

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Fakulta humanitních studií

**Aneta Ježová**

**Pohled na výchovu dětí v mateřských  
školách  
(Demonstrace na dvou vybraných mateřských  
školách)**

*Bakalářská práce*

Praha 2009

Vedoucí práce:

**Doc.PhDr. Václav Břicháček**

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne 20.5.2009

.....

**Poděkování:**

Děkuji panu Doc. PhDr. Václavu Břicháčkovi za velkou pomoc, vstřícnost, ochotu a cenné rady, které mi poskytl při vedení mé bakalářské práce.

V neposlední řadě pak také děkuji pedagogům MŠ Alšova a MŠ Havlíčkova v Náchodě za jejich pomoc a vstřícnost při mém pobytu u nich.

V Praze dne 20.5. 2009 Aneta Ježová

## Obsah

<b><u>1. Obecný úvod do tématu bakalářské práce</u></b>	6
1.1 <i>Metodický postup bakalářské práce</i>	8
<b><u>2. Teoretická část – Vývoj dítěte</u></b>	8
2.1 <i>Úvod</i>	8
2.1.1 Rodina jako nejdůležitější sociální skupina	9
2.2 <i>Prenatální období vývoje</i>	10
2.3 <i>Jean Piaget a teorie kognitivního vývoje</i>	11
2.3.1 Senzomotorická fáze ve vývoji dítěte	12
2.3.2 Fáze symbolického a předpojmového období	14
2.3.3 Fáze názorného, intuitivního myšlení (4 – 7 let)	16
<b><u>3. Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání</u></b>	19
3.1 <i>Abraham Maslow a hierarchie potřeb</i>	20
3.2 <i>5 základních duševních potřeb dle Z. Matějčka a J. Langmeiera</i>	20
3.3 <i>Hlavní principy RVP PV</i>	24
3.4 <i>Cíle předškolního vzdělávání</i>	26
3.5 <i>Vzdělávací oblasti RVP PV</i>	30
3.6 <i>Integrované bloky v ŠVP PV</i>	35
3.7 <i>Věcné podmínky MŠ</i>	36
3.8 <i>Řízení mateřské školy, personální pedagogické zajištění</i>	37
3.9 <i>Spolupráce MŠ s rodiči</i>	37
3.10 <i>Vzdělávání dětí se speciálními potřebami</i>	38
3.11 <i>Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí</i>	39
3.12 <i>Zásady pro zpracování ŠVP</i>	40
3.13 <i>Systém evaluace</i>	41
<b><u>4. Praktická část</u></b>	42
4.1 <i>Mateřská škola Alšova</i>	42
4.1.1 <i>Začít spolu</i>	52
4.1.2 <i>Kazuistika chlapce z MŠ Alšova</i>	55
4.1.3 <i>Závěr</i>	57
4.2 <i>Mateřská škola Havlíčkova</i>	58
4.2.1 <i>Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole</i>	67
4.2.2 <i>Kazuistika chlapce MŠ Havlíčkova</i>	69

4.2.3 Závěr	71
<b><u>5. Závěr bakalářské práce</u></b>	72
<b><u>6. Seznam použité literatury</u></b>	74

## **1. Obecný úvod do tématu bakalářské práce**

Téma výchovy dětí v mateřské škole se osobně dotkne téměř každého. Ať už vlastní zkušeností s pobytem v mateřské škole nebo později v dospělosti jako rodiče vodícího dítě do mateřské školy. Proto je toto téma neustále aktuální. Já jsem si problematiku výchovy dětí v mateřských školách vybrala z obou výše vyřčených důvodů, jednak proto, že jsem mateřskou školu navštěvovala, i když bohužel pouze krátce. A také proto, že jednou až sama budu rodičem, chci svému dítěti pobyt v mateřské škole také umožnit.

Dle mého názoru je docházení dítěte do mateřské školy obrovskou, a ve většině případů, snad přínosnou zkušeností. Člověk je tvorem společenským, již od narození vrůstá do společnosti, socializuje se. Mateřská škola je prvním větším společenským kolektivem, ve kterém se dítě učí žít. Pomáhá mu v orientaci ve světě, který ho obklopuje. Vedle rodiny je mateřská škola místem, kde dítě navazuje první sociální vztahy, kde tráví většinu času.

Jelikož zážitky z mateřské školy z naší paměti často rychle vymizí (až na negativní zážitky týkající se spaní po obědě a nucení do dojídaní jídel), rozhodla jsem se zjistit jak mateřské školy fungují. Jako o vzdělávacích institucích se mluví spíše až o základních školách a na ně navazujících vzdělávacích zařízeních. Zdá se mi, že jsou mateřské školy – předškolní vzdělávací instituce, opomíjeny a jejich nepopíratelný vzdělávací potenciál také. V tomto smyslu se chci na mateřské školy zaměřit, chci mateřskou školu vidět jako místo, kde se děti učí. Zjistit jakým způsobem se děti učí.

Své pozorování jsem provedla ve dvou mateřských školách sídlících v místě mého bydliště, v Náchodě. Školy právě v Náchodě jsem si vybrala z toho důvodu, že jsou mi svým prostředím a okolím blízké.

Ve své bakalářské práci jsem se nesnažila zodpovídat různé předem stanovené hypotézy, v případě mého tématu by to totiž bylo nesmyslné nebo přinejmenším neuskutečnitelné. A to z toho důvodu, že systém vzdělávání v mateřských školách daný Rámcovým vzdělávacím

programem předškolního vzdělávání sice stanovuje školám určité povinnosti a oblasti vzdělávání. Avšak na druhou stranu, jak již ze slova rámec vyplývá, dává každé škole volnost ve vytváření vlastního školního vzdělávacího programu. Proto je obtížné stanovit si indikátory, které by měly mít školy společné. Účelem mé práce je tedy popsat systém vzdělávání a výchovy v mateřských školách a následně představit dva modely výchovy v konkrétních mateřských školách.

## **1.1 Metodický postup bakalářské práce**

Prostudováním Rámcového vzdělávacího programu, který je závazný pro všechna školská zařízení a vzdělávací instituce, jsem zjistila pravidla, požadavky a podmínky fungování mateřských škol. Následně jsem si vybrala dvě mateřské školy sídlící v Náchodě. V obou mateřských školách jsem strávila týden. Hlavní metodou práce pro mě bylo zúčastněné pozorování. Dětem jsem byla představena jako nová paní učitelka nebo praktikantka, která se na ně přišla podívat a stráví s nimi týden. Zároveň jsem se zapojovala do dění obou škol. Hrála jsem si s dětmi, pomáhala jim s přestrojováním, učitelkám s organizací her a dalších činností.

Učitelky a ředitelky v obou mateřských školách mi poskytly materiály týkající se jejich školy, do kterých jsem mohla nahlédnout, popřípadě si z nich potřebné informace opsat. Jednalo se o tyto dokumenty: Školní vzdělávací program, Třídní vzdělávací program, Vlastní hodnocení školy. Ke konci týdne stráveného ve škole jsem na diktafon nahrála s ředitelkou dané mateřské školy nestandardizovaný rozhovor. Zaměřila jsem se v něm na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, na metodu výchovy a vzdělávání dané mateřské školy, osobní zkušenost ředitelky s metodami výchovy a vzdělávání, spoluprací školy s rodiči, adaptací atd.

## **2. Teoretická část – Vývoj dítěte**

### **2.1 ÚVOD**

„Vývoj dítěte probíhá jako osvojování praktických činností, ke kterým mu jeho okolí dává příležitost (příklad k napodobení, prostředky ve formě hraček, nástrojů, později pojmů) a které od něho – více či méně tvrdě – vyžaduje (udržování čistoty apod.).“<sup>1</sup> „Duševní vývoj je proces postupných změn, vzniku a zdokonalování psychických procesů i

---

<sup>1</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 3. vyd. Praha : Orbis, 1975. Pyramidy. ISBN 11-033-75. s. 156.



vlastností a integrace osobnosti, který se realizuje rozvíjením vrozených dispozic v interakci s prostředím.“<sup>2</sup>

Celkový vývoj jedince je dán vzájemným působením vrozených dispozic neboli dědičnosti a složitého prostředí, ve kterém jedinec žije a vyrůstá. Za normálních okolností je vývoj procesem nezvratným, zároveň je také u každého dítěte individuální. Není tedy pravdou, že děti jeden rok staré mají shodné dovednosti. Sociální prostředí, do kterého patří i různé formy výchovy, je hlavní složkou vnější stimulace psychického vývoje. „Prostředí působící na jedince můžeme sledovat ze tří rovin:

1) *z roviny sociokulturních vlivů* platných pro celou společnost, patří sem zvyky, obecně platné normy chování v dané společnosti atd. Tyto normy a zvyky jsou ve společnosti platné již po generace a jedinec je povinen je dodržovat.

2) *z roviny větších sociálních skupin*, v těchto větších skupinách platí taktéž jisté normy, avšak ty jsou platné pouze pro členy této skupiny.

3) *z roviny malých sociálních skupin*, v nichž jsou mezi jednotlivými členy přímé vztahy a její členi na sebe také bezprostředně působí. Nejdůležitější sociální skupinou je rodina, právě rodina formuje psychický vývoj dítěte.“<sup>3</sup>

### **2.1.1 Rodina jako nejdůležitější sociální skupina**

Na počátku života je rodina pro dítě nejdůležitější sociální skupinou, to ona mu pomáhá při prvních krůčcích, učí ho první slova, ochrání ho před nebezpečím. Dítě hledá ochranu i jistotu právě v rodině, jak říká doc. Matějček u „svých lidí“. Rodina uspokojuje většinu základních psychických potřeb. Problém nastává, pokud je rodina nefunkční, rozpadlá či neúplná, i tato situace má vývoj dítěte vliv, avšak negativní. Teprve později se dítě z rodiny dostává do dalších sociálních skupin např. mezi vrstevníky

---

<sup>2</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Karolinum, 1994. 116. ISBN 80-7066-384-7. s. 9.

<sup>3</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Karolinum, 1994. 116. ISBN 80-7066-384-7. s. 14.

v mateřské škole. „Z hlediska psychického vývoje má současná rodina nezastupitelnou funkci emocionálního zázemí a socializačního činitele.“<sup>4</sup>

## **2.2 Prenatální období vývoje**

Vývoj jedince datujeme již od chvíle, kdy se oplozené vajíčko uhnízdí v děloze, vlastně již od chvíle dělení oplozeného vajíčka, poté následuje asi týdenní cesta rostoucího oplozeného vajíčka vejcovody a další přibližně týdenní výše zmíněné hnízdění vajíčka v děloze. Tak tedy začne nový život. „Život“<sup>5</sup> asi čtvrt milimetrů velký zvaný embryo neboli zárodek. Embryo v děloze roste po dobu zhruba 10 lunárních měsíců po 28 dnech (8 kalendářních měsíců).

Prenatální období se dělí do 3 fází:

1. Fáze oplození, uhnízdění blastocysty a vytvoření 3 zárodečných listů, toto období trvá asi 3 týdny. Již na konci této první fáze vzniká nervová trubice, která je základem nervové soustavy.

2. Embryonální období, jež trvá od 4. do 12. týdne, v této fázi se vytvářejí všechny hlavní orgánové základy. Je obdobím intenzivního růstu a zároveň obdobím velmi citlivým.

3. Fetální období, trvá od 12. týdne do narození. Dochází k dokončení vývoje orgánů a některé již začínají fungovat.

Již od počátku těhotenství je důležitý vztah matky a dítěte, dítě je s matkou v podstatě jedním organismem, a proto již od počátku s matkou snáší také všechny radosti a strasti. Dobrá péče o matku ze strany otce, rodiny, zaměstnavatele je pro dobrý vývoj dítěte taktéž nezbytná.

K popisu jednotlivých vývojových fází použijí teorii kognitivního vývoje psychologa Jeana Piageta, jelikož vývoj jedince vysvětluje z hlediska způsobů učení. Zároveň ale doplním Piagetovy fáze o poznatky jiných autorů např. z hlediska sociálního vývoje. Toto teoretické pojetí je

---

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Karolinum, 1994. 116. ISBN 80-7066-384-7. s. 15.

<sup>5</sup> Život ve smyslu vzniklého zárodku lidského jedince.

do jisté míry zjednodušené, ale vyplývá ze zaměření bakalářské práce na mateřské školy.

### **2.3 Jean Piaget a teorie kognitivního vývoje**

Jedním z nejcitovanějších vývojových psychologů je Švýcar Jean Piaget se svým dílem. Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje „je možno vysvětlit celou cestu od novorozence k vědci z činnosti, ve které člověk působí na své prostředí a prostředí působí na něj.“<sup>6</sup> „Kognitivní vývoj se týká rozvoje intelektu a mentálních schopností dítěte. Poznávací (kognitivní) schopnost zahrnuje zachycování, zpracovávání a třídění informací a nakonec jejich adekvátní využití. Ke kognitivnímu procesu patří takové mentální aktivity jako je zjišťování, interpretování, klasifikování a uchovávání informací.“<sup>7</sup> Piaget na základě své teorie předvídá kognitivní operace zdravého dítěte určitého věku. Duševní růst je vývojem jednání (chování i vědomí).

Kognitivní vývoj dítěte rozděluje do 5 fází: 1) fázi senzomotorickou (do 2 let), 2) fázi symbolického a předpojmového myšlení (od 2 do 4 let), 3) fázi názorného, intuitivního myšlení (od 4 do 7 let), 4) konkrétních logických operací (od 7 do 11 let) a 5) fázi formálních logických operací (od 11 až 12 let). Dítě okolní svět poznává na základě vlastního aktivního zkoumání. Uvedená věková rozmezí jsou orientační, vývoj každého dítěte je individuální, nástup jednotlivých fází tudíž nemusí nutně kopírovat zmíněný věk.

Piagetova teorie je teorií interakční, tzn. že uvažuje interakci vnějších a vnitřních činitelů vývoje. Jean Piaget přičítá stejný význam faktorům zrání i učení a zkušenosti. Dítě musí být k získání určité schopnosti zralé, zralost podněcuje také nástup další vývojové fáze. Jednání dítěte má složku aktivní i pasivní, dle Piageta složku asimilační a akomodační.

---

<sup>6</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 3. vyd. Praha : Orbis, 1975. Pyramida. 332. ISBN 11-033-75. s. 156.

<sup>7</sup> ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. 1st edition. Petra Vlčková. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4. s. 33.

Je třeba zmínit, že Piagetův pohled na vývoj dítěte je pouze jedním z mnoha pohledů. Piaget také sledoval poměrně malé soubory dětí, navíc to byly děti z kruhů vzdělaných a motivovaných rodičů. Mezi tyto děti patřily také jeho tři děti vlastní. V neposlední řadě se jedná o data převážně popisného charakteru, teprve později jeho následníci uskutečňovali experimenty a provedli jisté úpravy jeho teorie. Piagetova teorie kognitivního vývoje tedy není jedinou teorií vývoje dítěte, ale pro mou bakalářskou práci se zdála nejvhodnější.

Pro účely této bakalářské práce se budu zabývat pouze prvními třemi fázemi, fází senzomotorickou, fází symbolického a předpojmového myšlení a fází názorného, intuitivního myšlení.

### **2.3.1 Senzomotorická fáze ve vývoji dítěte**

Výraz senzomotorická používá Piaget z toho důvodu, jelikož si dítě v tomto období ještě neosvojuje symboly, neumí přemýšlet s pomocí představ. Tato fáze trvá od narození přibližně do 18. měsíce. Za toto poměrně krátké období získá dítě mnoho dovedností.

Dítě se v tomto období učí pomocí asimilace, naučí se na určité podněty reagovat, není pasivní, ale zpětně na podněty reaguje. Vznikají tak podmíněné reflexy, které postupně přechází v první zvyky. Ve chvíli, kdy dojde ke koordinaci mezi viděním a uchopováním, se dostáváme do další fáze učení v senzomotorickém období, dítě opakuje činnost, a tak „vzniká „kruhová reakce“ (ve smyslu J.M. Baldwina, zvyk ve smyslu zrodu)<sup>8</sup> – dítě chycením šňůrky nad postýlkou roztřeše hračky na ní zavěšené. Dítě ještě neodlišuje cíl od použitých prostředků. Později už ale k odlišování dochází, tzn. že jakmile zavěsíme nad postýlku novou hračku, dítě hledá šňůrku.

V dalším stadiu si již dítě vybírá cíl bez ohledu na prostředky, teprve poté hledá způsoby, kterými dosažení cíle dojde. Zde již jde o akty praktické inteligence. Dochází k postupné koordinaci prostředků a cílů. Jedná se o používání již známých prostředků, v dalším stadiu

---

<sup>8</sup> PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 1. édition. Eva Vyskočilová. Praha : SPN, 1970. Knižnice psychologické literatury. 120. ISBN 94-0-129.

senzomotorické fáze dítě hledá nové prostředky k dosažení cíle (období 11. a 12. měsíce). V posledním, konečném stadiu senzomotorické vývojové fáze je dítě plně schopno najít nové prostředky za pomoci zvnitřněných kombinací, jež vyúsťují v náhlé porozumění či vhled.

Pro dítě v senzomotorickém období je svět plný nestálých a prchavých objektů. Tento náhled se mění před druhým rokem života. Zhruba od 18. měsíce dítě začíná chápat, že předměty, lidé a vůbec celý okolní svět existuje nezávisle na něm a jeho činnosti. Souběžně s chápáním stálosti předmětu se vytváří i časoprostorová organizace světa dítěte. Začíná chápat přemístění předmětů. Porozumí, že příčinou určitého dění nemusí být pouze ono samo, ale i kdokoliv jiný či cokoliv jiného.

V tomto období je oblíbenou hrou hra na schovávanou – předmět tu je a náhle není, postupně na základě principu stálosti objektu dítě začne chápat, že předmět zcela nezmizel.

