

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Míra řízení dětí ve vzdělávacím procesu v mateřské škole

The Level of Managing of Children in the Educational Process in the nursery  
school

Bc. Alice Bártová

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku nmgr. od 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Míra řízení dětí ve vzdělávacím procesu v mateřské škole** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 7. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Evě Koželuhové, Ph.D. za všestrannou pomoc, množství cenných a inspirativních rad, podnětů i doporučení. Zároveň také za velkou ochotou a ojedinělou rychlost zpětných vazeb při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce. Dále bych také poděkovala zejména své rodině i všem přátelům, kteří mě při vytváření této práce podpořili a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje tématu množství řízených činností v rámci režimu dne v mateřské škole. Cílem diplomové práce je popsat, do jaké míry jsou děti v mateřské škole řízeny či organizovány učiteli nejen v čase řízených aktivit, ale i v čase běžných a spontánních aktivit, a jak je tím ovlivněn prostor pro rozvoj osobnosti a samostatnosti dítěte.

V teoretické části se věnuji tématu podpory samostatnosti a zodpovědnosti dětí z historického i současného pohledu v návaznosti na pojetí osobnostně orientovaného modelu výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku. Také popisují hodnoty a práva dítěte spojené s proměnou role dítěte. Důležitou kapitolou je náhled do aktuálně řešených témat předškolního vzdělávání. Závěrem popisují metody a formy práce učitelů mateřských škol, které přímo působí na rozvoj osobnosti dítěte. Cílem teoretické části by tak mělo být nastínění nejvhodnějšího modelu výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole.

V empirické části se pak věnuji řízení a organizování dětí učiteli v praxi. Empirie je vedena jako vícepřípadová studie. Výzkumný vzorek je tvořen učitelkami ze tří specificky odlišných mateřských škol. Bylo využito metody polostrukturovaného pozorování s využitím pozorovacího archu, polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a analýzy kurikulárních dokumentů školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dítě, předškolní věk, mateřská škola, řízené činnosti, řízení dětí, režim dne, pedagogický přístup, vzdělávací formy, vzdělávací metody, rozvoj samostatnosti a odpovědnosti.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the topic of the amount of controlled activities within the daily routine in kindergarten. The aim of the thesis is to describe to what extent children in kindergarten are directed or organized by teachers not only in the time of directed activities, but also in the time of ordinary and spontaneous activities, and how this affects the space for the development of the child's personality and independence.

In the theoretical part, I discuss the topic of promoting children's independence and responsibility from a historical and contemporary perspective in relation to the concept of the person-centred model of education and training of the preschool child. I also describe the values and rights of the child associated with the transformation of the child's role. An important chapter provides insight into current issues in early childhood education. Finally, I describe the methods and forms of work of kindergarten teachers that directly affect the development of the child's personality. Thus, the aim of the theoretical part should be to outline the most appropriate model of the educational process in kindergarten.

Then, in the empirical part, I focus on the management and organization of children by teachers in practice. The empirical study is conducted as a multi-case study. The research sample consists of female teachers from three specifically different kindergartens. A semi-structured observation method using an observation sheet, semi-structured interviews with the teachers and analysis of the school's curriculum documents were used.

## **KEYWORDS**

Child, preschool age, kindergarten, guided activities, child management, daily routine, pedagogical approach, educational forms, educational methods, development of independence and responsibility.

# 1 Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
<b>1 ROLE DÍTĚTE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....</b>	<b>8</b>
1.1 PODPORA ROZVOJE SAMOSTATNOSTI DÍTĚTE Z HISTORICKÉHO A SOUČASNÉHO POHLEDU .....	8
1.2 OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2.1 Individualizace ve vzdělávání.....	15
<b>2 AKTUÁLNÍ POŽADAVKY NA PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>17</b>
2.1 STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ 2030+ .....	17
2.2 PODMÍNKY RVP PV PRO VZDĚLÁVACÍ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	17
2.3 ZJIŠTĚNÍ ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE .....	19
2.4 UKAZATELE EVROPSKÉHO SPOLEČENSTVÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
<b>3 ČINITELÉ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>22</b>
3.1 UČITELÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	22
3.2 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	23
3.2.1 Vliv rodinné výchovy .....	25
3.3 VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDKY .....	25
3.3.1 Organizační formy a vzdělávací metody.....	25
3.3.2 Základní typy a styly učení.....	28
3.3.3 Vyváženost řízených a spontánních činností.....	30
3.3.4 Konstruktivní versus transmisivní teorie vzdělávání .....	30
3.3.5 Režim dne v mateřské škole aneb vliv časového hlediska na vzdělávací proces.....	31
3.3.6 Prostředí jako třetí učitel .....	32
<b>4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>34</b>
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
<b>5 VÝZKUM .....</b>	<b>36</b>
5.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....	36
5.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
5.3 VÝZKUMNÝ DESIGN A VÝZKUMNÉ METODY .....	37
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	38
5.5 PRŮBĚH ŠETŘENÍ A SBĚR DAT .....	39

5.6	ANALÝZA DAT .....	40
5.6.1	<i>Případ I. – Učitelka Zuzana z mateřské školy fakultní.....</i>	41
5.6.2	<i>Případ II. – Učitelka Irena z mateřské školy církevní.....</i>	47
5.6.3	<i>Případ III. – Učitelka Barbora z mateřské školy běžné .....</i>	51
5.7	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	55
5.7.1	<i>Při jakých činnostech a aktivitách jsou děti řízeny ze strany učitelů? .....</i>	56
5.7.2	<i>Proč učitelé řídí a organizují děti?.....</i>	59
5.7.3	<i>Jakou mají učitelé důvěru ve schopnosti dětí a jak se to projevuje v přípravě vzdělávacího prostředí? .....</i>	62
5.8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ .....	63
<b>6</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>64</b>
<b>7</b>	<b>LIMITY .....</b>	<b>66</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>76</b>

## Úvod

Důvodem volby tématu míry řízení dětí v mateřské škole byly poznatky z vlastní učitelské praxe. I přes snahu nastavit vzdělávání v mateřské škole formou nabídky vzdělávacích činností shledávám, že jsou děti často organizované a naváděné k činnostem nejen v rámci řízených a vzdělávacích aktivit, ale také při běžných činnostech v průběhu dne. Z toho důvodu jsem chtěla provést výzkum a zjistit, jak jsou děti vedeny k samostatnosti a jaký k tomu mají vytvořený prostor. Zda je ho dostatek a děti mají volnou volbu činností, či zda je tento prostor nějak omezen. Zároveň mě zajímalo, jak řízenou činnost a podporu samostatnosti vnímají sami učitelé mateřské školy a co si pod tím představují.



## **Teoretická část**

### **1 Role dítěte ve vzdělávacím procesu**

*Kdo je vlastně dítě, co dělá dítě dítětem a zda, proč a v čem je dnešní dítě jiné než dřív?* (Opravilová, 2002, s. 14) Odpovědi na tyto otázky by měla přinést tato kapitola, která se věnuje dítěti z různých úhlů pohledu. Jejím cílem je představit, jak dospělá populace vnímala dítě dříve i dnes, jakou hodnotu pro ni mělo a také, zda věřili v jeho schopnosti. Jak uvádí Opravilová a Kropáčková (2005), z historického hlediska měla dospělá populace každé doby vliv na výchovu dětí. Jakým způsobem výchova probíhala, záleželo na míře hodnoty dítěte pro společnost a také na míře důvěry dospělých k jeho schopnostem.

Pro názornost uvádím příklad vnímání hodnoty dítěte ze starověkého Říma, kdy například řecký myslitel Seneca (4. př. n. l. – 65 n. l.) kladl důraz na prosociální chování k dítěti a dospělé naváděl, aby vnímali dítě jako osobnost se svými individuálními schopnostmi, a tak k němu i přistupovali (Turbíniová, 2017, in Syslová a kol, 2019). Avšak z jiných zdrojů se naopak dozvíme, že již výše zmíněný Seneca nabádal rodiče, že by měli dítě usmrtit, když se nenarodí zcela zdravé, bude nadbytečné nebo bude nechtěného pohlaví (Helus, 2009; Opravilová a Kropáčková, 2005). Zde máme možnost názorně vidět dvojí, zcela odlišný, pohled. Z těchto informací se můžeme domnívat, že i přes snahu vnímat dítě jako plnohodnotnou bytost, byla doba i přesto k dítěti velmi krutá.

#### **1.1 Podpora rozvoje samostatnosti dítěte z historického a současného pohledu**

Pokud jsou děti vedeny k samostatnosti a jsou i zodpovědné za svá rozhodnutí, nemusí být pak dospělými tolik vedeny či řízeny. Úvodem představím pojem samostatnosti. Když budeme hledat význam tohoto slova, nalezneme řadu různých formulací. Z pohledu češtiny se jedná o nezávislost, soběstačnost či osobní autonomii (Dobrý slovník). Z mnoha dalších nalezených definic jsem vybrala tuto, která mi připadala vhodná pro potřeby zkoumaného problému této diplomové práce: *„Říkáme-li o člověku, že je samostatný, myslíme tím, že je psychicky připravený zvládat svůj život – že je dostatečně mentálně zralý na to, aby sám uvažoval, komunikoval, činil rozhodnutí a převzal odpovědnost sám za sebe.“* (Mamtalent.cz. Linda Riegrová, 2014). Z uvedené formulace vychází skutečnost, že pro

nastavení dobré úrovně života dospělého člověka je důležité začít s podporou samostatnosti již v předškolním věku. Dítě, které je zvyklé být samostatné již od raného dětství, může mít lepší podmínky při vstupu do základního a dalšího vzdělávání, nemluvě o dospělosti.

Rozvoj samostatnosti dítěte byl v různých historických etapách vnímán odlišně. Důvodem mohly být rozdílné ekonomické, sociální, kulturní a filosofické faktory (Mišurcová, 1980).

V dobách dávné minulosti byly děti často vedeny spíše k poslušnosti a k zájmům společnosti. Postupem času se postoje vyučujících a vychovatelů měnily s větším ohledem na dítě. Na **počátku lidských dějin** byla výchova založená na praktickém osvojení dovedností a zkušeností potřebných k životu a přežití. Samostatnost dítěte byla dána tím, že dítě si zkouší různé činnosti, které opakuje, ale také při nich chybuje, a tím se učí řešit problémy. Samostatnost a zodpovědnost jako takové nebyly rozvíjeny úmyslně, ale byly jakousi samozřejmostí. Dospělí věřili, že dítě si schopnosti dokáže osvojit samostatně (Hejlová, 2013).

V navazujících dobách na počátku století a středověku mělo období dětství minimální hodnotu a bylo vnímáno jako nepotřebné (Hejlová, 2013). Hlavním cílem výchovy a vzdělání byla poslušnost dítěte. Na rozvoj osobnosti a samostatnosti dítěte tedy nebyl brán zřetel.

Po těchto těžkých dobách přichází na počátku 17. století pro dítě velká naděje díky renesančnímu a humanistickému přístupu, který vnímá člověka jako autonomní, samostatně myslící a rozhodující se osobnost (Kasper, Kasperová, 2008). Tím se do popředí zájmu dostává i dítě a s tím spojený vliv výchovy. Důležitými osobami této doby byly **J. A. Komenský** (1592–1670) a na něj navazující John Locke (1632–1704). Právě Komenský byl z historického pohledu asi prvním, kdo dokázal vnímat hodnotu dítěte jako takovou (Opravilová, 2002). Zároveň zastává názor, že lidé jsou takoví, jakými je udělá první výchova. Komenský také předkládal názor, že za učení je zodpovědný sám žák, ale k tomu, aby učení bylo prospěšné, má učitel připravit vhodné podmínky. Vyučování mělo být snadné, příjemné a připravené s respektem ke schopnostem a zájmu žáka, ale hlavně tak, aby sami žáci o něj měli tendenci projevit zájem (Kasper, Kasperová, 2008).

Také **John Locke**, který se inspiroval Komenským a jeho vyučovacími metodami (Kasper, Kasperová, 2008), apeloval na to, aby se u dětí rozvíjel pomocí výchovy rozum, díky kterému se dítě učí být zodpovědné za svá rozhodnutí a své činy (Helus, 2009).

Navazujícím a výrazným propagátorem samostatnosti dětí byl pak **Jean Jacques Rousseau** (1712–1778) (Syslová, 2019), který ve své teorii uvádí jako důležité respektovat potřeby dítěte, prosazovat jeho práva a vnímat jeho individualitu. Dítě se má učit osobní zkušeností a činností, spontaneitou a vlastní aktivitou. Rousseau zdůrazňuje nutnost mít cit k dětem a pojmut sebevýchovu jako formu vzdělávání. Z postojů J. J. Rousseaua čerpalo následně mnoho dalších propagátorů snažících se vychovávat děti jako samostatné bytosti. Ale i přes tento světlý okamžik není následující doba zatím k dítěti tolik vstřícná. Například zavedení povinné školní docházky v 18. a navazujícím 19. století mělo být dobrým krokem na cestě k dítěti. Realita však byla taková, že škola sice byla místem založeným na výchově k osvojení základních rozumových vědomostí, což mělo být pro děti té doby prospěšné, zároveň byl ale kladen nadměrný důraz na výchovu k absolutní poslušnosti a respektování společenských norem, bez ohledu na specifické a vývojové potřeby dětí (Hejlová, 2010).

Následné **období průmyslové revoluce** přineslo výraznou změnu ve výchově a vzdělávání malých dětí, zejména z důvodu, že rodiče, kteří do té doby pracovali řemeslně doma, začali pracovat ve velkých továrnách. To způsobilo, že neměli čas na své děti a ty vyrůstaly na ulici bez kontroly a dozoru. Pro společnost bylo tedy žádoucí se o tyto děti postarat. Na základě toho vzniká první institucionální výchova. To byl počátek prvních opatření, dětských zahrádek, jeslí a mateřských škol (Uhlířová, 2017). Například v Owenově Infant school je nastavena výchova se zaměřením na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, která měla zajistit změnu společnosti. Můžeme tedy předpokládat, že byl brán zřetel i na to, aby děti byly samostatné. Podle Owena dítě, které dostane kvalitní výchovu, bude pak dobrým členem společnosti. Následně vznikaly další pečující a výchovné instituce. Zde již však většinou převládal opět přístup založený většinou na přísné poslušnosti dětí, zejména z důvodu velkého počtu dětí. Dítě tak muselo čelit velkým životním i pedagogickým nárokům.

Tento dlouhodobý stav pak následně vyvolal poměrně velkou vlnu kritiky (Mišurcová, 1980), která způsobila, že se koncem 19. a počátkem 20. století začaly objevovat první snahy

o reformy, nejen v Evropě, ale i ve Spojených státech amerických. To vše bylo počátkem pedagogické revoluce (Helus, 2009), která měla přinést změnu v nastavení škol i celé pedagogiky (Mišurcová, 1980). Strůjcem byli reformátoři z **Hnutí za novou výchovu**, kteří měli potřebu reagovat na dlouhodobý nerespektující přístup i vztah k dítěti. Díky jejich vlivu se dítě opět dostává do popředí pozornosti dospělých (Opravitlová, 2002). Jedním z prvních reformátorů, kteří měli velký vliv, byl **John Dewey** (1859–1932), který jako pokusník ověřoval principy pragmatické pedagogiky, kdy cílem bylo vytvořit co nejvhodnější prostředí, ve kterém má dítě optimální podmínky pro svůj rozvoj (Mišurcová, 1980). Dalším impulzem byla kniha **Ellen Keyové**, „Století dítěte“. Ta vyšla v roce 1900 a byla na několik let jednou z nejčtenějších a zejména nejdiskutovanějších knih. V ní Keyová například uvádí, že dítě má právo na *vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování*, aby se z něj pak mohla stát kvalitní dospělá osobnost (Helus, 2009, s. 35).

Další, asi nejvíce podporující reformátorkou v přístupu k dětem, s ohledem na podporu jejich samostatnosti, pak byla **Marie Montessori** (1870–1952). Ta díky svým experimentům a metodám přišla na fakt, že připravené podnětné prostředí a vhodné pomůcky jsou zdrojem samostatnosti u dětí. Podle ní *samostatná práce dítě po duševní stránce posiluje, že je schopno dosáhnout výkonů, které od něj neočekáváme, a že má vlastnosti, jež nám zůstávají neznámy* (Mišurcová, 1980, s. 75). Montessori uplatňuje poznatky J. J. Rousseaua o podpoře přirozeného vývoje dítěte bez vnějších vlivů a podobně jako Dewey uplatňuje *individualizaci výchovy, zejména v oblasti smyslové výchovy, v níž se uplatňuje samoučení dítěte a systém sebekontroly pomocí didaktického materiálu* (Mišurcová, 1980, s. 78). Jak Dewey, tak Montessori a mnoho dalších reformátorů pedagogické revoluce měli vliv na celkovou změnu přístupu k dětem včetně jejich výchovy (Mišurcová, 1980).

V rámci české pedagogiky pak další velkou roli, v pohledu na dítě, sehrál **Otakar Chlup** (1875–1965), který poukazuje na zásadu vedení dětí k samostatnosti a jako metodu doporučuje povzbuzování a poučování (Syslová a kol., 2019).

Aby bylo dítě chráněno i oficiálně, bylo prvním zákonným počinem přijetí ženevské **Deklarace práv dětí** v roce 1924 (Vláda, 2023) Ligou národů, která byla sdružením vlád členských zemí (Zlaté rezervy, 2024).

Přestože se předpokládalo, že hodnota dítěte a jeho práv zůstane již trvalá, nastala opět v některých zemích, zejména těch socialisticky zaměřených, změna v opačném stylu. Například v Sovětském svazu, kde byl začátek principů výchovy a vzdělávání nastaven na základě intervencí ze zahraničí, které zdůrazňovaly výchovu dětí přirozeným a volným způsobem, se vzdělávání přesunulo do formy idealismu tzv. národní výchovy dětí (Mišurcová, 1980). Dítě sice mělo pro socialistickou společnost určitou hodnotu, ale založenou na zájmu kolektivismu, výkonu, a hlavně rovnosti ve vzdělávání (Syslová a kol., 2019).

Až po tzv. pádu komunismu, po roce 1989, kdy v těchto zemích nastal obrat režimu, vznikla i zde potřeba obrátit pohled opět směrem k dítěti a zaměřit se na hledání nejvhodnějších podmínek pro jeho výchovu, které by měly respektovat jeho specifické a vývojové potřeby (Opravilová, 2002) a svobodu a podporu samostatnosti (Rýdl a Šmelová, 2012). Od té doby je dítě vnímáno nejen jako svobodná osobnost se svojí jedinečností, ale zároveň jako významný účastník vzdělávacích procesů v mateřské škole (Syslová a kol., 2019). V té době byla zároveň původní ženevská Deklarace práv dětí z roku 1924 nahrazena modernější **Úmluvou o právech dítěte** (1990) (MPSV, 2013), v ČR zakotvená v zákonném Sdělení č. 104/1991 Sb. - Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Podle této úmluvy je nutné připravit pro děti vhodné výchovné a vzdělávací podmínky, které pomohou zajistit jejich kvalitní rozvoj a budoucí šťastný život v dospělosti (MPSV, 2013; Zákony pro lidi; ICV, 2012-2023). Dalším navazujícím dokumentem je Listina základních práv EU z roku 2009 (EUAFR). V rámci každé země jsou výše uvedené potřeby dětí zakomponované do příslušných vzdělávacích programů předškolního a primárního vzdělávání.

V oblasti vzdělávání se proto i v České republice začaly hledat nové cesty založené zejména na inspiraci ze zahraničí, nejvíce z Montessori a waldorfské koncepce vzdělávání (Rýdl, Šmelová, 2012), pro které byla podpora samostatnosti a svobody dětí samozřejmostí. Například na webových stránkách Montessori systému se uvádí, že *podpora samostatnosti a nezávislosti je klíčová v životě všech a celý život je o postupných krocích a přirozeném nabývání samostatnosti a nezávislosti a že dětem pomáháme nejen v jejich fyzické samostatnosti, ale také v intelektuální nezávislosti, která podporuje samostatné myšlení a*

*budování vlastního sebevědomí.* (montessoricr.cz) Postupně k nám začaly pronikat různé alternativní programy, například *Začít spolu* (Gajdošová, Dujková, 2012) či v posledních letech Reggio pedagogika.

Právě program **Začít spolu** je zaměřen na aktivní zapojení dítěte, učení v souvislostech (zacitspolu.eu), individuální přístup, učení hrou a zapojení rodin do života mateřské školy (Bečvářová, 2010). Také nabízí prostor pro celkovou samostatnost dětí, tvořený tematicky zaměřenými centry aktivit. Děti si mohou svobodně vybrat, jaké centrum budou chtít využít. Zároveň je ale podmínkou dodržet domluvená pravidla a mít snahu vybranou činnost dokončit.

Již na počátku devadesátých let u nás vznikl program **Mateřská škola podporující zdraví** (Bečvářová, 2010; Havlíková a kol, 1995). Ten se zaměřuje na podporu kvality lidského života jako takového. Výchovný a vzdělávací přístup je založen na principech Maslowovy pyramidy a podle potřeb Langmajera a Matějčka, kdy je zásadní zajistit uspokojení všech potřeb člověka, od těch nejzákladnějších fyziologických až po ty nejvyšší, kterými jsou sebedůvěra a zajištění podnětného prostředí se svojí stálostí a řádem, s návazností na potřebu citových a sociálních vztahů a otevřené budoucnosti (Havlíková, 1995). Jde o rozvoj osobnosti s potenciálem vychovat samostatně myslícího a jednajícího jedince.

Většina výše uvedených alternativ se postupně začlenila i do vzdělávání v běžných mateřských školách. V nich je v současnosti kladen důraz na podporu autonomie dítěte, spolupráce, sebehodnocení a rozvoji dalších kompetencí, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021).

Avšak i v dnešní době se mnohdy můžeme setkat s opačným přístupem, tak jak jsme se s ním setkali již v minulosti, kdy dospělí mají tendenci dítě formovat dle vlastních výchovných a pedagogických představ a nemají zájem respektovat jeho specifika a potřeby (Syslová a kol, 2019). Také vývoj současné společnosti není k dítěti příliš přívětivý. Na dítě dnešní doby jsou kladeny poměrně velké vzdělávací nároky a díky velké medializaci a rozvoji informačních technologií ztrácí děti přirozený kontakt s okolním světem (Helus, 2009). V předškolním vzdělávání je kladen velký důraz zejména na rozvoj kognitivních, biologických a sociálně emočních dovedností, ale stejně tak by měl být kladen i na hodnotový rozvoj dítěte (Loudová Stralczyňská, 2023). Dítě má sice pro společnost zajisté

velkou hodnotu, zároveň je však se svými potřebami odsouváno do pozadí ve prospěch zaměstnání a potřeb dospělých.

Výše uvedené informace, z mého pohledu, jednoznačně ukazují, že každá doba se snažila mít vliv na dítě a jeho výchovu, avšak občas byly potřeby dítěte potlačeny ve prospěch společnosti. Předpokládám, že současní učitelé v mateřských školách mají snahu pracovat s modely, které přinášejí současné kurikulární dokumenty, nastavené na podporu osobnostního rozvoje dítěte s podporou rozvoje samostatnosti a zdravého sebehodnocení, avšak někdy může být ještě v pedagogické práci cítit vliv doby před rokem 1990, tedy socialismu a komunismu a pojetí s tím spojené. Abychom si vymezili, jakým způsobem je vhodné přistupovat k dítěti dnešní doby, uvedu v následující kapitole model osobnostně orientovaného modelu vzdělávání, na kterém je založeno dnešní předškolní vzdělávání.

## **1.2 Osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání**

Pojem osobnostně orientovaného modelu výchovy vychází z myšlenek humanistické filosofie (Opravilová, 2003), která je, podle pohledu A. H. Maslowa a C. R. Rogerse, zaměřena na *utváření a povznášení specifických lidských rysů, jako je vědomí vlastního já, osobnostní rozvoj, kultivaci v uspokojování potřeb, rozvíjení vyšších hodnot a tvořivost. Předškolní výchově v jejich pojetí vyhovuje důraz na spontánnost, hru, humor, citovou vnímavost, přirozenost a otevřenost ve styku s druhými. Situaci v mateřské škole také odpovídá požadavek nedirektivního přístupu, potřeba vzájemného pochopení a respektování* (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 39).

