 s. ISBN 80 7178 085-5.
43. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
44. MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 80 246 1056 6
45. MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. 1. vyd. Praha: Advent-Orion, 2003, 195 s. ISBN 80-7172-613-3.
46. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

47. MÜHLPACHR, P. a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, 251s.
48. NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2011, 158 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
49. NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 104 s. ISBN 80-7178-989-5
50. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 496 s. ISBN 80-7178-847-3
51. OURODA, K. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003, 164 s.
52. PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 112 s. ISBN 80-7178-764-7.
53. PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006, 191 s. ISBN 80 7254-712-7.
54. PREKOPOVÁ, J. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 151 s. ISBN 80-7178-854-6.
55. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9.
56. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 272 s. ISBN 80-7178-944-5
57. ROZSYPALOVÁ, M. et al. *Psychologie a pedagogika*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003, 186 s. ISBN 80-7333-014-8.
58. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
59. SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003, 63 s. ISBN 80 7178 736-1.
60. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnost v předškolním vzdělávání*. Praha : Dr. Josef Raabe, 2007, 133 s. ISBN 80-86307-39-5.
61. SVOBODOVÁ E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
62. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 97880 246-1820-3.
63. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 380 s. ISBN neuvedeno.
64. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80 7178 308-0
65. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
66. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80 7178-071-5

Neperiodické publikace, časopisy:

67. *Komentář k RVP PV, Výklad dokumentu-studijní materiál*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2003
68. *Informatorium 3-8*. Praha: Portál, 2009, ISSN 1210-7506
69. *Učitelské noviny*. Praha: Gnosis, 2010, ISSN 0139-5718

Internetové zdroje:

70. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/62/k-navaznosti-predskolniho-a-zakladniho-vzdelavani-vychodiska-doporuceni-metodicke-namety.html/>
71. <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>
72. <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/990/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-A-KLICOVE-KOMPETENCE.html/>
73. http://www.cmczs.org/projekty/next/projekt_educativne_stimulacni_skupiny.doc
74. <http://www.materinky.eu>
75. <http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>
76. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
77. <http://www.program-spz.cz>
78. <http://www.rvp.cz>
79. <http://www.ucitelskenoviny.cz>
80. <http://www.vuppraha.cz>
81. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf
82. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/M/Metoda_dobr%C3%A9ho_startu

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání

Příloha č.1

Vážení pedagogové,

obracím se na Vás se žádostí o vyplnění tohoto dotazníku. Jmenuji se Jitka Muchová, jsem studentkou Fakulty humanitních studií UTB Zlín-IMS Brno. Ve své diplomové práci se zabývám klíčovými kompetencemi dětí předškolního věku a tímto dotazníkem bych chtěla zjistit názory pedagogů mateřských škol k této problematice. Dotazník je anonymní a získané informace budou použity pouze pro účely diplomové práce.

Chtěla bych poděkovat všem, kteří se rozhodli věnovat svůj čas k jeho vyplnění.

1) Pohlaví

- žena
- muž

2) Věk

- méně než 20 let
- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-55
- 2více než 56 let

3) Délka pedagogické praxe

- méně než 1 rok
- 1-5
- 6-10
- 11-20
- 21-30
- více než 30 let

4) Pracujete v MŠ

- na vesnici
- ve městě

5) Třída, ve které vyučujete je věkově

- homogenní
- smíšená

6) Kolik dětí je zapsáno ve Vaší třídě?

7) Zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání bylo pro Vás vítanou změnou?

- ano
- ne
- nepracoval/a jsem s jiným programem

8) Kdo se ve Vaší mateřské škole podílí na sestavování ŠVP?

- pouze ředitel/ka
- všichni pedagogičtí pracovníci
- všichni zaměstnanci

9) Využíváte při tvorbě ŠVP nebo TVP některých z následujících alternativních a vzdělávacích programů? (označte příslušný/é)

- Waldorfská pedagogika
- Systém Marie Montessori
- Daltonská pedagogika
- Program Začít spolu
- Program MŠ podporující zdraví
- Šimon půjde do školy
- jiný program (uved'te název)....
- nevyužíváme žádný program

10) Vzdělávání v MŠ by mělo umožňovat rozvoj a vzdělání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností, zájmů a potřeb. Komplikuje výrazně nadměrný stav dětí ve třídě úspěšnou realizaci tohoto rozvoje?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

11) Jaký počet dětí ve třídě považujete za ideální?

12) Jak vnímáte důležitost učebních aktivit působících na rozvoj osobnosti dítěte? Ohodnoťte podle škály 1-5 (1-nejdůležitější, 5-nejméně důležitá)

nezávislá dětská hra

spontánní sociální učení-přirozená nápodoba

prožitkové učení vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku

kooperativní učení-založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení problémů

řízená činnost

13) Je podle Vás individuální přístup k dítěti podporován organizací smíšených tříd?

- ano
- ne
- nevím

14) Souhlasíte s názorem, že MŠ je rozhodující institucí v přípravě dítěte na vstup do vzdělávacího procesu?

- ano
- rodina a MŠ jsou stejně důležité
- rodina je nevýznamnější institucí
- jiný názor.....

15) Nabízí Vaše MŠ rodičům příležitosti ke společným aktivitám?

- ne
- ano (uved'te, o jaké aktivity se jedná).....

16) Získáváte od rodičů informace hodnotící úspěšnost Vaší práce s dětmi a jakým způsobem? (např. dotazníky, rozhovory, schránky podnětů a připomínek atd.)

- ne
- ano (uved'te způsob).....

17) Má Vaše MŠ specifický program pro děti připravující se na přechod do ZŠ?

- ne
- ano (uved'te, o jaký program se jedná).....

18) Organizuje Vaše MŠ spolu se ZŠ společné akce zaměřené na podporu plynulého přechodu dítěte do 1. třídy?

- ne
- ano (uved'te, o jaké akce se jedná).....

Ještě jednou děkuji za ochotu, kterou jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku a přeji Vám mnoho úspěchů při práci s dětmi.

Příloha č.2

Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za *klíčové* považovány tyto *kompetence*:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. kompetence k učení2. kompetence k řešení problémů3. kompetence komunikativní4. kompetence sociální a personální5. kompetence činnosti a občanské |
|--|

Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné *klíčové kompetence* v následující úrovni:

kompetence k učení

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

kompetence k řešení problémů

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé

možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost

- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

komunikativní kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

sociální a personální kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat

kompromisy

- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

činnostní a občanské kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevíšavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný *vzdělávací přínos předškolního vzdělávání*, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, o čem usilovat. Slouží především *k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření* (na úrovni rámcové, popř. i školní).