Předpokladem normálního zdravého vývoje dítěte je pravidelná a proměnlivá stimulace v prvních měsících života.<sup>9</sup> Musíme dávat pozor, abychom dítě zbytečně nepřetěžovali nebo aby naopak nedocházelo k nedostatečné stimulaci, a tím pádem k vývojovému opoždění. Potřeba přiměřené stimulace je nezbytná i v dalších etapách vývoje. Dítě se učí porozumět světu pomocí manipulace s předměty, strká si je do úst, různě je okusuje, nebo je opakovaně shazuje atd. Samy zrakové podněty by k vývoji nestačily, k vývoji jsou nutné i zkušenosti dítěte např. tím, že si předměty různě osahává nebo právě či strká do úst. (Toto období vývoje je totožné s Freudovým obdobím orálním.) Již sám sémantický rozbor slova senzomotorický naznačuje postup dítěte v poznávání světa, neboť jde o spojení oblasti smyslové a motorické (neboli pohybové), a může jít o jakoukoliv kombinaci smyslů a pohybů, od ohmatávání a posouvání až k okusování a odhazování. Motorika novorozence je reflexního charakteru, postupem času však dochází k ovládnutí pohybů.

---

<sup>9</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6. s. 131.

Z hlediska socializace vstupuje dítě svým narozením do prvního sociálně psychologického vztahu, a to do vztahu s matkou. Zpočátku se jedná o vztah jednostranný, neboť dítě je nejdříve pasivní, který se postupně vytváří ve vztah oboustranný, vzájemný. Tento prvotní vztah je pro narozené dítě velice důležitý pro jeho budoucí vývoj. Dítě díky pozitivnímu vztahu s matkou získává důvěru potřebnou k životu a s ní spojenou potřebou jistoty a bezpečí. Vztah dítěte a matky předznamenává všechny další sociálně psychologické vztahy, do kterých člověk v životě vstoupí. O významu rodiny jako nejdůležitější sociální skupiny jsem mluvila výše. Dítě dává přednost matce před ostatními i známými členy rodiny, v 8. měsíci dochází k „fixaci“ na matku a známé osoby a strachu z osob neznámých. Dítě se ve společnosti neznámých osob cítí v nebezpečí. Toto období je charakteristické zvědavostí na jedné straně a strachem z neznámého na straně druhé.

### **2.3.2 Fáze symbolického a předpojmového období**

Tato fáze myšlení je charakteristická výrazným pokrokem řeči (slovních znaků), ale i různými představami. Důležitá je schopnost představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného, dítě si vytváří vlastní symboly, které jsou individuální, nějakým způsobem se podobají tomu, co označují. Toho dítě využívá například při hře – uspává panenku, přičemž panenka představuje dítě a dítě je v roli maminky.

K symbolické funkci v této fázi vývoje patří také řeč, obrazná představa, symbolické gesto apod. Senzomotorická fáze s představami nepracuje. Jednání v symbolické fázi „předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění.“<sup>10</sup> Piaget rozlišuje nejméně pět typů takového způsobu jednání, jednak jde o *oddálenou nápodobu*, tzn. nápodobu v nepřítomnosti předlohy, tvoří počátek představy. Dalším typem je *symbolická hra* – např. ukládání panenky či medvídky ke spánku. *Kresba* je jiným výrazem představy, později si děti vytváří *obrazné*

---

<sup>10</sup> PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 1. édition. Eva Vyskočilová. Praha : SPN, 1970. Knižnice psychologické literatury. ISBN 94-0-129. s. 47.

*představy* (jsou zvnitřněnou nápodobou). A v neposlední řadě má svou významnou úlohu i *řeč*, díky níž děti dokáží mluvit o událostech, jež právě neprobíhají. Nejdříve je u dětí nápodoba předobrazem představy, ještě není myšlenkovou činností. „Sémiotická funkce vytváří dva druhy nástrojů: 1. symboly, které jsou motivované, tj. v něčem se podobají – ačkoliv jsou diferencovanými označujícími elementy - tomu, co označují a 2. znaky, které jsou libovolné neboli konvenční.“<sup>11</sup> Symboly si dítě může vytvářet samo.

Symbolická hra je Piagetem označována za vrchol dětské hry. Dítě je nuceno neustále se adaptovat na svět dospělých a starších osob. Čím je mladší, tím je jeho adaptace nedokonalejší. Své citové i intelektuální potřeby si kompenzuje hrou, ve které se od světa starších odpoutává, ve hře se nemusí poutat na aktuální dění, slouží potřebám vlastního „já“. Inteligence je dle Piageta rovnováhou mezi asimilací a akomodací. Nástrojem sociálního přizpůsobení je jazyk, při symbolické hře děti k vyjadřování užívají symbolické řeči, kterou si samy vytváří.

Batole je plné energie, je nadšené a zvědavé, tempo růstu se oproti prvnímu roku snižuje, dochází ale k jiným vývojovým změnám. Díky lepší motorice je batoleti umožněno lepší prozkoumávání okolí, rozvíjí se i řeč, dítě je schopno uvažovat složitěji a učit se novým dovednostem. Tato fáze trvá přibližně od 2 do 4 let. Mluvím tu o batoleti, samozřejmě, že 4leté dítě již batoletem není, toto období trvá přibližně do 3. roku. Avšak povětšinu času této vývojové fáze dítě batoletem je.

Postupně dochází k osamostatnění, dítě ke konci batoletního období většinou vzdoruje a rodiče neposlouchá. V tomto období se totiž dítě odpoutává od symbiotické vazby na matku a vytváří si „vlastní já“. K vytváření identity „já“ dochází slovně, ale i v chování dítěte. Díky této změně mluví Erikson o tomto období jako o období autonomie. Dítě navazuje vztahy i s ostatními ze svého okolí. Začíná chápat jednotlivé sociální role, chápe roli tatínka, ženskou roli maminky, a s tím i svou roli

---

<sup>11</sup> PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 1. édition. Eva Vyskočilová. Praha : SPN, 1970. Knižnice psychologické literatury. ISBN 94-0-129. s. 49.

v rodině. V batolecím období dochází také k největšímu rozvoji řeči, můžeme rozlišit 3 funkce řeči: 1. expresivní, 2. komunikativní a 3. kognitivní. Konec třetího roku života je typický častým tázáním se „Proč?“, to souvisí s rozvojem myšlení a zájmem o příčinné souvislosti. S oblibou říká různé básničky, písničky a říkadla, řeč už je na velmi dobré úrovni. Celkově je dítě v této fázi vývoje schopno větší samostatnosti, to souvisí i s dalším důležitým bodem lidského života – s vyměšováním, dítě se naučí udržovat čistotu (toto je spojeno s ovládnutím kosterního svalstva – svěračů).

Asi do dvou let dítě nevstupuje do vztahů s ostatními dětmi, hraje si izolovaně. Od konce druhého roku si dítě začíná hrát vedle jiných dětí, tzv. paralelně, stále ještě není schopno kooperace. V mladším batolecím věku převažují manipulační hry. Později hry konstrukční v souvislosti s rozvojem jemné motoriky i poznávacích procesů dítěte, využívá zde fantazii a kolem třetího roku dítě začíná kreslit. Další oblíbenou činností je hra napodobovací, fantazie se hodně uplatní při hrách úkolových např. vžití se do role maminky. Jelikož je batole velice aktivní, oblíbí si i nejrozličnější hry pohybové, v nichž má prostor pro vybití své energie. S přibližováním 3. roku a nástupem do mateřské školy se na řadu dostávají také hry kolektivní, kdy už začíná spolupracovat s dalšími dětmi.

### **2.3.3 Fáze názorného, intuitivního myšlení (4 – 7 let)**

Další období, které ale Piaget ve své knize Psychologie dítěte jmenovitě nevymezuje je fáze názorného, intuitivního myšlení, která probíhá u dětí mezi 4. až 7. rokem. Mění se způsob poznávání dítěte, ale ne nijak zásadně. Myšlení dítěte tohoto věku ještě nerespektuje logické zákony, na tuto úroveň myšlení je zatím ještě brzo, ta se u dítěte vyvíjí až cca od 7 let. Proto je v této fázi myšlení ještě ne zcela přesné a určitým způsobem omezené. Významné je porozumění souvislostem a vztahům na různé úrovni – vztahům mezi symboly, objekty a pojmy.

Dítě nazírá svět několika způsoby, a to jednak pomocí centrace, při níž jde o upínání se na jeden, často percepčně nápadný znak a přehlížení



ostatních. Jiným způsobem nazírání je egocentrismus, o kterém jsem zde již mluvila, děti mají sklon ke zkreslování úsudků na základě vlastního postoje a preferencí (např. dítě si zakryje oči a myslí si, že ho nikdo nevidí, když ono samo nevidí). Fenomenismus ve způsobu nazírání svět klade důraz na zjevnou podobu světa, na určitou podobu (např. podle dítěte velryba je ryba). Prezentismus je spojen s vázaností na přítomnost. Získané informace dítě zpracovává pomocí magičnosti, takže se neustále dostává do světa fantazií a představ a nevidí rozdíl mezi těmito světy a světem reálným. Neživým objektům přiřítá vlastnosti živých, tzv. antropomorfismus. Artefalismus pomáhá dětem v porozumění vzniku okolního světa - někdo svět vytvořil, dal slunce na oblohu apod. Tento způsob myšlení platí i pro interpretaci fungování a představování si i lidského těla. Děti jsou také přesvědčeny o platnosti každého poznání, o absolutní platnosti, jde o projev dětské jistoty. Postupem času se chápání a nazírání na svět zdokonaluje, děti staršího předškolního věku již chápou, že některé změny jsou vratné.

„Předškolní děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět.“<sup>12</sup> Předškolní děti také často uvažují analogicky, hezký příklad uvádí Vágnerová ve své knize *Vývojová psychologie I.*: „Např. chlapec tohoto věku došel k závěru, že „když kovbojka je kniha o kovbojích, tak kytovka je kniha o kytkách“.“<sup>13</sup> Starší předškolní děti se naučí odlišovat podstatné informace od nepodstatnějších. Kladou větší důraz na funkční vlastnosti, příčinné souvislosti a stupně vyjádření – malý – velký. „Pětileté děti chápou příčinnost na základě časové a prostorové následnosti. Hodnocení příčiny a následku může být občas obrácené, někdy mohou být kauzálně spojeny události, mezi nimiž není vůbec žádný vztah. Piaget tento způsob

---

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Dětství, s. 9-320. s. 177.

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Dětství, s. 9-320. s. 179.

uvažování nazývá transdukce.“<sup>14</sup> Děti předškolního věku vyjadřují své pocity a nazírání na svět prostřednictvím hry, kresby a vyprávěním.

Kolem roku 4. a nástupem předškolního období se dítě ve všech svých schopnostech zdokonaluje, už pouze „nepovídá“, ale pomocí řeči dokáže vyjádřit své myšlenky, nápady, pocity apod. Dochází k velkému rozšiřování slovní zásoby. Erikson předškolní období nazývá obdobím iniciativy, dítě je stále aktivnější. Potřeba sebeprosazení se stává čím dál víc akutnější. Dítě se dostává do kolektivu vrstevníků, kdesi buduje své postavení, učí se novým sociálním rolím mimo rodinu, mimo jiné také identifikaci s vlastní genderovou rolí. Určitý životní řád, který je dítěti vštěpován, dítě chápe a přijímá, učí se tomu, co smí a co naopak nesmí. Tento řád jistým způsobem dítěti napomáhá v pochopení okolního světa, usnadňuje mu pohyb v něm. Děti předškolního věku posuzují dobré a špatné chování z hlediska jeho dopadů a důsledků pro sebe sama. Naučí se přijímat autoritu, a to nejen rodičovskou, ale i autoritu učitelky, u níž v době nepřítomnosti rodičů hledají zdroj jistoty a bezpečí, pro ně neustále potřebný. Dítě je v předškolním věku plně schopno samo se obstarat, tzn. najíst se, obléknout se, umýt se atd.

Vztah ke kolektivu se začíná formovat v mateřské škole. V předškolním věku dítě vstupuje do dalšího sociálně psychologického vztahu, a tím je rodina – ostatní lidé. Dítě si vytváří vztah k okolnímu světu. Hledá si první kamarády, i když zatím nejde o příliš hluboká pouta, kamarádem je ten, kdo má podobné zájmy a potřeby. V mateřské škole se učí spolupracovat se svými vrstevníky, ale zároveň dochází i k soupeření. Zdeněk Matějček říká: „Morální vývoj postoupí o patro výš, když dítě ke svému respektu vůči dospělým, přidá respekt k někomu ze svých vrstevníků.“<sup>15</sup>

V šestém roce končí jedna vývojová etapa a začíná další, která je spojena s nástupem dítěte do školy a rozvojem myšlení s počátky

---

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Dětství, s. 9-320. s. 180.

<sup>15</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. PRO RODIČE. ISBN 80-247-0870-1. s. 170.

logického uvažování. Mateřská škola je určitým předstupněm, přípravou dětí na přechod do školy a s ním spojenými všeobecnými nároky na ně. Celý vývoj dítěte (jeho jednotlivé vývojové fáze a etapy) je uspořádán do jakéhosi obecného schématu. Je třeba mít na paměti, že: a) co do forem a projevů je mezi dětmi velká variabilita, b) hranice mezi jednotlivými stadii nejsou ostré a c) je třeba děti povzbuzovat k přiměřeným projevům (nepředbíhat atd.).

### **3. Rámcový vzdělávací program pro předškolního vzdělávání**

Děti ve věku od 3 do 7<sup>16</sup> let se mohou vzdělávat v mateřské škole. Mateřská škola nemá stanoveny určité základní vzdělávací standardy, což má své plusy i minusy. Plusy v tom, že jednotlivé školy mají poměrně volnost ve svém působení, ale na druhou stranu může dojít k tomu, že si ve vzdělávání nebudou vědět rady. Dle knihy Jaro v mateřské škole lze rozdělit přístupy ve vzdělávání do několika skupin dle zaměření na vzdělávání dítěte v určitých oblastech.

Prvním přístupem je přístup akademický, který má nejdelší tradici počínající u Jana Amose Komenského a jeho díla Informatorium školy mateřské. Tento přístup klade důraz na systém, vědu a intelektové poznání. Úskalím tohoto pojetí je jeho nezajímavost pro děti, navíc je v praktickém životě neuplatnitelný. Dalším typem, protikladem akademického, je přístup osobní. Tento přístup u dětí podněcuje tvořivost, individualitu, zájem dětí a možnost volby. Nedostatek, který ale nevidím jako zásadní, je ne vždy možná převeditelnost do praxe nebo zkušenost s jednotlivými fakty. Jako příklad uvádějí autorky Opravilová a Gebhartová jedovatost hub, v tomto případě nelze dětem zprostředkovat osobní zkušenost. Dle autorek je nejvhodnějším přístupem přístup třetí, proživotní. Ten představuje zlatou střední cestu mezi dvěma předchozími. Jak už z názvu vyplývá, snaží se děti připravit pro život. Z jejich potřeb, které uplatní později v životě prohlubuje schopnosti a dovednosti v životě

---

<sup>16</sup> Nový školský zákon umožňuje odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

důležité. Nedostatkem tohoto přístupu je jeho opožděnost za během života, který se rychle mění.

Kromě potřeb biologických je pro děti důležité sledovat uspokojení potřeb psychických a sociálních. Nejznámějším tříděním jednotlivých životně důležitých potřeb je rozdělení dle Abrahama Maslowa do pyramidy.

### **3.1 Abraham Maslow a hierarchie potřeb**

Dle hierarchie potřeb amerického psychologa Abrahama Maslowa jsou na prvním místě potřeby fyziologické, jež jsou k zachování existence nezbytné, patří mezi ně např. hlad nebo žízeň. Pokud jsou uspokojeny tyto potřeby, jsou na řadě potřeby vyšší, mezi ně patří potřeba bezpečí (u dětí tuto potřebu pozorujeme v reakci na cizího člověka). Další důležitou potřebou je potřeba někam patřit a být milován, dále potřeba úcty a sebeúcty – tato potřeba je u dětí také velice důležitá. Děti potřebují kladnou zpětnou vazbu při svém konání, aby se mohly zdravě vyvíjet. Poslední, avšak stejně nezbytnou potřebou je potřeba seberealizace, ta by mohla být u dětí realizována v podobě určité volnosti v jejich počínání. Platí, že nejprve je pro přežití třeba uspokojit tzv. nižší potřeby, a poté potřeby vyšší.

### **3.2 5 základních duševních potřeb dle Z. Matějčka a J. Langmeiera**

Konkrétnější vymezení duševních potřeb podali čeští psychologové Z. Matějček a J. Langmeier, tito dva autoři hovoří o 5 základních duševních potřebách dítěte. Na uspokojení těchto potřeb závisí zdravý vývoj dítěte.

První *potřebou* je *dostatek podnětů*, dítě vyžaduje přiměřenou stimulaci z vnějšího prostředí, aby se mohlo vyvíjet. Stimulů nesmí být ani málo ani příliš a musí být dostatečně kvalitní, tzn. ani silné ani slabé, a v neposlední řadě rozličné. Druhou potřebou je *potřeba smysluplného*

světa, „což je potřeba určitého řádu ve věcech a vztazích.“<sup>17</sup> Děti si musí podněty přicházející skrze jejich smysly do mozku nějak uspořádat, vytváří si zkušenosti. Uspokojení této potřeby jim napomáhá v orientaci ve světě. *Potřeba životní jistoty* pomáhá v dalším poznání, dítě se potřebuje cítit bezpečně, aby mohlo ve svém učení pokračovat. Životní jistotu a pocit bezpečí dítěti zajistí „jeho lidé“ jak říká nejbližším Matějček. *Potřeba pozitivní identity neboli vlastního „já“* se uskutečňuje skrze vlastní vůli dítěte, skrze to, že dítě něco chce a něco nechce. Poslední, pátou, avšak neméně důležitou potřebou, je *otevřená budoucnost*. Jde o naději a popud kupředu.

Tyto dvě teorie jsem širěji zmínila z toho důvodu, že se prolínají celým životem, jsou tedy důležité i pro život v mateřské škole, každá učitelka, ředitelka i autor vzdělávacího programu by měl mít tyto potřeby na paměti a podle nich sestavovat vzdělávací programy pro děti. Měli by na uspokojení těchto zmíněných potřeb dbát a řídit se dle nich, aby zajistili správný a spokojený vývoj dítěte po stránce fyzické i psychické.