V té době probíhala snaha o nastolení rovnováhy mezi sociocentrickým a pedocentrickým přístupem k dětem, kdy na jedné straně bylo dítě ovlivňováno a vychováváno spíše ve prospěch společnosti a na straně druhé pak měly být pro dítě dokonale vytvořené podmínky, které však mohly vést i k nadměrnému působení výchovy a přeceňování dispozic dítěte. Z těchto dvou zcela odlišných přístupů vzniká tzv. konvergentní směr zaměřený na rozvoj individuální osobnosti, ale zároveň respektující sociální skupinu, jejíž je součástí. Právě tento přístup je základem pro vytvoření osobnostně orientovaného modelu (Opravilová, Gebhartová, 2011).

Osobnostně orientovaný model (dále jen OOM) je založený na kvalitě pedagogického přístupu, který by měl být dynamický, odpovědný a profesionální a pedagog by měl nastavit podmínky tak, aby odpovídaly aktuálním potřebám jedince v daných podmínkách a konkrétním čase (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 150).

OOM je založen na několika základních principech. Jde o princip individualizace v podmínkách skupiny založený na demokratickém a humanistickém vztahu mezi dospělým a dítětem (Opravilová, 2003). Zásadní je respektovat práva dítěte, zaměřit se na celou sociální skupinu a umět v ní vytvořit vhodné klima a podporovat dobré vztahy (Opravilová, Kropáčková, 2005). Dalším principem je, že mateřská škola by měla dítě vnímat jako jedinečnou a neopakovatelnou osobnost a mít důvěru v jeho otevřené možnosti a schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jím samým (Opravilová, 2003). Součástí je také vztah mateřské školy k rodině založený na bázi partnerství. Hra a učení mají mít základ v podpoře samostatnosti, spontánnosti, vlastní tvořivosti a zkušenosti dítěte. Vzdělávací nabídka by měla být alternativní a podnětná (Opravilová, Gerhartová, 2011), založená na vlastní motivaci dětí. Nejvhodnější formou jsou přímé zážitky a zkušenosti dětí (Opravilová, Kropáčková, 2005).

Podobně nás informuje kolektiv autorek Loudová, Koželuhová a další (2022, s. 11), podle nichž *pro výchovu orientovanou na dítě je charakteristická důvěra v dítě a v jeho schopnost a touhu učit se.*

Výše uvedený model výchovy a vzdělávání je plnohodnotným systémem pro pedagogické procesy dnešních mateřských škol. Díky němu má dítě šanci získat vše potřebné pro budoucí dospělý život.

### **1.2.1 Individualizace ve vzdělávání**

Zde bych se ještě krátce ráda zaměřila na pojem individualizace. Jde totiž o jedno z hlavních témat současného školství a stále probíhají diskuse, zda učitelé chápou význam tohoto pojmu a umějí jej v praxi používat. Podle psychologického slovníku *individualizace ve vzdělávání znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštěnostem žáků* (Hartl, Hartlová, 2015, s. 228). Nejde však o to, věnovat se každému dítěti individuálně, ale připravit takové prostředí, které dětem nabídne aktivity a činnosti podle jejich vývojových a aktuálních individuálních



potřeb. Důležité je, aby každé dítě zažilo pocit úspěchu. Dítě bude nejen spokojené, ale bude se tím rozvíjet i jeho celá osobnost (Krejčová a kol. 2015).

Pro lepší pochopení zásad individualizace zde uvádím ještě jednoduché shrnutí podle Koželuhové (2019), kdy učitel při individualizovaném přístupu:

- Zná a používá poznatky vývojové psychologie.
- Využívá pedagogickou diagnostiku pro poznání dítěte a jeho potřeb.
- Reflektuje aktuální složení skupiny, třídy.
- Je pro děti partnerem, respektuje jejich nápady a zapojuje je do plánování aktivit.
- Vytváří podnětné prostředí s pestrou nabídkou aktivit podporující u dětí samostatné myšlení a aktivitu a zohledňující individuální potřeby jednotlivých dětí.

## **2 Aktuální požadavky na předškolní vzdělávání**

### **2.1 Strategie vzdělávání 2030+**

V roce 2020 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020), jehož cílem bylo vytvořit takový soubor opatření na 10 let dopředu, který dokáže reagovat na problémy měnící se lidské společnosti způsobené dynamickým rozvojem a s tím také související podmínky celého školního vzdělávání. Strategie si klade za cíl vnímat potřeby budoucnosti se zvyšujícím se tempem proměn, řešit přetrvávající problémy a připravit pro děti takové vzdělávací podmínky, které jim zajistí budoucí kvalitní a plnohodnotný život v dospělosti. Dokument požaduje větší využívání formativního hodnocení, kdy jde o způsob průběžného a objektivního hodnocení, díky kterému dítě vnímá a sleduje své pokroky, učí se sebehodnocení a nese zodpovědnost za své učení. Klade důraz na nutnost naučit učitele využívat práci s chybou jako důležitým aktérem procesu rozvoje samostatnosti dítěte a přípravy na jeho další vzdělávání, kdy jde o přirozenou cestu hledání dalších řešení. Dalším zmiňovaným požadavkem je vytvoření bezpečného prostředí ve školách. V něm jde o posílení rozvoje sebepojetí a socializace dítěte, což v praxi znamená, že se dítě dokáže aktivně zapojit do života skupiny či komunity, je její nedílnou součástí, ale zároveň vnímá sebe samého jako důležitou součást, která dokáže objektivně a kriticky reagovat a případně řešit vzniklé problémy. Učitel by měl mít také snahu aktivovat u dětí jejich vnitřní motivaci a vytvořit různorodý a rozmanitý prostor pro individuální vzdělávání, aby každé dítě mělo možnost dosáhnout úspěchu. Dalším faktorem je aktivní zapojení dětí do plánování a realizace vzdělávacího procesu, což by mělo být základem pro zdravý rozvoj samostatnosti a nezávislosti dítěte. Na základě této vize je v současné době revidován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

### **2.2 Podmínky RVP PV pro vzdělávací proces v mateřské škole**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) učitelům předkládá souhrnný komplex podmínek pro práci v mateřských školách (RVP PV, 2021), podle kterých mají připravovat vzdělávací prostředí, tzn. vzdělávací nabídku a program dne v praxi. Některé výzkumy však naznačují, že v pedagogické praxi ještě stále přetrvávají

prvky sociocentrického pojetí, a že požadavky RVP PV nejsou v plné míře realizovány (Koželuhová, Loudová Stralczynská, Lipnická, 2020).

Dle RVP PV by vzdělávací nabídka a režim dne v mateřské škole měly být nastavené tak, aby se dítě do mateřské školy těšilo, bylo v ní spokojené, mělo pocit bezpečí, radost z vlastní aktivity a zároveň si domů odnášelo cenné zkušenosti. Učitelé by zároveň měli přirozeně respektovat osobnost dítěte s jejími vývojovými specifiky i aktuálními potřebami a umět připravit dostatečně podnětné motivující prostředí, které v dětech dokáže vzbudit aktivní zájem o činnosti (RVP PV, 2021). Celodenní nabídka aktivit a činností by měla být založena na volném výběru a vlastním plánu dětí. Tím by měla být zajištěna jejich spontánní aktivita bez nutnosti organizování nebo řízení ze strany pedagoga. Učení by mělo být formou prožitku a děti měly mít možnost každý den zažít pocit úspěchu. RVP PV klade důraz na prožitkové a kooperativní učení, které má posílit sociální i emoční vnímání dětí. Dále je vhodné používat hru a začleňovat činnosti dětí založené na přímých zážitcích, které u dětí posílí potřebu objevovat. Učitel by měl umět reagovat na vzniklé situace, přímé reakce a nápady dětí, a tomu přizpůsobit vzdělávací nabídku. To vše má dětem poskytnout pohled do reálného života. Významnou součástí je spontánní sociální učení, přes které se děti učí být aktivní a chápající součástí skupiny i komunity. Formou učení je tzv. nápodoba, která dětem nabízí vzory chování a postojů. Z toho důvodu je přístup samotného učitele i jeho vliv na děti a celou skupinu zásadní, protože co dítě vnímá, z toho si pak vytváří své vlastní hodnoty a chování.

Aby děti získaly zkušenosti přirozeným způsobem, je nutné vzdělávací nabídku zvolit formou integrovaného přístupu založeného na propojenosti a vzájemných vztazích všech vzdělávacích oblastí s reálným životem. Pro zajištění optimálních podmínek vzdělávání je zapotřebí připravit dětem prostředí založené na využívání spontánních aktivit. Někdy je však zapotřebí zařadit i činnosti řízené, které aktivuje většinou učitel. Obě formy by měly probíhat provázaně a vyváženě tak, aby režim dne působil přirozeným dojmem. Učitel by měl být průvodcem, který v dítěti umí probudit přirozený zájem a chuť poznávat nové a nepoznané. Jeho práce by neměla být založena na rozdávání úkolů a úmyslné organizaci aktivit dětí. Mezi povinnosti učitele mateřské školy patří organizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti zaměřené na celostní rozvoj osobnosti dětí. (RVP PV, 2021) Pro lepší

orientaci a zároveň inspiraci pro učitele, čemu je vhodné se při přípravě vzdělávací nabídky vyhnout, uvádím v příloze soupis vybraných rizik uvedených v RVP PV, které mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů učitele (Příloha 1).

V současné době probíhá revize stávajícího RVP PV (NPI, 2024). V revizi je návrh na změnu pojetí očekávaných předpokladů dítěte pro přechod do základního vzdělávání. Hlavní cíl je zaměřen na rozvoj osobnosti dítěte po stránce sociální a emocionální, a až poté v oblasti kognitivní a fyzické. Další důraz se klade na zvládnutí odloučit se od rodičů, být samostatný v sebeobsluze a dalších činnostech v rámci průběhu dne, požádat o pomoc, umět počkat, vydržet a zvládnout dokončit započatou činnost. V rámci předškolního vzdělávání je nově navržena kapitola vzdělávací strategie, která má vycházet z pojetí konstruktivismu tzn. získávání poznatků z vlastní zkušenosti, a dále z informací získaných pedagogickou diagnostikou. V nepřímo a přímo řízených činnostech by měl učitel působit jako průvodce bez využití manipulace. V oblasti pedagogického týmu školy je učitel zmíněn jako průvodce a partner. V oblasti podmínek pro předškolní vzdělávání je nově kladen největší důraz na psychosociální podmínky, mezi které patří klima mateřské školy a vztahy mezi aktéry, dále pak spolupráce s rodinou, a až poté pokračují standardní podmínky jako je organizace, životospráva a věcné podmínky (NPI, 2024).

### **2.3 Zjištění České školní inspekce**

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) v mateřských školách sleduje zejména plánování, průběh a výsledky vzdělávacího procesu, poměr řízených a spontánních aktivit, přípravu dětí předškolního věku na vstup do základního vzdělávání, evidenci a způsoby diagnostické práce učitelů i materiální vybavení. Dále, zda je prostředí pro děti podnětné, ale také bezpečné a vstřícné k jejich potřebám, nebo jakým způsobem je nastavena komunikace učitelů či vedení mateřské školy s rodiči. Zároveň sleduje vnitřní organizaci a klima v mateřské škole, poněvadž i tato oblast je pro vytvoření vhodných vzdělávacích podmínek podstatná (ČŠI, 2023).

Z výroční zprávy za rok 2022/23 vyplývají tyto podstatné aspekty mající vliv na kvalitu vzdělávání v mateřských školách v oblasti rozvoje osobnosti dítěte, které souvisejí s podporou samostatnosti dětí (ČŠI, 2023):

- Přetrvávající problémy jsou v oblasti vzdělávacích metod a organizačních forem, které učitelé užívají. Přetrvává tradiční způsob založený na frontálním a organizovaném přístupu, namísto individuálního přístupu a přípravě podnětného a motivující prostředí. Děti tak nemají možnost svobodné volby činností a mají malý prostor pro samostatnost.
- V mnoha mateřských školách převládá ze strany učitelů transmisivní forma vzdělávání založená na předávání hotových informací a většinou i způsobu řešení. Je proto žádoucí, aby učitelé zvládali připravit takové prostředí, které děti vnitřně a přirozeně motivuje k vlastnímu bádání a zkoumání, a tím objevování různých způsobů i výsledků řešení, kdy jde zejména o podporu rozvoje divergentního a kritického myšlení.
- V oblasti hodnocení je zatím nedostatečně využíváno formativního způsobu hodnocení založeného na předávání objektivní a konkrétní zpětné vazby od učitele již v průběhu činnosti dítěte, nejlépe s použitím popisného jazyka. Nedílnou součástí hodnocení má také být také zapojení dětí do vlastního sebehodnocení a použití kritického myšlení v hodnocení ostatních. Zatím však v mnoha školách převládá spíše formální způsob hodnocení založený spíše na subjektivním pohledu učitele než na objektivním popisu dané činnosti.

Pro komplexnost pohledu ČŠI zde ještě uvádím kritéria hodnocení, která si pro školní rok 2023/2024 zvolila ČŠI pro mateřské školy. Jde o oblasti a následná doporučení směřující ke zlepšení kvality systému předškolního vzdělávání, které bude ČŠI sledovat v rámci své inspekční činnosti. Je potřeba zaměřit se na vylepšení vzdělávacího procesu dětí, který by měl být založen na podnětném prostředí a propojení s reálným životem a světem, v němž děti uplatní své dosavadní zkušenosti, dovednosti a znalosti. Učitelé by měli vnímat individuální potřeby každého dítěte a na jejich základě umět připravit prostředí s diferenciovanou nabídkou činností a aktivit, ve které děti zažijí pocit úspěchu a budou mít možnost dosáhnout své nejvyšší možné rozvojové úrovně v rovině osobnostní, sociální i rozumové (ČŠI, 2023).

## **2.4 Ukazatele evropského společenství pro předškolní vzdělávání**

Sledování průběhu a výsledků předškolního vzdělávání se děje nejen na úrovni jednotlivých států, ale také v rámci celého evropského společenství. Správu a sdílení informací o jednotlivých vzdělávacích systémech, jejich porovnání nebo popis důležitých ukazatelů zajišťuje evropská informační síť Eurydice, kterou spravuje Evropská komise (European Commission). Ta v rámci ukazatelů hodnocení za rok 2022 zaměřila pohled tentokrát na strukturu a odbornost pedagogického personálu, tedy i učitelů, poněvadž právě ti jsou klíčovými osobami mající zásadní vliv na rozvoj dětí v rámci pedagogického působení v mateřských školách. Předpokládá se, že učitelé v mateřských školách, kteří dosáhnou vyšší kvalifikace, například vysokoškolského vzdělání, mají větší předpoklady pro kvalitnější nastavení vzdělávacího procesu. V rámci studia a následného použití v praxi jsou vedeni profesionálně a empaticky vnímat potřeby dětí, sledovat aktuální pedagogické trendy, umět volit vhodné pedagogické postupy nebo vytvořit podnětné a kvalitní vzdělávací prostředí. Další zásadní diskutovanou oblastí je profesní rozvoj učitelů. Pro zkvalitnění pedagogického procesu je však zásadní, aby měli učitelé potřebu se dále aktivně vzdělávat a tím získávat aktuální informace a inovativní trendy týkající se pedagogického prostředí (EACEA, 2023).

### 3 Činitelé předškolního vzdělávání

Kvalitu předškolního vzdělávání, které je klíčové pro přechod do primárního vzdělávání i pro další život, ovlivňují základní činitelé vzdělávání, tedy učitelé, dítě a vzdělávací prostředky, mezi které řadíme mj. organizační formy a vzdělávací metody. Neoddělitelnou součástí je spolupráce mateřské školy s rodinou a rodinná podpora dítěte jako taková.

#### 3.1 Učitelé mateřské školy

Jedním z klíčových faktorů ve vzdělávání je bezesporu kvalita učitele. V roce 2002 byly pod záštitou mezinárodní asociace Step by step vytvořeny standardy kvality práce učitele. Ty reflektují stav doby, která si žádá změnit podmínky vzdělávání směrem k dítěti a jeho osobnosti, a zároveň reagují na mezinárodní trendy v pedagogice. Pozornost je zaměřena na sedm hlavní oblastí, ve kterých by se měl učitel dobře a profesionálně orientovat a pracovat s nimi. Jde o komunikaci mezi dospělými a dětmi, rodinu a komunitu, inkluzi, hodnocení a plánování, vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj učitele založený na vlastní sebereflexi (Step by Step). Podrobný popis všech oblastí je součástí přílohy (Příloha 2).

V rámci českého školství vydalo MŠMT v roce 2023 tzv. Kompetenční rámec absolventa a absolventky oboru učitelství, který směřuje k cíli umět pro děti v mateřských a základních školách vytvořit kvalitní vzdělávací podmínky. Práce učitele by měla být založena na:

- Respektování potřeb a aktuální vývojové fáze dětí.
- Ohleduplnosti rodinné, sociální či životní situace dětí.
- Zajištění bezpečného prostředí pro vlastní učení dětí, včetně podpory spolupráce a respektu k ostatním.
- Podpoře motivace k učení a vlastní aktivitě dětí.
- Objektivním hodnocení, zejména způsobem formativního hodnocení, které dítěti předá aktuální zpětnou vazbu na základě zadaných kritérií a následně totéž učit i děti samé. Pro názornou ukázkou uvádím Deset principů formativního hodnocení připravené jako pomocnou formu pro učitele (Příloha 3) (EduIn, 2023).
- Spoluprací mezi kolegy týkající se podpory konkrétních dětí a posílení celkového klima školy.

- Využívání evaluace a reflexe své pedagogické práce založené na výsledcích vzdělání dětí, na jejichž základech pak dokáže nastavit svůj další profesní rozvoj.
- Sebevnímání učitele, včetně péče o své tělesné a duševní zdraví, jako neoddelitelné součásti své profese (MŠMT, 2023).

Role učitele je také spojena s osobnostně orientovaným modelem výchovy a vzdělávání. Učitel by měl být iniciátorem a autorem takového prostředí, které dítěti zajistí možnost dosáhnout co nejvyšší úrovně svého rozvoje a současně být i průvodcem, případně pomocníkem, na cestě k poznání, ale bez nutnosti dítě vést (Loudová a kol. 2022).

Dovedností každého učitele v mateřské škole by mělo být kvalitně nastavené pedagogické hodnocení dětí. Právě díky tomu je pak učitel schopen vnímat individualitu dětí, jejich chování a potřeby, a na tomto základě dokázat dítě dále podporovat (Koželuhová, 2019). Případně vytvořit vhodné prostředí, které dítěti zajistí jeho další rozvoj a vlastní aktivitu (Loudová a kol. 2022). Pro učitele je důležité odhalit důvody jednání dítěte nebo spouštěče reakcí a zjistit, čím a jak se umí dítě motivovat nebo jaký má zájem o činnosti a vztahy. Současně je vhodné zjistit, jak se umí soustředit, zda umí využívat již získané zkušenosti, jak se umí citově angažovat, či jak využívá svůj temperament. Důležité je sledovat verbální i neverbální komunikaci a způsob využívání spolupráce s vrstevníky. Současně také, jak se dítě vnímá a umí se samo ohodnotit (Opravilová, 2016).

Aby učitel dobře poznal potřeby dětí a rozuměl jim, je nutné využívat různé příležitosti v rámci pobytu v mateřské škole. Děti může pozorovat nejen ve třídě při individuální i skupinové činnosti a hře, ale také například v šatně, při pobytu venku nebo při plnění zadaného úkolu. Pro lepší ověření zkoumaných poznatků je vhodná vzájemná pedagogická komunikace se svými kolegyněmi v mateřské škole a na závěr je dobré probrat zjištěné informace s rodiči. Jejich názory by měly zajistit objektivní pohled, namísto možného zkresleného, škatulkujícího či subjektivně zabarveného názoru učitele (Opravilová, 2016).

### **3.2 Dítě v mateřské škole**

Každé dítě je jedinečnou osobností se svou specifickou charakteristikou, která je založena na biologickém a společenském základu. Jak uvádí Bertrand (1998) ve svých teoriích vzdělávání, je rozdíl, jakým způsobem je vnímána osobnost dítěte v rámci vzdělávacího



procesu. Například v tradičním systému je hlavním aktérem vzdělávacího procesu učitel a zejména ním předávané informace. Oproti tomu uvádí Rogers (in Bertrand, 1998), že východiskem, ale i hlavním aktérem vzdělávání, by mělo být dítě, které získává zkušenosti na základě vlastní vnitřní motivace. Učitel mateřské školy by měl tedy vnímat dítě ne jako objekt, ale jako partnera, který je důležitou součástí vzdělávacího procesu, aktivně se podílí na plánování a realizaci vzdělávacího programu a režimu dne a má vliv na celkové klima v mateřské škole (Helus, 2015). Abychom lépe pochopili proces partnerství mezi učitelem a dítětem v mateřské škole, uvedu zde podrobný popis *pojetí dítěte jako subjektu vzdělávacího procesu* dle Syslové (2019, s. 56), kdy je dítě jako spoluaktér při:

- **Organizaci dne v mateřské škole**, kdy má prostor uspokojit vlastní potřeby – volně a spontánně si hrát, napít se, odpočinout si, svobodně si vybrat ze vzdělávací nabídky.
- **Realizaci činností, volbě pomůcek**, na základě vlastního přání, samo si vybírá aktivity i pomůcky, bez nucení učitelem.
- **Řešení konfliktních situací**, kdy nese odpovědnost a důsledky za své chování, má možnost vyřešit konflikt s kamarádem.
- **Při volbě postupu**, kdy má svobodu volby strategie a řešení úkolu a učitel netrvá na jednotném řešení.
- **Tvorbě klimatu** a spoluvytváření atmosféry ve třídě založené na aktivní spolupráci při vytváření společných třídních pravidel a jejich dodržování pro pocit bezpečí a dobrého klimatu.
- **Tvorbě vzdělávacích podmínek** a společného prostředí, spolupodílením se na výzdobě či úklidu třídy a mateřské školy.
- **Plánování vzdělávacího procesu**, formou návrhu vlastních činností a ze strany učitele vycházení ze spontánních reakcí dětí i aktuálně vzniklých situací.
- **Evaluaci vzdělávacího procesu** pomocí spolutvorby vlastního portfolia, možnosti vyjádření a hodnocení vlastních činností a jejich průběhu, objektivního hodnocení aktivit jiných dětí i aktivit učitele.

U dětí je zapotřebí také zjišťovat, jaké mají předpoklady a dispozice k učení. Nejlepší formou je pozorování dítěte při běžných i řízených aktivitách v mateřské škole. To nám následně nabídne pohled na vývojovou úroveň dítěte a jeho míru strategie řešení problémů.

Že má dítě o učení zájem poznáme tak, že se zajímá o činnosti, je angažované, překonává překážky a nejistotu, komunikuje s druhými a přijímá odpovědnost za vlastní rozhodnutí a činy (Carr, 2001).

### **3.2.1 Vliv rodinné výchovy**

Když v mateřské škole mluvíme a přemýšlíme o dítěti, potažmo o podpoře jeho samostatnosti, musíme uvažovat zároveň o jeho rodině, která má zásadní a prvotní vliv na jeho rozvoj. Jde o to, jaký mají rodiče vztah ke svým dětem a k jejich vzdělávání (Helus, 2009). Proto je vhodné nastavit spolupráci mateřské školy s rodinou na bázi partnerství, s cílem probírat vzájemná očekávání a představy o vzdělávání dítěte, vždy ale s respektem k roli rodinného vlivu (Krejčová, 2015). Pak může rodina, která má důvěru v mateřskou školu, dítě také podporovat v samostatnosti, když podobné zaměření vidí a cítí i ze strany učitelů. Může však nastat i opačný případ, kdy bude rodina zaměřená na podporu samostatnosti dětí příkladem a inspirací pro samotné učitele mateřské školy.

## **3.3 Vzdělávací prostředky**

### **3.3.1 Organizační formy a vzdělávací metody**

Již Komenský ve své Pansofii upozorňoval na důležitost pečlivé přípravy a výběru obsahu vzdělání. Není nutné, aby se každý musel učit ve všem, co společnost nabízí, ale je důležité, aby měl každý možnost dostat k životu věci, které jsou pro něj potřebné. Příliš mnoho informací či učení vedou k tomu, že je člověk zahlcen a učení či informace nedokáže pak potřebně využít (Kasper, Kasperová, 2003).