Zpět k rámcovému vzdělávacímu programu. „Podle J. Průchy (Moderní pedagogika, Portál 1997) je vzdělávací program komplexní text, který vymezuje obvykle koncepci vzdělávání pro určité druhy instituce, cíle tohoto vzdělávání, jeho obsah a cílové standardy. Jde tedy o určitou ústřední směrnicí, která je podle tradice našeho školského systému schvalována příslušným ministerstvem.“<sup>18</sup> „V souladu s novými principy kurikulární politiky<sup>19</sup>, zformulovanými v Národním programu rozvoje

---

<sup>17</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. PRO RODIČE. ISBN 80-247-0870-1. s. 29.

<sup>18</sup> OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *PODZIM v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 3. díl: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-267-X. s. 11.

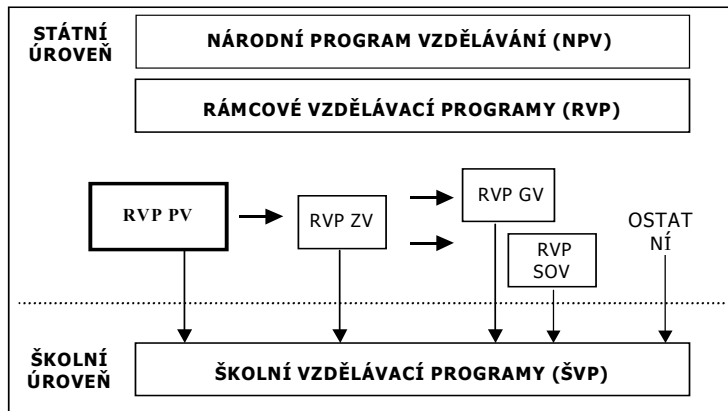
<sup>19</sup> „**Kurikulum** je prostředkem realizace hlavního vzdělávacího úkolu moderní školy. Ve vyspělých zemích světa se stalo ohniskem vzdělávacích reforem v 90. letech 20. století, jejichž cílem je zvyšování kvality vzdělávacího standardu. Kurikulum je považováno za prostředek celoživotního vzdělávání člověka. Škola tak přestává být jen „učící“ organizací, stává se součástí života člověka a kromě poskytování znalostí a dovedností formuje také jeho životní postoje a názory.“

[www.cs.wikipedia.org](http://www.cs.wikipedia.org) : *kurikulum* [online]. c2002- , 10. 4. 2009 v 09:49 [cit. 2009-05-08].

Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kurikulum>

vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny *na dvou úrovních – státní a školní*. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují *Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP)*. Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání).<sup>20</sup> Já se pro účely této práce budu zabývat předškolním vzděláváním. Jednotlivé školy si vytváří podle závazných kritérií uvedených v RVP PV svůj vlastní Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV).

**Podle následujícího grafu je rozdělen systém vzdělávání v České republice:**



**Legenda:** RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze, kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

<sup>21</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je pro všechna školská zařízení a vzdělávací instituce závazný. Určuje „pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“<sup>22</sup>, požadavky a podmínky. Tato pravidla musí dodržovat mateřské školy, mateřské školy s programem upraveným dle speciálních potřeb jejich dětí a také přípravné třídy základních škol, neboť i v tomto případě jde o vzdělávání předškolní.

Jak už vyplývá ze samotného názvu programu pro školní vzdělávání, jde o společný rámec, kterého se školy musí držet, ale který jim na druhou stranu dává volnost ve zpracování samotného školního vzdělávacího programu. Dochází k realizaci vlastního plánu při zachování společných pravidel. RVP PV je zásadní dokumentem nejen pro pedagogy, ale pro zřizovatele vzdělávacích institucí a jejich odborné a sociální partnery.

„Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví.“<sup>23</sup>

RVP PV musí být v souladu s nejnovějšími poznatky z oblasti vědy, psychologie a pedagogiky, musí tak odpovídat aktuálním požadavkům vzdělávání a potřebám dětí. Předškolní vzdělávání zajišťuje dětem přípravu na základní a pozdější školní vzdělávání, je obdobím přípravy na další vzdělávání. Děti se připravují nejen na vstup do základní školy, ale také na vstup do života jako takového, a to tak, že si osvojují pravidla chování a učí se žít v prvních větších sociálních skupinách mimo rodinu.

---

<sup>22</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

<sup>23</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů účinných k 11.4.2009.

Do mateřské školy se přednostně přijímají děti v posledním roce před vstupem do základní školy. Pokud není v dané mateřské škole místo, musí obec, ve které dítě žije, zajistit nástup do jiné mateřské školy. Děti je možné přijímat v průběhu celého roku, ne tedy pouze v době zápisu.

### **3.3 Hlavní principy RVP PV**

RVP PV je sepsán v souladu s odbornými požadavky kurikulární reformy. V první řadě respektuje charakteristiky přirozeného vývoje dítěte, které jsou pro formu i obsah vzdělávání dětí předškolního věku směrodatné. Dbá na individualitu každého z dětí a v rámci ní umožňuje dítěti specifický rozvoj a vzdělávání. Vytváří základy klíčových kompetencí dosažitelných v předškolním vzdělávání. Jednotlivé vzdělávací programy musí být srovnatelné z hlediska pedagogické účinnosti. Jak už jsem uváděla výše, dává možnost seberealizace každé z mateřských škol ve smyslu vytváření vlastního ŠVP PV. Dává možnost upravit ŠVP PV konkrétním regionálním podmínkám, možnostem a potřebám. Rámcová kritéria RVP PV jsou použitelná k vnitřní i vnější evaluaci mateřských škol.

Organizace mateřské školy je shodná s organizací základního a středního vzdělávání, totiž je rozdělena do tříd. Tyto třídy mohou být jak homogenní tak heterogenní, což znamená, že v nich mohou být jak děti pouze stejného věku, tak děti věku heterogenního. Z mých poznatků čerpaných v mateřských školách a zároveň studovaných materiálů mohu říci, že jsou dnes více propagovány třídy věkové smíšené. Původně jsem v tomto uspořádání viděla jistá úskalí, ale po bližším poznání a vysvětlení ze strany pedagogů a dalších odborníků jsem svůj názor přehodnotila ve prospěch tříd heterogenních. Jejich výhodami se budu zabývat později.

Předpisy, které musí předškolní vzdělávací instituce dodržovat jsou stanoveny příslušnými právními normami k nimž patří zákony, vyhlášky a prováděcí právní předpisy.

Mateřské školy se snaží své žáky připravit na to, aby se uplatnili ve společnosti. Počátky vývoje v lidského života jsou velice důležité, jsou okamžiky klíčovými. Je třeba zachytit a využít období vhodné k té či oné



činnosti, dovednosti a nepromarnit ho, jelikož jsou tato období jedinečná a neopakují se. Nemusí vždy dojít k nutnému potlačení určité dovednosti, kterou již dítě v dané etapě nezíská, avšak její nabití může být později složitější nebo ne dokonalé. Pedagogové proto musí znát jednotlivé vývojové fáze dítěte, nejnovější vědecké poznatky a dle nich postupovat. Zároveň musí mít neustále na paměti individualitu a vývojové charakteristiky každého dítěte a s jejím vědomím k dítěti přistupovat, sledovat jeho aktuální potřeby a možnosti. Mateřská škola se nesnaží o vyrovnání výkonů dětí, přijímá výkonové rozdíly mezi dětmi jako skutečnost, která je zcela samozřejmá.

Mateřská škola dětem částečně nahrazuje rodinnou péči, a to díky množství času, který dítě ve škole stráví. Z velké části se podílí na výchově a vytváření správných návyků. Snaží se o vytvoření takového prostředí, ve kterém by se dítě cítilo dobře, v bezpečí a kam by se rádo vracelo. Zároveň je místem odborné péče.

Pro mateřskou školu je důležité motivovat dítě k tomu, aby se chtělo samo (více a více) vzdělávat, aby nebylo pasivní vůči okolnímu světu, ale chtělo ho objevovat. Dalším důležitým bodem předškolního vzdělávání je takový styl výuky, ve kterém děti nezpozorují, že se učí. Jde o učení se činnostmi, na přímých zážitcích dětí. Pedagogové se tak snaží podpořit zájem dětí o nové a nové znalosti. Podstatnou činností je podpora spontánních aktivit, kde je dítěti poskytnut dostatek prostoru pro jeho vlastní tvořivost a možnost volby. Dostatečné zastoupení by mělo mít také situační učení, v němž dochází k základům spojení teorie s praxí. Tento typ učení pracuje s vhodností okamžiku pro danou dovednost. Přirozená nápodoba je charakteristická pro spontánní sociální styl učení, dětem jsou překládány vhodné vzory chování.

Aktivity spontánní a řízené by měly být zastoupeny s ohledem na možnosti a potřeby dětí. Pedagog by neměl dětem nařizovat, co budou dělat, ale měl by jim dát možnost volby činností, nabídnout jim vhodné podnětné prostředí, motivovat je, inspirovat děti, být pro ně vzorem správného chování a hodnot. Pedagog ukazuje cestu, pomáhá na ní

dětem, nenutí děti do činností. Nezbytný je přístup integrovaný poskytující dětem komplexní praktické poznatky, ne izolované informace. „Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích“.<sup>24</sup> Z tohoto důvodu pro mne bylo obtížnější popsat školní vzdělávací program jednotlivých mnou zkoumaných mateřských škol, jelikož nelze snadno rozlišit jednotlivé oblasti vzdělávání, kterými se škola právě (ve svém bloku) zabývá. Například já jako dospělý člověk nevidím na první pohled v jednotlivých činnostech jejich „vzdělávací podstatu“, jejich účel - např. v zapínání knoflíčku nebo vystřihování zdokonalování jemné motoriky a koordinace ruky a oka. Všechny činnosti pedagogů s dětmi školy se musí posuzovat komplexně a z výše, nemá smysl hledat v nich pouze jeden vzdělávací záměr.

### **3.4 Cíle předškolního vzdělávání**

RVP PV vymezuje čtyři cílové kategorie ve vzdělávání, „stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní“.<sup>25</sup>

Jmenovitě jde o tyto čtyři kategorie:

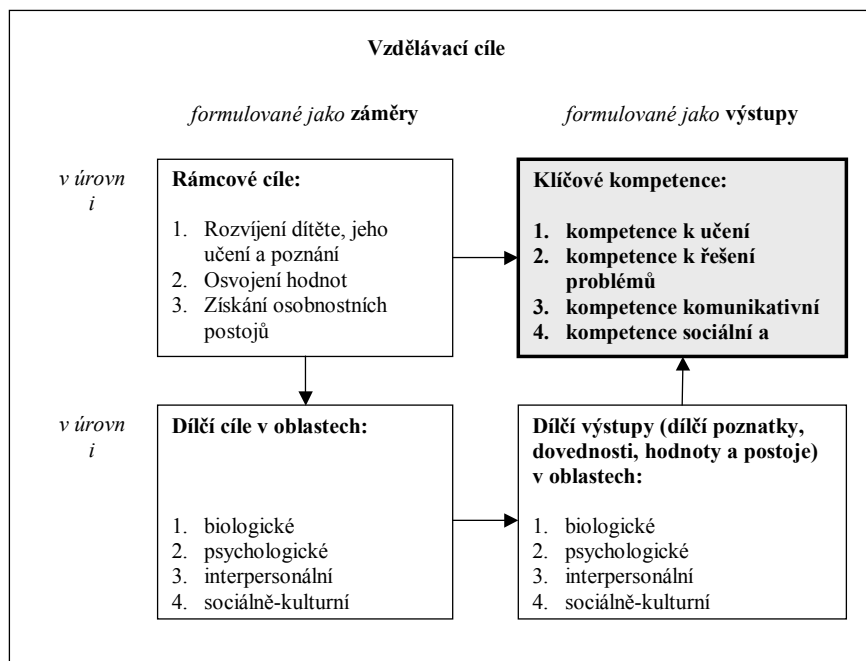
- rámcové cíle – univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – obecnější dosažitelné výstupy
- dílčí cíle – konkrétní vzdělávací záměry konkrétních vzdělávacích oblastí
- dílčí výstupy – dílčí poznatky apod. odpovídající dílčím cílům

---

<sup>24</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

<sup>25</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

**Dle RVP PV je tento systém funkční a jednotlivé kategorie spolu vzájemně spjaty. Systém je blíže popsán v následujícím schématu nazvaném Systém vzdělávacích cílů:**



**Legenda:** Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.<sup>26</sup>

*Rámcové cíle RVP PV* jsou tedy univerzálními záměry předškolního vzdělávání, konkrétně se jedná o rozvíjení dítěte po stránce fyzické, psychické i sociální. Dítě si osvojuje hodnoty, stává se osobností sebevědomou, částečně samostatnou, schopnou sdělovat svá přání i potřeby, zvládat nároky ze strany okolí. Jde o cíle obecné, prostoupené celým systémem vzdělávání, které je však nezbytné v dítěti budovat od počátku. Pedagogové by dle RVP PV na tyto cíle měli dbát.

**Rámcové cíle dle RVP PV:**

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání

<sup>26</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

*Klíčové kompetence*<sup>27</sup> jsou formulovanými cíly neboli výstupy, opět stejně jako rámcové cíle jsou obecnějšího rázu. Jsou nezbytné pro rozvoj osobnosti, představují soubor dovedností a vědomostí atd. Jsou kulturně a společensky zakotveny, pomáhají dítěti, aby jednou ve společnosti obstálo a uplatnilo se v ní. Tyto kompetence se v průběhu života propojují a zdokonalují. V období předškolního vzdělávání je velmi důležité vybudovat jejich základy.

Mezi tyto (klíčové) kompetence patří:

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

Pro dítě předškolního věku předpokládá RVP PV dosažení kompetencí přiměřených věku na následující úrovni, s ohledem na obsáhlost popisu jednotlivých kompetencí, uvedu pouze některé. V *oblasti učení* by mělo dítě předškolního věku být schopno získané dovednosti prakticky uplatnit a užívat v dalším učení, aktivně pozorovat a zkoumat okolí, objevovat souvislosti, učit se nejen spontánně, ale i cíleně. Pozornost dítěte předškolního věku je udržitelná při respektování zájmu sledovaného. Započatou práci dokončí. Pozitivní zpětná vazba ve formě pochvaly a povzbuzení dítě motivuje a stimuluje k další aktivitě a chuti k poznání. Pochvala je mnohem účinnější než trest.

*Řešení problémů* se neustále zdokonaluje. Dítě je schopno samostatně řešit známé problémy a situace, ale snaží se nalézat i nová

---

<sup>27</sup> Kompetence vyjadřuje schopnost či způsobilost dítěte v určitém ohledu, k určité činnosti.

řešení na základně pokusu a omylu, bezprostřední zkušenosti a dosavadních zkušeností. Využívá svou fantazii a představivost. Ne vždy se mu podaří dojít ke zdárnému řešení, proto by mělo být pochváleno i za svou snahu a aktivitu.

Na *úrovni komunikační* dítě ovládá řeč, umí postupně správně formulovat věty, své myšlenky, pocity i názory. Neustále si rozšiřuje slovní zásobu. Vytváří si své postoje a hodnocení, byť bývají velmi proměnlivé, na základě toho se vymezuje jako samostatná osobnost schopná rozhodovat se. V rozhovoru s paní ředitelkou MŠ Alšova jsme na tento problém narazily v tom smyslu, že je důležité aby se děti naučily vyjadřovat své potřeby jako autonomní osobnosti, tzn. aby je formulovaly větami typu: „Jdu si malovat,“ namísto: „Mohu si půjčit pastelky a jít malovat?“ Své pocity a nálady se dítě předškolního věku učí vyjadřovat nejen verbálně, ale také neverbálně. Jednak pomocí gest, ale také prostředky výtvarnými, pohybovými nebo hudebními. Dokáže postupně pracovat s informačními materiály jako jsou knihy, encyklopedie, v dnešní době počítač nebo mobilní telefon. V mateřských školách jsem se ale moderní technikou využívanou dětmi nesečkala, což mi připadá příhodné. I když by bylo mylné myslet si, že se děti v prostředí mimo mateřskou školu k těmto prostředkům nedostanou. Např. jeden chlapec mi neustále vyprávěl o počítačových hrách, které doma s bratrem hraje.

V oblasti komunikačních kompetencí jsem již zmínila o problematice samostatného rozhodování, které je stejně důležité i v oblasti následující, v *oblasti sociálních a personálních kompetencí*. Dítě se učí samostatně rozhodnout, vyjadřovat svůj názor. Velice je v dětech podporována odpovědnost za vlastní konání a jeho následky s ním spojené. Díky velkému zastoupení heterogenních tříd se děti snáze učí vzájemně si pomáhat, obzvláště slabším, mladším spolužákům. Děti zjišťují, co je špatné a co je dobré chování. Skupina předškolnímu dítěti pomáhá v učení ke spolupráci a kompromisům, ale na druhé straně také k sebeprosazení se. Velice se mi líbil citát v Třídním vzdělávacím programu oranžové třídy MŠ Alšova od Johna Graye, a proto jsem se ho zde

rozhodla použít: „Základ pozitivní výchovy tvoří svoboda, taková výchova dává dětem sílu k tomu, aby se během svého života nevzdaly svého JÁ. Pokud se dítě během svého dětství naučí, že nevedí být jiný, nevedí dělat chyby, nevedí vyjadřovat negativní emoce, nevedí chtít víc, a co je nejdůležitější, nevedí říkat NE, je na startu stát se sebevědomou a vyrovnanou osobností. I když dítě říká NE, neznámá to, že si musí pokaždé prosadit svou. Dítě především touží být vyslechnuto a to samo o sobě postačí, aby bylo ochotnější spolupracovat.“<sup>28</sup>

*Mezi činností a občanské kompetence dítěte předškolního věku patří schopnost plánovat, třídít, a vyhodnocovat své činnosti. Dítě se učí znát svoje silné i slabé stránky, postupně zjišťuje, v čem vyniká a v čem by se mělo zlepšit. Učí se rozumět pojmu rovnosti mezi lidmi, že všichni mají bez rozdílu stejná práva. Už v mateřské škole se snaží podílet na vytváření okolí, v němž žije, není k němu lhostejné a má snahu ho svým vlivem zlepšit. Je vedeno k tomu, aby dodržovalo stanovená pravidla. V dítěti se pěstuje povědomí o tom, že by mělo dbát nejen na své osobní zdraví a bezpečí. S tímto ohledem a vědomím se učí jednat i se svým okolím.*

Tento výčet kompetencí dítěte předškolního vzdělávání samozřejmě nemůže být naplněn zcela a všemi dětmi. Jde o teoretický výčet, který má pedagogům napomoci v jejich konání a směřování jejich úsilí. Ne vždy se podaří naplnit všechny tyto kompetence u každého dítěte, což je dokladem toho, že je každé dítě individualitou, jedinečnou osobností.