Vzdělávací nabídka by měla být navržena na základě stanovení jasného záměru. Proč děti učíme a proč chceme zařadit konkrétní téma, co se mají děti naučit a jak poznáme, že se to naučily, jaké zvolit vhodné metody a formy práce a kolik času bude na záměr zapotřebí (Koželuhová, 2019).

V předškolním vzdělávání rozlišujeme organizační formy z hlediska míry řízení činnosti či z hlediska komunikace učitelky s dětmi.

V prvním případě hovoříme o:

- Spontánních činnostech, kdy činnost není učitelkou nijak řízena, jde o svobodnou volbu dítěte, které si činnost organizuje.
- Nepřímo řízených činnostech, kdy učitelka k činnosti dává impuls, ale dítě ji vykonává bez jejího přímého vedení.
- Činnostech řízených, které učitelka iniciuje i řídí jejich průběh.

Ve druhém případě organizace z hlediska komunikace učitelky, mluvíme o:

- Organizaci hromadné (dříve se používal termín frontální), kdy učitelka komunikuje se všemi dětmi zároveň.
- Organizaci skupinové, kdy učitelka komunikuje pouze se skupinou dětí, či postupně s různými skupinami.
- Organizaci individuální, kdy učitelka komunikuje a pracuje pouze s jedním dítětem (Koželuhová a Koželuh, 2024).

Mezi další organizační formy patří dělení podle místa, což znamená buďto ve třídě nebo v terénu a pak podle délky trvání, kdy jde například o krátké cvičení, plánovanou činnost, volný pobyt venku nebo volnou hru atd. (Koželuhová, 2019).

V minulosti byla využívána zejména metoda hromadného frontálního učení (Opravilová, Gebhartová, 2003). Současná doba je naopak nastavena na používání individuálního a skupinového učení, které vnímají různé potřeby a možnosti jednotlivých dětí (RVP PV, 2021) s využitím spontánních činností a her, prožitkového a situačního učení a nepřímo řízených činností (Koželuh, 2024).

Po zvolené formě je dalším krokem vybrat konkrétní vzdělávací metodu. Aby byla zvolena ta správná, je nutné mít co nejpřesněji vymezený záměr a cíl vzdělávání. Vliv na výběr mají i další okolnosti, jako je například vývojová úroveň dětí, aktuální stav a potřeby dětí, povaha celé skupiny, osobnost učitele nebo vnější podmínky. Učení probíhá různými způsoby a v různých poměrech vnímání. Proto zde uvádím procentuální poměry jednotlivých stylů vnímání (Klvetová a Dlabalová, 2008), kdy se učíme:

- 10 % toho, co slyšíme.
- 15% toho, co vidíme.
- 20% toho, co současně vidíme i slyšíme.

- 40% toho, o čem diskutujeme.
- 80% toho, co přímo zažijeme nebo děláme.
- 90% toho, co se pokoušíme naučit druhé.

Z vypsanych poměrů vychází jasná zpráva, že v rámci předškolního vzdělávání je velmi důležité připravit dětem aktivity založené na vlastním prožitku a vzájemné kooperaci.

Tím se dostáváme ke vzdělávací strategii prožitkového učení, jejíž podstatou je spontaneita, objektivnost, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétnost a celostnost. Další důležitou vzdělávací strategií je kooperativní a sociální učení jako takové (Maňák, Švec, 2003).

Vzdělávací strategii rozumíme soubor vzdělávacích metod. Ty dělíme na:

- Klasické, mezi které patří:
  - Slovní monologické (popis, vyprávění, vysvětlování) a dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace), metody práce s učebnicí nebo textem, pokládání otázek nebo didakticky zaměřená hra.
  - Názorně – demonstrační jako je pozorování, předvádění, demonstrace obrazů nebo projekce.
  - Dovednostně – praktické, kdy jde o nácvik pohybových a pracovních dovedností, napodobování, manipulování, experiment a laborování, pracovní a výtvarné činnosti.

Pro lepší orientaci uvádím v příloze (Příloha 4) podrobnější rozpis těchto aktivit s uvedením formy zapojení učitele a dítěte do vzdělávacího procesu.

- Aktivizující metody založené na řešení problémových situacích, úkolů a otázek (Pecina, Zormanová, 2009):
  - Diskusní – komunikace mezi učitelem a dětmi i dětmi navzájem s rozvíjením komunikační schopnosti, vyjadřování vlastních názorů a vnímání a respektování názoru druhých.
  - Heuristické, vedoucí k řešení problému, založené na problémové metodě nebo problémovém úkolu, tvořivosti, samostatném myšlení a vlastní aktivitě.

- Situační – řešením situací z reálného života a hledáním vhodných řešení.
- Inscenační – tzv. hrou v roli s hledáním řešení problému.
- Didaktické hry – interakční společenské s pravidly, stimulační hry jako je hraní v roli, řešení případů apod. a scénické hry, kdy jde o divadelní formu.
- Komplexní, ve kterých jde o propojení několika didaktických prvků, tedy různých forem a metod vzdělávání. Mimo hromadnou, skupinovou a individuální formu sem dále řadíme:
  - Projektovou výuku, považovanou za efektivní proces a současný pedagogický trend, kdy dochází k osvojení mnoha kompetencí najednou. Je založená na zájmu a přání dětí a přináší plnohodnotné poznatky a zkušenosti (Krejčová a kol. 2015).
  - Výuku dramatem.
  - Brainstorming – vyslovování nápadů.
  - Kritické myšlení (Maňák, Švec, 2003).

Současné moderní předškolní vzdělávání zaměřuje svou pozornost na používání tzv. strategického vzdělávání. Jde o poměrně jednoduchý systém souhrnného využívání určitých metod, které ve svém spojení vytvoří aktivizující a motivující podnětné prostředí. Součástí strategického vzdělávání by měla být vždy hra, která je základním pilířem předškolního vzdělávání, dále prožitkové učení včetně dramatické výchovy, badatelsky orientované činnosti a kooperativní učení, které zde zastupují sociální oblast (Koželuhová, 2019).

### **3.3.2 Základní typy a styly učení**

Aby se dítě rozvíjelo ve své nejvyšší možné míře, je důležité nabídnout mu vyhovující styl učení. Pro učitele je proto zapotřebí znát různé druhy a typy učení, aby dokázali operativně reagovat na potřeby dítěte.

Mezi základní typy učení patří:

- Observační učení – pozorováním, se snahou napodobit.
- Učení metodou pokus – omyl – často náhodné, dokud není dosaženo cíle.
- Habituační – přivyknutí a snížení reakce na určitý podnět.
- Senzibilizace – opak habituační – zvýšení citlivosti na základě získané zkušenosti.

- Učení vhladem – vnímání nových vztahů – řešení na základě podobnosti s jiným problémem.
- Klasické podmiňování – jeden podnět vyvolá určité chování. Zvonek = úklid hraček.
- Operantní (instrumentální podmiňování) – 3 fáze – situace, chování a posilování. Povzbuzování. Když dítě něco udělá dobře, učitelka pozitivně komentuje = posilování.

Dalším dělením je učení podle přístupu dítěte k činnostem. Záleží, zda je přístup dítěte aktivní či pasivní, tichý či hlasitý, závislý či nezávislý a pomalý či rychlý. Důležitá je také preference smyslového přístupu. To znamená, jak dítě vnímá sluchové, zrakové, hmatové nebo kinetické aktivity, a které z nich preferuje (Carr. 2001).

Kvalitním zdrojem výběru vhodné vzdělávací nabídky a stylu učení může být dobrým pomocníkem koncept mnohočetné inteligence podle Gardnera. Ten v 80. letech minulého století reagoval na tehdejší vnímání nadaných dětí, které směřovalo pouze k logicko matematické inteligenci. Gardner na to oponoval, že dítě disponuje i dalšími inteligencemi, které je nutné také vnímat a brát na ně ohled. Jeho teorie rozmanitých inteligencí zahrnuje 8 inteligencí a u každého dítěte převládají různé dominantní, které jsou využívány častěji. Podle nich pak učitel pozná potřeby dítěte, na jejichž základě pak dokáže připravit vhodné vzdělávací prostředí a strategii učení. Dítě má prostor rozvíjet se ve své co nejvyšší možné míře. Teorie rozmanitých inteligencí se dělí na:

- Verbální – ovládání všech stránek jazyka.
- Logicko matematická – logické, systematické, početní i vědecké uvažování.
- Prostorová – orientace a uspořádání v prostoru, dobrý postřeh, uložení do vizuální paměti.
- Hudební – rytmika, intonace, zvuková paměť.
- Tělesně kynetická – obratnost těla tělesná i divadelní, zacházení s předměty.
- Interpersonální – vnímání a chápání pocitů a sociálního chování druhých.
- Intrapersonální – vnímání, rozvíjení a ovládání vlastního já.
- Přírodní – citlivost k přírodě a propojenost života v ní, holistický přístup k životu.

Podle převažující inteligence se pak nabízí typ učení vizuální, verbální nebo kinetický (Gardner, 2011).

### **3.3.3 Vyváženost řízených a spontánních činností**

V rámci vzdělávacího procesu by se v mateřských školách měly vyskytovat všechny formy činností, tedy řízené, nepřímo řízené a spontánní. Avšak základní a zásadní prostor by měla dostat samostatná činnost dítěte, tedy činnost spontánní. Co se týče řízených činností, tak učitelé nemají s touto formou potíže, ale často si neuvědomují, že i individuální práce s dítětem může být řízenou činností (Krejčová a kol. 2015). Rizikem používání řízených činností je, že často převažují nad spontánními, nebo že jsou děti do činností nuceny. Někdy jsou zase činnosti připraveny nepřiměřeně k potřebám a věku dětí, nebo jsou jednostranné a tím neumožňují vlastní aktivitu dítěte. Aby dítě nebylo řízeno, je zapotřebí mu poskytnout nabídku činností založenou na vlastní svobodné volbě bez vlivu učitele (Koželuhová, 2019).

### **3.3.4 Konstruktivní versus transmisivní teorie vzdělávání**

V minulosti byla zdrojem předávání informací, tedy učení, převážně rodina. Následně převzala tuto funkci škola, v našem případě mateřská. Ta nyní přebírá i úlohu výchovné instituce a děti v ní tráví mnohem více času. Škola by tak měla dětem nabídnout kvalitně připravené vzdělávací prostředí, založené na základě vlastního prožitku a získané zkušenosti, což zajistí rozvoj v maximální možné úrovni (Tonucci, 1991). Pomocným zdrojem mohou být vzdělávací teorie.

První z teorií je konstruktivistická založená na aktivním procesu učících se, namísto pouhého přenosu informací z učitele na děti (Syslová, 2019). Základním prvkem této teorie je konstrukce neboli výstavba, kdy si dítě staví svůj rozvoj na základě vlastního poznání. Dítě do školy přichází se zkušenostmi z vlastního života, na které by měla škola plynule navázat. Aktivity by měly začínat od toho, co již dítě zná a s čím se mělo šanci setkat ve svém životě. Prostředí by mělo být založené na systému skupiny. Tím se dítě učí vzájemné spolupráci a kooperaci (Tonucci, 1991). V konstruktivistickém přístupu je učitel tzv. facilitátorem, tedy průvodcem, a děti jsou aktivními subjekty vzdělávání, které se podílí na plánování vzdělávací nabídky, její organizaci i hodnocení. Důležitou formou je řešení problému založené na vlastní aktivitě dětí, kdy cílem je dojít k řešení přijatelnému pro celou skupinu (Tonucci, 1991). Součástí je také pokládání otevřených otázek učitelem, které u dětí

podporují používání různých úrovní myšlenkových operací (Syslová, 2019) a vzdělávací prostředí založené na vytvoření stimulačních situací, které děti přirozeně motivují k vlastní aktivitě (Tonucci, 1991).

Oproti tomu existuje transmisivní přístup založený na předávání hotových informací, od jednodušších ke složitějším, s využitím hromadných forem vzdělávání, nejčastěji v podobě frontálního přístupu (Syslová, 2019). Bohužel zde chybí vnímání aktuální zkušenosti dítěte (Tonucci, 1991).

### **3.3.5 Režim dne v mateřské škole aneb vliv časového hlediska na vzdělávací proces**

Každá mateřská škola musí mít navrženou organizaci dne z důvodu povinnosti vycházející ze zákonných vyhlášek. V naplánovaném denním řádu se zohledňují potřeby dětí a důležité režimové momenty, jako jsou čas na stravování, pobyt venku nebo odpočinek dětí. Je nutné mezi těmito činnostmi dodržet požadované časové rozestupy.

Součástí režimu dne je také prostor pro volnou hru, která je pro předškolní vzdělávání klíčová. Na tu by neměla žádná mateřská škola zapomínat a měla by být zařazena v co nejvyšší možné míře. V případě řízené aktivity je důležité, aby byla pro děti smysluplná a měla by být zastoupena pouze v takové míře, aby děti měly co největší prostor pro samostatnost a svobodu volby činností.

Vrátím se ještě k uvedeným režimovým momentům, které jsou důležitou součástí vzdělávacího procesu, kdy jde o každodenní přirozené situace, při kterých ale také dochází k procesu učení. Je tedy podstatné, jakým způsobem jsou tyto činnosti nastaveny, zda jsou v rámci těchto činností děti vedeny k samostatnosti v oblasti sebeobsluhy a získání určitých postojů a hodnot, nebo zda jsou spíše manipulovány bez respektu jejich zájmu a potřeb (Koželuhová, 2019). Příkladem může být podpora samostatnosti při oblékání v šatně, servírování jídla a určení velikosti porce při stravování, volný pohyb po školní zahradě s jasně řečenými pravidly nebo možnost krátkého odpočinku nebo nespavého režimu namísto nuceného spánku. Učitelé by měli v rámci pobytu venku využívat i okolní prostředí mateřské školy, ale i zde mohou být děti zbytečně řízeny, a to formou upřednostňování vycházek, které jsou již organizovanou formou, nebo příliš úzkostným přístupem učitele, či nejasně stanovenými pravidly bezpečnosti, které omezují volný pohyb a hru dětí v přírodním prostředí.



### 3.3.6 Prostředí jako třetí učitel

Mezi důležité činitele předškolního vzdělávání patří také uspořádání prostoru v mateřské škole. Na něj jsou kladeny zákonné požadavky v oblasti hygieny a bezpečnosti. Aby uspořádání třídy nabízelo podnětné, ale i bezpečné prostředí, měl by být prostor volný, ale s nabídkou herních koutků a nemělo by se zapomínat i na prostor pro individuální relaxaci či hru. Na rozdílnost vybavení může mít vliv subjektivní představa učitele o tom, co by se dětem mohlo líbit a co by pro ně bylo potřebné a vhodné (Opravilová, 2016).

Vytvoření dobrého klima a podnětného prostředí je také základním prvkem individualizace ve vzdělávání. Prostředí dokáže děti motivovat k činnosti a vlastní aktivitě a tím se podílí na jeho rozvoji (Koželuhová 2019). Jak by mělo takové prostředí vypadat podle samotných učitelů?

- Místo, kde se dítě cítí dobře.
- Místo na zklidnění dětí a pro nespavé děti.
- Centra aktivit nebo koutky s nabídkou aktivit.
- Prostor pro rozpracované stavby, kresby a další tvorbu, bez nutnosti úklidu.
- Spolupodílení dětí na tvorbě interiéru, výtvořů dětí, prostor na výstavu prací dětí.
- Funkční kuchyňka s opravdovým nádobím, kde si děti připravují samy svačinu.
- Přiměřené množství hraček a pomůcek, přehledně uložených v otevřených policích, často se obměňují (Krejčová a kol. 2015).

K tomu doplňuje konstruktivní teorie vzdělávání nutnost poznání kulturní zkušenosti, která by měla být formou nabídky činností skrz laboratoře, školní knihovničky nebo čtenářské koutky (Tonucci, 1991).

Inspirací je také připravenost prostředí některých alternativních směrů vzdělávání. Například Montessori systém má prostředí rozdělené do koutků s otevřenými policemi, kde jsou pomůcky uspořádány tak, aby na jednom místě byla pouze jedna pomůcka. Takže oproti běžným mateřským školám jde o pocit malé nabídky hraček a pomůcek, avšak důvod je opačný. Prostředí je přehledné a jednoduché, a dětem nabízí větší možnost si vyzkoušet všechny nabízené pomůcky. Ty se po určitém čase obměňují s ohledem na téma nebo potřeby. Koutky v místnosti jsou dělené podle oblastí vzdělávání na:

- Praktický život s funkčními předměty, které dítě posílí ve fixování návyků.
- Výchova smyslů přes pomůcky posilující vnímání smyslů dítěte a zanechání lepší paměťové stopy – zrak, sluch, chuť a čich.
- Matematika založená na experimentu a objevování. Pomůcky na základě smyslového materiálu, začínající v oblasti geometrie a navazující na početní představy.
- Jazyková výchova založená na čtení a psaní, s podporou prvotního zájmu dítěte o psaní. Aktivity na rozvoj jemné motoriky a pomůcky posilující představy o hláskách.
- Umění, hudba a pohybové aktivity, se svobodnou volbou používání nabídnutých pomůcek.
- Místo pro společné setkávání, tzv. elipsa.

Další inspirací je systém programu Začít spolu se svými centry aktivit, kdy se jedná o tematické koutky, ve kterých je pro děti připravena určitá činnost či aktivita. Díky ohraničenému prostoru má dítě lepší podmínky soustředit se na aktivitu. Doporučení členění center aktivit je na práci s knihami a písmeny, manipulační a stolní hry, místo na pokusy a objevy, výtvarný koutek, prostor pro stavby z kostek, kuchyňku a domácnost, dílnu, manipulaci s vodou – pískem, dramaturgii a hudbu (Krejčová a kol., 2015).

Z další nabídky mohu uvést příklad pojetí Reggio pedagogiky, která má třídy uspořádané na bázi podpory zkoumání a objevování s ohledem na aktuální probíhající projekt. Děti jsou podněcovány ke zkoumání určitého materiálu či aktivity, čím dochází k učení (Koželuhová, 2019).

Důležitou součástí prostředí mateřské školy je také vytvoření bezpečného sociálního prostředí založeného na tvorbě společných, pozitivně formulovaných třídních pravidel, které dětem zajistí přehlednou strukturu řádu a procesů ve třídě. Při zapojení dětí do jejich obrazové tvorby se pak za ně cítí více odpovědné a mají snahu je více dodržovat. (Krejčová a kol. 2015).

## 4 Shrnutí teoretické části

Historie nám nabízí poměrně ucelený pohled na nastavení vhodných vzdělávacích podmínek tak, aby z dítěte předškolního věku vyšla do dalšího vzdělávacího procesu a následného života v dospělosti jedinečná, samostatně fungující a odpovědná osobnost. Názornost nám ukazuje Komenský se svou zodpovědností dítěte za vlastní učení, ale zároveň s nutností mu k učení připravit vhodný vzdělávací prostor. Následně jde o opakující se myšlenku podpory samostatného myšlení a poznání, které podporoval Locke, Keyová či Montessori. I přes následné období socialismu, kdy dítě bylo spíše prostředkem zajištění budoucí kolektivní společnosti, pak na dřívější vnímání kvalitní výchovy a vzdělávání navazují například Maslow, Matějček a Langmajer, kteří zdůrazňují zajištění všech potřeb dítěte, od těch základních fyziologických až po ty nejvyšší, jako je autonomie a sebepojetí dítěte. Tím se z dětí opět mohou stát plnohodnotně fungující dospělé osobnosti, které pak mají velkou cenu i pro společnost. Na to navazuje další přístup v podobě osobnostně orientovaného modelu vzdělávání, který klade důraz na rozvoj jedinečnosti osobnosti dítěte a jeho individualizaci v podmínkách skupiny, kdy by měl učitel mít důvěru ve schopnosti dítěte a měl by mu umět připravit vhodné vzdělávací prostředí a klima, které zajistí rozvoj jeho samostatnosti, spontánnosti a tvořivosti. Dítě se učí nejvíce na základě vlastního zážitku. Učitel by měl navázat ve vzdělávání na aktuální zkušenosti dítěte z rodiny a reálného života a ty rozvíjet. Na základě OOM je pak nastaven i základní kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání RVP PV. Právě zde jsou také sděleny základní podmínky pro přípravu kvalitního vzdělávacího prostředí, kdy by měl být učitel průvodcem a nabídka aktivit by měla být formou volného výběru pro jeho spontánní činnost, která dítěti zajistí prožitek a pocit úspěchu. Učitel by měl umět reagovat na potřeby dětí, měl by využívat formativní hodnocení a pracovat s chybou jako důležitým aktérem procesu rozvoje dítěte. Nedílnou součástí je zajištění bezpečného prostředí jak pro děti, tak jejich rodiče i učitele. To předpokládá zapojení dětí jako spoluaktérů do společného plánování i realizace aktivit v rámci skupiny, posílení vlastní vnitřní motivace dítěte a současně i zapojení rodičů do života mateřské školy. Zjištění ČŠI však upozorňují na zatím často používané prostředky, založené na předávání hotových informací, namísto nabídky prostoru k samostatné volbě činností dětmi. Také je zdůrazněn nedostatek využívání formativního hodnocení. Posun by měl být v propojení

vzdělávání s reálným životem. Dítě by mělo být pro učitele partnerem přinášejícím své podněty, potřeby a nápady. Učitel by měl nechat dítě zapojit do plánovacího a realizačního procesu a zvolit vhodné diferenciované aktivity založené na dosavadních zkušenostech dítěte. Také by měl připravit prostředí založené na volné nabídce, nejlépe formou center aktivit či tematických koutků, které budou děti vnitřně motivovat k vlastní aktivitě.

Nakolik se to v praxi daří, budu zjišťovat v následující kapitole.

## Praktická část

### 5 Výzkum

#### 5.1 Úvod do problematiky

Otázkou řízení dětí v rámci vzdělávacího procesu v mateřské škole se zabývám již delší dobu. Z vlastní praxe na pozici učitelky a následně zástupkyně ředitelky ve státní mateřské škole cítím snahu posílit u pedagogů změnu přístupu k dětem s ohledem na větší podporu samostatnosti a svobody volby činnosti, které by měly zajistit kvalitnější rozvoj vlastní osobnosti dítěte. Pohled z praxe však přináší jiný obraz. I přes snahu ředitelů i vlastní iniciativy učitelů změnit staré zavedené přístupy a nastavit nové inovativní, jsou děti v mnoha mateřských školách často ještě poměrně dost vedeny a formovány, a to nejenom v čase řízených aktivit, ale i v rámci jiných běžných činností v průběhu dne.

#### 5.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Ve formulování cíle výzkumu jde o děj či proces, který je pro výzkumníka problematický a hledá na něj odpověď (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Cílem diplomové práce je popsat, **do jaké míry jsou děti v mateřské škole řízeny či organizovány učiteli nejen v čase řízených aktivit, ale i v čase běžných a spontánních aktivit, a jak je tím ovlivněn dostatečný prostor pro rozvoj osobnosti a samostatnosti dítěte.** Zjištění by měla pomoci zdokonalit vlastní pedagogickou práci a přístup k dětem. Zároveň může sloužit jako pomocný zdroj pro další učitele či ředitele mateřských škol, kteří chtějí podpořit kvalitnější vzdělávací přístup založený na rozvoji samostatnosti dětí.

V souladu s cílem šetření jsem si stanovila výzkumné otázky. Díky nim je zajištěn rozšířený pohled na problematiku výzkumu a zároveň jde o pomocnou cestu k cíli výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Formulace výzkumných otázek probíhala postupně. Počátečním impulzem byly zkušenosti z vlastní praxe učitelky mateřské školy. V tu dobu jsem měla otázek více, ale posléze mi k jejich upřesnění, a tím i snížení počtu, pomohlo prostudování odborné literatury při zpracování teoretické části a finální ujasnění výzkumného cíle. U každé otázky jsem se snažila, aby byla klíčová pro objasnění řešeného problému, byla otevřená, mohla případně

popsat určitý jev či okolnost, a všechny společně zároveň mohly poskytnout relevantní odpověď na hlavní výzkumný problém.

Zvolila jsem tyto výzkumné otázky:

- 1. Při jakých činnostech a aktivitách jsou děti řízeny ze strany učitelů?**
- 2. Proč učitelé organizují a řídí děti?**
- 3. Jakou mají učitelé důvěru ve schopnosti dětí a jak se to projevuje v přípravě vzdělávacího prostředí?**

### **5.3 Výzkumný design a výzkumné metody**

Pro empirické šetření jsem, z důvodu zkoumání určitých jevů a procesů, zvolila formu kvalitativního přístupu, který pracuje se slovy a metodou indukce, tedy usuzováním (Švaříček, Šed'ová, 2007). Jako formu kvalitativního přístupu jsem zvolila formu vícepřípadové studie, která se zaměřuje na rozbor několika málo případů. Konkrétně šlo o formu zkoumání určitých událostí a interakcí účastníků výzkumu (Hendl, 2023). V rámci tohoto výzkumu byla případem osoba učitelky mateřské školy, celkem jsem zkoumala tři případy, tedy tři třídní učitelky, ve třech charakteristicky odlišných mateřských školách, kdy jsem předpokládala, že zaměření školy může mít vliv na práci učitelek.

V rámci každého výzkumu je důležité nastavit tzv. kritéria kvality, která zajistí objektivní přístup a odborně zpracovaný výzkum. Jde o způsob zajištění tzv. validity, jinak řečeno pravdivosti a dále důvěryhodnosti výsledků výzkumného šetření, jejíž součástí jsou také etické souvislosti (Švaříček, Šed'ová, 2007). Pro naplnění validity (Hendl, 2023) jsem využila triangulace dat, což znamená, že jsem využila trojúhelníkové metody zvolených výzkumných metod. První metodou bylo polostrukturované pozorování s využitím dvou pozorovacích archů vlastní konstrukce. Jeden arch byl určen pro zaznamenání časového harmonogramu průběhu dne v mateřské škole (Příloha 5) a druhý arch sloužil pro záznam specifických a zajímavých informací z průběhu pozorování (Příloha 6). Pro zajištění souvisejících informací, kdy měly být osloveni zapojení respondenti, jsem zvolila formu polostrukturovaného rozhovoru, s využitím strukturovaného dotazníku s otázkami otevřenými, polouzavřenými i uzavřenými, s technikou škálování se stupnicí přikládání významu a stupňového řazení (Příloha 7). Dotazník pro polostrukturovaný rozhovor byl po

fyzickém provedení prvního výzkumu a jeho následného rozboru upraven, kdy v něm byly odstraněny nebo sloučeny otázky, které z přímého rozhovoru s první učitelkou vyplynuly jako duplicitní, nadbytečné nebo nepřiměřené. Třetí metodou byla analýza kurikulárních dokumentů školy, konkrétně školních vzdělávacích programů. Reliabilita šetření byla zajištěna konzultací výsledků s vedoucí práce.

## 5.4 Výzkumný vzorek

Při volbě výběru výzkumného vzorku je důležité dokázat objekty výzkumu propojit s cílem výzkumu (Hendl, 2023). S ohledem na hlavní výzkumný problém bylo nejvhodnější formou oslovit co největší počet respondentů, aby bylo možné vytvořit co nejobektivnější relevantní závěr. S ohledem na možnosti výzkumu byla nakonec zvolena forma oslovení tří, co nejvíce specificky odlišných mateřských škol a v nich mít výzkum vždy u jednoho respondenta. Původní volbou byl výběr tří fakultních mateřských škol, vedených pod odlišnými vysokými školami, konkrétně pod Univerzitou Karlovou, Jihočeskou univerzitou a Masarykovou univerzitou. Z důvodu časové náročnosti jsem pak výběr změnila na tři odlišné mateřské školy svojí charakteristikou, a to mateřskou školu fakultní, církevní a běžnou státní, všechny z jednoho okresního města. Předpokládala jsem, že díky odlišnému zaměření škol mohou mít učitelé rozdílný pedagogický přístup a tím by mohlo vzniknout kontrastní porovnání. Pro zlepšení podmínek výzkumu jsem si připravila koncepční rámec (Hendl, 2023) respondentů (Schéma 1), do kterého jsem zvolila kritéria pomocná k objasnění případné shody či rozdílů mezi jednotlivými respondenty. Dělení bylo podle zaměření školy, věku učitelky, dosaženého vzdělání, složení třídy, délky praxe, zájmu o práci v předškolním vzdělávání či dalším vzdělávání a snaze vnímat a zařazovat aktuální trendy v pedagogice. Součástí byly také provozní a materiální podmínky, včetně vlivu vedení mateřské školy.

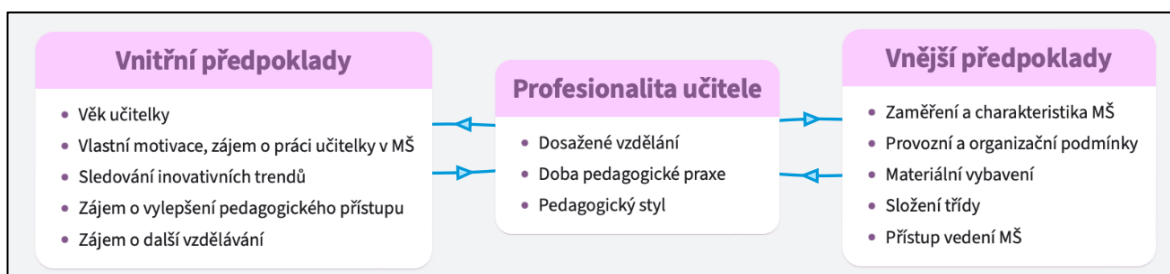


Schéma 1: Koncepční rámec vnějších a vnitřních podmínek učitele mateřské školy

Informace o vybraných respondentech jsou uvedeny v tabulce (Tabulka 1). Jména respondentů jsem z důvodu ochrany osobních údajů uvedla anonymní formou, nejde tedy o skutečná jména, ale smyšlená.

Respondenti				
Jméno	Druh MŠ	Věk učitelky	Délka praxe	Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání
Zuzana	Fakultní	46 let	21 let	Vysoškolské magisterské
Irena	Soukromá církevní	41 let	17 let	Vysokoškolské bakalářské
Barbora	Běžná státní	36 let	7 let	Vysokoškolské bakalářské

Tabulka 1: Soupis respondentů výzkumu

## 5.5 Průběh šetření a sběr dat

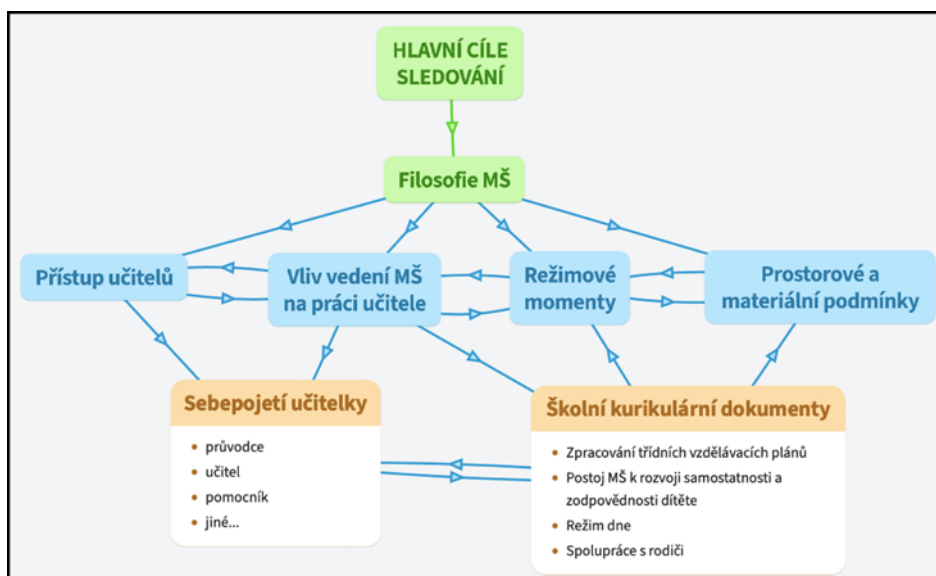
Po určení a ujasnění tématu diplomové práce byla prvotní fází příprava výzkumu. Před zahájením šetření jsem si stanovila koncepční rámec, ve kterém jsem vytýčila klíčové aspekty výzkumu, které jsem postavila prvotně na zkoumání filosofie mateřské školy, na sebepojetí respondenta v pozici učitelky a na plánu šetření graduálně, což znamená stupňovitě tak, že na základě výsledků analýzy prvního případu byla realizována šetření následující (Schéma 2).



Schéma 2: Koncepční rámec výzkumu

Následně jsem vytvořila strukturu hlavních cílů sledování výzkumu, které mi posloužily pro následnou přípravu záznamových archů a podkladů pro plánované polostrukturované rozhovory i dotazník (Schéma 3).





**Schéma 3: Hlavní cíle sledování**

Součástí přípravy výzkumu bylo zapotřebí určit proměnnou, ve které jde o hodnotu určitého znaku či charakteristiky sledovaných vlastností (Hendl, 2012). S ohledem na hlavní problematiku této diplomové práce byla jako proměnná určena frekvence řízení dětí vyjádřená množstvím času, kdy jsou děti řízeny.

Následnou aktivitou byla příprava pozorovacích archů, dotazníků pro rozhovory a výběr konkrétních respondentů. Po ujasnění výběru respondentů jsem telefonicky nebo mailovou korespondencí oslovila ředitelky vybraných škol, se kterými jsem domluvila průběh výzkumu a zajistila si souhlas s pozorováním, případným rozhovorem a prozkoumáním školních dokumentů. Následně proběhla konkrétní domluva prvního výzkumu přímo s třídní učitelkou. Navazující druhý i třetí výzkum byl domluvený pouze s ředitelkou a seznámení s učitelkou proběhlo až na místě. Při fyzickém výzkumu ve druhé a třetí mateřské škole nebyla z časových důvodů možnost provést osobní rozhovor. Náhradní formou bylo zaslání dotazníku mailem přímo učitelkám, u kterých výzkum probíhal. Ty mi pak zaslaly vyplněné dotazníky zpět. Doplňující metodou byla analýza dokumentů, v tomto případě školních vzdělávacích programů.

## 5.6 Analýza dat

V rámci výzkumu jsem pro zpracování dat zvolila využití kvalitativní analýzy, konkrétně realistického přístupu analýzy, kdy se získaná data považují za popis určité vnější

skutečnosti závislé na vnitřní zkušenosti. Z nich lze pak určit specifická témata, vztahy nebo pravidelnosti (Hendl, 2005 in Švaříček, Šed'ová, 2007). Vše dohromady by mělo přinést informace o existenci určitého jevu a jeho možných struktur.

Základ pro návrh zpracování získaných dat jsem založila na hlavním cíli výzkumu, výzkumných otázkách a informacích získaných ze zpracované teorie. Poté jsem přemýšlela o způsobu záznamu dat a zvolila jsem formu otevřeného kódování, kdy jsem výzkumný záznam v podobě textu, v mém případě průběhu dne, rozhovorů a analýzy kurikulárních dokumentů, rozdělila na jednotky. Jednotkou je myšleno určité slovo, spojení slov, celá věta nebo i více vět. Každé jednotce je pak přidělen určitý kód (Hendl, 2023). Při určování kódů mohou být pomocí otázky Co? Jak? Kdo? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Proč? Kvůli čemu? (Flicka, 2006, in Švaříček, Šed'ová, 2007). Některé z nich jsem využila při přípravě kódování. Pro analýzu jsem použila vytisknuté texty se záznamem kódů přímo do textu, kdy jde o formu kódování v ruce, jinak řečenou metoda papír tužka (Švaříček, Šed'ová, 2007). Získaná data pak zajišťují přesnost a dohledatelnost. Následný způsob vyhodnocení jsem zvolila metodou myšlenkových map, tabulek, grafů a textů.

Záznamové archy jsem vyhodnocovala kvantitativně, kdy jsem sledovala dobu trvání řízení dětí ze strany učitelky. Pro zjištění mi pomohl zápis do excelové tabulky, kde jsem uvedla jednotlivé režimové momenty včetně uvedení přesného času a délky doby průběhu, které jsem následně dělila do dvou možných kategorií – spontánních nebo řízených činností. Po výsledném sečtení těchto kategorií vznikl požadovaný poměr v hodnotové podobě (Tabulka 2). Ze získaných údajů jsem pak vytvořila grafy, které nabízejí porovnání spontánních a řízených činností v obrazové podobě. V nich porovnávám nejenom souhrnný poměr zapojených respondentů, ale také časové poměry jednotlivých režimových momentů.

### **5.6.1 Případ I. – Učitelka Zuzana z mateřské školy fakultní**

Zuzana pracuje jako učitelka v mateřské škole 21 let. Vzdělání má vysokoškolské magisterské, zaměřené na předškolní pedagogiku. Nyní uvažuje ještě o pokračování v doktorském studiu. Celkem pracovala ve dvou mateřských školách. V současné době působí ve fakultní mateřské škole, sídlící na jedné hlavních ulic v místě původní činžovní zástavby. Mateřská škola je zařazena do sítě Mateřských škol podporujících zdraví a provádí pravidelný kontakt s Poradnou pro zdraví ve Státním zdravotním ústavu. Škola má pět

heterogenních tříd. Budova je z počátku 20. století, třípodlažní, celkem s pěti třídami. Součástí je společná tělocvična, jídelna pro všechny třídy, kam se vejdou až tři třídy najednou, velká herna, malá herna, dvě samostatné ložnice, ředitelna, kabinet pro učitele a zázemí pro školnici. V každé třídě je vestavěné patro na odpočinek menších dětí, vlastní šatna a hygienické zázemí. Škola má vlastní zahradu ve vnitrobloku s herními prvky, vodním prvkem a lezeckou stěnou. Je zde dostatek místa pro volné aktivity dětí a v letním období i prostor pro otužování vodou ze sprch, hry ve vodním bazénku a vodní cestě. Každá třída má svůj záhon na pěstování rostlin.

### **Provozní podmínky třídy mateřské školy fakultní**

Třída, ve které jsem prováděla výzkum, byla poměrně velká, členěna na část se třemi stoly, středový prostor s kobercem a herní část. Stoly byly určeny pro výtvarné činnosti s volnou dostupností rozmanitého výtvarného materiálu a pro další činnosti, například používání didaktických her a pomůcek, které si mohou volně brát ze skříňky tomu určené nebo pro prohlížení knih apod. V herní části byl koutek s kuchyňkou, velká bedna s dřevěnými stavebnicemi, skříňky s dalšími stavebnicemi v průhledných boxech a místo s molitánky na stavby. Prostředí působilo přehledně, děti měly dostatek prostoru pro samostatné hry nebo vlastní činnosti. Součástí bylo také akvárium s domluveným pravidlem, že ryby krmí ten, kdo má zrovna šipku u své značky. Tyto značky byly připevněny u vchodu do třídy a podle umístění kolíčku bylo určeno nejen, kdo krmí ryby, ale kdo je hlavní organizátor při shromažďování dětí při odchodu ze třídy nebo kdo si domů na jeden den odnáší maskota třídy „trpaslíka“. Tím učitelka zajistila podporu samostatnosti přes jednoduchou přehlednost, spravedlivé dělení i učení se trpělivosti.

### **Průběh dne ve třídě učitelky Zuzany z mateřské školy fakultní**

Třída, ve které probíhal výzkum, měla aktuální téma „třídní trpaslík“ a v ten den zde bylo 18 dětí. V průběhu dne měly děti dostatek prostoru pro samostatnost s maximální snahou učitelky nepřerušovat činnosti dětí. Při ranním scházení se učitelka osobně vítala s každým dítětem a zároveň se zdravila s rodiči. Každému dítěti nabídla připravené aktivity, kterými byly knihy s tematikou trpaslíka na koberci a kresba návrhu na společného trpaslíka z vlastní představy nebo inspirací z nabízených knih. Děti si pak šly volně hrát nebo si vybraly z nabízených aktivit. Jako vhodnou podporu samostatnosti, potřeb dětí a zároveň spolupráce

s rodiči, mě zaujala práce s vlastními portfolií dětí, ve kterých měly nejen své výtvary, ale také fotografie rodičů, na které se mohly podívat, když jim bylo smutno. To vzniklo na základě společné diskuse dětí s učitelkou a následné myšlenkové mapy, jak by šlo dětem pomoci, aby jim nebylo smutno ve školce, což je opět příklad podpory zapojení dětí do společného plánování a aktivit, samostatného myšlení a spolupráce. Některé děti chodily rodičům svůj šanon ukázat. Zaujala mě problematická situace, kdy přišla plačící holčička. Učitelka si přebrala dítě do náručí a snažila se nenásilně nabídnout aktivity formou „Pomůžeme dětem?“ Dítě se uklidnilo a zvolna se zapojilo. Druhým případem bylo příchozí kašlající dítě. Učitelka se zeptala rodiče, zda je dítě v pořádku, pak mu změřila teplotu a zavolala zpět rodiči. Po předání dítěte popřála „brzké uzdravení a odpočinek s tatínkem“. V obou případech jsem zaznamenala podporující a partnerskou komunikaci. Další vhodnou podporou pro samostatnost dětí bylo upozornění dětí na blížící se čas svačiny formou vyznačené šipky na hodinách. Takto si děti hlídaly všechny režimové momenty a učitelka dětem pouze dopomáhala slovy „Děti, hlídejte si hodiny“. Ve třídě vůbec nedocházelo k přerušení činností, děti měly po celou dobu prostor pro volnou hru a svobodnou volbu činností. Ranní scházení, po mém příchodu, trvalo 1 h 10 min. Dopolední svačina probíhala ve společné jídelně, kam chodí všechny třídy. Při svačině byla vidět samostatnost dětí pouze formou odnášení použitého nádobí. Dopolední stravování bylo řízené a trvalo 22 minut. Po svačině se děti rovnou vracely ke svým rozdělaným činnostem z rána a některé děti si nově vybraly kreslení trpaslíka podle knížky. Učitelka sledovala dění ve třídě, jinak se věnovala dětem kreslícím u stolečku. Zaujala mě opětovná respektující komunikace učitelky na reakci dítěte, kterému byla zima. Učitelka: „Co by ti pomohlo?“ Dítě: „Mikina, zavřít okno.“ Učitelka šla zavřít okno. Před plánovaným ukončením dopoledního programu učitelka opět pouze upozornila, že dává značku na hodiny, aby si děti hlídaly samy čas, kdy mají začít uklízet. Dopolední volný program trval 23 minut. Děti měly po celou dobu prostor pro svobodu volbu činností, včetně volné hry. Následovalo zdravotní cvičení ve vedlejší místnosti tzv. herně, které trvalo 10 minut a bylo řízené. Po ukončení se děti opět přesunuly do třídy a sedly si okolo koberce, aby mohl začít komunitní kruh. Učitelka opět podporovala samostatnost a ohleduplnost formou použití Povídalek, kdy jde o pravidlo, že mluví ten, kdo má v ruce pojmenovaný kamínek. Děti, které nechtěly mluvit, pouze poslaly kamínek dalšímu dítěti. Když dopovídalo poslední dítě a proběhla vzájemná diskuse na téma

společného třídního trpaslíka, děti se samostatně přesunuly do umývárny a pak společně s učitelkami do šatny. Zde byly děti opět podporovány v sebeobsluze při oblékání s nabídkou dopomoci v případě potřeby. Komunitní kruh trval 13 minut a pobyt v šatně 12 minut. Před odchodem na zahradu upozornila učitelka nezapomenout na pravidlo dveří, které znamená, že děti musí říct, že jdou na toaletu, do hračkárny nebo do jiné části zahrady. Hračkárna je místnost, kde jsou uloženy hračky na pískoviště, odrážedla, koloběžky, helmy, náčiní na zahradu a další hračky. Místa jsou označena fotkou, aby děti věděly, kam pak vypůjčené věci vracet. Forma pravidel, svobodný výběr hraček i přehledné prostředí opět podporují samostatnost a odpovědnost dětí. Na zahradě měly děti zcela volný prostor pro spontánní hry. Venkovní pobyt trval 1 h 32 min. Při následném poledním stravování probíhala podpora samostatnosti dětí tak, že si samy nalévaly pití i polévku, odnášely použité nádoby a chodily si pro druhé jídlo. Přesun do šatny, následně do třídy trval 14 minut a oběd 24 minut. Následovala příprava na odpočinek, kdy se mladším dětem věnovala druhá učitelka a první přešla se staršími dětmi do vedlejší herny. Odpočinek starších dětí byl řízený, ale i zde měla učitelka snahu děti co nejméně organizovat, např. formou společné domluvy způsobu odpočinku. Děti zde měly prostor pro chvilkový volný pohyb a následně je učitelka seznámila s úkolem, který budou dělat po odpočinku s požádáním, aby si na něj připravily pomůcky. Následoval společný odpočinek, kdy na začátku proběhla domluva mezi učitelkou a dětmi o formě společného odpočinku. Některé děti chtěly poslouchat písničku a jiné chtěly řízenou relaxaci, při které děti dýchají a učitelka počítá. Učitelka tedy navrhla, že budou obě formy, aby to bylo spravedlivé pro všechny. Po relaxaci bylo čtení pohádky s diskusí o příběhu a následná nespavá aktivita, již řečený úkol, kdy učitelka použila formativní hodnocení formou zadání konkrétních kritérií vedoucích ke splnění úkolu. Po dokončení byla volná hra dětí. Přechod do herny, příprava pomůcek na úkol a volná hra trvaly 10 minut. Čtení knihy a řízená relaxace trvaly 20, provedení úkolu trvalo 10 minut a spontánní hra pak 15 minut do mého odchodu.

### **Rozhovor s učitelkou Zuzanou z mateřské školy fakultní**

Ukázku přepisu rozhovoru uvádím v příloze (Příloha 8). Z rozhovoru s paní učitelkou Zuzanou jsem zaznamenala okolnosti směřující k podpoře samostatnosti dětí při projevu zájmu o další vzdělání, které cítí to jako důležitou věc vzhledem k proměnám doby, aby

učitelé neulpívali na stupni, na jakém zrovna skončili. Dále díky vysokoškolskému vzdělání a souvisejícímu kontaktu s pedagogickou fakultou, díky čemuž cítí větší potenciál dostat se k trendovým informacím. Sebe vnímá tak, že stále hledá cesty a odpovědi na nějaké otázky, a tak nějak se snaží najít tu nejlepší cestu s tím, že se jí to někdy daří lépe a někdy hůře. Ideální pedagog by podle ní měl být citlivý a laskavý pozorovatel, se zájmem o děti, hodnotově usazený a měl by na sobě stále pracovat a vzdělávat se. Nejvyšší dosažené vzdělání by podle ní mělo být vysokoškolské, díky důležitosti citu v práci s dětmi předškolního věku. Středoškolský učitel si může najít znalosti, ale není jich tolik, kolik nabízí vysokoškolské studium se svými teoretickými znalostmi, i když není samospásné a nemůže to zcela zajistit dobrého učitele. Pod pojmem osobnostně orientovaného modelu výchovy si představuje dítě jako aktéra vzdělávání, jako svébytnou osobnost, která si může hledat vlastní cesty. Dítě není manipulované nebo vedené, má právo zasáhnout do toho, co ho zajímá a co se chce dozvědět, a právě pozorovatel to vidí. Rizika u dětí vidí v ubývání podpory toho „vyřeš si to sám, postarej se sám, zaříd' si, co potřebuješ“. Místo kognitivního podporování by bylo lepší podporovat děti sociálně a v sebeobsluze. Na otázku, zda mají děti v jejich mateřské škole dostatek prostoru pro samostatnost odpověděla, že si myslí, že ano, ale šlo by to posouvat ještě dál, o což stále usilují a zaměřují se na to ve svém ŠVP. Paní učitelka podporuje samostatnost zpětnou vazbou a potom příležitostmi ve skupinové práci, na kterou jí podnítilo studium na vysoké škole. Hranice samostatnosti u dětí, podle ní, nemusí být, protože jde o individuální záležitost, kam je každé dítě schopno dojít, pokud je samostatné a zvládá dodržovat pravidla. Myslí tím samostatnost nejen v sebeobsluze, ale i v rozhodování a odpovědnosti za vlastní konání. S dětmi krájejí, vaří, dělají pokusy. Nenechala by je asi rozhodovat za druhé. Podle ní je učitel proto, aby hlídal bezpečnou situaci, ať už v sociální nebo bezpečnosti rovině, aby se nikdo nezranil a pomůcky byly správně používány. Jinak by děti měly dělat cokoliv. Paní učitelka využívá formativní hodnocení, protože je to vlastně princip zpětné vazby. Děti mají prostor k hodnocení svých činností a aktivit. Ohledně zapojení dětí do plánování činností a témat je paní učitelka jednoznačně pro a s dětmi to dělají formou diskusního kruhu, co by děti zajímalo a chtěly by dělat. Společně s dětmi pak dělají myšlenkové mapy nebo hlasování a někdy dokonce i volby. V rámci pedagogické diagnostiky používají také formu portfolií, do kterých si děti zakládají samy a mohou si je kdykoliv brát. Současně používají sebehodnotící

semafor po skončení nějaké aktivity. Zelená je jednoduché, zvládl jsem to sám a červená udělal jsem chybu, bylo to těžké. Režim dne je pevně stanovaný v TVP, ale pouze dobou jídla, ne činnostmi, což by také bylo i v rozporu s RVP PV. Ohledně samostatnosti dětí má snahu omezovat je pouze tam, kde je to z důvodu bezpečnosti opravdu zapotřebí. Vycházka je, podle ní, opět řízenou činností a nedává dětem volnost pohybu. Když se dítěti něco nepovede, a poruší pravidla, reaguje učitelka, že se na něčem společně dohodli „Vidím, že to ještě nezvládáš, tak si musíš hrát zde“ apod. Ve třídě využívají dále srdíčkové pravidlo, kdy se k sobě chovají ohleduplně, dále pravidlo zvednuté ruky – zvednu ruku, zavřu pusku, chceme si něco říct. Použit ho mohou učitelky i děti k potřebě domlouvání, kdy jsme zdvořilí, a tak se i spolu bavíme. Dále mají želvičkové pravidlo, kdy chodí po třídě a v prostorách školy pomalu.