### **3.5 Vzdělávací oblasti RVP PV**

RVP PV je rozdělen do pěti oblastí, které jsou navzájem propojitelné, nelze je od sebe oddělovat, ztratily by tak na svém smyslu a účinnosti. Opět jsou tedy pomůckou pro pedagoga, který vytváří vlastní ŠVP PV, navádí ho k postupu a naplňování jednotlivých oblastí. Čím více je pedagog schopen jednotlivé oblasti vzájemně propojit, integrovat, tím se

---

<sup>28</sup> Zdroj, z něhož citát pochází jsem nezjistila.

lepší šance na úspěšnou realizaci ŠVP PV a dosažení patřičných výsledků.

5 vzdělávacích oblastí RVP PV:

- Dítě a jeho tělo (1)
- Dítě a jeho psychika (2)
- Dítě a ten druhý (3)
- Dítě a společnost (4)
- Dítě a svět (5)

Jak je již názvu jednotlivých oblastí patrné, dochází k dalšímu prohlubování rámcových a výsledných klíčových kompetencí. Každá z oblastí obsahuje tyto podoblasti: dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčí cíle směřují pedagoga v jeho činnosti k tomu, co by měl u dítěte předškolního věku podporovat. Vzdělávací nabídka inspiruje možnosti realizace podporovaného a očekávané výstupy jsou výsledkem celého procesu. I v tomto případě uvedu některé z bohatého výčtu.

V oblasti **(1) Dítě a jeho tělo** jde o rozvoj po stránce biologické – rozvoj pohybových schopností, hrubé a jemné motoriky, rozvíjení všech smyslů, fyzické i psychické zdatnosti atd. Dítě se učí sebeobsluze, zdravým životním návykům, získává poznatky o svém těle a zdravém životním stylu. Do vzdělávací nabídky pedagog zahrnuje činnosti spojené s rozvojem těchto cílů jako jsou různé pohybové lokomoční i nelokomoční činnosti, manipulační činnosti, smyslové a psychomotorické hry. Učí děti správnému stolování, hygienickým návykům, své místo zde má i relaxace a odpočinek.

Mezi rizika ohrožující úspěch vzdělávací činnosti patří například nevyhovující denní režim, nerespektování individuálních možností a potřeb dětí, nedostatek spontánních pohybových aktivit nebo jejich jednostranné zaměření. Úspěch může v neposlední řadě ohrozit také

osobnost pedagoga nebo nevhodnost prostředí mateřské školy či její nedostatečná vybavenost.

**(2) Dítě a jeho psychika** je rozdělena do dalších tří podoblastí, které zahrnují: *1. Jazyk a řeč, 2. Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii, myšlenkové operace, 3. Sebepojetí, city a vůli.* Už samy názvy jednotlivých podoblastí napovídají, jaké dovednosti mají být u dítěte rozvíjeny a budovány. V podoblasti *jazyka a řeči* jde nejen o rozvoj řečových schopností v podobě správné artikulace, ale také o celkový rozvoj schopnosti vyjadřovat se jak verbálně, tak neverbálně. Pedagog se snaží probudit v dětech zájem o psanou podobu řeči (knihy), ale i vyjadřování výtvarné, hudební nebo pohybové.

Děti hrají hry se slovy, dávají si hádanky, zpívají, učí se básničky a říkanky (rozvíjí i paměť), vypráví si společné zážitky, sdělují si pocity z výletů, her a jiných činností. Čtou si pohádky, kreslí příběhy aj. Mezi očekávané výstupy můžeme zahrnout schopnost porozumět vtipu, humoru, po sluchu umět oddělit první a poslední hlásky nebo slabiky ve slovech, pojmenovávání předmětů v okolí, vést rozhovor na určité téma, naslouchat druhému a reagovat na jeho slova, navázat na jeho sdělení. Tato oblast může být ohrožena nedostatkem příležitostí k samostatnému řečovému projevu.

V podoblasti *poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie a myšlenkových operací* dochází k rozvoji paměti, pozornosti, rozvíjí se slovně-logické myšlení a také tvořivost. Díky rozvoji myšlení je možné další učení. Dítě je motivováno, má zájem učit se, získávat nové poznatky a dovednosti, pracuje s novými informacemi, které zpracovává a uplatňuje. Vhodné jsou hry se základními matematickými a znakovými systémy, učí se abecedu, číslice, různé značky, geometrické tvary atd. Děti předškolního věku umí často počítat, napsat, nebo alespoň rozpoznat v písemné podobě, své jméno. Učí se orientaci v čase i prostoru. Díky rozvoji smyslů a poznávacích schopností se učí všimnout si charakteristických a podstatných znaků, ne pouze těch nejnápadnějších. Pedagog musí dbát na srozumitelnost výkladu, aby nedocházelo



k pouhému mechanickému zapamatování si, a tudíž nepochopení. Důležité je praktické využití získaných znalostí.

Poslední z podoblastí oblasti Dítě a jeho psychika je *sebepojetí, city a vůle* předškolního dítěte. Dítě by se mělo naučit sebeovládání, poznat samo sebe, vážit si samo sebe, citově nebýt příliš závislé např. na matce nebo jiné blízké osobě. Děti potřebují prostor k vyjádření svých citů i emocí ať jde o ty pozitivní, tak negativní. Potlačování citů a nálad negativně ovlivňuje celý psychický vývoj. Pro dobrý psychický vývoj je důležitá spontánní hra, při níž se může dítě prosadit. Podporou pro pozitivní citový vývoj jsou i přátelství navázaná v mateřské škole a samozřejmě nejen v ní. Činnosti, které jsou schopnostem dětí přiměřené, a úspěšně je zvládnou, podporují jejich zdravé sebevědomí a sebepojetí. Pohádky také kladně ovlivňují citový život dítěte, obsahují v sobě etické prvky dobra a zla. S rozvojem samostatnosti, a to nejen citové, se dítě učí svobodně se rozhodovat, už několikrát jsem zde zdůrazňovala dovednost říci NE, ta souvisí i s citovým rozvojem dítěte. K ohrožení vývoje v této podoblasti, i v oblasti celé, dochází v prostředí citově chudém, stresujícím a vypjatém. Zpětná vazba je nezbytnou součástí správného sebepojetí, konkrétně pozitivní zpětná vazba stimuluje k další žádoucí činnosti.

Oblast **(3) Dítě a ten druhý** se zaměřuje na interpersonální vztahy dítěte, tyto vztahy se vytváří už pouhým faktem působení dítěte ve skupině v mateřské škole nebo kdekoli jinde mimo rodinu. Pedagog se snaží obohacovat komunikaci dítěte a pomáhat mu. Děti se učí vzájemně si pomáhat, respektovat se, projevovat náklonnost, mít k druhým ohled. Učitel poučí děti o kontaktu s cizími lidmi, kteří mohou být nebezpeční, poradí jim jak se v dané situaci zachovat. Riziko vyvstává ve chvíli, kdy je mateřská škola ne příliš prosociálním prostředím, bez soucitu a pochopení druhých. Pedagog by měl také děti učit řešit spory a konflikty bez násilí, urážek a ponižování.

Velmi podobnou oblastí je i oblast čtvrtá nazvaná **(4) Dítě a společnost**. Mateřská škola je větší skupinou, jistým společenstvím, ve kterém dítě téměř dennodenně vystupuje. Různými hrami a aktivitami se

pedagog snaží spoluvytvářet sociálně-kulturní pravidla, morální pravidla, kterými se děti do budoucna budou řídit a přijmou je za své. Zároveň se tímto způsobem také učí chápat svou roli ve skupině a role druhých. Patří sem také různé návyky a postoje uznávané společností a kulturou, ve které dítě žije a vyrůstá. Dítě je tedy seznámeno s kulturou a společností, jejíž je součástí, ale má zároveň také povědomí o kulturách jiných, odlišných. V prostředí mimo mateřskou školu se účastní různých výstav, seznamuje se s řemesly a službami, jimiž je obklopeno, formou exkurzí a návštěv. Pravidla v mateřské škole (která ale mají své využití i v dalším životě) mají děti spoluvytvářet, jednostranná nařízení snáze nerespektují.

V poslední oblasti nazvané **(5) Dítě a svět** je zcela patrné, co bude pedagog dětem nabízet, a v čem je bude vzdělávat. Zaměřuje se na okolní svět a jeho zvelebování. Děti se dozvídají spoustu informací o světě, do něhož se narodily. Jak mohou chránit životní prostředí, co mu škodí, co mohou děti pro zlepšení prostředí, v němž žijí, udělat. Zároveň by si měly tímto uvědomit také to, že i oni mohou svému okolí vlastním přičiněním pomoci a jak moc je jejich pomoc důležitá.

Jsem si vědomá celkové obecnosti a povrchnosti mého výkladu jednotlivých vzdělávacích oblastí. Zároveň vím, že jsem se také několikrát opakovala, ale to je důsledkem integrovanosti a propojenosti všech vzdělávacích oblastí, není to tedy chybou. RVP PV je obrovským seznamem informací týkající se vzdělávání. Člověk, který s ním pracuje nemůže jinak, než si z něho vybrat informace pro něho důležité, podstatné, zajímavé či přínosné. Nelze pracovat s celým systémem a snažit se dosáhnout všech cílů, které vymezuje. Došlo by přesně k tomu, před čím RVP PV varuje, a to k zahlcení dítěte různými druhy informací a nemožnost jejich plného využití. Děti samy umí nasměrovat pedagoga k tomu, co chtějí vědět a ukáží mu samy, co je zajímavé a čemu by se rády věnovaly. Rozličné situace a příležitosti jsou možnostmi k získání takových poznatků, které třeba původně vůbec nebyly plánovány. Jak jsem již uváděla, pro děti je příležitostné či situační učení velice přínosné a úspěšné. Zaměřila jsem se tedy v této části na zmínění nejdůležitějších

prvků a momentů z každé oblasti a dále na body, jež se mi zdálo užitečné nebo zajímavé zmínit.

V RVP PV jsou formulovány požadavky, které je třeba převést do formy dětem srozumitelné. Uváděné požadavky jsou idealizované, naplňují se postupně a mnohdy je nelze vždy uplatnit u všech dětí. Vývoj jednotlivých dětí bývá odlišný a není paralelní, některé kompetence se rozvíjí rychleji, jiné pomaleji. K jednotlivým požadavkům je třeba rozvíjet metodiky, měly by být proto formulovány volněji (rozvíjet, podporovat atd.). RVP PV své požadavky uvádí příliš striktně (dětí umí, dítě zná), což jsem se ve své práci snažila zmírnit

### **3.6 Integrované bloky v ŠVP PV**

RVP PV je pro pedagoga východiskem, ne přesným plánem, který musí splnit. Pomocí předložené vzdělávací nabídky si vytváří vlastní plán v podobě integrovaných bloků. Zpracování integrovaných bloků je jediným nezbytným požadavkem na každou mateřskou školu, v dalším postupu již mají mateřské školy volnost působení a realizace.

Bloky by měly spojovat všechny dané vzdělávací oblasti, měly by se týkat všech pěti oblastí, avšak některá oblast může být zastoupena více, jiná pouze okrajově, to záleží na tvořivosti každé mateřské školy. Integrované bloky jsou průřezové. Ani délka (časová náročnost) těchto bloků není přesně vymezena, záleží na pedagogovi, rozsáhlosti tématu, ale především na dětech a jejich zájmu o daný blok. Není efektivní zabývat se měsíc tématem, které děti očividně nudí.

Náplň bloků by měla být přizpůsobena věku, schopnostem a zralosti dětí. Informace mají mít pro děti daného věku srozumitelné a prakticky využitelné. I bloky se mohou vzájemně prolínat, navazovat jeden na druhý, vracet se k některým předešlým a prohlubovat je tak. Postupem času děti objevují další souvislosti a okolní svět se jim daří lépe chápat.

### **3.7 Věcné podmínky MŠ**

Mateřská škola musí mít dostatečně velké prostory umožňující skupinové i individuální aktivity. Vybavení nábytkem musí být odpovídající věku a vzrůstu dětí předškolního věku. Nábytek musí být zajištěn úměrně k počtu dětí navštěvujících mateřskou školu. Materiály vyskytující se v mateřské škole musí být zdravotně nezávadné, bezpečné a zachovalé. I vybavení hračkami a dalšími pomůckami odpovídá věku dětí. Důležité je i jejich umístění v dosahu dětí a systematické uspořádání, aby si je mohly samy brát a měly přehled o tom, kde co najdou.

Aby se dětem v mateřské škole líbilo a cítily se v ní dobře, měly by se podílet na zvelebení jejího prostředí, například tím, že pomohou výzdobou, vystaví si své výtvary atd. Součástí areálu mateřské školy by měla být i zahrada nebo hřiště pro venkovní aktivity dětí. Pokud škola zahradu či hřiště nevlastní, jsou zajištěny prostory v dostupné vzdálenosti od školy. „Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkajících se např. čistoty, teploty, vlhkosti vzduchu, osvětlení, hlučnosti, světla a stínu, alergizujících či jedovatých látek a rostlin apod.)“<sup>29</sup>

Z hlediska správné životosprávy je dětem poskytována plnohodnotná a vyvážená strava a pitný režim. Děti se do jídla nenutí, pokud jim nechutná, nemusí pokrm sníst. Každá mateřská škola si sestaví vlastní denní režim, který odpovídá fyziologickým potřebám dětí předškolního věku. Zároveň je přizpůsobován k aktuálním potřebám školy. Každodenní pobyt venku je pro zdraví dětí taktéž nezbytný. Dětem je poskytnut prostor pro volný pohyb a spontánní aktivity během dne. Pokud má dítě potřebu odpočinku nebo aktivity je mu dle možností vyhověno – např. starší děti nemusí po obědě odpočívat, pokud nechtějí.

Dobré psychosociální podmínky jsou podpořeny pozitivním přístupem pedagogů k dětem a respektem jejich možností a potřeb, příjemným prostředím, na jehož vytváření se děti spolupodílejí. K dětem

---

<sup>29</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

přistupuje pedagog stejně, žádné nenadřazuje nebo neshazuje, komunikuje s dětmi srozumitelně dle jejich vývojové úrovně. Buduje v dětech důvěru nejen k němu, ale i k sobě navzájem, děti si mohou volit činnosti, kterými se chtějí zabývat. Předpokladem pozitivního přístupu pedagoga je jeho kladný vztah k dětem. Mezi rizika v pozitivním přístupu patří špatné nálady učitele, jeho subjektivní potíže, vedlejší zátěž anebo syndrom vyhoření.

### **3.8 Řízení mateřské školy, personální pedagogické zajištění**

Sbor pedagogů vzájemně spolupracuje, jedná jako tým, vzájemně se informuje, chce spolupracovat i s rodiči. Ředitelka tým pracovníků vede, vyhodnocuje jejich práci, snaží se je motivovat a zastupuje mateřskou školu jako celek.

Spolu s pedagogy vytváří ředitelka ŠVP PV, radí se s nimi a naslouchá jim. Mateřská škola spolupracuje se svým zřizovatelem, kterým bývá zpravidla obec, ale i s dalšími institucemi jako je základní škola, pedagogicko psychologická poradna nebo s orgány státní správy a samosprávy.

Všichni pedagogičtí zaměstnanci mateřské školy musí mít odbornou kvalifikaci. Pokud jim částečně chybí, musí si ji doplnit. Ředitelka pedagogům umožňuje jejich další vzdělávání, uvolňuje je k němu. Jestliže pedagog nemá vzdělání k výkonu specializované služby jako je např. logopedie, odkáže mateřská škola takové dítě do péče kvalifikovaných odborníků.

### **3.9 Spolupráce MŠ s rodiči**

Spolupráce s rodiči je pro činnost mateřské školy velice důležitá pro budování vzájemné důvěry, informovanost či pomoc. Otevřená spolupráce školy s rodiči je znakem určité prestiže a dobré pověsti. Mateřská škola informuje rodiče o jednotlivých akcích pořádaných školou na informačních nástěnkách, dopisy, na webových stránkách (pokud je má zřízené) nebo

třídních schůzkách. Individuální konzultace rodičů a pedagogů jsou taktéž možné.

Vztah mezi rodiči a mateřskou školou by neměl být vztahem jednostranným, ale vzájemnou spoluprací, partnerstvím. Rodičům by mělo být umožněno účastnit se na programu školy, být o chování a počínání svých dětí informováni, ale na druhou stranu by i oni měli školu a pedagogy o změnách týkající se dítěte informovat a předcházet tak případným nedorozuměním (např. špatná rodinná situace jako je rozvod může negativně ovlivnit chování dítěte, pokud je pedagog o této skutečnosti informován, snáze dítě pochopí a je na případné změny chování připraven). Spolupráce ze strany rodičů se týká i výpomoci škole s výzdobou, pomůckami, doprovodnými akcemi atd. Vztah mateřské školy a rodičů dítěte by měl být charakteristický vzájemným respektem.

### **3.10 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami**

RVP PV respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, tedy i děti se speciálními potřebami. Je nutné ale těmto dětem přizpůsobit vzdělávací postupy, tak aby pro ně byly vhodné a zvládnutelné. „Základní povinné podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy.“<sup>30</sup>

Do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dle RVP PV patří děti s tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením, mentální retardací, dále děti s poruchami pozornosti a vnímání (děti s poruchou učení a chování), poruchami řeči a děti s více vadami a autismem.

„Vzdělávání dětí ze socio–kulturně znevýhodňujícího prostředí, dětí s oslabeným rodinným zázemím či dětí, které pocházejí z jazykově odlišného prostředí a které nemluví jazykem, v němž probíhá vzdělávání, se uskutečňuje podle požadavků RVP PV. Snížená sociální adaptabilita

---

<sup>30</sup> Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

těchto dětí či zvýšená potřeba výchovy a vzdělávání v některé oblasti vyžaduje úpravu vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání. V mateřské škole jsou uplatňovány speciální vzdělávací metody umožňující včasnou diagnostiku a rozvojovou stimulaci dětí.<sup>31</sup> Tyto děti mohou být vzdělávány také v přípravných třídách základních škol.

RVP PV umožňuje vzdělávat nadané děti rozšířením vzdělávací nabídky dle jejich individuálních potřeb.

### **3.11 Autoevaluace (vlastní hodnocení) mateřské školy a hodnocení dětí**

Vlastní hodnocení neboli autoevaluace odráží úspěšnost plnění cílů, které si škola stanovila. Autoevaluace je velice hodnotnou zpětnou vazbou nezbytnou pro zdárný chod školy, naplnění potřeb dětí v ohledu vzdělávání, ale i celkového vývoje a nápravu případných chyb.

Autoevaluace probíhá v několika na sebe navazujících a opakujících se krocích – sběr informací o jevu, analýza informací a plán dalšího postupu. Jde o činnost systematickou, ne náhodnou. Autoevaluace je náhledem na převedení teorie do praxe neboli na ŠVP PV či TVP PV (Třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) a jejich realizaci, která se od původně zamýšlených cílů může odchylovat. Probíhá jak na úrovni školy, tak na úrovni třídy.

Mateřská škola dle RVP PV zaměřuje evaluaci<sup>32</sup> na tyto oblasti:

- naplňování cílů programu
- kvalita podmínek vzdělávání
- způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků)
- práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe)
- výsledky vzdělávání

---

<sup>31</sup> Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

<sup>32</sup> V RVP PV se vyskytuje pojem autoevaluace i evaluace, zdá se mi, že jsou ve výkladu pojmy totožné. Já jsem se ve své práci rozhodla používat pojem autoevaluace, ale jelikož jde v tomto případě o přímou citaci z dokumentu RVP PV, musela jsem zde ponechat pojem evaluace.

Zde by bylo zajímavé zabývat se i hodnocením výsledků vzdělávání jednotlivých dětí.

Pedagogové musí pracovat průběžně, je třeba, aby si vytvořili vlastní systém hodnocení a ujasnili si:

- předmět hodnocení (co budou sledovat, na co se zaměří)
- techniky hodnocení (formy, metody, způsob vyhodnocování)
- časový plán (termíny nebo frekvenci sledování jevů)
- odpovědnost pedagogů (kdo za co odpovídá)

Tento systém hodnocení zveřejňuje mateřská škola ve svém ŠVP PV. Navíc se systém v závislosti na potřebách mateřské školy může měnit a upravovat. Při hodnocení výsledků vzdělávání dětí nedochází k porovnávání výsledků dětí mezi sebou. Hodnocení zaznamenává pokroky i možné neúspěchy jednotlivého dítěte zjištěné systematickým pozorováním.

Záznamy o každém z dětí jsou důvěrné, tzn. že mohou být přístupné pouze pedagogům nebo rodičům.

### **3.12 Zásady pro zpracování ŠVP**

Mateřská škola si vypracovává svůj vlastní ŠVP PV v souladu se zásadami uvedenými v RVP PV a obecně platnými právními předpisy. Školský zákon vymezuje ŠVP PV jako povinnou součást dokumentů mateřských škol. ŠVP PV je veřejným dokumentem, což znamená, že by měl být přístupný k nahlédnutí nebo umístěn na dostupném místě (např. na webu). Obsahově stejný ŠVP PV může být platný po více než jeden školní rok.

Na jeho vypracování se podílí spolu s ředitelkou, která za něj zodpovídá, celý pedagogický tým, případně rodiče. Navíc je ředitelka povinna konzultovat ŠVP PV se zřizovatelem školy.

ŠVP PV by měl dle RVP PV obsahovat tyto informace:



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

Nyní bych se o jednotlivých informacích ráda zmínila. Co se týká identifikačních údajů o škole, měl by ŠVP PV obsahovat údaje o adrese, názvu, zřizovateli, ředitelce apod. Obecná charakteristika školy je bližším popisem školy – kde se nachází, jaké je její okolí, kolik má tříd aj. Část organizace vzdělávání představuje vnitřní uspořádání tříd, jejich charakteristiku. Charakteristika vzdělávacího programu popisuje v ŠVP PV vzdělávací cíle a záměry, hlavní myšlenky vzdělávacího programu, podle kterého mateřská škola postupuje, představuje metody práce s dětmi v mateřské škole.

Vzdělávací obsah seznamuje s jednotlivými integrovanými bloky a jejich náplní. Není povinné, aby měla celá škola shodné bloky, mohou se mezi třídami vzájemně lišit. Obsah rozšiřují i dílčí projekty, které v průběhu roku mateřská škola organizuje.

### **3.13 Systém hodnocení**

V poslední části se stručně zmíním o hodnocení, které jsem popisovala již výše. Jedná se pouze o tu část, která by měla být uvedena v ŠVP PV. V ŠVP PV ředitelka školy popisuje systém hodnocení – frekvenci, předmět, prostředky a další její pravidla. Na konci školního roku vydává mateřská škola dokument podobný výroční zprávě, jde o autoevaluační materiál hodnotící uplynulý školní rok.

Mateřské školy se mohou ve svých vzdělávacích programech inspirovat tzv. alternativními vzdělávacími programy: Waldorfská škola, Montessori, Mateřská škola podporující zdraví, Začít spolu nebo jinými.

RVP PV je dokumentem, který mateřským školám předepisuje kritéria vzdělávání, ale i náležitosti týkající se organizace, provozu atd. Podává ucelený obraz toho, jak by měla mateřská škola vypadat. Ale jako každá teorie a každý ideál není možné ho splnit zcela bezmezně a doslovně, avšak je důležité se mu snažit co nejvíce přiblížit.

Mateřským školám dává volnost v jejich působení, ale zároveň jim tím jejich cestu mnohdy ztěžuje. Ředitelky a pedagogové, občas nevědí, co si se všemi předpisy a nařízeními počít a jak je uchopit. Názor paní ředitelky z jedné z mateřských škol, které jsem navštívila, zněl v tom smyslu, že je rámcový program příliš složitý a přeplněný požadavky a informacemi. Musím s ní souhlasit. Ovšem na druhou stranu je určitě pro nejednoho pedagoga pomocí a vodítkem při jeho práci.

#### **4. Praktická část**

V této části se budu věnovat dvěma konkrétním mateřským školám, které jsem si ke svému sledování vybrala. Zmapuji jejich školní vzdělávací program, jejich celkové zaměření a chod. Jde o praktické uplatnění výše uvedených poznatků RVP PV. Obě zvolené školy se nachází v místě mého bydliště, v Náchodě. V každé z nich jsem s dětmi a pedagogy strávila týden, snažila jsem se zapojit do jejich každodenního programu a alespoň trochu školy poznat z hlediska jejich chodu a celkové práce pedagogů s dětmi a naopak. Zajímalo mne, zda se mezi sebou budou lišit, a pokud ano (což bylo velmi pravděpodobné), v čem a jak se liší.

Pro zpestření bakalářské práce jsem si v každé ze škol snažila všimnout nějakého výjimečného dítěte, ať už se vyznačovalo čímkoliv, a představit zde jeho stručnou charakteristiku. Nebylo tedy hlavním záměrem vyhledávat takové děti a sestavit jejich psychické profily. Půjde o stručný popis chování a osobnosti dítěte.

##### **4.1 Mateřská škola Alšova**

**Motto: „Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“**

Mateřská škola Alšova neboli „Alšinka“ se nachází v klidné části Náchoda zastavěné rodinnými domy a vilami s názvem „Třešinky“. Od 1. ledna 2003 je příspěvkovou organizací Města Náchoda. V roce 2001 byl dům odkoupen Městem Náchod od soukromého majitele. Tato mateřská škola se do povědomí okolí vžila jako mateřská škola „rodinného typu“, vlastní zkušenost mi pomohla odhalit, že právem. Mateřská škola Alšova si v popředí s paní ředitelkou a celým pedagogickým týmem vytvořila ŠVP PV s názvem „Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“ inspirovaný dílem Paty Claycombové Školka plná zábavy<sup>33</sup> a vzdělávacím programem Začít spolu<sup>34</sup>.

Celková kapacita školy je 60 dětí, které jsou rozděleny do 3 věkových heterogenních skupin, vzhledem k typu stavby není možné vytvořit bezbariérový přístup pro žáky s tělesným postižením. Heterogenní třídy považují v MŠ Alšova za vhodné rozdělení dětí, jelikož dle jejich názoru složení takovéto skupiny kopíruje uspořádání v rodině, kde všichni členi také nejsou stejného věku. Dalším důvodem tohoto uspořádání je typ školy, jde o rodinný typ a heterogenní třídy napomáhají v navození atmosféry rodiny z výše zmíněného důvodu. V neposlední řadě je důležité zmínit další výhodu heterogenních skupin, a tou je vzájemná pomoc a ohleduplnost ze strany starších dětí. Jde o tzv. výchovu dětí dětmi. Není pravdou, že by děti mladší omezovaly vývoj dětí starších. Situace je taková, že děti mladší se rychleji vyvíjí, jelikož se musí přizpůsobit tempu starších dětí. Z vlastní zkušenosti musím říci, že jsem nezaznamenala problémy tříletých nebo čtyřletých. Navíc je nesporné, že je pro paní učitelku snazší postarat se o šest nebo sedm tříletých dětí ve skupině dvaceti dětí, než kdyby se měla starat o dvacet dětí tohoto věku v homogenní třídě. To stejné platí pro předškoláky, kterých je například šest ve skupině, a kterým se paní učitelka může stejně tak věnovat trochu jiným způsobem, a má na ně jako na jednotlivce více času. Jinou výhodou

---

<sup>33</sup> CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 246 s. ISBN 80-7178-069-3.

<sup>34</sup> GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 160. ISBN 80-7178-815-5.

heterogenních tříd je jejich zaplňování, děti mohou být do školy přijaty bez ohledu na věk. MŠ nemusí hledět na to, kolik dětí kterého věku potřebuje. Ze zkušenosti paní ředitelky MŠ Alšova nebyl za celých dvacet let práce s heterogenními třídami jediný problém s opožděností starších dětí způsobenou právě heterogenními třídami.

Pedagogický tým „Alšinky“ tvoří pět učitelek včetně ředitelky. Všechny učitelky mají odborné vzdělání v oblasti pedagogiky, ředitelka má navíc také funkční vzdělání pro výkon pozice ředitelky mateřské školy. Věkově složení učitelek je rovnoměrné, „půl napůl“, dvě učitelky jsou mladšího věku do 30 let, ostatní tři učitelky jsou starší 30 let. Dvě mladší paní učitelky mají vyšší odbornou školu s pedagogickým zaměřením. Všechny se průběžně vzdělávají na různých kurzech a školeních. Jedna učitelka je logopedickou asistentkou. Tři z učitelek mají více než třicetiletou praxi v oboru, práce s dětmi je stále velmi baví a vykonávají ji s chutí. Motivací jsou pro ně děti samy.

Na budovu školy navazuje útulná zahrada s rozličnými možnostmi vyžití pro děti. Provoz mateřské školy je od 6:30 do 16:00 hod, do školy by děti měly přijít nejdéle do 8:30. Musím říci, že jsem se setkala s nerespektováním času příchodu ze strany rodičů, což velmi ztěžuje práci učitelek. Režim dne je stanoven pevně, ostatní činnosti jsou v kompetenci učitelek, je jim dána volnost v uspořádání denního plánu dle potřeb jejich třídy.

Jednotlivé třídy jsou rozděleny podle barev na: oranžovou (20 dětí), bílou (17 dětí) a růžovou (23 dětí). Třídy jsou vkusně zařízené, každá má vlastní zrekonstruovanou umývárnu. Paní učitelky v oranžové třídě se zaměřují na smyslovou a citovou výchovu u dětí, paní učitelka v třídě bílé je zaměřena na logopedii<sup>35</sup>, ale zároveň ještě vede klub Duháček (o kterém se zmíním později) a „Pískání na flétničku“. Paní učitelky bílé třídy jsou zaměřené na výtvarnou a pracovní výchovu. V každé třídě jsou dvě učitelky až na třídu bílou, kde je pouze jedna, z tohoto důvodu je zde méně dětí. Kompetence všech učitelek jsou však natolik široce zaměřené,

---

<sup>35</sup> Tato paní učitelka se vzdělává v oblasti logopedii formou nejrůznějších školení a seminářů, ze zákona ale v mateřské škole jako logoped bez příslušného odborného vzdělání působit nemůže.

že pojmají celou výchovnou činnost, nejde tedy o jednostrannou práci s dětmi.

Rámcový denní režim v MŠ Alšova vypadá takto:

- 6:30 – 9:45 – příchod dětí do školy, výběr libovolných činností centrech aktivit, přesnídávka, komunitní kruh, pohybové činnosti, práce ve skupinách, řízené činnosti
- 9:45 – 11:35 vycházka, hry venku
- 11:35 – 12:05 hygiena, oběd
- 12:05 – 14:00 péče o chrup, četba pohádek, poslech relaxační hudby, odpočinek
- 14:00 – 15:00 vstávání, hygiena, svačina
- 15:00 – 16:00 poklidové činnosti, hry, zpěv, dokončování činností, rozhovory...
- 12:00 – 12:45 Klub Duháček pro předškolní děti

Jednotlivé třídy se mezi sebou o pár minut z organizačních důvodů liší, pro příklad uvádím rámcový režim dne oranžové třídy.

„Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“, tak se jmenuje dlouhodobý integrovaný blok ŠVP PV „Alšinky“, je určen dětem ve věku od tří do šesti let. Tento blok je dle charakteristik jednotlivých měsíců a ročních období rozdělen do těchto 11 střednědobých bloků: 1) Spokojené tváře aneb vítáme vás v mateřské škole, 2) Sluníčko zachází za hory, 3) Je krásné být člověkem, 4) Pokojné rozjímání, 5) Leden přikryl zemi sněhem, 6) Na Hromnice o hodinu více, 7) Jaro už otvírá strakatá vrátka, 8) Připravte si deštníky, 9) Májování, 10) Ať máme vymalováno, 11) nepojmenovaný prázdninový blok, opakují vše, co se dětem líbilo během roku. Jednotlivé bloky zde rozebírat nebudu, a to z toho důvodu, že bych se uchylovala ke strohému popisu a jmenování činností v každém z nich. Jde v nich o rozvoj kompetencí a výstupů uvedených v RVP PV. Každá z učitelek si blok uspořádá dle sebe.

Dlouhodobý projekt „Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“ je tento rok zaměřen především na oblasti z RVP PV nazvané Dítě a jeho tělo a Dítě a ten druhý. V tomto duchu se nesou činnosti prováděné s dětmi po celý rok, samozřejmě se ale práce pedagogů integrovaně dotýká všech vzdělávacích oblastí. Paní učitelky se u dětí snaží podporovat snahu o vytváření pozitivních vztahů, komunikaci ve skupině, zlepšovat tělesnou zdatnost atd. Projekt MŠ Alšova je inspirován dílem Paty Claycombové *Školka plná zábavy*<sup>36</sup> (a programem *Začít spolu*<sup>37</sup>). Jde o pojetí učení formou hry, zapojení hry do všech oblastí, což úzce souvisí s prožitkovým učením. Děti si mají vše vyzkoušet, ne jenom pasivně přijímat informace ze strany učitelů. Autorka knihy se snažila dětem nabídnout aktivní zábavu, zaměřila se na témata pro děti zajímavá. Každý měsíc se pojí s určitým tématem, které je rozvíjeno. Děti si vyměňují informace, sdělují si názory, přinášejí další nápady, jsou do tématu aktivně zapojeny. První hra v měsíci děti uvede do tématu, další hry rozvíjejí jejich dovednosti a znalosti. Na konci měsíce je kontrolní hra, která získané schopnosti dětí ověřuje. Hry v této knize rozvíjejí dětskou představivost a kreativitu. Mateřská škola Alšova z této knihy čerpá zejména při vytváření projektů během roku. Většinu času jsem strávila ve třídě oranžové, ve které děti právě nacvičovaly pásmo „Kytičky“ pro místní Domov důchodců a stacionář. Šlo o pásmo související s příchodem jara a probouzením se přírody plné básniček, písniček a jednoduchých pohybových choreografií. Toto vystoupení bylo nacvičeno v rámci projektu o květinách a jaru.

Projekt „Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“ je přístupem prožitkovým. Vychází z toho, co bude dítě v životě potřebovat. Rozvíjí osobnost dítěte po všech stránkách od pohybových dovedností až po sociální stránku jednotlivce. Respektuje přirozené potřeby dětí a vychází z nich. Podporuje v dětech pozitivní zájem o učení. Chce, aby děti samy zkoumaly a aktivně k učení přistupovaly.

---

<sup>36</sup> CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 246 s. ISBN 80-7178-069-3.

<sup>37</sup> GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 160. ISBN 80-7178-815-5.

MŠ Alšova si stanovila šest kompetencí, které chce u dětí vytvářet a prohlubovat, zní takto:

- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnat
- kriticky myslet a umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost
- rozpoznávat problémy a řešit je
- být tvůrčí, mít představivost
- sdílet zájem o odpovědnost vůči městu, zemi a prostředí, ve kterém žijí
- být fyzicky pohodový, zdatný, mít dobrý vztah k životním návykům a postojům

Tyto výše zmíněné kompetence se obsahově překrývají s hlavními cíly vzdělávacího programu Začít spolu. I v tomto případě by měly být formulovány mírněji, s ohledem na skutečnost, že ne všechny děti těchto kompetencí musí dosáhnout.