### **Rozbor kurikulárního dokumentu mateřské školy fakultní**

Pro potřeby jsem použila školní vzdělávací program umístěný na webových stránkách mateřské školy. Podpora samostatnosti je zřejmá z uvedených dlouhodobých cílů, mezi něž patří, aby učitelé vedli děti k samostatnosti i k vlastnímu rozhodování a řešení problémů. Mezi metody a formy vzdělávání řadí plánování vzdělávacího programu s účastí dětí založené na vzájemné diskusi, kdy plánovaná témata vycházejí ze životních situací dětí. Dále využití situace, tzv. problému jako zdroje přínosu pro děti, který může být vznikem drobných či rozsáhlejších projektů založených na řešení různých problémů a vzájemné kooperaci dětí. Hlavní metodou má být prožitkové učení. Rodiče vnímá škola jako nejdůležitější partnery. Ti mají možnost citlivě vstupovat do třídy a účastnit se aktivit školy. Vzdělávací program má škola podle dokumentu Zdravá mateřská škola (Portál, 2005), s návazností na Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (inovované vydání Portál, 2006). Hlavními cíli jsou učitelka podporující zdraví, věkově smíšené třídy, rytmický řád života a dne, tělesná pohoda a volný pohyb, zdravá výživa, spontánní hra, podnětné věcné prostředí, bezpečné sociální prostředí, participativní a týmové řízení, partnerské vztahy s rodiči, spolupráce mateřské školy se základní školou, začlenění do života obce. Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti integrovaných bloků v souladu s osobnostními a celospolečenskými cíli k výchově nezávislého, zodpovědného, ale harmonicky žijícího člověka. Základem je učení dětí se od sebe navzájem, tzv. sociální učení. Nabízené činnosti jsou založeny na principu tematické

výuky, tedy nepřítomnosti ohrožení, smysluplnosti, možnosti výběru, přiměřeného času, obohaceného prostředí, spolupráce, okamžité zpětné vazby a dokonalého zvládnutí.

### **Shrnutí hlavních výsledků sledování učitelky Zuzany z mateřské školy fakultní**

Mateřská škola podporuje samostatnost a vlastní rozhodování dětí i díky svému zapojení do sítě Mateřských škol podporujících zdraví. Podmínky jsou zakomponovány ve filosofii MŠ, ve školním vzdělávacím programu i v přístupu pedagogů, kdy Zuzana působila jako průvodce se snahou dětí co nejméně organizovat, používala formativní hodnocení a zapojila děti do společného plánování a realizace činností. Režimové momenty navazovaly nenásilně, se snahou co největší plynulosti.

Z koncepčního rámce podmínek učitele vnímám jako zásadní vlastní zájem o práci, sledování pedagogických trendů i další vzdělávání. Z pohledu profesionality má vliv vysokoškolské vzdělání, které nabízí kvalitnější pohled a větší dostupnost informací týkající se předškolního vzdělávání. Provozní a organizační podmínky jsou nastaveny tak, aby vzdělávací proces byl co nejméně organizovaný. Učitelé mají možnost přizpůsobit průběh dne zcela potřebám dětí. Nutnost organizace je pouze v případě stravování v jídelně. Materiální vybavení a uspořádání třídy bylo připravené jako podnětné prostředí, ve kterém děti měly prostor pro vlastní aktivity se svobodnou volnou výběru hraček i pomůcek. Uspořádání třídy s heterogenní formou s počtem 24 dětí nemělo vliv na kvalitu pedagogického přístupu učitele.

**Poměr řízených a spontánních činností** byl z celkového času 5,35 h v poměru 3 h 20 min čas pro volné, spontánní a svobodné činnosti dětí a 2 h 15 min byly děti organizované nebo řízené, z toho bylo 50 min na stravování, 40 min na odpočinek, 10 min cvičení, 10 min komunitní kruh a 12 min pobyt v šatně.

### **5.6.2 Případ II. – Učitelka Irena z mateřské školy církevní**

Irena pracuje jako učitelka v mateřské škole 17 let. Vzdělání má vysokoškolské bakalářské, zaměřené na předškolní pedagogiku. Dříve pracovala v mateřské škole státní a nyní působí v mateřské škole soukromé církevní, ve které probíhal tento výzkum. Ta sídlí v klidné části, umístěné mezi rodinnými domy, v přímém sousedství panelových domů. Má 4 homogenní třídy, celkem 70 dětí, v budově bývalých jeslí, u které je vlastní zahrada s herními prvky,



travnaté prostranství, altán, záhony i asfaltový chodník, který děti mohou využívat pro jízdu na odrážedlech či koloběžkách. Na zahradu je možné přesunout i vzdělávací program.

### **Provozní podmínky třídy mateřské školy církevní**

Třída byla dělena na část se třemi stoly a část s kobercem, která sloužila pro volnou hru dětí a při čase odpočinku jako místo pro lůžka. Třída nebyla moc velká, ale působila prostorně. Nebyly zde centra aktivit, pouze police s knihami, dětská kuchyňka, police se stavebnicemi a auty, stoleček na konstrukce, plastový ponk, žebřiny, police s nabídkou pracovních listů a omalovánek a křeslo na odpočinek. Pomůcek a hraček nebylo mnoho a některé byly uklizené v uzavřených skříňkách. Polední stravování dětí probíhalo ve vedlejší, druhé třídě nejmladších dětí, kde se třídy postupně střídaly. Mateřská škola neměla vlastní kuchyň, jídlo bylo dováženo a vydáváno z malé kuchyňky – výdejny.

### **Průběh dne ve třídě učitelky Ireny z mateřské školy církevní**

Výzkum probíhal v homogenní třídě čtyřletých dětí. Ten den zde bylo 14 dětí. Probíraným tématem byly zvířátka a jejich mláďátka. Učitelka měla snahu podporovat samostatnost dětí, avšak z některých momentů bylo zřejmé organizování nebo řízení dětí i v čase běžných aktivit, například formou organizace přechodu do umývárny, na stravování, přechodu do šatny nebo v rámci dopoledního programu. Při ranním scházení se učitelka průběžně vítala s příchozími dětmi a rodiči. Přístup mateřské školy i učitelky byl založený na partnerství jak s dětmi, tak s rodiči, kdy rodiče měli volný přístup do třídy. Děti měly při ranním scházení celou dobu prostor pro volnou hru na koberci a měly připravené aktivity u stolu – omalovánky, magnetickou hru a puzzle. Jako upozornění na přípravu komunitního kruhu použila učitelka zvonek se slovním doplněním „Za čtyři minuty uklízíme“. Následně zazvonila. Všimla jsem si respektující a vlídné komunikace i s rodiči, kteří přišli s dítětem pozdě. Ranní scházení trvalo od doby mého příchodu 40 minut. Navazující komunitní kruh probíhal řízenou formou. Všimla jsem si, že učitelka reagovala na dítě, které před sebou mělo hračku auta z pohádky, kdy začala diskusi, jaké pohádky znají další děti. Poté opět pokračovala řízená činnost s připravenými kartičkami zvířat. Komunitní kruh trval 23 minut. Navazovalo zdravotní cvičení, které bylo celou dobu řízené ze strany učitelky a trvalo 12 minut. Poté šly všechny děti společně do umývárny a pak ke stolům, kde byla připravena svačina. Ta probíhala ve třídě. Děti měly určené místo a učitelka s asistentkou dětem

nalévaly pití i rozdávaly jídlo. Podpora samostatnosti probíhala pouze odnášením nádobí dětmi. Stravování trvalo 18 minut a bylo organizované. Navazovala dopolední činnost, která byla celou dobu řízená. Učitelka se ale snažila vnímat potřeby dětí, kdy reagovala na dítě, které přišlo pozdě a nestihlo si pohrát. Učitelka: „Protože Kubíček přišel později a nestihl si pohrát, tak bych potřebovala postavit domeček pro zvířátka. Z čeho děti budete chtít. Až bude hotový, zavolejte mě, já to vyfotím a dáme to na nástěnku.“ Učitelka se pak v průběhu hry a činností přemísťovala mezi aktivitami dětí u stolu a na koberci. Řízenou činnost ukončila společným zazpíváním písničky. Dopolední činnost trvala 30 minut. Příprava na venkovní pobyt byla z velké části organizovaná formou společného přesunu na toalety, pak zpět do třídy a až poté do šatny, kde se již děti oblékaly samostatně. Učitelka i asistentka zde byly pouze jako dopomoc. Před odchodem na zahradu učitelka dětem zopakovala pravidla bezpečnosti, včetně používání koloběžek. Následoval pobyt na zahradě, kde děti měly po celou dobu prostor pro spontánní a volné hry, včetně jízdy na koloběžkách. Doba přechodu do šatny a oblékání trvala 20 minut. Venkovní pobyt trval 1 hodinu. V rámci následného poledního stravování byly děti řízené formou společného přechodu do umývárny a přesunu do druhé třídy na oběd, kde bylo vše připravené a učitelky děti obsluhovaly. Děti pouze samy odnášely použité nádoby a chodily si pro druhé jídlo. Návrat do umývárny byl opět společný. Stravování trvalo 22 minut. Rozcházení dětí probíhalo volnou hrou. Při odpočinku měly děti již připravená lůžka, ale samostatně si nosily lůžkoviny a starší děti pomáhaly mladším, protože v ten den byly na odpočinek spojené dvě třídy. Odchod dětí po obědě a příprava lůžkovin trvaly 30 minut. Odpočinek trval 50 minut.

### **Rozhovor s učitelkou Irenou z mateřské školy církevní**

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou Irenou nebylo možno provést z časových důvodů, proto proběhla domluva o nahrazení rozhovoru dotazníkem. Ukázkou přepisu dotazníku uvádím v příloze (Příloha 9). Okolnosti směřující k podpoře samostatnosti u dětí, či spíše v tomto případě zlepšení pedagogického přístupu, jsem u paní učitelky zaznamenala v odpovědi, že paní učitelka šla pracovat do církevní mateřské školy z důvodu jiného přístupu ke vzdělávání a potřebám dětí. Dále, že nejvyšší dosažené vzdělání by měl mít učitel mateřské školy ideálně vysokoškolské, což doporučila z vlastní zkušenosti, kdy jí studium pomohlo otevřít nové nazírání na výuku, problémy, dětskou duši. Navazovala

odpověď ohledně prostoru pro samostatnost dětí, kterou děti v její třídě mají formou vyjádření se ke všem činnostem, kdy je jim plně nasloucháno. Také ve třídě hlasují o programu, ukazují si možnosti, dělí se na skupiny podle zájmu apod. Paní učitelka využívá formativní hodnocení po každé činnosti, a to pomocí otázek k tématu. Nechává dětem volnou ruku, často téma odejde k jinému tématu, ale i to považuje za přínosné. Děti jsou plně zapojeny do hodnocení vlastních i ostatních aktivit formou chválení, hledání řešení apod. Do plánování činností a témat jsou děti zapojeny tak, že učitelka nabízí možnosti a děti si vybírají, co by chtěly dělat. Často děti přichází i s vlastními nápady, které učitelka zařazuje. Z odpovědí byla zřejmá snaha o podporu samostatnosti, ale také již částečného organizování formou nabízených možností. Režim dne je stanovený, ale nemusí se plnit zcela a přizpůsobuje se potřebám učitelky a dětem. S tím byla paní učitelka velmi spokojena. Podporu samostatnosti shledávala učitelka také ve společně nastavených pravidlech určených při venkovním pobytu.

### **Rozbor kurikulárního dokumentu mateřské školy církevní**

Školní vzdělávací program, ze kterého jsem čerpala informace, byl umístěn na webových stránkách mateřské školy. Informace směřující k tématu podpory samostatnosti jsem evidovala v zapojení školy do alternativního programu Začít spolu, který je založen na potřebách dětí a dále ve formě rodinného typu s osobním a individuálním přístupem ke každému dítěti, kdy jde o znak podporující kvalitnější pedagogický přístup učitelů. Rodiče mají možnost se zapojit do běžného chodu školy svými nápady a podněty. Je snaha o vytvoření přátelského, bezpečného a vstřícného prostředí založeného na pěstování dobrých vztahů, důvěře a toleranci. Režim dne je pružný, se snahou zapojit co nejčastěji pohybové aktivity a umožnit pobyt v přírodě. Program je zaměřen na formu projektového učení, což je známka snahy o podnětné prostředí. Dětem je věnován dostatek práva na soukromí. Dalším podporujícím znakem je záměr ještě více posílit týmovou práci s ohledem na dítě, které se v mateřské škole cítí tak, jak se na tom podílejí vztahy všech zúčastněných. Také vzdělávací obsah pojatý jako cesta ke hledání a vnímání světa hlavně srdcem má zaměření na citlivější přístup k dětem.

### **Shrnutí hlavních cílů sledování učitelky Ireny z mateřské školy církevní**

Irena podporuje samostatnost dětí, ale i přesto jsou děti poměrně často organizované a obsluhované při běžných činnostech. Pozitivním prvkem je prostředí založené na bázi rodinného typu s vytvořením přátelských a vstřícných podmínek pro každé dítě i rodiče, které vnímá mateřská škola jako důležité spoluaktéry s možností zapojit se do života školy. Pedagogický styl učitelky působil stylem pomocníka, občas se snahou děti navádět k činnostem.

Z koncepčního rámce učitele vnímám jako zásadní zájem o práci, která učitelku naplňuje a dále vliv vnějších předpokladů, kdy bylo pro učitelku rozhodnutím pro práci v církevní mateřské škole její zaměření na potřeby dítěte a jeho osobnost, což neshledávala v běžné mateřské škole, ve které pracovala předtím. Učitelce vyhovují organizační podmínky složením homogenní formou, zejména z důvodu, že je zde snížený počet dětí oproti běžné mateřské škole.

**Poměr řízených a spontánních činností** byl z celkového času 5 h 40 min v poměru 1 h 40 min čas pro volné a spontánní činnosti a 3 h 25 min byly děti organizované, částečně nebo zcela řízené, z toho bylo 30 minut při řízené činnosti, 40 min na stravování, 50 min na odpočinek, 12 min cvičení, 23 min komunitní kruh, 20 min pobyt v šatně a 30 min při rozcházení dětí či přípravě lůžkovin.

### **5.6.3 Případ III. – Učitelka Barbora z mateřské školy běžné**

Barbora pracuje jako učitelka v mateřské škole 7 let. Vzdělání má vysokoškolské bakalářské, bez určení zaměření. Celkem pracovala ve 3 mateřských školách. Nyní působí ve státní mateřské škole, která je součástí tohoto výzkumu. Ta je umístěná v zástavbě rodinných a činžovních domů, má tři homogenní třídy, s kapacitou 28 dětí, kdy každá třída má k dispozici celé jedno patro. V přízemí je třída pro nejmladší děti, v prvním patře pro starší a ve druhém patře pro děti předškolního věku. Učitelky zůstávají každý rok ve třídách, ve kterých učí a stěhují se pouze děti, což znamená, že děti mají každý rok jiné třídní učitelky. Součástí mateřské školy je také zahrada, s herními prvky, dvěma pískovišti, zastřešeným altánem a úzkým chodníkem, který slouží jako dopravní hřiště.

### **Provozní podmínky třídy mateřské školy běžné**

Třída byla velmi prostorná, dělená na velkou hernu a pracovnu s pěti stoly pro děti. V části se stoly byly ještě u oken zájmové koutky se stavebnicemi. Ve třídě ten den byla třídní učitelka, pomocná učitelka s polovičním pedagogickým úvazkem, která měla navíc úvazek asistenta pedagoga a dále ještě druhá asistentka pedagoga. Celkem zde tedy byli, v době výzkumu, tři pedagogičtí pracovníci.

### **Průběh dne ve třídě učitelky Barbory z mateřské školy běžné**

Výzkum probíhal ve třídě pro nejstarší děti předškolního věku. Ten den zde bylo 22 dětí a aktuálním tématem bylo jaro, rostliny a zvířátka. Zaměření na podporu samostatnosti dětí jsem shledala pouze v rámci ranního scházení, kdy učitelky při příchodu dětí nabídly hry v herních koutcích se stavebnicemi nebo aktivity u stolu, kde byly pracovní listy s tématem jara. Zaujalo mě, že jsem nikde neviděla výtvary dětí a třída na mě působila školským dojmem. Děti měly vlastní penály, o které měly povinnost se starat a pravidelně je kontrolovat. Ranní scházení trvalo 54 min. Návazné aktivity a činnosti již byly zcela řízené. V rámci zdravotního cvičení probíhala organizace dětí formou určení místa a společným cvičením podle vzoru učitelky, s opakováním a nácvikem nové písničky s pohybem. Zdravotní cvičení trvalo 16 minut. V rámci dopoledního stravování, které probíhalo ve třídě, měly děti již připravené hrníčky na svačinu, včetně nalitého nápoje a jídlo jim servírovaly učitelky a asistentka. Učitelka organizovala i společný přesun na svačinu. Samostatnost dětí byla pouze při přidávání jídla a odnášení použitého nádobí. Odchod po svačině byl také organizovaný učitelkou, kdy děti pouštěla po jednotlivých stolech. Dopolední stravování trvalo 12 minut. V rámci následného komunitního kruhu probíhalo organizování dětí opět formou určení místa, kde mají stát. Následně proběhlo dotazování učitelkou „Co děláme na zahradě?“, kdy děti reagovaly a odpovídaly. Navazoval dotaz učitelky „Ukážete mi, jak zasadíte rostliny?“, na který jsem předpokládala vlastní aktivitu dětí, ale učitelka začala děti navádět, co mají dělat. Následovala řízená aktivita s vytleskáváním rytmu do kolen s opakováním podle vzoru učitelky, předzpívání písnička s pomocí vytleskávání rytmu, kdy se děti měly přidat, následně organizovaná hra na dřívka a na úplný závěr hra na zvukové tyče a společný zpěv s pohybem. Komunitní kruh, celou dobu řízený a s velkým množstvím nových aktivit, se kterými se děti teprve seznamovaly, trval 17 minut. Na řízenou činnost

rozdělila učitelka třídu na dvě skupiny. Jedna skupina zůstala s učitelkou na koberci a druhá pracovala u stolů, v doprovodu druhé učitelky a asistentky pedagoga, kde děti nejprve dostaly doslovný popis úkolu, co mají dělat s pracovním listem. Skupina na koberci se mezitím věnovala aktivitě s popisem plakátu s motivy jara, kdy učitelka děti naváděla, sama popisovala motivy a děti se pak doptávala na rostliny z plakátu. Po dokončení činností se skupiny vyměnily. V mezičase si děti mohly hrát na vymezených místech, s omezením mluvení a hluku. Děti například nesměly zatloukat hřebíčky do korku. Finální ukončení řízené činnosti bylo formou zazvonění na zvonek se sdělením „Děťátka, uklízíme.“ Poté se měly posadit ke stolům a čekat, než učitelka ohodnotí hotové úkoly formou smajlíků. Řízená činnost trvala 44 minut a během ní jsem nezaznamenala podporu samostatnosti dětí. Vzdělávací proces na mě působil školským dojmem. Děti neměly prostor hodnotit svou, ani jiné činnosti. Následoval společný přechod do umývárny a do šatny. Pobyt v šatně trval 10 minut. Děti byly organizované, ale samostatné. Venkovní pobyt probíhal na školní zahradě, kde děti měly zcela volný prostor pro spontánní hry, včetně jízdy a odrážedlech. Občas docházelo ke střetnutí dětí, kdy učitelky pouze upozornily „Dejte si pozor.“ Venkovní pobyt trval 57 minut. Navazoval organizovaný návrat do šatny a následné čekání dětí u dveří do třídy, než paní kuchařka nalila dětem polévku. Děti měly připravené i hrnečky s pitím. V rámci čekání se učitelka doptávala „Pro koho byl pracovní list těžký?“ Děti se hlásily, odpovídaly a učitelka pak reagovala „Nerozdávala jsem moc smajlíků, musíte se více snažit“. Následoval hromadný přechod ke stolům a společné stravování. Učitelka pouštěla děti pro druhé jídlo po jednotlivých stolech. Podporu samostatnosti jsem zaznamenala pouze tím, že po dojezení mohly děti odnést samy nádobí a jít si na chvíli volně hrát. Polední stravování trvalo 22 minut. Přípravu lehátek, lůžkovin i určení místa, kde budou děti odpočívat, organizovaly učitelky. Následovalo přivítání s tzv. čtecí babičkou, kdy jde důchodkyni z místní organizace důchodců a pak již přečtení pohádky a odpočinek. Děti, které šly po obědě domů, si mohly potichu hrát nebo kreslit u stolu do doby svého odchodu. Po zhruba 20 minutách odpočinku učitelka určovala postupně děti, které mohly vstát a jít si kreslit nebo hrát drobné hry ke stolům. V tuto chvíli jsem ukončila svůj výzkum. Příprava lůžkovin trvala 15 minut a odpočinek 25 minut do mého odchodu.

### **Rozhovor s učitelkou Barborou z mateřské školy běžné**

Polostrukturovaný rozhovor, s učitelkou Barborou, byl také nahrazen vyplněním dotazníku. Z odpovědí jsem zaznamenala, že paní učitelka má vysokoškolské vzdělání a zájem o další vzdělávání má spíše v oblasti didaktické práce. Náznak podpory samostatnosti jsem zaevidovala pouze z popisu ideálního pedagoga, který má být respektující, a jak uvádí dále, ještě trpělivý, důsledný a přátelský. Dále jsem zaznamenala, že nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů by podle ní stačilo středoškolské s dalším vzděláváním formou odborných seminářů. Téma samostatnosti jsem ještě shledala při popisu pojmu OOM, pod kterým si představuje individuální přístup dle schopností, zájmu a potřeb dětí. Dle jejího sdělení mají děti v její třídě prostor pro samostatnost formou svobodné volby hry, tvoření, staveb dle vlastní fantazie a volby aktivity dle svého výběru v ranních hodinách. Formativní hodnocení paní učitelka nevyužívá, ale hodnotí na základě diagnostických listů a slovního popisu. Děti mají prostor vyjádřit se k hodnocení vlastních i ostatních aktivit zřídka, většinou jde o výtvarné produkty (obrázky) nebo formou sdělení svých pocitů z činností. Do plánování témat se děti nemohou zapojit. Do plánování činností mají malou možnost zapojení, většinou na vyzvání učitele nebo dle aktuálních zájmů, jako projevu emocí. Většinou jde o pohybové aktivity, hudební výchovu a hry. V rámci stanoveného režimu dne cítí omezení v krátkém čase na řízenou činnost, z důvodu velkého množství projektů a externích aktivit (divadlo, plavání apod.) a malého množství dnů na důslednější probírání témat, kdy někdy jde pouze o 3 dny v týdnu. Den v mateřské škole podle vlastních představ by byl se stejným stávajícím režimem, pouze s méně omezujícím časem na svačiny, kdy musí dříve ukončit ranní cvičení.