ŠVP PV MŠ Alšova se svým konceptem snaží vyhovět individuálním potřebám a kulturním tradicím země, klade proto důraz na:

- individuální přístup ke každému dítěti
- samostatné rozhodování, volbu a přijímání odpovědnosti za ně
- rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování
- důraz na účast rodiny

Nyní v pár větách jednotlivé body přiblížím. Škola chce, aby se dítě mohlo vyvíjet vlastním tempem, poskytuje mu k tomu prostor tím, že dává dětem dostatek času k vlastním spontánním aktivitám a individuálním potřebám a možnostem. Dětem nevnucuje určitý styl učení, ponechává jim

výběr. Činnosti učitelky plánují jednak pro menší skupiny dětí v centrech aktivit, ale jednak také pro celou skupinu. Učitelky program přizpůsobují dětem a jejich potřebám.

Už jsem se zmiňovala o centrech aktivit, do nichž je prostor ve třídě dětí rozdělen, jsou určeny k činnostem skupinovým i individuálním dle jejich charakteru a vybavení. V MŠ Alšova mohou děti využívat tyto centra: Domácnost, Kostky, Manipulační a stolní hry, Ateliér, Knihovna, Kancelář, Dílna a Dramatické hry. Každé centrum je označeno popisem a obrázkem tak, aby byl název pro děti srozumitelný. Mezi venkovní centra aktivit přístupná dětem v příznivém počasí patří: Písek a voda, Domácnost, Prolézačky, Ateliér, Pokusy a objevy.

Také ostatní části třídy jsou takto označeny, pomůcky a nástroje jsou rozmístěny v dosahu dětí na stálém místě, aby děti věděli kam jednotlivé věci patří a zároveň, kde je mohou hledat.

Jak jsem si za svou účast povšimla, děti v této škole velice zajímaly hry zaměřené na logické myšlení nebo rozvoj smyslů. Velice často jsem s nimi skládala různé skládačky, které ode mě chtěly znovu a znovu rozložit, aby je mohly následně opět složit. Zajímaly je také velmi tzv. hmatové kostky, kdy jsem dětem zavázala oči, rozložila kostky na stůl a ony měly podle hmatu nalézt a správně seřadit kostky (jeden typ se skládal podle počtu rýh, které na sobě měl a druhý podle počtu teček). Respektovaly pořadí, počkaly až jeden z nich úkol splní, vzájemně se nepředháněly, chovaly se k sobě ohleduplně, byli trpěliví. Společně si hráli chlapci i děvčata, ne vždy si obě pohlaví hrála odděleně.

Za svůj pobyt v mateřské škole jsem se neseetkala s výraznějším konfliktem mezi dětmi, děti se nepraly, dokázaly spolu komunikovat bez větších sporů ani na sebe nežalovaly. Naopak byly velmi vlídné k sobě, k učitelkám i ke mně, rády si přišly pro pohlazení, které bez výzvy opětovaly, jak děvčata, tak chlapci bez rozdílů pohlaví se chovali velice citlivě. Děti ke mně byly moc milé, oblíbily si mě, neustále mi chtěly být na blízku a spolupracovat se mnou, dokonce mě ani nechtěly pouštět domů. Jejich chování mohlo být způsobeno potřebou kontaktu s „novým“



člověkem. Jiným argumentem může být potřeba více učitelek ve třídě anebo osobnostní vliv mě samotné.

Jedním ze zájmů školy je i spolupráce s rodinou dětí, jelikož právě na rodině velmi závisí celkový vývoj dítěte po všech stránkách. „Mateřská škola si vyprofilovala svou image tak, že je o zařízení velký zájem, a to hlavně z řad rodičů ze sociálně silnější vrstvy obyvatel“<sup>38</sup>. Snaží se prosazovat spoluúčast rodiny mnohými způsoby, zapojením rodinných příslušníků do chodu školy např. při pomoci s prací na školní zahradě, výzdobě interiéru školy nebo při nejrůznějších školních akcích a projektech jejich aktivním zapojením a pomocí. Rodiče mají také možnost navštívit děti během dne, připojit se k nim ve třídě nebo nejlépe odpoledne při aktivitách na zahradě. Mají tak možnost si zároveň popovídat s pedagogy o dětech, poznat charakter jejich práce s dětmi.

Mateřská škola touto formou nabízí také adaptaci přichozím dětem, avšak dle slov paní ředitelky adaptaci neupřednostňují. Jelikož dochází k tomu, že si děti zvyknou na něco, co poté nebude např. na to, že s nimi rodič ve školce nebude. Stává, že jsou proto následně děti úzkostlivé a vyžadují ty samé podmínky, na které si při adaptaci zvykly. Paní ředitelka MŠ Alšova říká: „Pokud dítěti pobyt ve škole nesejde, pak mu žádná adaptace nepomůže.“ Příkladem byl tříletý chlapec, který do školy docházel již půl roku, byl perfektně zadaptovaný, ale nikdy v ní nespál. V týdnu mého pobytu se jeho maminka rozhodla, že bude chlapec ve škole spát, tímto rozhodnutím nastal zlom v chlapcově chování. Ve škole nechtěl spát, byl nervózní, za celou dobu neusnul, v době poledního klidu se u něho střídaly obě paní učitelky, neustále chodil na WC a už ráno při příchodu do školy mluvil o tom, že tam nechce spát. Paní ředitelka říká: „Adaptace je formální záležitostí na žádost rodičů, kteří si myslí, že období zvykání dítěti pomůže.“

Další formou spolupráce MŠ Alšova s rodinou jsou hromadné schůzky pro rodiče konané jednou ročně. Tento týden pro rodiče se nazývá „Mateřská škola pod lupou“, jde o čas vyhrazený rodičům ke

---

<sup>38</sup> Školní vzdělávací program MŠ Alšova 2008/2009.

konzultacím s pedagogy. Z evaluačních dotazníků rozdaných školou rodičům vyplynulo, že by rodiče uvítali schůzky průměrně dvakrát ročně. Pokud se u dítěte vyskytne závažnější problém, řeší se individuálními konzultacemi rodičů s pedagogy.

Zájem ze strany rodičů škola vítá, ale nesmí to být na úkor její práce s dětmi. Například rodiče se velmi rádi dávají do řeči s pedagogy při přivádění dětí do školy, což pedagogům brání věnovat se dětem, zároveň ale nesmí být k rodičům nepřívětiví a odmítat je. Komunikace s rodiči vyžaduje pedagogický um a trochu diplomacie.

Rodiče mohou své připomínky sdělovat osobně pedagogům anebo je v písemné formě vhodit do schránky k tomu určené („krabice pro nápady a náměty“). V šatně každé třídy i ve třídě samotné visí denní program a připravované akce na celý měsíc. Informace o dění ve škole mohou rodiče sledovat také na [www stránkách MŠ Alšova](http://www.strankach.mš.alšova.cz). O nejrůznějších chystaných událostech a jiných důležitých záležitostech škola rodiče informuje i osobními dopisy.

Nejstarší děti MŠ Alšova, tedy děti ve věku od pěti do šesti let navštěvují od pondělí do čtvrtka Klub Duháček, kde se pod vedením paní učitelky zabývají nejrůznějšími činnostmi. Tento kroužek má děti připravit na školní docházku, učí se zde pracovat samostatně pod vedením dospělého a ve spolupráci s ním. Mimo jiné zapojuje do programu vedoucí paní učitelka logopedická cvičení a hry. Kroužek Duháček probíhá v době odpočinku mladších dětí, tedy od 12:00 do 12:45, po skončení se starší děti ve své třídě věnují samostatným aktivitám tak, aby nerušily odpočívající děti. Témata Klubu jsou zpracována podle ŠVP PV MŠ Alšova „Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“. Součástí Duháčku je kroužek „Pískání na flétničku“ konající se každý čtvrtek od 13:00 do 14:00 hod pod vedením stejné paní učitelky.

Klub si stanovil své Desatero Klubu Duháček, které říká jakých kompetencí v něm mají děti dosahovat:

1. Umět pozdravit

2. Umět se představit
3. Umět pomoci kamarádovi
4. Umět být uvolněný
5. Umět se soustředit
6. Umět dodržovat společně vytvořená pravidla, ale i pravidla již předem určená
7. Učit se samostatně myslet
8. Umět naslouchat kamarádům
9. Učit se používat pomůcky a slušně s nimi zacházet
10. Učit se uplatňovat získané znalosti v každodenním životě.

Na konci školního roku před vstupem do Klubu Duháček probíhá rituál „Pasování na Duháka“, kterým děti vstupují do poslední roční etapy návštěvy mateřské školy a začnou se pomalu připravovat na základní školu. Klub je u dětí velice oblíben, moc rády ho navštěvují a jedním z důvodů je i přátelská osobnost paní učitelky. Dalším důvodem oblíbenosti je určitá prestiž z pohledu dětí, jsou pyšní na to, že jsou „Duháci“, že umí víc, a že už půjdou do školy. „Titul Duháka“ zvyšuje jejich sebevědomí a důvěru v sebe sama. Velký ohlas má zahradní slavnost, při které se škola loučí s předškoláky „Pasováním na školáky“. Tak začíná další etapa v životě dítěte.

Ráda bych se ještě krátce zmínila o evaluaci MŠ Alšova, přesněji o autoevaluaci. Paní ředitelka MŠ Alšova mi poskytla k nahlédnutí dokument „Vlastní hodnocení školy (Školní rok 2007/2008)“, který hodnotí uplynulý školní rok v mateřské škole po všech stránkách, autorkou je vždy ředitelka příslušné mateřské školy. Vzhledem k tomu, že se jednalo o hodnocení za školní rok 2007/2008, nečerpala jsem z něho příslušné informace. K dispozici jsem měla také evaluační dotazníky určené rodičům pro školní rok 2008/2009.

Autoevaluace probíhá nejen formou pravidelných měsíčních pedagogických porad, ale průběžně, a v podstatě neustále. Komunikace v týmu učitelek je natolik dobrá, že si své poznatky týkající se dětí a ŠVP

PV i TVP PV sdělují téměř každodenně a běžně se mezi sebou radí. Na základě pozorování dětí, rozhovorů s dětmi a rodiči učitelky průběžně hodnotí individuální vývoj dětí. Vedou také pedagogické diagnostiky dítěte. Evaluace probíhá dvakrát ročně, zaměřuje se na pedagogický styl a klima školy, spolupráci s rodinou dětí, formální vzdělávací nabídku, plánované aktivity, uplatnění individuálních potřeb dětí.

#### **4.1.1 Začít spolu**

Druhou prací, kterou se MŠ Alšova při vytváření vlastního ŠVP PV inspirovala je vzdělávací program Začít spolu. Tento program není původně český, do češtiny byl přeložen autorkami Julianou Garodošovou, Lenkou Dujkovou a kol. Program Začít spolu (v originále Step by Step) vznikl v USA, konkrétně na Georgetownovské univerzitě z popudu Sorosových nadací v New Yorku. Měl být vytvořen s ohledem na bohaté evropské tradice ve výchově dětí a pracovat s teoriemi a praktickými postupy Programu Head Start z USA. Do nově vznikající projektu se zapojilo 17 evropských zemích včetně České republiky.<sup>39</sup> Dnes s programem Začít spolu pracují pedagogové 29 zemí světa. V České republice je do programu Začít spolu zapojeno, z původních 10 mateřských škol, 59 mateřských škol. Tento program byl se souhlasem MŠMT implementován i do základních škol. Nezisková organizace Step by Step ČR, o.s. se sídlem v Praze pomáhá školám s realizací programu Začít spolu.

Základní myšlenkou je „umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy.“<sup>40</sup> Každá země si program upravuje dle vlastních kulturních potřeb. Program Začít spolu je pod záštitou mezinárodní asociace ISSA ( International Step by Step Association).

Hlavními východisky programu Začít spolu je rozvoj a podpora dětí v učení se po celý jejich život. „Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude

---

<sup>39</sup> V České republice program Začít spolu funguje od roku 1994.

<sup>40</sup> GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka, a kol.. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5. s. 10.

vyrovnávat s nároky a problémy 21. století.“<sup>41</sup> Snaží se o to, aby učení děti nestresovalo, ale aby o něj měly samy aktivní zájem. Uplatňuje humanistický a demokratický princip ve vzdělávání a rozvoji osobnosti. Důležitými prvky tohoto přístupu jsou konstruktivismus<sup>42</sup>, individualizace<sup>43</sup> a kooperace. Uplatňovaná metoda konstruktivismu sestává ze tří fází:

1. Evokace, při níž dojde k nabídnutí tématu a následné debatě dětí o něm, děti předkládají své informace o tématu, nápady, poté si své poznatky shrnou.
2. Ukotvení, v této fázi dochází k prohlubování znalostí o tématu.
3. Reflexe je opětovným uvědoměním si získaných poznatků.

Program *Začít spolu* klade důraz na osobnost dítěte, podporuje dítě, přistupuje k němu pozitivně, pedagog je pro něj partnerem, pomocníkem v jeho počínání, respektuje individuální možnosti dětí a rozdíly mezi nimi. Škola má v dítěti vyvolávat pocit bezpečí, díky kterému je schopno dalšího postupu vpřed. Pedagog se snaží z dětí budovat samostatné osobnosti. Děti se učí na základě prožitku a získaných zkušeností. Při prožitkovém a situačním učení je velice důležitá schopnost improvizace pedagoga, díky ní se stává tato forma učení úspěšná.

Teoretické zakotvení našel tento v pracích L.S. Vygotského, Jeana Piageta (kategorizace učení) a Erika Eriksona (pochopení psychosociálního vývoje). Pedagog musí znát jednotlivé vývojové fáze dítěte, aby k němu mohl správně přistupovat. Znalost fází je nezbytná pro zvolení vhodných činností, postupů apod.

---

<sup>41</sup> GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka, a kol.. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5. s. 11

<sup>42</sup> „Podle zastánců konstruktivismu dochází k učení tehdy, když se děti snaží dodat smysl světu, který je obklopuje. Učení se stává interaktivním procesem mezi dětmi a dospělými, dětmi a prostředím, s nímž přicházejí do kontaktu a které posiluje jedinečné dovednosti a zájmy jednotlivého dítěte. Přestože děti samy konstruují své vlastní porozumění a učení, dospělému připadá zásadně významná úloha usnadňovat, podporovat a zprostředkovávat.“ Viz GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka, et al. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 160. ISBN 80-7178-815-5. str. 12

<sup>43</sup> Program *Začít spolu* vychází z teorie o typech inteligence Howarda Gardnera viz GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka, et al. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 160. ISBN 80-7178-815-5.

Vzdělávací program Začít spolu si za hlavní cíle stanovil:

- Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.
- Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.
- Umět si vybírat a nést za svou volbu zodpovědnost.
- Být tvůrčí a mít představivost.
- Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme.
- Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje.

Učení má dle programu Začít spolu probíhat integrovaně, to znamená tak, aby bylo při jedné činnosti nebo hře rozvíjeno více schopností, dovedností a znalostí zároveň. Tento typ učení je velice vhodný při vytváření rozmanitých projektů. Tento model vychází z provedených výzkumů lidského mozku, při nichž vyšlo najevo, že člověk je schopen učit se efektivně za jistých podmínek, které jsou nazvány mozkově kompatibilními složkami. Je jich celkem osm:

- nepřítomnost ohrožení
- smysluplný obsah učení
- možnost výběru
- přiměřený čas
- obohacené prostředí
- spolupráce
- okamžitá zpětná vazba
- dokonalé zvládnutí.

Učení je pro děti pochopitelné, je-li smysluplné, umí-li přicházející informace chápat v přirozených souvislostech, dokáže-li se v nich orientovat.

MŠ Alšova se programem inspirovala, nesnaží se ho tedy celý plnit, vybrala si z něho prvky, které se blíží jejich představě. Přejala tedy v první

řadě individuální přístup k dětem. Pedagogové se snaží děti vyslechnout, porozumět jim, v žádném případě děti nezesměšňují, pracují s dětmi jako s osobnostmi. Komunikace dětí a pedagoga probíhá formou spolupráce, děti si vytvářejí vlastní pravidla, podle kterých se budou ve škole chovat. Zde se uplatňuje konstruktivismus, učitelka navodí téma a děti postupně samy dojdou k formulování pravidla a pojmu ho za své. Učí děti samostatnosti ať už jde o samostatnost týkající se rozhodování o zvolených činnostech, sebeobsluhu při oblékání nebo při svačině.

Víceméně oba programy jak program Začít spolu, tak z něho vycházející ŠVP PV MŠ Alšova „Hledáme krásnou duhu za každým mráčkem“, mají společné jádro či myšlenku. Touto myšlenkou je přístup k dětem jako k individuálním autonomním bytostem. Učitelé proto nehodnotí děti mezi sebou, ale každé dítě samostatně, nikdy neříkají, kdo je lepší a kdo horší.

#### **4.1.2 Kazuistika chlapce z MŠ Alšova**

V obou mateřských školách jsem měla v úmyslu si pro zpestření své bakalářské práce vybrat jedno výjimečné dítě. Takové dítě mohlo výjimečné jakýmkoliv způsobem, ať už ve svých dovednostech nebo ve svém chování. Ani v jedné ze školek se mi nepodařilo spatřit dítě výjimečně nadané, které by se od ostatních nadmíru odlišovalo nějakou dovedností. Děti byly šikovné, to rozhodně nezastírám, ale jejich dovednosti byly spíše vyrovnané. Proto jsem se tedy zaměřila na kategorii výjimečnosti týkající se jejich chování.

Obě mnou vybrané děti jsou chlapci, stejného věku, tedy 5 let. Oba tito chlapci mají problém s chováním a se začleněním se do kolektivu ostatních dětí v důsledku svého chování. Nyní se zaměřím na charakteristiku chlapce z MŠ Alšova, v rozboru druhé mateřské školy popíšu chování a projevy druhého chlapce, tedy z MŠ Havlíčkova. Bohužel musím záměrně psát celý text takto neosobně s osloveními chlapec z MŠ Alšova a chlapec z MŠ Havlíčkova, ale jelikož nechci nikoho

poškodit a ctím ochranu osobních údajů, pojmenovala jsem si tedy „pracovně“ oba chlapce takto.

Chlapec z MŠ Alšova se narodil v roce 2004, je mu tudíž pět let, průběh porodu byl těžký. Je jedináčkem. Rodiče jsou středního věku. Do mateřské školy nastoupil ve 3,5 letech, v listopadu. První tři dny docházel s maminkou, aby se postupně zadaptoval. Poté chodil do školy pouze na dopoledne.

Maminka ho nezvládala, chlapec do ní kopal, bušil, plival po ní. Jeho tatínek učitelky v mateřské škole upozorňoval na chlapcovu svéráznost a tvrdohlavost, při konfliktech mu rodiče raději ustupují. Ze slov paní učitelky rodiče v chování syna problém nevidí, jeho projevy omlouvají, zdají se jim normální. Chlapcovi se věnují dostatečně, tatínek s ním hraje fotbal, chlapec rád pomáhá mamince. Ve výchově převládá nedůslednost a podřízení ze strany rodičů. Tento chlapec je dítětem velice milovaným, není zanedbávaným dítětem.

V průběhu adaptace po odchodu maminky ze školy se u chlapce v reakci na její nepřítomnost pravidelně vyskytovaly záchvaty vzteku, které trvaly asi 45 minut, při těchto záchvatech chlapec srážel nábytek, kopal do všeho okolo sebe, sebeubližoval si (např. tloukl hlavou do nábytku, bušil si pěstmi do noh apod.), křičel, plakal apod. Učitelky nechaly chlapce na jednom místě, které si poprvé vybral, toto místo bylo pod stolem, odstranily nebezpečné předměty a nevěnovaly mu pozornost, dokud záchvat neodezněl. Poté se k situaci nevracely a chovaly se jakoby se nic nestalo. Jeho projevy byly neadekvátní věku. Do ostatních ve škole, učitelé nevyjímaje, kopal, ubližoval jim, plival po nich. Mezi dětmi se neuměl chovat, rozbíjel jim hry a hračky. Děti reagovaly odmítáním, bály se ho, o to bylo pro učitelky těžší začlenit chlapce do kolektivu. Nechtěl s nimi chodit na vycházkách za ruku, v dešti si nechtěl brát pláštěnku apod., a pokud se mu něco nelíbilo, dostal opět svůj záchvat vzteku. Vždy dělal pravý opak toho, co ostatní, neměl úctu k hračkám ani k ostatním dětem a dospělým.



Celý rok, po který docházel do mateřské školy, odmítal jídlo, neuměl držet lžičku, nechtěl sedět u stolu při jídle, hrubá i jemná motorika nebyla příliš rozvinuta. Ani dnes není jeho jemná motorika na odpovídající úrovni, hrubá motorika se zlepšila. V grafickém projevu se vyznačuje čmáranicemi, nenakreslí ani hlavonožce. Výslovnost je špatná. Na druhou stranu chlapec vládne znalostmi týkajícími se počítačů, obsluha počítače a práce na něm mu problémy nedělá. Zdá se, že to, co ho zajímá, zvládá bez větších problémů.

Dnes se chlapcovy projevy vzteku od nástupu do mateřské školy zmírnily, jsou časově kratší, udělal pokrok. Je dítětem dvou tváří, dokáže být velice milý, vyprávět (osobně jsem se setkala s jeho vyprávěním několikrát, pokaždé mi vyprávěl o počítačových hrách), být vstřícný, přitulit se. Dnes už se dokáže i lépe přizpůsobit, dokáže se podřídít. Obrat k tomuto chování vyžaduje mnoho jemu věnované pozornosti. Pokud se mu učitelky nebo někdo jiný věnuje, dokáže spolupracovat, ale v okamžiku, kdy se pozornost na něho zaměřená, zmírní, přestává chlapec opět spolupracovat. V jeho chování nadále přetrvává tendence k tomu, že dělá pravý opak toho, co ostatní. Nedokáže se na danou činnost soustředit.

Spolupráce s rodiči není v tomto případě snadná. Rodiče o svého syna mají zájem, učitelky s nimi absolvovaly několik schůzek i ve svém volném čase. Poskytly jim literaturu, navrhovaly jim řešení, odkazovaly rodiče na odborníky, avšak problém je v tom, že rodiče u svého syna problém nevidí.

#### **4.1.3 Závěr**

V MŠ Alšova jsem pobývala týden, většinu času jsem strávila s dětmi a paními učitelkami v oranžové třídě. Zvolila jsem nakonec pouze jednu třídu, a to z toho důvodu, abych ji mohla alespoň částečně poznat. Kdybych byla každý den mezi jinými dětmi v jiné třídě, nemohla bych blíže poznat práci ani v jedné z nich. Týden není mnoho, ale není ani málo. Za tuto relativně krátkou dobu jsem si k dětem vypěstovala určitý vztah, chodila jsem za nimi velmi ráda, a i z jejich strany byla vidět radost z toho,

že jsem s nimi. Moc rády si se mnou hrály a povídaly, byly velice vstřícné a milé. Paní učitelky i děti mě neustále zapojovaly do všech aktivit. Pro děti jsem byla partnerem, ale zároveň také paní učitelkou jak mě také oslovovaly. Pobyt v této mateřské škole přesně splnil mé očekávání. Když jsem do mateřské školy přišla s prosbou, zda bych v jejich mateřské škole mohla provést výzkum na bakalářskou práci, bylo mým cílem a požadavkem zapojit se nerušeně do jejího chodu. To se mi, myslím, podařilo.

Rodinná atmosféra celé školy dělá své. V rozhovoru s paní ředitelkou jsem se jí ptala, co si myslí, že je v mateřské škole nejdůležitější, odpověděla že to: „Aby bylo dětem ve školce co nejpříjemněji.“ Z mého pohledu se zdá, že tomu tak je. Pozitivní přístup pedagogického týmu z dětí dělá osobnosti inteligentní, citlivé, vnímající, kreativní, spontánně reagující.

#### **4.2 Mateřská škola Havlíčkova**

**Motto: „Celý rok si hrajeme, pod zámečkem žijeme“**

Druhou, mnou zkoumanou mateřskou školou, byla MŠ Havlíčkova sídlící v blízkosti mého bydliště. Tato mateřská škola svůj provoz zahájila v roce 1987 jako příspěvková organizace města Náchoda, nachází se nedaleko náchodského zámku a je součástí náchodského sídliště Plhov. Její ŠVP PV se nazývá „Celý rok si hrajeme, pod zámečkem žijeme“.

Od března 2009 působí nová paní ředitelka, tudíž bylo trochu těžší s ní hovořit o chodu školy a jejích názorech na školu. Na druhou stranu, je pravdou, že zde již více než půl roku před dosazením na místo ředitelky působila jako jedna z učitelek, stačila tudíž prostředí školy poznat. Navíc byla předtím než nastoupila do MŠ Havlíčkova ředitelkou mateřské školy v sousední vesnici Náchoda, toho jsem využila, a zeptala se jí i na srovnání mateřských škol sídlících na vesnici a ve městě.

Mateřská škola Havlíčkova je velkou školou s kapacitou cca 120 dětí, je rozdělena do pěti tříd. Jednotlivé třídy jsou nazvány: Kořata, Krtci,

Veverky, Berušky a Čmeláci. Třída Čmeláků nebyla pro nedostatek dětí tento rok otevřena.

Pedagogický tým tvoří devět učitelek, přičemž v každé třídě jsou přítomny dvě, pouze v oddělení Čmeláků je jedna paní učitelka. Ředitelka mateřské školy je zároveň také učitelkou ve třídě Krteků. Děti jsou rozděleny do heterogenních tříd až na třídu Veverek, ve které jsou pouze děti v posledním roce před nástupem do základní školy. Všechny učitelky mají průměrně dvacetiletou praxi v práci s dětmi. Jedna z učitelek ve škole působí jako logopedická asistentka a provozuje logopedickou poradnu pro rodiče. Učitelka angličtiny disponuje státní zkouškou z anglického jazyka. V MŠ Havlíčkova se hodně věnují hudebním činnostem s dětmi, účastní se soutěží a vystupují pro veřejnost. Z pohledu ředitelky ale občas v práci učitelek vidí tendenci ke starým návykům v přístupu k dětem (např. velké zastoupení řízených činností).

Třída Veverek vznikla na přání rodičů v důsledku diskuze a průzkumu mezi rodiči, ti o zavedení této třídy projevili zájem, a proto byla třída otevřena. Charakteristika práce v této třídě se díky věkovému složení dětí liší, jsou systematicky připravovány na školní docházku, práce s nimi je snadnější. Pořádají často různé exkurze, spolupracují s blízkou ZŠ Plhov.

Ostatní třídy jsou věkově heterogenní, paní ředitelka MŠ Havlíčkova je vidí podobně jako paní ředitelka MŠ Alšova, tedy jako přínosné pro děti z hlediska chování se k mladším dětem, vzájemné spolupráce a komunikace dětmi. Dalším pozitivem je pro ni fakt, že složení dětí v takové třídě připomíná rodinu. Děti se dle paní ředitelky v heterogenních třídách naučí lépe řešit konflikty. Tím, že jsou mezi dětmi různého věku častější, se s nimi naučí pracovat, řešit je a předcházet jim. „Právě i konflikty dětem pomáhají ve vybavenosti do života,“ říká paní ředitelka MŠ Havlíčkova. Zároveň se mi ale zdálo, že nezanevívá ani na třídy homogenní, několikrát jejich plus během našeho rozhovoru také zdůraznila, např. tím, že ve věkově homogenní skupině se pedagogům lépe pracuje. Z mého pohledu dětem po všech stránkách rozhodně více

přináší skupiny věkově smíšené, a to z výše zmíněných důvodů nejen v případě MŠ Havlíčkova, ale také MŠ Alšova.

Budova MŠ Havlíčkova je velice prostorná, jejím plusem je to, že byla postavena výhradně pro účely provozu mateřské školy. Místnosti jsou velké, zpravidla rozdělené do dvou až třech částí. Každá třída má vlastní toalety a menší kuchyň, ve které pracuje paní hospodářka pomáhající učitelkám s dětmi a starající se o úklid ve třídě a na patře školy (každá třída má vlastní hospodářku), a odkud jim kuchařka podává oběd a svačinu. První část třídy je určena pro stravování dětí a činnosti probíhající u stolu jako je např. kreslení, modelování atd. Další část je hernou pro děti, najdou se zde nejrůznější druhy kostek a stavebnic, děvčata zde mají vlastní centrum vaření a domácnosti. Poslední, třetí část třídy, je určena k pohybovým aktivitám a odpočinku dětí zároveň. V této mateřské škole se mi velice líbilo její sportovní vybavení, našla se zde malá trampolína, švédská bedna, koza, přenosný basketbalový koš atd. Jsou zde umístěny také postýlky pro odpočinek dětí. Je pravdou, že díky velkým prostorům si takovéto vybavení může mateřská škola dovolit.

Na školu navazuje prostorná zahrada zastavěna dřevěnými průlezkami, dvěma pískovišti, ohništěm, skluzavkou a houpačkami. Díky bezbariérovému přístupu je zde možná integrace dětí s tělesným postižením. Momentálně však žádné tělesně postižené dítě do MŠ Havlíčkova nedochází. Provozní doba MŠ Havlíčkova je od 6:30 do 16:00 hod.

Denní rámcový řád dne MŠ Havlíčkova má následující harmonogram:

- 6:30 – 8:30 scházení dětí, volná hra, individuální práce s dětmi
- 8:30 – 9:00 průběžná hygiena, svačina
- 9:00 – 9:30 komunitní kruh, řízené činnosti
- 9:30 – 11:25 pobyt venku
- 11:30 – 12:15 hygiena, oběd
- 12:15 – 14:00 odpočinek, zájmové činnosti, individuální práce s dětmi

- 14:00 –16:00 odpolední zájmové činnosti

ŠVP PV MŠ Havlíčkova je inspirován programem Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.<sup>44</sup> Díky technickým a dalším požadavkům, jež toto Kurikulum vyžaduje, není MŠ Havlíčkova schopna tento program plně realizovat, a proto si z něho vybrala několik dílčích částí jakými jsou některé kompetence, cíle a výstupy. V případě realizace tohoto vzdělávacího programu je třeba zapojit i zřizovatele, jelikož jsou v mnoha případech třeba i úpravy technického zázemí mateřské školy např. problém soukromí na toaletách - měly by být od sebe odděleny zástěnami apod. ŠVP PV je ještě prací minulé paní ředitelky. Stávající paní ředitelka chystá mnoho změn, včetně motto školy. Chce totiž, aby motto vypovídalo o konkrétní škole jako takové, aby v něm byl obsažen důvod její výjimečnosti a odlišnosti od jiných mateřských škol. Od motto školy by se měl odvíjet styl práce v ní. Zdravá mateřská škola nepřipadá místní paní ředitelce nijak příliš odlišná od ostatních mateřských škol, jelikož dle jejích slov není žádná mateřská škola nezdravá.

MŠ Havlíčkova svůj ŠVP PV rozdělila do osmi integrovaných bloků nazvaných takto: 1. My jsme kluci, my jsme holky, z jedné třídy, z jedné školky; 2. Kampak, kampak sluníčko? Počkej přeci maličko; 3. Vítr duje z plných plic, od Metuje do bukvic; 4. Nese vrána novinu, chystejte se na zimu; 5. Padá snížek na louky, má kožíšek bělouňký; 6. Voláme sluníčko haló, tepla je na světě málo; 7. Všechno kvete, krásně voní, motýlci se spolu honí; 8. Jen se děti rozhlédněte, co je krásy na tom světě.

Jednotlivé integrované bloky kopírují roční období a události s ním spojené. Časový prostor k realizaci bloků je flexibilní, záleží na učitelce a zájmu dětí o téma. Konkrétnější podobu každému bloku dávají učitelky ve vlastním TVP PV, záleží na tvořivosti a nápaditosti učitelek. Ze slov paní ředitelky by měly být bloky sepsány co nejobecněji, aby byl vytvořen co největší prostor pro improvizaci. Navíc její zkušeností je, že i přes

---

<sup>44</sup> HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : Aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 224. ISBN 978-80-7367-487-8.

důkladnou a pečlivou přípravu při evaluaci vždy zjistí, že něco nestihla, avšak neznamená to, že by to mělo být na úkor kvality. Je lepší zastavit se u něčeho, co děti zaujalo, než se striktně držet plánu učitelky.

Dále by dle jejího názoru měla témata bloků vycházet z dětí a jejich potřeb, měly by být zaměřené na činnosti, které mají děti naučit spíše než na roční období. Taková témata by se mohla nazývat např. „Proč mám nosit zdravé bačkorky?“ nebo „Učíme se malovat“. Součástí zvoleného tématu by měla být volnost výběru, není třeba malovat tulipány proto, že je jaro, děti mohou kreslit, co právě chtějí. Zde se paní ředitelce zdá, že v mnohém převažuje stará tendence řízení činnosti dětí ze strany učitelek. To by ráda do budoucna změnila. Je pravdou, že když dítěti dáme prostor, jsme schopni se z jeho výběru činnosti a činnosti samotné, mnohé o něm dozvědět. Z důvodu velkého počtu dětí se učitelky často uchylují k řízeným činnostem, jelikož jsou z hlediska organizace zvládnutelnější. Podobným způsobem by měly být realizovány i nejrůznější projekty v mateřské škole, měly by být prakticky zaměřeny. Mohly by vycházet například z povolání rodičů dětí v mateřské škole. Děti by mohly rodiče navštívit v zaměstnání a podívat se jak v praxi vypadá pečení chleba nebo třeba výroba automobilu v návaznosti na určité probírané téma. Výroba automobilu v souvislosti s tématem dopravních prostředků apod.

Hlavními úkoly, které si MŠ Havlíčkova ve svém ŠVP PV zadala jsou:

- Přispívat k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu
  - Integrace dětí se speciálními potřebami
  - Individuální přístup ke každému dítěti
  - Prosazovat zdravý životní styl
  - Aktivní spolupráce s rodinou
  - Profesní růst pedagogů
  - Spolupráce se zřizovatelem
  - Řízení organizace

Hlavním cílem výchovy v MŠ Havlíčkova je, aby byl pobyt pro dítě v této škole radostí, příjemnou zkušeností a zároveň také jedním ze zdrojů dobrých základů do budoucího života. MŠ Havlíčkova chce děti naučit kriticky myslet, ukázat dětem, že mají možnost volby, ale zároveň i fakt, že za svou volbu musí nést odpovědnost. Děti učí kreativě a vzájemné spolupráci.

Mezi rámcové cíle, kterými se MŠ Havlíčkova inspirovala z programu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole, patří:

- Rozvíjení dítěte předškolního věku a jeho schopnost učení.
- Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.
- Propojení oblasti zdravého životního stylu a výchovy ke zdraví, osobní a duševní hygiena, výživa, pohybové aktivity.

V neposlední řadě se MŠ Havlíčkova řídí těmito zásadami Školy podporující zdraví:

1. Celostní pojetí zdraví (zdraví není pouze tělesnou pohodou, ale spojením pohody tělesné, duševní a sociální).
2. Respektování potřeb dítěte
3. Podporovat spontánní hru (uplatnění důrazu na individuální zájmy a potřeby dětí)
4. Podporovat volný pohyb
5. Zdravá výživa (zahrnující pestrou stravu)
6. Podpora sebedůvěry (pozitivní posilování sebedůvěry)
7. Sociální klima (rozvoj vztahů důvěry, úcty, empatie a spolupráce)
8. Úcta ke zdraví ( ke zdraví vlastnímu i druhých)
9. Prožitkové učení

10. Společenství MŠ a rodiny (vzájemná spolupráce, partnerství)
11. Zdravý přechod do ZŠ (spolupráce s blízkými základními školami)
12. Vytváření přátelské atmosféry
13. Spoluúčast při řízení (spoluúčast a spolupráce všech zúčastněných)
14. Zdravý způsob života učitelky (osobnost učitelky jako vzor)
15. Rytmický řád (spojení potřeby svobody a potřeby řádu)
16. MŠ je součástí obce (podílí se na rozvoji obce – kulturně i duchovně)

Poznámka: MŠ Havlíčkova si zadala velký počet zásad a nebude zřejmě snadné je všechny splnit (vzhledem k jejich počtu a počtu dětí ve třídě).