### **Rozbor kurikulárního dokumentu mateřské školy běžné**

Školní vzdělávací program, ze kterého jsem čerpala informace, byl umístěný na webových stránkách mateřské školy. Zaměření na podporu samostatnosti jsem zaznamenala ve zmínění dostatku času pro hru, pohyb i odpočinek tak, aby vše bylo respektováno v denním programu a dále v partnerském přístupu k dětem a zajištění mateřské školy jako spokojeného prostředí pro děti i rodiče. Dále v uvedení vyloučení manipulování a zbytečného organizování dítěte z důvodu časových prostojů či podpory nezdravé soutěživosti dětí. Dále je zde uveden pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dětí. Pedagog by se měl také vyhýbat negativním slovním komentářům, měl

by podporovat samostatné pokusy dětí, být uznalý, oceňovat a vyhodnocovat konkrétní projevy a výkony dítěte, vyvarovat se paušálních pochval stejně jako odsudků. Hodnocení by mělo být vždy popisné, povzbuzující, konkrétní. Moji pozornost upoutalo, že třídní pravidla stanoví na začátku školního roku učitel a děti se pak s nimi seznámí a dodržují je. Neshledala jsem zde tedy zapojení dětí. Mateřská škola zdůrazňuje spolupráci s rodiči jako velmi důležitou. Dále se zde uvádí, že organizace dne je volná, respektující potřeby dětí a pevně stanovena je pouze doba stravování a odpočinku., ale zároveň je zde následně uveden popis vymezeného času pro spontánní hru, řízené činnosti i čas odpočinku, v rámci kterého mají pouze předškolní děti možnost účastnit se klidových aktivit, a to až od jarních měsíců. Děti mají být vedeny k samostatnosti při stravování, zároveň je zde uvedeno, že jídlo vydávají kuchařky.

### **Shrnutí hlavních cílů sledování učitelky Barbory z mateřské školy běžné**

U paní učitelky Barbory jsem nezaznamenala podporu samostatnosti dětí. Děti byly po většinu času řízené a organizované, i když školní vzdělávací program mateřské školy zmiňuje podporu samostatnosti s pedagogickým stylem formou nabídky, volný program dne bez zbytečného organizování, aktivní účast dětí při činnostech i využívání popisného hodnocení.

Z koncepčního rámce učitele vnímám pedagogický styl učitelky jako učitele předávajícího informace. Z vnitřních předpokladů jsem nezaznamenala informace či zájem směřující k podpoře samostatnosti dětí. Z vnějších předpokladů jsem zaznamenala informace směřující k podpoře samostatnosti dětí pouze v rámci popisu ve školním vzdělávacím programu.

**Poměr řízených a spontánních činností** byl z celkového času 5 h 40 min v poměru 1 h 40 min čas pro volné a spontánní činnosti a 3 h 25 min byly děti organizované, částečně nebo zcela řízené, z toho bylo 30 minut při řízené činnosti, 40 min na stravování, 50 min na odpočinek, 12 min cvičení, 23 min komunitní kruh, 20 min pobyt v šatně a 30 min při rozcházení dětí či přípravě lůžkovin.

## **5.7 Výsledky šetření**

Výzkumné šetření bylo založené na zkoumání skupiny učitelů mateřských škol, konkrétně tří učitelek ze tří charakteristicky odlišných mateřských škol. K získání potřebných

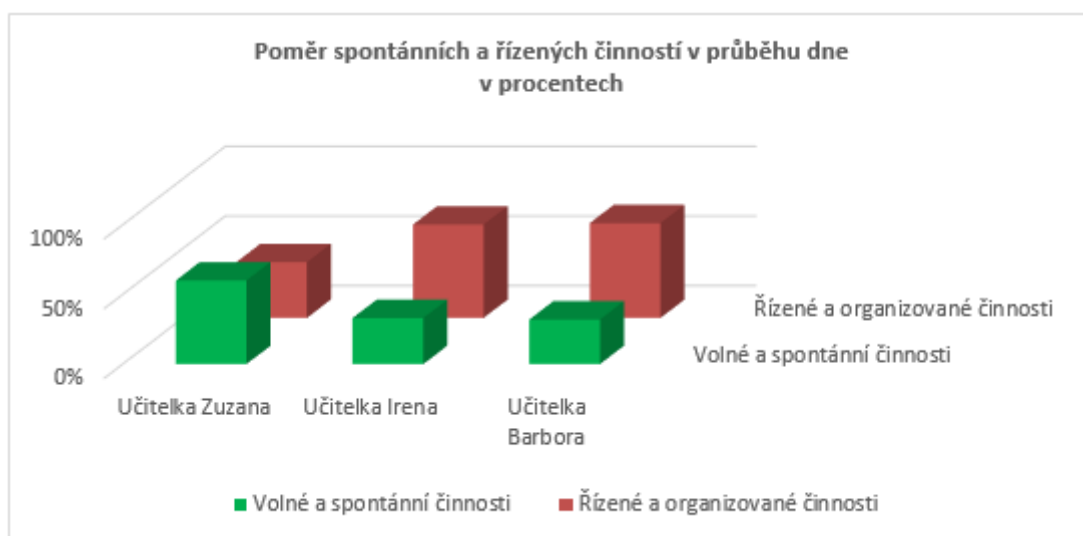


informací z provedeného výzkumu jsem použila různé metody zpracování formou myšlenkových map, excelových tabulek a grafů. Vše sloužilo k záznamu kódovacích jednotek při zpracování dat získaných z analýzy záznamových archů, rozhovorů, dotazníků a analýzy kurikulárních dokumentů.

### 5.7.1 Při jakých činnostech a aktivitách jsou děti řízeny ze strany učitelů?

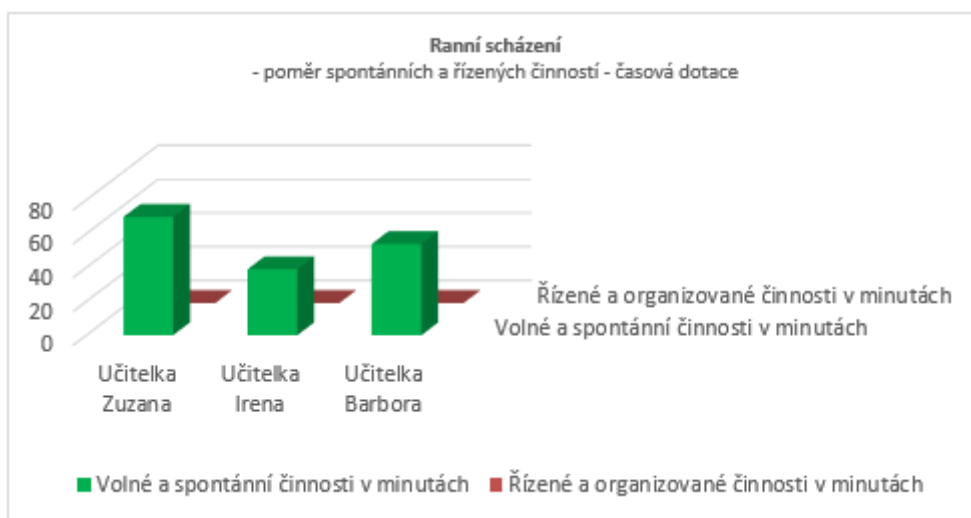
První výzkumná otázka sleduje poměr vyváženosti volných či spontánních aktivit založených na vlastní aktivitě dětí a činností řízených či organizovaných učitelem. K získání informací mi pomohla analýza pozorovacího archu se zaznamenáním časové osy (Příloha 10).

Z provedeného výzkumu tří učitelek z charakteristicky odlišných mateřských škol vyplývá, že míra řízení dětí ze strany učitelky se v praxi může velmi různit. Děti byly nejméně řízeny u Zuzany a nejvíce u Barbory (Graf 1).

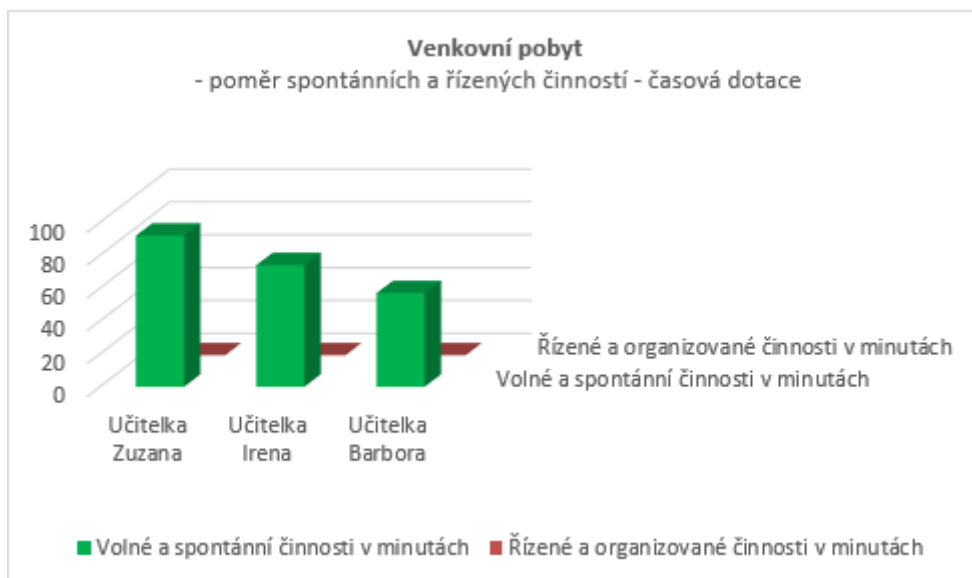


**Graf 1 – Poměr spontánních a řízených činností v průběhu dne v procentech**

Ze zjištěných dat dále vyplývá, že děti mají obecně největší prostor pro volnou a spontánní hru v mateřských školách v rámci ranního scházení a při pobytu venku (Graf 2, Graf 3). Nejdélší dobu poskytovanou dětem pro volnou hru jsem zaznamenala u Zuzany.

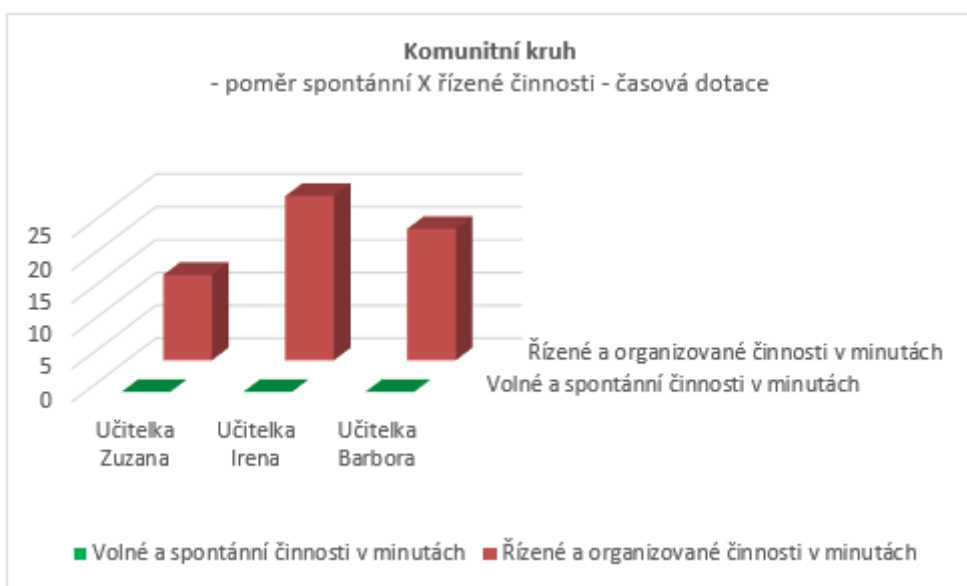


**Graf 2 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci ranního scházení**

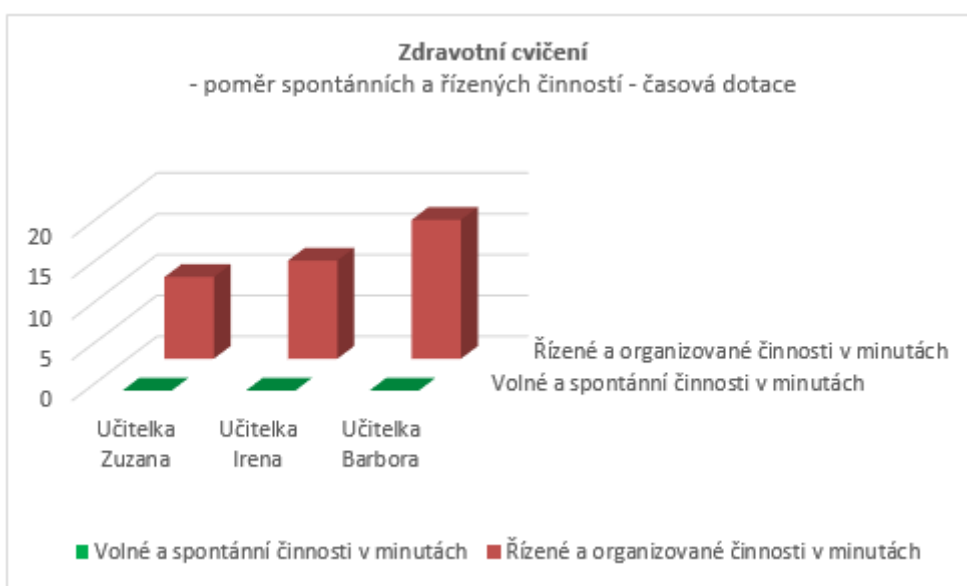


**Graf 3 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci venkovního pobytu**

Naopak zcela řízeny jsou děti v rámci společného komunitního kruhu a zdravotního cvičení, ale i zde v různé časové dotaci. Zuzana měla tyto činnosti oproti zbylým dvěma učitelkám mnohem kratší (Graf 4, Graf 5).

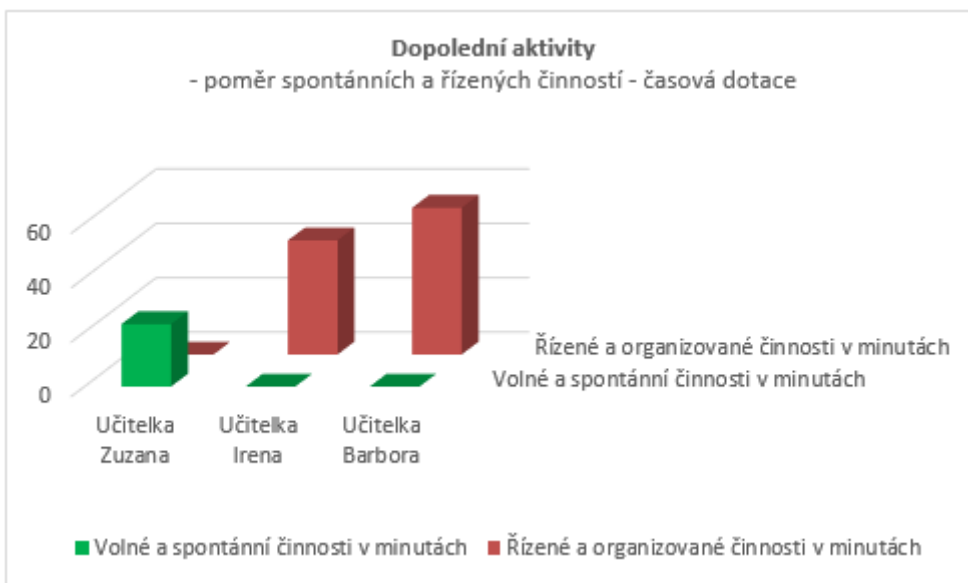


**Graf 4 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci komunitního kruhu**



**Graf 5 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci zdravotního cvičení**

Nejvíce rozdílný přístup jsem zaznamenala v rámci dopoledních aktivit, jak ve formě přístupu, tak v časové dotaci. U Zuzany probíhal v kratším čase a formou svobodné volby činnosti všech dětí, bez přítomnosti přímého řízení učitelkou. Navíc byla dopolední činnost zcela návazná na ranní scházení. Přerušením byl pouze čas na dopolední svačinu, která musela být díky přesunu do společné jídelny organizovaná. U Ireny a Barbory byla dopolední činnost delší a řízená (Graf 6).



**Graf 6 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci dopoledních aktivit**

Při dalších režimových momentech byly děti řízené učitelkami, avšak někde s podporou samostatnosti dětí. Při pobytu v šatně, u všech tří mateřských škol, byla patrná snaha o podporu samostatnosti dětí při převlékání. Jinak tomu bylo při stravování, kdy u Zuzany byla samostatnost podporována formou možnosti samostatného servírování polévky a nalévání pití, a také při odpočinku, kdy děti měly možnost nespavého režimu včetně zapojení do jeho plánování a realizace. Snahu o samostatnost dětí měla i Irena formou přípravy lůžkovin dětmi a pomoci mladším dětem.

### 5.7.2 Proč učitelé řídí a organizují děti?

Druhá výzkumná otázka hledá důvody, proč mají učitelky snahu děti organizovat a řídit. Jako podklad pro zodpovězení této otázky mi posloužila zejména analýza pozorovacích archů (Příloha 10), rozhovorů a dotazníků s učiteli (Příloha 11), rozbor školních vzdělávacích programů (Příloha 12), vše se zpracováním do myšlenkových map (Příloha 13). Z analýzy dat vyplynulo několik skutečností, které mají vztah k tomu, zda a v jaké míře je podporována samostatnost dětí. Rozdělila jsem je na veličiny vnější, plynoucí z podmínek, a vnitřní, na straně učitelky.

**Z vnějších podmínek** jde o prostorové, materiální a časové možnosti, složení a velikost třídy a přístup mateřské školy.

- 1.) **Prostorové podmínky** mají přímý vliv na to, jakým způsobem může učitelka připravit podnětné prostředí založené na samostatnosti dětí. V případě dvou mateřských škol zapojených do výzkumu byly děti omezeny nutností přecházet na stravování do jiné části budovy, což sebou nese nutnost je řídit a organizovat.
- 2.) **Materiální vybavení** má přímý vliv na přístup učitelů k dětem. Učitelé mají možnost upravit prostředí na podnětné, například formou tematických koutků nebo center aktivit a nabídnout dostupný materiál a hry dětem tak, aby si je mohly volně brát na základě své svobodné volby a motivace. Tento přístup jsem viděla ve třídě Zuzany, kde byly hračky i didaktický materiál včetně výtvarných potřeb uspořádány přehledně a dostupně. Naopak ve třídě Ireny byly některé hračky uloženy v uzavřených skříňkách a u Barbory jsem shledala pouze koutek s nabídkou stavebnic a konstrukčních her.
- 3.) **Z časového hlediska** jde o nastavení režimu dne a případnou volnost v přizpůsobení programu dne potřebám dětí, což má přímý vliv na přístup učitelů. ŠVP všech tří mateřských škol obsahovaly informace o volném režimu dne a přizpůsobení organizace potřebám dětí, pouze mimo dobu stravování a většinou i odpočinku. Učitelky tedy měly možnost přizpůsobit program dne potřebám dětí. To jsem plně shledala u Zuzany, kdy ranní scházení a navazující dopolední činnosti byly přerušeny pouze dobou svačiny a děti měly po celou dobu možnost volné hry nebo výběru aktivit nabízených učitelkou. V případě Barbory byl v ŠVP navíc popis vymezeného času pro spontánní hru pouze při ranních činnostech a byl zde určený čas i pro řízené činnosti a odpočinek, v rámci kterého mají pouze předškolní děti od jarních měsíců možnost účastnit se klidových činností.
- 4.) **Složení třídy v homogenní nebo heterogenní podobě a počet dětí** může mít vliv pouze z důvodu, že u učitelky heterogenní třídy je předpoklad většího odborného přehledu z důvodu rozdílného věku dětí v jedné skupině. To bylo patrné u Zuzany, kdy učitelka již při ranním příchodu nabídla dětem vzdělávací aktivity formou kresby podle knížky nebo prohlížení vybraných knih. Zároveň ale nechala děti, které neměly o činnosti zájem nebo měly jinou potřebu, si jít rovnou hrát nebo se jim případně individuálně věnovala. V této podobě pak probíhal celý dopolední program.

**5.) Filosofie mateřské školy a přístup vedení** má významný vliv na práci učitelů. Konkrétně jde o postoj mateřské školy k aktuálním proměnám a inovativním trendům v předškolním vzdělávání, jejich začleňování do ŠVP, následnému způsobu předávání učitelům a sledování podmínek plnění. Tento přístup jsem ve větší míře zaznamenala u Zuzany, kdy se škola zajímá o inovativní trendy, například formou zapojení do projektu *Mateřská škola podporující zdraví*. U Zuzany jsem také shledala soulad s ŠVP, podle kterého mají učitelé vést děti k samostatnosti, k vlastnímu rozhodování i řešení problémů a plánovat vzdělávací program s aktivní účastí dětí, což bylo vidět formou nastavení společných třídních pravidel, hlídání si času šipkou umístěnou na hodinách, kolíčkem u značky dítěte s vyznačením určité funkce nebo vzájemné diskuse ohledně výběru aktivit. U Ireny byla škola také zapojena do alternativního programu *Začít spolu*, jehož součástí má být nabídka zájmových center aktivit. Ty jsem však ve třídě neviděla. U Barbory byly v ŠVP uváděny pouze obecné fráze o podpoře samostatnosti, avšak bez nastavení podmínek k jejich realizaci. Děti zde byly organizované při většině aktivit, např. určením místa při cvičení, doslovným popisem úkolů, nebo při běžných činnostech jako byla organizace dětí při stravování nebo při odpočinku.

**Na úrovni podmínek vnitřních**, plynoucích ze strany učitelky, z výzkumného šetření vyšly poznatky, že přístup učitelky k dětem je ovlivněn úrovní získaných odborných znalostí, zájmem o získávání trendů v pedagogice a také zájmem o další sebevzdělávání.

- 1.) **V oblasti úrovně získaných odborných znalostí** je příkladem odpověď Zuzany na otázku, jaké nejvyšší dosažené vzdělání by měl mít učitel v MŠ, kdy uvádí, že *„vysokoškolsky vzdělaný učitel má mnohem větší dostupnost teoretických informací, které středoškolsky vzdělaný učitel může najít jen v omezené formě“*. Oproti tomu Barbora uvádí jako dostačující dosažené vzdělání učitele mateřské školy pouze středoškolské s kombinací případných vzdělávacích seminářů.
- 2.) **Zájem o získávání trendů v pedagogice** byl u respondentů také odlišný. Zuzana je neustále v kontaktu se současnými trendy, pracuje na sobě, rozvíjí se i jako osobnost a o své práci neustále přemýšlí, což přiznala v odpovědi na otázku, jak by sebe popsala jako učitelku. Také vidí důležitost přístupu k inovativním informacím, které

jsou dostupné díky kontaktu s pedagogickou fakultou. Oproti tomu Barbora uvedla ve sledování pedagogických trendů pouze témata *“inkluze – cizinci, nové vzdělávací metody a pomůcky didaktické”*.

- 3.) **Svůj další profesní rozvoj** zaměřuje Barbora pouze na prohlubování v oborových didaktikách, nikoli na rozvoj osobnosti. To dokladuje její odpověď na otázku zájmu o další vzdělávání, kdy uvedla, že se účastní seminářů *“směs hudební, dramatická výchova, pohybové aktivity”*. Oproti tomu Zuzana uvažuje ještě o dalším navazujícím vysokoškolském vzdělání formou doktorského studia a zároveň cítí, že je nutné se stále vzdělávat s ohledem za měnící se podmínky předškolního vzdělávání.
- 4.) Další rozdíl jsem shledala v **důrazu na rozvoj kompetencí**, kdy Zuzana kladla důraz na rozvoj oblasti osobnostní a hodnotové formou samostatného myšlení a rozhodování, například, kdy děti pouze naváděla, aby si samy hlídaly čas nebo formou společné domluvy aktivit. Podobný přístup jsem shledala také u Ireny, která pobízela děti ke kooperativní činnosti formou pomoci kamarádovi se stavbou domu pro zvířátka. Oproti tomu Barbora kladla důraz na znalosti a dovednosti formou předávání informací, kdy například sama popisovala motivy na plakátu a po dětech pouze chtěla pojmenovat rostliny.

### **5.7.3 Jakou mají učitelé důvěru ve schopnosti dětí a jak se to projevuje v přípravě vzdělávacího prostředí?**

Jako podklad pro zodpovězení této otázky mi posloužila především analýza pozorovacích archů (Příloha 10), rozbor rozhovorů a dotazníků s učiteli (Příloha 11) a zpracování do myšlenkových map (Příloha 13). Z výzkumu jsou patrné velké rozdíly mezi učiteli, někteří důvěru ve schopnosti dětí mají, u jiných se více projevuje chápání dítěte jako někoho, kdo potřebuje výraznější vedení.

Důvěru ve schopnosti dětí měla nejvíce Zuzana formou svobodného volby aktivity a dále pomocí šipky na hodinách, kdy nechala děti, aby si samy hlídaly čas při změně režimových momentů. Také způsobem vzájemných diskusí s následným tvořením společných myšlenkových map. Důvěra byla také vidět v prostorovém a materiálním uspořádání třídy, formou volné dostupnosti veškerého výtvarného a didaktického materiálu a domluvených pravidel k jeho používání. V případě Ireny jsem zaznamenala důvěru ve schopnosti dětí

pouze při pobytu dětí na školní zahradě, kde děti měly zcela volný pohyb a v šatně v podpoře samostatnosti dětí při převlékání. U Barbory nebyla patrná důvěra v dispozice a schopnosti dětí. Ona sama jako příležitosti pro ovlivňování vzdělávacího procesu ze strany dětí pouze uvedla, že *“samostatně si vybírají hry, tvoření a aktivity podle svého výběru v ranních hodinách“*.

## 5.8 Shrnutí výsledků

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že ze tří učitelek, zahrnutých do výzkumu, mají dvě učitelky potřebu děti řídit nebo organizovat při řízených i běžných činnostech. Pouze jedna učitelka měla snahu podporovat děti v samostatnosti, bez nutnosti organizace.

Dalším tématem výzkumu je, při jakých činnostech jsou ze strany učitelů děti řízeny. Z výsledků vyplývá, že děti jsou nejvíce organizovány v rámci řízených činností, jako je komunitní kruh nebo zdravotní cvičení, ale také v rámci běžných aktivit, např. při přechodu na stravování, samotného stravování nebo odpočinku. Volný režim bez organizace učitelkou je nejčastěji při ranním scházení dětí a při venkovním pobytu na školní zahradě.

Míra řízení dětí ze strany učitelů závisí zejména na osobnosti učitelky, jejím vzdělávání a podmínkách, které má pro svou práci nastavené. Učitelky, které se zajímají o trendy v pedagogice, případně o další vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje dětí, mají menší potřebu děti řídit. Naopak se snaží vytvořit pro děti vzdělávací prostředí založené na jejich samostatnosti, jak to bylo zřejmé v jednom případě ze tří.

Z vnějších podmínek mají učitelky potřebu děti řídit zejména z důvodů prostorových dispozic, kdy jde většinou o přechody do jiných místností nebo pak v rámci aktivit, které vyžadují pozornost většiny dětí, například při komunitním kruhu nebo zdravotním cvičení. Součástí vnějších podmínek jde také o začlenění podpory samostatnosti a osobnostního rozvoje dětí do ŠVP a nastavení podmínek k realizaci těchto cílů.

Velkou míru důvěry ve schopnosti dětí měla pouze jedna učitelka ze tří, která projevuje stálý zájem o další vzdělávání vysokoškolskou formou a sleduje oblast pedagogických trendů. Najevo ji dávala formou diskuse s dětmi, domlouváním společných pravidel nebo začleňováním dětí do plánování a realizace vzdělávacího procesu.



## 6 Diskuse

Při zpracování dat a porovnání výsledků výzkumného šetření v rámci empirické části této diplomové práce jsem zaznamenala určitá témata vhodná k diskusi.

Při pozorování průběhu dne v mateřských školách a následně z odpovědí učitelek mě zaujalo, že přístup Barbory je v rozporu s požadavky RVP PV, konkrétně s požadavkem na formu vzdělávání prostřednictvím nabídky aktivit a činností založených na volném výběru a vlastním plánu dětí, bez nutnosti organizování nebo řízení ze strany pedagoga.

Potvrzuje to zpráva Strategie 2030+ a České školní inspekce, které upozorňují na převládání frontálního a organizovaného přístupu, včetně předávání hotových informací i způsobu řešení.

Při porovnání výsledků této diplomové práce s šetřením Hrubé (2018), která se věnovala tématu podpory samostatnosti v rámci projektu Začít spolu, jsem shledala shodu v podpoře přípravy podnětného prostředí formou center aktivit nebo tematických koutků s volnou dostupností pomůcek a materiálu, ale také svobodnou volbou aktivity, včetně zodpovědnosti za její dokončení.

I když jsem předpokládala, že učitelky budou mít potřebu děti řídit, překvapila mě vysoká míra řízení u jedné z učitelek. S ohledem na malý počet respondentů však nemohu určit jasné možnosti nebo vyvodit jednoznačné závěry, ale mohu pouze nastínit některé předpoklady.

Na základě výsledků šetření bych proto navrhla při vzdělávání učitelů klást větší důraz na oblast posílení samostatnosti dětí a s tím související přípravy podnětného prostředí, konkrétně formou posílení pedagogického přístupu založeného na bázi diskuse s dětmi, respektování jejich názoru, zapojení do společného plánování a aktivit, posílení důvěry ve vědomosti dětí a nabídky prostoru pro svobodnou volbu činností s určitými pravidly. Pro učitele by bylo také přínosem mít větší odborný přehled o různých alternativních programech, které jsou možným zdrojem inspirace. Zároveň by bylo vhodné zvážit pro učitele mateřských škol podmínku vysokoškolského vzdělání, například bakalářskou formou, která zajistí profesionálnější přístup k dětem a tím kvalitnější vzdělávací prostředí pro děti, tak jak to uvádí i Euridyce ve své zprávě z roku 2022.

Mým osobním doporučením, na základě zjištěných poznatků, by bylo, aby učitelé měli větší pedagogickou odvahu nebát se zkoušet nové inovativní přístupy a dále, aby věřili, že děti mají chuť zvládnout i situace, o kterých učitelé někdy pochybují.

## 7 Limity

V rámci provedeného výzkumu jsem zaznamenala související limity.

Prvním limitem bylo množství otázek v rámci strukturovaného rozhovoru. Až při samotném výzkumném šetření v první mateřské škole zapojené do výzkumu jsem shledala, že některé otázky vyplývají jako duplicitní nebo jsou nadbytečné z důvodu zaměřenosti k cíli výzkumu.

Druhým limitem byl prvotní plánovaný celodenní pobyt v zapojených mateřských školách. Po uskutečnění prvního výzkumu jsem zaznamenala zbytečnost pobytu až do konce provozní doby z důvodu, že styl učitelů byl zřejmý již v průběhu dopoledních a poobědových činností a další pobyt by již nepřinesl žádanou vypovídající hodnotu.

Dalším limitem byl omezený počet respondentů, díky kterému nelze vyvodit jednoznačné závěry, ale pouze nastínit určité předpoklady nebo možnosti.

## **Závěr**

V diplomové práci jsem se zabývala tématem míry řízení dětí učiteli ve vzdělávacím procesu v mateřské škole. Cílem diplomové práce bylo popsat, do jaké míry jsou děti v mateřské škole řízeny či organizovány učiteli nejen v čase řízených aktivit, ale i v čase běžných a spontánních aktivit. Teoretická část pomohla objasnit poznatky o podpoře samostatnosti z historického pohledu, z odborné literatury, ze státních kurikulárních dokumentů i z reakcí odborné veřejnosti, včetně aktuálně řečených témat, mezi které patří stále nepatřičně používaný frontální a organizovaný přístup k dětem, transmisivní způsob předávání informací a nevyužívání formativního hodnocení. Teorie dále nastínila vhodné organizační formy a vzdělávací metody, které mohou zajistit podnětné prostředí založené na svobodné volbě dítěte.

V empirické části jsem se pak věnovala sběru dat pomocí polostrukturovaného pozorování, strukturovaných rozhovorů a dotazníků s učiteli a analýzou kurikulárních programů škol, s následnou analýzou a interpretací zjištěných informací včetně porovnání výsledků šetření. Výzkumný problém s doplněním výzkumných otázek hledal odpovědi na důvody řízení nebo organizování dětí učitelkami v mateřské škole.

Výsledkem výzkumného šetření bylo, že učitelky mají tendenci děti řídit i v rámci běžných činností, při kterých by děti mohly být samostatné. Například při přechodech dětí do umývárny, při stravování nebo také v rámci dopoledního programu, kdy dětem namísto řízené činnosti může být předložena nabídka aktivit založená na svobodné volbě a vlastním výběru.

Z výzkumu vyšla podstatná informace, že míra řízení dětí závisí na osobnosti učitelky, jejím dosaženém vzdělání, zájmu o odborné a inovativní informace, a také na podmínkách, které má pro svou práci nastavené, např. prostorovém uspořádání, materiálním vybavení nebo motivování učitelů k posílení samostatnosti dětí ze strany vedení mateřské školy.

Pro snížení míry řízení dětí ze strany učitelů je nutné posílit osobnostní rozvoj studentů učitelství i samotných učitelů ve vztahu k vnímání dítěte jako subjektu vzdělávání a také vhodně nastavit organizační a materiální podmínky.

Díky této výzkumné práci jsem získala mnoho nových zkušeností a cenných informací, které jsou vhodnou podporou k vylepšení vlastní pedagogické práce i přístupu k dětem. Podnětem pro další výzkumné šetření by mohlo být zaměření na prozkoumání plynulosti vzdělávacích procesů, kdy jde o snahu co nejméně přerušit činnosti dětí.

## Seznam použité literatury

- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8
- CARR, Margaret. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage, 2001. ISBN 0 7619 6793 1.
- GARDNER, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. New York : Basic Books, 2011. ISBN 978-0-465-02433-9.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy. Edukace (Hanex)*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HAVLÍNOVÁ Miluše a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048
- HEJLOVÁ, Helena. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-640-6.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Páté, přepracované vydání*. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0200-4
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KLEVETOVÁ, Dana a DLABALOVÁ, Irena. *Motivační prvky při práci se seniory. Sestra* (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské. 3. vydání.* V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.,: F. R. Tichý, 1972. Publikace č. 24-39-01
- KOŽELUHOVÁ, E. *Didaktika předškolní výchovy 2.* Praha : Svatojánská kolej - vyšší odborná škola pedagogická, 2019. ISBN: 978-80-908369-5-2
- KOŽELUH, Ondřej. *Den v mateřské škole: tipy a zkušenosti z praxe.* Praha: Portál, 2024. ISBN 978-80-262-2155-5.
- KRATHWOHL, David R., Benjamin S. BLOOM, and Bertram B. MASIA. 1964; 1968. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain.* New York.
- KREJČOVÁ, Věra; POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9
- LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora; KOŽELUHOVÁ, Eva; VARGOVÁ, Mária; UHRINOVÁ, Miriam; BENYAK, Jozef et al. *Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání: metodika pro učitele.* Praha: Raabe, 2022. ISBN 978-80-7496-522-7.
- MAŇÁK J., Švec, V. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003.
- MIŠURCOVÁ, Věra. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století: Určeno pro posl. fak. pedagog.* Praha: SPN, 1980.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika. Vyd. 2. opr. Studijní texty pro distanční studium.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní výchova.* Liberec : TÚ Liberec, 2003.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika. Pedagogika (Grada).* Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
- OPRAVILOVÁ, Eva a GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Kurikulum předškolní výchovy.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.

- OPRAVILOVÁ, Eva a KROPÁČKOVÁ, Jana. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva a UHLÍŘOVÁ, Jana. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7290-945-2.
- PECINA P., ZORMANOVÁ L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2009.
- PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, K.: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994
- RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání*. Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.
- SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.
- SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.



## Seznam použitých informačních zdrojů

ČŠI. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. ČŠI, Praha: 2023. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni\\_2023\\_2024\\_FIN-TISK.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni_2023_2024_FIN-TISK.pdf)

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2022/2023*. ČŠI, Praha: 2023. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ\\_2023\\_e-verze\\_final.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf)

DOBŘÝ SLOVNÍK. *Samostatnost*. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <http://www.dobryslovník.cz/cestina?samostatnost>

EDUIN, INFORMUJEME O VZDĚLÁNÍ. *Deset principů formativního hodnocení. Co je a co není formativní hodnocení? Jak takový způsob hodnocení ovlivňuje učení?* EDUin, Praha: 2023. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: [https://www.eduin.cz/clanky/10-principu-formativniho-hodnoceni/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQjw8J6wBhDXARIsAPo7QA\\_fm0jzKFJgMiZjwj\\_kcWB5aGmo9Inmj1zGzpSMIx7h11s-P6\\_ZsAaAm6VEALw\\_wcB](https://www.eduin.cz/clanky/10-principu-formativniho-hodnoceni/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw8J6wBhDXARIsAPo7QA_fm0jzKFJgMiZjwj_kcWB5aGmo9Inmj1zGzpSMIx7h11s-P6_ZsAaAm6VEALw_wcB)

EDUIN INFORMUJEME O VZDÁVÁNÍ. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ, Barbora. *Snahou nemá být posílat děti později do první třídy, ale rozvolnit začátek školní docházky, říká Barbora Loudová Stralczyňská*. EDUin, Praha: 2023. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/snahou-nema-byt-posilat-deti-pozdeji-do-prvni-tridy-ale-rozvolnit-zacatek-skolni-dochazky-rika-barbora-loudova-stralczynska/>

EUROPEAN COMMISSION. *Eurydice*. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs>

EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE, 2023. *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023. Early childhood education*

*and care*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2023. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z:

[https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/1\\_ECEC\\_2.pdf](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/1_ECEC_2.pdf). ISBN: 978-92-9488-546-3

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. *Listina základních práv EU*. 2007-2024. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://fra.europa.eu/cs/eu-charter/article/24-prava-ditete>

FEDERÁLNÍ MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍ VĚCÍ. *Sdělení č. 104/1991 Sb.Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte*. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

HRUBÁ, Martina. *Podpora samostatnosti dětí v mateřské škole se vzdělávacím programem Začít spolu*. Hradec Králové, 2018. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/57g319/STAG88897.pdf>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace, Mgr. Věra Krejčová, Ph.D.

INFORMAČNÍ CENTRUM VLÁDY. *Téma: Deklarace práv dítěte*. ICV, Praha.: 2009. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/media-centrum/tema/deklarace-prav-ditete-63749/tmplid-560/>

KOMPETENTNÍ UČITEL 21. STOLETÍ: *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* [online]. 2014 [cit. 2014]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/images/kompletniucitel.pdf>

KOŽELUHOVÁ, E., LOUDOVA STRALCZYNSKÁ, B., & LIPNICKÁ, M. (2020). *Planning educational content in school curriculum documents: Examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia*. *Pedagogika*, 2020. 70 (4), 425 - 448. [online]. [cit. 2024] Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1894/1462>

MÁM TALENT.CZ. *Dáme vám šanci. Samostatnost a soběstačnost* (Linda Riegrová). Mám talent.cz, Praha: 2014. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: [https://www.mamtalent.cz/samostatnost-a-sobestacnost.phtml?program=1&ma\\_\\_0\\_\\_id\\_b=17385](https://www.mamtalent.cz/samostatnost-a-sobestacnost.phtml?program=1&ma__0__id_b=17385)

MIND THE GRAPH. *Význam koncepčního rámce ve výzkumu*. Cactus communications, 2023 [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: <https://mindthegraph.com/blog/cs/konceptualni-ramec-vyzkumu/>

MIND THE GRAPH. *Správné dotazování: kroky při psaní výzkumné otázky*. Cactus communications, 2023. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: <https://mindthegraph.com/blog/research-question/>

MONTESSORI ČR. *Samostatnost a nezávislost*. Montessori ČR, Praha. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/484-samostatnost-a-nezavislost>

MPSV. *Právo na dětství. Úmluva o právech dítěte*. MPSV, Praha: 2013. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://www.pravonadetstvi.cz/deti/tvoje-prava/umluva-o-pravech-ditete-1/>

MŠMT. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Praha: 2023. [online]. [cit. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>. ISBN: 978-80-87601-54-9

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Září 2021*. [online]. [cit. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT, Praha: 2020. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf). ISBN: 978-80-87601-47-1

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podkladová studie k revizím rámcových vzdělávacích programů, Předškolní vzdělávání*. NÚV, Praha: 2018. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/podkladova\\_studie/predskolni\\_vzdelavani.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladova_studie/predskolni_vzdelavani.pdf)

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Návrh RVP k veřejné konzultaci – export z IS RVP k 28. 3. 2024. Pracovní verze*. NPI, Praha: 2024. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/files/rvp-pv-aktualizace-k-verejne-konzultaci-240327.pdf>

ZACITSPOLU.EU. *Kompetentní učitel 21. století. Začít spolu*, Praha: 2016. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>

ZLATÉ REZERVY. Slovník ekonomických pojmů. *Společnost národů (League of Nations)* [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://www.zlaterezervy.cz/slovník-pojmu/spolecnost-narodu-league-of-nations>

ZAČÍT SPOLU. *Proč začít spolu*. Step by Step ČR, o.p.s., Praha, 2023. [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

## **Seznam příloh**

- Příloha 1 – Rizika RVP PV (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele)
- Příloha 2 – Standardy kvality práce učitele dle mezinárodní asociace Step by Step
- Příloha 3 – 10 principů formativního hodnocení
- Příloha 4 – Přehled možných vzdělávacích metod
- Příloha 5 – Vzor záznamového archu pozorování – časová osa – první strana
- Příloha 6 – Vzor záznamového archu pozorování – všímám si, zajímá mě – první strana
- Příloha 7 – Vzor otázek pro strukturovaný rozhovor s učitelkami
- Příloha 8 – Ukázka přepisu rozhovoru s učitelkou Zuzanou
- Příloha 9 – Ukázka přepisu dotazníku učitelky Ireny
- Příloha 10 – Ukázka záznamu kódovacích jednotek analýzy pozorovacích archů
- Příloha 11 – Ukázka záznamu kódovacích jednotek analýzy rozhovorů a dotazníků
- Příloha 12 – Ukázka záznamu kódovacích jednotek analýzy kurikulárních dokumentů
- Příloha 13 – Ukázka záznamu kódovacích jednotek do myšlenkových map

## **Příloha 1 – Rizika dle RVP PV (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele):**

- *denní režim nevyhovující fyziologickým dětským potřebám a zásadám zdravého životního stylu*
- *nedostatečný respekt k individuálním potřebám dětí (k potřebě pohybu, spánku, odpočinku, látkové výměny, osobního tempa a tepelné pohody, k potřebě soukromí apod.)*
- *omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům*
- *omezování spontánních pohybových aktivit, nepravidelná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností*
- *nevhodné vzory chování dospělých v prostředí mateřské školy*
- *málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim*
- *nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti*
- *převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním*
- *málo příležitosti a prostoru k experimentaci a exploraci a samostatnému řešení konkrétních poznávacích situací*
- *nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí*
- *nedostatek času a prostředků pro spontánní hru, k jejímu rozvinutí a dokončení*
- *nedostatek možností projevit vlastní city, sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich*
- *nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání*
- *nedostatečné uznání a oceňování úsilí či úspěchu dítěte*
- *nevhodné vzory a modely chování (netaktní komunikace, nedostatek sociálního citění, ohleduplnosti a tolerance, necitlivé vztahy a postoje okolí)*
- *nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění*
- *příliš ochránářské či příliš nevšímavé prostředí*
- *autoritativní vedení, direktivní zacházení s dítětem*
- *manipulace dítěte tzv. pozitivními prostředky (citovými prostředky, chválením bez opodstatnění)*
- *prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým*
- *časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti*
- *nejednoznačně formulovaná pravidla chování ve vztahu k druhému, nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor*
- *nemožnost spolupodílet se na volbě činností a témat, které se v mateřské škole realizují*
- *nedostatečná pozornost tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty s druhým dítětem*
- *příliš časté vystupování učitele v roli soudce*
- *schematické mravní hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit vlastní úsudek*
- *nedostatek příležitostí k nápravě jednání, které bylo proti pravidlům. (RVP PV, 2021, s. 16-27)*

## **Příloha 2 – Standardy kvality práce učitele dle mezinárodní asociace Step by Step**

1. Komunikaci mezi dospělými a dětmi. Ta je základní úlohou, zdrojem předání smysluplných a potřebných informací, možností podpory, vytváření pocitu sounáležitosti i prostředí pro rozvoj formou vhodného modelu ze strany učitele. Tím se učitel podílí na zdravém vnímání dětí okolního světa i sebe samých.

2. Rodina a komunita. Vhodným způsobem je nastavení individualizovaného přístupu nejen k dětem, ale i k jejich rodinám. Tím se nastaví respektující a chápající spolupráce založená zejména na potřebách rodiny.

3. Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, kdy všechny děti mají stejné právo na vzdělání a přijetí učitelem. Učí se poznání vlastní kultury i odlišných způsobů života, toleranci, smyslu pro spravedlnost a chápání jinakosti a stále se zvyšující sociokulturních individuálních rozdílů.

4. Hodnocení a plánování založené na individuálním přístupu respektující individuální potřeby a schopnosti každého dítěte. Učitel systematicky sleduje aktuální znalosti a zkušenosti dítěte i jeho vývoj a na základě toho připravuje další strategické postupy, které zajistí jeho maximální možný rozvoj. Součástí hodnocení je spolupráce s rodinou, kolegy i případnými odborníky.

5. Výchovné a vzdělávací strategie založené na vlastní aktivitě dítěte, ale přizpůsobené potřebám, zájmům a aktuální vývojové úrovni dětí. Aktivity by měly být rozmanité, promyšlené a směřující ke vzdělávacímu cíli. Děti by přirozeným způsobem měly dostat příležitosti k chápání souvislostí života a okolního světa.

6. Učební prostředí zajišťující bezpečný prostor, ve kterém jsou děti součástí plánování, realizace i hodnocení aktivit a činností, kdy je vše založené na předávání demokratických hodnot.

7. Profesní rozvoj učitele založený na sebereflexi vlastní osobnosti i pedagogické práce. Součástí je aktivní a profesionální spolupráce s dalšími učiteli a osvojování si nových poznatků a inovativních trendů, které pomohou připravit lepší vzdělávací prostředí.

Příloha 3 – Deset principů formativního hodnocení (EDUin, 2023)

**10 principů formativního hodnocení. Jak ovlivňují učení?**

Učitel hodnotí formativně	Učitel formativní hodnocení nepoužívá
<b>Kdo se ve škole učí?</b>	
V hodinách se učí učitel i žák. Učitel se učí mj. tím, že uzpůsobuje svou výuku podle toho, jak na ni žáci reagují a jak se učí.	Učitel vnímá výuku tak, že se učí a má učit pouze žák.
<b>Co má vliv na průběh výuky?</b>	
Učitel vnímá výuku jako dialog s žáky. Sleduje jejich práci v hodině a přizpůsobuje tomu průběh hodiny (tempo, zadání, cíl, případně téma...).	Učitel řídí výuku bez toho, aby se zajímal, zda a jak efektivně se žáci učí. Při realizaci výuky nemá potřebu získávat zpětnou vazbu na její efektivitu.
<b>Kdy se ve škole hodnotí?</b>	
Učitel využívá hodnocení především k tomu, aby pomohl formovat žákovu učení (porozumění cíli výuky, zvoleným aktivitám, uvědomění posunu žáka apod.) Hodnocení probíhá průběžně s cílem prohloubit efektivitu učení.	Učitel používá hodnocení především k tomu, aby žákovi sdělil míru zvládnutí učiva na dané škále. S hodnocením dále nepracuje žák ani učitel.
<b>Kde má kdo laťku?</b>	
Učitel má vysoká očekávání, co který žák zvládne. Sbírá od žáků průběžně zpětnou vazbu. Podle ní uzpůsobuje individuální míru nároků vzhledem k předem nastaveným cílům. Tím podporuje motivaci žáků k učení.	Učitel má ustálené představy o tom, co a jak efektivně učit a pevně se jich drží. Neověřuje si jejich aktuální platnost. Může se díť, že část třídy se učí méně, než by mohla, a naopak jiná část třídy je zahlcená. Obě pak ztrácejí motivaci k učení.
<b>Proč se ptáme, co je cílem?</b>	
Cíl a smysl jsou častým tématem komunikace žáků a učitele na začátku, v průběhu i na konci učení. Cíle jsou formulovány jazykem žáka. Učitel i žák si vyjasňují, jestli cílům stejně rozumí, aby společné učení bylo efektivnější.	Cíle a práce s nimi se ve výuce objevují proto, aby výuka formálně odpovídala požadavkům kontrolní činnosti. Neslouží učitel ani žákovi k posílení efektivitu učení.
<b>Jak se pozná dobře odvedená práce?</b>	



<p>Žák má dopředu dostatek informací o tom, jak vypadá kvalitně zvládnutá práce, např. (proces, produkt). Je zvyklý se na ně doptávat, když tyto informace nemá. Učitel i žák společně opírají hodnocení o tato předem stanovená kritéria kvality.</p>	<p>Žák nemá dostatečnou představu o tom, jak se pozná kvalitně zvládnutá práce. Ve výuce není cíleně vytvářen prostor pro samostatné/společné přemýšlení žáka o kvalitě a smysluplnosti jeho učení.</p>
<p><b>Co dělá žák, když nerozumí?</b></p>	
<p>Žák je zvyklý dávat učiteli zpětnou vazbu, zda mu rozumí a ví, co má dělat. Učitel jej v tom podporuje a žák je zvyklý na pozitivní reakci učitele v takových chvílích. Tuto komunikaci vnímá on i třída jako prospěšnou.</p>	<p>Když žák nerozumí či neví, co má dělat, nedává to znát. Může mít pocit, že to není žádoucí. Když dá najevo, že nerozumí, je to vnímáno jako překážka a komplikace pro učitele i žáky.</p>
<p><b>Co může žák ovlivnit?</b></p>	
<p>Ve škole panuje prostředí, kde je žádoucí a běžné, že učitelé a žáci společně přemýšlejí o efektivitě a smysluplnosti výuky a učení. Většina se cítí v tomto prostředí bezpečně. Žáci se takto mj. učí autonomně přemýšlet o svém učení.</p>	<p>Učitel plánuje výuku sám bez ostatních učitelů i žáků. Ve fázi plánování i ve během výuky má žák minimum příležitostí cokoliv ve výuce ovlivnit. Tento přístup může podporovat pasivitu žáka.</p>
<p><b>Co spojuje rodiče a školu?</b></p>	
<p>Rodič rozumí vizi, směřování a hodnotám školy. Toto porozumění je ve škole cíleně podporováno. Rodič má dostatek informací, aby mohl vést dialog s učitelem i dítětem o tom, co a proč se ve škole děje. Tím se stává partnerem pro komunikaci o učení a výuce.</p>	<p>Rodič při přemýšlení o výuce, učení a hodnocení svého dítěte vychází převážně ze zkušenosti, kterou získal ve škole jako dítě. Je komplikované dosáhnout toho, aby se rodič pro školu stal partnerem podílejícím se na vzdělávacím procesu jeho potomka.</p>
<p><b>Jak spolupracuje škola s rodičem a rodič se školou?</b></p>	
<p>Role rodiče je důležitá. Na setkání do školy přichází proto, aby společně s učitelem a žákem sdílel své pohledy na průběh a výsledky učení žáka doma i ve škole. Všichni zúčastnění mají ze setkání prospěch.</p>	<p>Na setkání do školy přichází rodič na vyzvání proto, aby byl informován o prospěchu žáka. Učitel rodiče a rodič učitele nevnímá jako partnera ve společném úsilí směřujícím k efektivní výuce a učení.</p>

S principy formativního hodnocení vás seznámili [Zdeněk Dlabola](#) a [Ivan Čermák](#).

Připraveno ve spolupráci s EDUin a Učitel naživo.

## Příloha 4 – Přehled možných vzdělávacích metod (Koželuhová, 2019, s.39)

Tab. 4. Přehled možných vzdělávacích metod

Druh metody	Forma metody	Zapojení dítěte a učitele
<b>Slovní</b>	Popis, vysvětlování	Učitel aktivní, dítě naslouchá
	Vyprávění	Učitel vypráví, dítě naslouchá
		Dítě aktivně vypráví
	Rozhovor	Dítě se aktivně zapojuje
	Přednáška, diskuse	Učitel řídí, dítě se zapojuje
	Práce s knihou – předčítání	Učitel aktivní, otázkami může podněcovat dítě k diskusi
	Dramatizace	Dítě aktivní
<b>Názorně demonstrační</b>	Pozorování předmětů a jevů	Učitel řídí, dítě pozoruje
	Předvádění předmětů, modelů, pokusů, činnosti	Učitel demonstruje pomocí obrázku, předmětu, činnosti dítě se dívá
	Exkurze	Dítě se aktivně účastní
<b>Dovednostně praktické</b>	Cvičení	Dítě provádí činnosti pohybové či pracovní pod vedením učitele
	Grafické a výtvarné činnosti	Dítě samostatně provádí pod vedením učitele
	Konstruování	Dítě samostatně provádí pod vedením učitele

## Příloha 5 – Vzor záznamového archu pozorování – časová osa – první strana

**ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO POZOROVÁNÍ**

MŠ: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_  
 Učitel: \_\_\_\_\_ Třída: Homogenní X Heterogenní  
 Téma: \_\_\_\_\_ Počet dětí: \_\_\_\_\_

	Čas	Co dělá říká učitel/ka	Co dělají říkají děti	Mé poznámky
Ranní scházení				
Zdravotní cvičení				

## Příloha 6 – Vzor záznamového archu pozorování – všímám si, zajímá mě – první strana

**ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO POZOROVÁNÍ**

MŠ: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_  
 Učitel: \_\_\_\_\_ Třída: Homogenní X Heterogenní  
 Téma: \_\_\_\_\_ Počet dětí: \_\_\_\_\_

	VŠÍMÁM SI	ZAJÍMÁ MĚ
Ranní scházení		
Zdravotní cvičení		

## Příloha 7 – Vzor otázek pro strukturovaný rozhovor s učitelkami

IBc. Alice Doležalová, Pedagogika předškolního věku, navazující magisterské studium., kombinovaná forma  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

### POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – PEDAGOG MŠ v rámci diplomové práce

MATEŘSKÁ ŠKOLA: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_  
TRÍDNÍ UČITELKA: \_\_\_\_\_  
TRÍDA: HOMOGENNÍ X HETEROGENNÍ \_\_\_\_\_ POČET DĚTÍ: \_\_\_\_\_

1. Doba praxe v předškolním vzdělávání:
2. Počet MŠ, ve kterých jste pracovala:
3. Nejvyšší dosažené vzdělání:
4. Máte zájem o další vzdělávání? ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE / NEVÍM  
Případně jaké?
5. Zajímají Vás trendy ve vzdělávání?  
Případně jaké?
6. Z jakého důvodu jste si zvolila práci učitelky MŠ?
7. Jak byste popsala sebe jako učitele/lku?
8. Jaké vlastnosti by měl podle Vás mít ideální pedagog v MŠ?
9. Jaké nejvyšší dosažené vzdělání by měl podle Vás mít pedagog v MŠ?
10. Má podle Vás vysokoškolské vzdělání pedagogů vliv na kvalitu pedagogické práce?
11. Co si představujete pod pojmem „osobnostně orientovaný model výchovy“ (OOM)?
12. Přináší dnešní doba nějaká rizika nebo pozitivita ovlivňující předškolní vzdělávání?
13. Jak vnímáte dítě předškolního věku dnešní doby?  
Jeho silné stránky:  
Jeho slabé stránky:  
Jeho příležitosti:  
Jeho hrozby:
14. Mají děti ve Vaší MŠ prostor pro samostatnost?
15. Jaké aktivity a činnosti pro děti jsou podle Vás nezbytné pro rozvoj samostatnosti?
16. Jakým způsobem Vy osobně podporujete rozvoj samostatnosti a odpovědnosti u dětí v MŠ?
17. Kde je, podle Vás, hranice samostatnosti u dětí v MŠ?
18. Co byste již děti nenechaly dělat?
19. Využíváte ve své pedagogické práci formativní hodnocení? ANO / NE / NEVÍM  
Jestli ano, jakým způsobem ho využíváte?
20. Mají děti prostor k hodnocení svých činností a aktivit?
21. Mohou děti hodnotit činnosti, kterých se zúčastnily?  
Jakým způsobem?
22. Mohou se děti zapojit do plánování činností a témat?  
Jakým způsobem?
23. Jakými způsoby a metodami realizujete pedagogickou diagnostiku?
24. Má Vaše MŠ jasně stanovený režim dne, který musíte dodržovat?  
ANO / SPÍŠE ANO / NEVÍM / SPÍŠE NE / NE
25. Jste spokojena s nastavením harmonogramu režimu dne ve Vaší MŠ?  
Velmi spokojena / Spokojena / Neutrální postoj / Nespokojena / Velmi nespokojena
26. Vyskytují se nějaké omezující okolnosti v rámci režimu dne?  
ANO / SPÍŠE ANO / NĚKDY / SPÍŠE NE / NE  
Případně jaké:
27. Co byste v harmonogramu dne případně změnil/a?
28. Jak by podle Vás vypadal den v mateřské škole pouze podle Vašich představ, bez jakýchkoliv omezení?
29. Jaká máte pravidla při pobytu venku nebo na školní zahradě?
30. Jakým způsobem dodržujete bezpečnost dětí při pobytu venku a na zahradě MŠ?
31. Jsou pro Vás inspirací následky a hospitace svých kolegyně?  
ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE / NEVÍM
32. Co je pro Vás z následků a hospitací největším přínosem?
33. Prostor pro otázky vztahující se k pozorování průběhu dne:

## Příloha 8 – Ukázka přepisu rozhovoru s učitelkou Zuzanou

### POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – PEDAGOG MŠ v rámci diplomové práce

MATEŘSKÁ ŠKOLA: FMŠ  
TŘÍDNÍ UČITELKA: Zuzana  
TŘÍDA: HETEROGENNÍ

DATUM: 25. 9. 2023

POČET DĚTÍ: 18

Jaké vlastnosti by měl podle Vás mít ideální pedagog v MŠ?

Já si myslím, že to měl být citlivý, empatický člověk. Laskavý, ale měl by to být dobrý pozorovatel. Měl by mít rozhodně zájem o děti. Myslím si, že by měl být hodnotově usazený, že by měl mít srovnané sám v sobě vlastní hodnoty tak, aby je mohl předávat dál. Ideální je, pokud je to člověk vyrovnaný, protože potom může být ve třídě klid a harmonie. No, ale jako každý učitel, měl by na sobě pracovat a dál se vzdělávat.

Jaké nejvyšší dosažené vzdělání by měl podle Vás mít pedagog v MŠ?

Já souhlasím s tím, že by bylo výborné, kdyby všichni pedagogové měli vysokoškolské vzdělání. Čímž neříkám, že osobnostní kvality nemůže mít středoškolský pedagog, ale pořád si myslím, že ta práce s těmi dětmi v tomto útlém věku je tak citlivá, že by tam měli být i teoretické znalosti a troufám si říct, že vlastně čím víc to pozoruji, tím víc si říkám, že ano, že i středoškolský učitel si může ty znalosti najít, ale kolik jich je.

Má podle Vás vysokoškolské vzdělání pedagogů vliv na kvalitu pedagogické práce?

Já si myslím, že vliv to má, ale že to není samospásné. Že by vždycky vysokoškolsky vzdělaný učitel byl dobrým pedagogem. Ale myslím si, že je důležité získat ten větší vhled té problematiky.

Co si představujete pod pojmem „osobnostně orientovaný model výchovy“ (OOM)?

Já si pod tím představuji dítě jako aktéra vzdělávání, dítě jako osobnost, která si může vlastně sama hledat cesty, jak se dozvídat, jak objevovat. Že není jenom učitelem jenom do nějakých situací manipulovaná nebo vedená, ale že ji učitel vnímá jako svébytnou osobnost, která má právo zasáhnout do toho, co jí zajímá, co se chce dozvědět, co potřebuje a právě, že ten dobrý pozorovatel to vidí a to dítě nemanipuluje nikam, kam není třeba.

Přináší dnešní doba nějaká rizika nebo pozitiva ovlivňující předškolní vzdělávání?

Já těch pozitiv vidím vlastně hodně. V práci vnímám větší úctu rodičů k tomu povolání. To si myslím, že si na to nemohu vůbec stěžovat. Společensky obecně, tam to ještě nevidím. Pozitiva – jde to vždy ruku v ruce, že někteří rodiče řeší, co jejich děti prožívají v mateřské škole, že usilují o to, aby tady bylo bezpečí, aby měli možnost se zapojit do dění, ale zároveň i rizika, že někdy příliš zasahuje do věcí, do kterých by třeba nemusel. Ale myslím si, že se to dá komunikací srovnat. A asi mě zlobí, jako každého předškolního pedagoga, že plat ve školství je nízký a že bohužel lidí, které kvality mají, odcházejí, pokud nemají zázemí v rodině, tak to není udržitelné.

Jak vnímáte dítě předškolního věku dnešní doby?

Myslím, že děti mají mnohem širší rozhled všeobecný, že mají v některých oblastech často takové hluboké vědomosti, že znají spoustu informací. Někdy mi připadá, že to je na úkor nějaké sociální zralosti nebo sebeobsluhy těch dětí. Možná se na tom podílí věk rodičů. Že je to víc takové o povídání, o přemýšlení, o nějakých podnětech pro ty děti. Že těch mají dost, ale ubývá podpora toho vyřeš si to sám, postarej se sám, zaříd si, co potřebuješ. Myslím si, že místo, abychom museli kognitivně podporovat, tak je vlastně podporujeme sociálně a v sebeobsluze.

Mají děti ve Vaší MŠ prostor pro samostatnost?

Myslím si, že ano. Myslím si, že by to dotáhnout ještě dál, že o to usilujeme, něco, na co se v kurikulu zaměřujeme.

Jaké aktivity a činnosti pro děti jsou podle Vás nezbytné pro rozvoj samostatnosti?

Konkrétní aktivity a činnosti? Já bych to možná převedla na organizační formu. Myslím, že pokud se dělá skupinová práce, že to hodně vede k tomu, aby se děti osamostatnily, prosadily a byly si vědomy vlastních kvalit a uměly je prodat kolektivu.

## Příloha 9 – Ukázka přepisu dotazníku učitelky Ireny

### POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – PEDAGOG MŠ v rámci diplomové práce

MATEŘSKÁ ŠKOLA: CMŠ

DATUM: 8. 4. 2024

TŘÍDNÍ UČITELKA: Bc. Irena

TŘÍDA: HOMOGENNÍ

POČET DĚTÍ: 17

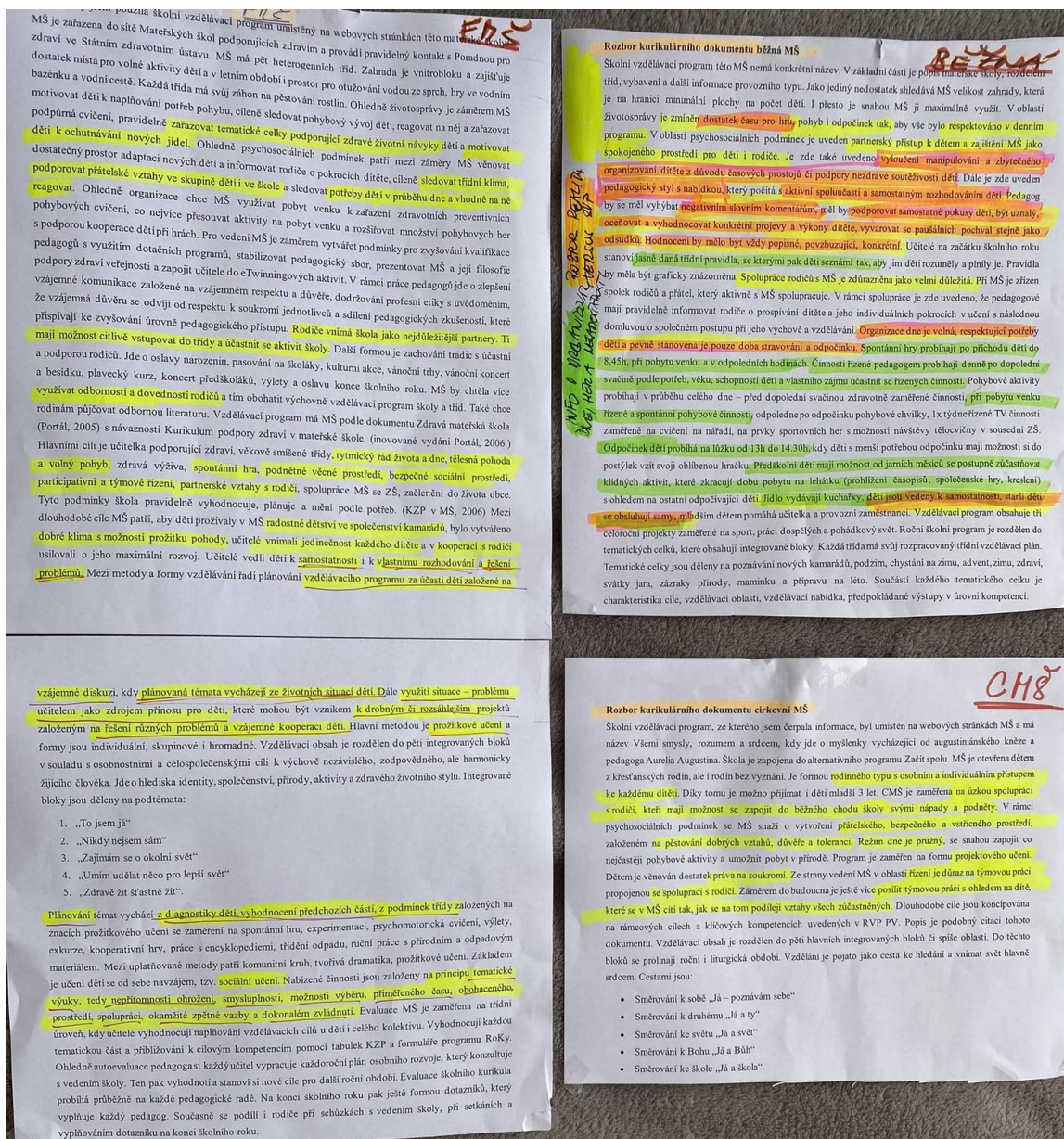
1. Doba praxe v předškolním vzdělávání: cca 17 let
2. Počet MŠ, ve kterých jste pracovala: 3
3. Nejvyšší dosažené vzdělání: vysokoškolské
4. Máte zájem o další vzdělávání? ANO  
Případně jaké?
5. Zajímají Vás trendy ve vzdělávání? ANO  
Případně jaké?
6. Z jakého důvodu jste si zvolila práci učitelky MŠ? Práce s dětmi mne naplňuje.
7. Jak byste popsala sebe jako učitele/lku? Inovativní, důsledná, kamarádská.
8. Jaké vlastnosti by měl podle Vás mít ideální pedagog v MŠ? Zájem o práci, přátelský vztah k dětem, schopnost nastavit hranice a dodržovat je.
9. Jaké nejvyšší dosažené vzdělání by měl podle Vás mít pedagog v MŠ a proč? Ideálně vysokoškolské. Z vlastní zkušenosti vím, že mi studium na vysoké škole otevřelo nové nazírání na výuku, problémy, dětskou duši....
10. Co si představujete pod pojmem „osobnostně orientovaný model výchovy“ (OOM)? Dle mého jde převážně o individualizovanou výchovu, vzdělávání.
11. Jak vnímáte dítě předškolního věku dnešní doby? Lehce ztracené, hledající hranice. Potřebuje jistotu, zázemí, podporu.  
Jeho silné stránky: umění komunikovat s kýmkoliv, sebedůvěra, nebojácnost, rychlé osvojení informací.  
Jeho slabé stránky: roztěkanost, menší soustředění, menší ochota pro spoluvycházení, výbušné emoce.  
Jeho příležitosti: nebojí se výzev, může zkusit cokoliv si umane. I možnosti v této době toto plně podporují.  
Jeho hrozby: při nedostatečném vedení neschopnost interakce, při menším zájmu rodičů zpomalení vývoje, často zanedbané zdraví.
12. Mají děti ve Vaší MŠ prostor pro samostatnost? Případně jakým způsobem?  
Ano, děti se mohou vyjádřit ke všem činnostem, je jim plně nasoucháno. Ve třídě hlasujeme o programu, ukazujeme si možnosti, dělíme se na skupiny podle zájmu....
13. Využíváte ve své pedagogické práci formativní hodnocení? ANO  
Jestli ano, jakým způsobem ho využíváte: Po každé činnosti provádím formativní hodnocení. Ne použitím smajlíku, ale pomocí otázek k tématu. Nechávám dětem volnou ruku, často téma odejde k jinému tématu, ale i toto považuji za přínosné.
14. Mají děti prostor k hodnocení činností a aktivit vlastních i ostatních dětí?  
ANO. Při všech aktivitách a činnostech se snažím zapojit všechny děti. Ve chválení, v hledání řešení problémů...
15. Mohou se děti zapojit do plánování činností a témat? Ano  
Jakým způsobem? Předkládám dětem možnosti a děti si vybírají, co by chtěly dělat. Často přichází i s vlastními nápady, které ráda zařazuji.
16. Jakými způsoby a metodami realizujete pedagogickou diagnostiku?  
Diagnostiku píše pedagog ve spolupráci s asistentem. Zpracováváme každodenní poznámky. Pravidelně aktualizujeme.
17. Má Vaše MŠ jasně stanovený režim dne, který musíte dodržovat?  
SPÍŠE ANO
18. Jste spokojena s nastavením harmonogramu režimu dne ve Vaší MŠ?  
Velmi spokojena







## Příloha 12 – Ukázka záznamu kódovacích jednotek analýzy kurikulárních dokumentů





## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Soupis respondentů výzkumu

Tabulka 2 – Poměr spontánních a řízených činností v průběhu dne v minutách

<b>POMĚR SPONTÁNNÍCH A ŘÍZENÝCH AKTIVIT</b>	FAKULTNÍ MŠ		SOUKROVÁ CÍRKEVNÍ MŠ		BĚŽNÁ MŠ	
	Spontánní / volné činnosti	Řízení / organizování děti	Spontánní / volné činnosti	Řízení / organizování děti	Spontánní / volné činnosti	Řízení / organizování děti
<b>Celkem minut</b>	<b>200</b>	<b>135</b>	<b>113</b>	<b>227</b>	<b>111</b>	<b>234</b>
<b>PROCENTUELNÍ POMĚR</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>	<b>33%</b>	<b>67%</b>	<b>32%</b>	<b>68%</b>
Ranní scházení	70		39		54	
Dopolední svačina		22		16		14
Dopolední aktivity	23			42		54
Zdravotní cvičení		10		12		17
Komunitní kruh		13		25		20
Pobyt v šatně		12		20		12
Venkovní pobyt	92		74		57	
Pobyt v šatně, příprava na oběd		14		7		5
Oběd		24		15		27
Rozcházení dětí, příprava na odpočinek		10		50		15
Odpočinek		20		30		55
Nespavý režim		10		10		15
Volná hra	15					
	<b>Celkový pobyt</b>	<b>335 min</b>	<b>Celkový pobyt</b>	<b>340 min</b>		

## Seznam schémat

Schéma 1: Konceptní rámec vnějších a vnitřních podmínek učitele mateřské školy

Schéma 2: Konceptní rámec výzkumu

Schéma 3: Hlavní cíle sledování

## Seznam grafů

Graf 1 – Poměr spontánních a řízených činností v průběhu dne v procentech

Graf 2 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci ranního scházení

Graf 3 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci venkovního pobytu

Graf 4 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci komunitního kruhu

Graf 5 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci zdravotního cvičení

Graf 6 – Poměr spontánních a řízených činností v minutách v rámci dopoledních aktivit