Každá třída si na začátku vytváří pravidla, dle kterých se bude během roku chovat. Děti by si je měly vytvářet samy, ale zdálo se mi, že jde spíše o pravidla stanovená ze stran pedagogů. Lišila se mezi sebou svou formou, jedno znělo např. „Chodíme pomalu“, jiné působilo jako jednostranný příkaz „Nekřič!“ Všechna stanovená pravidla mají děti vyvěšena na nástěnce ve třídě, jsou nejen napsána, ale také nakreslena formou panáků zobrazující příslušnou činnost. Dopolední činnosti jsou ve třídách věnovány probíranému tématu, odpoledne bývá vyplněno volnými aktivitami.

MŠ Havlíčkova klade velký důraz na spolupráci s rodiči, paní ředitelka si přeje, aby si rodiče dětí uvědomili, že mateřská škola je jejich partnerem. MŠ Havlíčkova se snaží rodiče vtáhnout do své atmosféry. Chce s rodiči komunikovat, zjišťovat, co je pro rodiče důležité, co jim ve škole schází a naopak, co se jim líbí. „Školka by měla fungovat jako služba pro rodiče a děti,“ říká paní ředitelka MŠ Havlíčkova. Od jejích slov se odráží celá práce mateřské školy. Rodiče jsou velice důležití, skrze komunikaci s nimi lze lépe poznat děti, jejich přístup k dětem. „V přístupu rodičů k dětem se odráží i přístup ke školce, školka si účast rodičů, jejich



nápady i zájem, přeje,“ uzavírá paní ředitelka MŠ Havlíčkova. Spolupráce s rodiči a jejich pozitivní náhled na školu je důležitý i z toho důvodu, protože formuje také pohled dítěte na školu – to jak rodiče mluví o mateřské škole dítě slyší a ovlivňuje ho to. Zároveň se paní ředitelka učitelkám snaží vštěpovat, aby rodičům nedávaly tzv. nevyžádané rady, aby rodiče nepoučovaly, nenutily jim vlastní názory a přístupy, ale mluvili s nimi o dětech citlivě.

V této problematice jsme se s paní ředitelkou MŠ Havlíčkova dostaly i na téma týkající se mateřské školy na vesnici. Jak jsem se výše zmiňovala, působila současná paní ředitelka jako ředitelka mateřské školy na vesnici blízké Náchodu. Rozdíl vidí v zájmu rodičů o školu, na vesnici se do dění zapojují celé rodiny a také celý personál školy. Tento fakt může být dán také počtem obyvatel na vesnici oproti městu, a v důsledku toho také charakterem vzájemných vztahů. Na vesnici se zpravidla téměř všichni znají, vztahy bývají tedy osobnějšího rázu. Spolupráce bývá proto snadnější a ze strany rodin i personálu vstřícnější. Výhodou velké mateřské školy je více pedagogických pracovníků, z čehož plyne větší množství nápadů, větší kompetence, možnost vzájemného doplňování se. Větší mateřská škola může nabídnout více, ale ne vždy tomu tak je.

Adaptace dětí v MŠ Havlíčkova je možná formou návštěvy rodičů s dětmi v čase do dopolední svačiny, mohou být s dětmi ve škole přítomny anebo je tam chvíli nechat samotné. V reakci dítěte na situaci, kdy je ve škole bez rodiče, se pozná, zda je na docházku do mateřské školy připraveno nebo ne. V případě, že má dítě s adaptací problémy, nechá se rozhodnutí, zda dítě do školy začne docházet, na rodičích. Učitelky se od rodičů snaží zjistit co nejvíce informací o dítěti, aby byly na případné problémy a jejich řešení připravené.

Rodičům nabízí MŠ Havlíčkova také spolupráci v oblasti logopedie. Provozuje logopedickou poradnu pod vedením jedné z učitelek s dlouholetou praxí z logopedických kurzů. Ze zákona není možné provozovat logopedickou praxi bez příslušného odborného vzdělání, o

tomto problému jsem psala již v případě MŠ Alšova. Proto jde jen poradenskou pomoc rodičům a případnou doplňkovou pomoc dětem.

Evaluaci provádějí učitelky každý týden, své poznatky, splnění či nesplnění cílu TVP PV si zaznamenávají do svých třídních vzdělávacích plánů, na konec týdenního plánu. Evaluace probíhá také na pedagogických radách. Vlastní hodnocení školy shrnuje hodnocení za celý předchozí školní rok.

Děti MŠ Havlíčkova mohou navštěvovat Kroužek anglického jazyka pod vedením dvou učitelek ze třídy kořat, a to každý čtvrtek od 15:00 do 15:45 hod. Jedna z učitelek má státní zkoušku z anglického jazyka. Kroužek navštěvují i děti prvního a druhého ročníku základních škol.

„Hlavním cílem výuky je vytvořit dětem povědomí o různorodosti národů a jazyků, uvědomit si, že na světě žijí odlišné národy a mluví odlišnou řečí.“<sup>45</sup> Výuka probíhá výhradně hravou formou pomocí her s obrázky, mnemotechnických pomůcek a cvičení, písní a básniček. Paní učitelky mají pro děti připravené veliké množství pracovních listů. Vzájemně spolu na přípravách jednotlivých hodin spolupracují. Další neméně účinnou metodou výuky jsou nejrůznější pohybové hry. Jelikož děti neumí číst, snaží se jim učitelky přiblížit anglická slova odlišným způsobem tak, aby si je zapamatovaly. V tomto kroužku pro děti nejde o kvantitu, a tedy co největší slovní zásobu a získání výborné znalosti anglického jazyka, ale o přiučení se něčemu novému, přínosnému, formou hry. Například když se učí o zvířatech, zahrají si na ně. K danému tématu mají děti slovní zásobu o cca 10 – 15 slov.

Druhým kroužkem v nabídce MŠ Havlíčkova je Sboreček, vedou ho opět dvě paní učitelky, tentokrát ale ne ze stejné třídy. Sboreček se koná každé úterý od 15:00 – 15:45 hod. „Sboreček je založen na výběru dětí s předpokládanými pěveckými dovednostmi (smysl pro rytmus, intonace, rozeznání písně, opakování melodie a krátké rytmizace).“<sup>46</sup> Je určen pro děti od 4 do 6 let a zpravidla mívá 20 až 30 členů. Cílem Sborečku je naučit děti základním pěveckým dovednostem přiměřeným jejich věku,

---

<sup>45</sup> Školní vzdělávací program MŠ Havlíčkova 2008/2009.

<sup>46</sup> Školní vzdělávací program MŠ Havlíčkova 2008/2009.

mezi ně patří např. schopnost poslouchat a rozlišit různé melodie, umět pracovat s hlasem, naučit se správně reagovat na gesta dirigenta, naučit děti schopnosti spojit pohyb s rytmem a náladou hudby (pochod, ukolébavka, taneček), vytvořit hlasový rozsah kvinty až oktávy aj. Jednotlivé cíle jsem vyjmula ze Školní vzdělávacího programu MŠ Havlíčkova 2008/2009, Příloha č.8, ne všechny doslovně. Děti absolvují se Sborečkem spoustu vystoupení pro rodiče, domovy důchodců aj., účastní nejrůznějších přehlídek a soutěží mezi mateřskými školami. Byla jsem se podívat na nácviku jednoho z vystoupení a byla jsem velmi mile překvapena zájmem dětí, jejich šikovností a smyslem pro rytmus. Děti jsou skutečně nadané a nadchnuté pro svou účast ve Sborečku.

#### **4.2.1 Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole**

Kurikulum chce přispět k rozvoji podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte při pobytu v mateřské škole. Snaží se vychovávat děti předškolního věku ke zdravému způsobu života a k odolnosti vůči stresu apod. Je vytvořeno na základě holisticko-interakčního<sup>47</sup> pojetí zdraví. Součástí zdraví je i subjektivní pocit jednotlivce – pocit pohody. Vychází ze dvou minulých verzí programu podpory zdraví v mateřské z roku 1995 a 2000. Kurikulum je programem rámcovým, každá si škola si tedy vytváří vlastní ŠVP PV vycházející ze zásad kurikula. Velký důraz je kladen na prožitek, je důležité, aby byl prožitek shodný s tím, co se dítě učí. Kurikulum je rozděleno do dvou částí: formální a neformální. Neformální část zahrnuje veškeré spontánní činnosti a aktivity, které jsou pro rozvoj dítěte neméně důležité. Garantem evropského programu Škola podporující zdraví v ČR je Státní zdravotní ústav.

---

<sup>47</sup> „Představa holistického pojetí, že zdraví vychází z celistvé struktury lidské bytosti (organismu, psychiky, osobnosti) a jejího prostředí (blízkého i vzdáleného, společenského i přírodního), je interakčním přístupem doplněna o mechanismus, v němž složky zdraví (a nemoci) mají svou dynamiku a vzájemně na sebe působí.“ Holistický přístup je v interakčním pojetí doplněn o úroveň zdraví environmentální. Viz HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : Aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 224. ISBN 978-80-7367-487-8. str.19.

„Filozofie programu podpory zdraví – Integroující principy programu podpory zdraví dle Kurikula podpory zdraví v mateřské škole:“<sup>48</sup>

- Respekt k přirozeným lidským potřebám jednatelce v celku společnosti a světa
- Rozvíjení komunikace a spolupráce

Takto vypadá 12 zásad podpory zdraví v MŠ – podmínky formálního kurikula:

1. Učitelka podporující zdraví
2. Věkově smíšené třídy
3. Rytmičtý řád života a dne
4. Tělesná pohoda a volný pohyb
5. Správná výživa
6. Spontánní hra
7. Podnětné věcné prostředí
8. Bezpečné sociální prostředí
9. Participativní a týmové řízení
10. Partnerské vztahy s rodiči
11. Spolupráce mateřské školy se základní školou
12. Začlenění mateřské školy do života obce

Rámcové formální kurikulum podpory zdraví v MŠ se dle Kurikula podpory zdraví v mateřské škole skládá z níže uvedených sedmi částí:

1. Klíčové kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (vize)
2. Kompetence PZ u dítěte na konci předškolního období (obecné cíle)
3. Oblasti vzdělávání v podpoře zdraví (obsah)
4. Dílčí cíle vzdělávání v oblastech podpory zdraví (dílčí cíle)
5. Činnosti dětí (realizace)

---

<sup>48</sup> HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : Aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 224. ISBN 978-80-7367-487-8. str. 17

6. Ukazatele dosaženého vzdělání (evaluace)
7. Rizika ohrožující nebo znesnadňující proces a dosažení cílů vzdělávání (překážky)

Všech sedm částí je rozpracováno ve dvou sadách tabulek, první sada popisuje způsob dosažení cílových kompetencí na konci předškolního vzdělávání ve vztahu s celoživotním vzděláváním. Druhá sada tabulek je doplňkem sady první, je popsána příklady činností dětí, navíc vyobrazuje rizika ohrožující vzdělávání<sup>49</sup>.

Z mého pohledu je Kurikulum podpory zdraví velice podobné RVP PV, samy autorky Havlíková a kol. o něm mluví jako o rámcovém, proto jsem se rozhodla spíše o stručnější a obecnější seznámení s ním. Nechtěla jsem se uchylovat k pouhému vypisování a citování, i když jsem se tomu přesto neubránila. Popis jednotlivých zásad kurikula velmi kopíruje zásady uváděné v RVP PV.

#### **4.2.2 Kazuistika chlapce z MŠ Havlíčkova**

Jak už jsem předesílala dříve, v každé z mateřských škol jsem se zaměřila na jedno dítě, které mě nějakým způsobem zaujalo. Ani v této škole mě nezaujalo dítě mimořádné nadané, ale dítě problémové. Jde pouze o charakteristiku tohoto chlapce, ne o jeho diagnostiku a návrhy řešení jeho problému.

Tento chlapec je pětiletý, jde o druhorozené dítě ze tří dětí, má ještě dvě sestry. Ze slov paní učitelky měla i sestra chlapce podobné rysy chování, možná prý spíše horší (navštěvovala také MŠ Havlíčkova). Chlapec má problémy adaptací na cokoli, není schopen hrát si v kolektivu, je spíše sólistou. Při projevech agrese ale zpravidla neubližuje dětem, jde o výbuchy vzteku spojené s kopáním, dupáním a vztekáním se. Je citově nevyrovnaný, střídají se u něho během krátké doby nálady, jeho projevy jsou neadekvátní vzhledem k situacím, ale i k věku. Pokud se chlapci něco

---

<sup>49</sup> Obě sady tabulek jsou k nahlédnutí na str. 106 – 166 viz HAVLÍKOVÁ, Miluše, et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : Aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 224. ISBN 978-80-7367-487-8.

nedaří začne bušit pěstmi, vzteká se, dlouze pláče, stačí drobnost, jež spustí tento projev chování. Má velké problémy se změnami jakéhokoliv rázu, což souvisí se špatnou přizpůsobivostí. Je velmi netrpělivý, činnosti a aktivity, které provádí, většinou nedokončí z různých důvodů – nebaví ho, nedaří se mu, něco nebo někdo ho vyruší. Neustále vyžaduje pomoc, je nesamostatný (např. v oblékání). Často se stává, že vůbec nereaguje na pokyny jakoby nevnímal. Pokyny se mu musí několikrát zopakovat, aby je vykonal např. aby si při převlékání na vycházku sundal bačkory apod.

Dle pozorování paní učitelky je chlapec na stejné úrovni jako při vstupu do mateřské školy, tedy na úrovni tří let. Neustále se zhoršuje, nedělá pokroky, jeho koordinace je špatná, chlapec je trochu nemotorný, lateralita ještě stále není vyhraněna, nemá rozvinutou grafomotoriku. Slovní zásobou a špatným slovosledem je chlapec také na úrovni dítěte mladšího věku. Jsou u něho také časté výkyvy aktivit – hypoaktivity a hyperaktivity.

Od nástupu chlapce do mateřské školy se jeho projevy vzteku zmírnily, k dětem se chová lépe, když někomu z dětí něco udělá, je si svého činu vědom. Pokud se mu někdo věnuje, dokáže být chlapec velice milý, je třeba ho zaměstnávat. Já jsem ho například pojala za svého pomocníka a tato metoda práce s ním se mi velmi osvědčila. Když byl zaměstnaný, nebyly s ním problémy, byl hrdý na to, že mi může pomáhat a ve své roli byl důsledný. Myslím si tedy, že taková by mohla být cesta pomoci.

Rodiče si problému všímají a nyní se rozhodli řešit ho, mateřská škola jim doporučila spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou. Učitelky mamince na její žádost poradily, aby si na syna udělala více času a více se mu věnovala. Aby dbala na pravidelný režim s klidným, ale důsledným vedením. Tatínek chlapce podniká a maminka mu v podnikání pomáhá, na děti jim příliš času nezbyvá. Práce s chlapcem bude mít možná delší trvání, ale rozhodně nebude dle mého názoru marná. Ve svém jádru není chlapec zlý, naopak dokáže být milý, dokonce si ke mně chodil sedat na klín a přitulit se, ale je třeba se mu věnovat. Problémem je,

že rodiče nemají na chlapce dostatek času, a dokud se tato situace nezmění, nedá se mnohé řešit.

#### **4.2.3 Závěr**

V MŠ Havlíčkova jsem strávila taktéž týden, a to ve třídě Kořat, do této třídy docházelo celkem 28 dětí. Takový počet je na dvě učitelky skutečně mnoho, práce s tolika dětmi není snadná, navíc při větším podílu mladších dětí. V této mateřské škole jsem si všimla nepříliš velké spolupráce mezi dětmi, tento problém mohl mít dva důvody: 1) děti si spolu kvůli nízkému věku hrát neuměly a spolupracovat, 2) děti neměly zájem si spolu hrát a spolupracovat. První důvod by byl pravděpodobný v případě, že by děti do mateřské školy docházely teprve krátce a na naučení se spolupráci by zatím neměly dostatek času. Zaznamenala jsem pouze jednoho tříletého chlapce, který školu navštěvoval třetím týdnem, v jeho případě byla příčina chování zjevná, ostatní děti pobývaly ve škole půl roku a více. Druhý důvod může mít spoustu příčin, které zde nemohu všechny jmenovat a ani nemám kompetence k tomu, abych se o to snažila. Jednoduše řečeno, setkala jsem se spíše s rivalitou než spoluprací mezi dětmi. Dalším častým jevem bylo vzájemné žalování a ubližování si. Opravdu se zdráhám posuzovat příčiny chování dětí, ale řešení konfliktů mezi dětmi ze strany učitelek bylo časté.

Na druhou stranu se mi velice líbily aktivity s dětmi prováděné, v rámci týdne pro zemi jsme navštívily místní Dům dětí a mládeže, kde děti soutěžily a zároveň se dozvěděly nové informace o obilovinách, bylinách, stromech atd. Čistily jsme s dětmi školní zahradu, sbíraly odpadky na cestě vedoucí okolo náhodského koupaliště a mimo jiné jsme se s dětmi připravovaly na přicházející pálení čarodějnic atd. Paní učitelky se dětem snaží zajistit co nejpestřejší program, při němž neopomínají využívat situačního učení. Po většinu času jsou děti programem nadšené a chtějí se zapojit, avšak ne všichni.

## **5. Závěr bakalářské práce**

RVP PV je závazným dokumentem pro každou mateřskou školu, je vodítkem pro vytváření ŠVP PV, školu směřuje, ale zároveň jí ponechává i volnost k realizaci vlastního plánu. Mnohdy se stává, že se v něm pedagogové hůře orientují kvůli jeho celkové složitosti. Na druhou stranu je ale dokumentem nezbytným pro správné fungování mateřských škol a jiných předškolních vzdělávacích institucí.

V obou mateřských školách, které jsem navštívila, byl kladen velký důraz na prožitkové učení. Mateřské školy se snaží o aktivní zapojení dětí do procesu učení, opouštějí od starší tendence k pasivnímu přijímání informací. Jsou si vědomy toho, že to co dítě samo prožije a zkusí, v něm zůstane více než to, co je dítěti předloženo jako teoretický fakt. Děti jsou vychovávány jako samotné individuální osobnosti a od toho se odvíjí přístup pedagogů k nim.

Mateřské školy chtějí spolupracovat s rodiči, v rodině dítěte vidí svého partnera. Vzájemnou komunikaci s rodiči se snaží prohlubovat a zintenzivňovat. Nabízí rodičům návštěvy školy, svou práci s dětmi prezentují na nejrůznějších školních besídkách a vystoupeních.

„Filosofie“ obou škol byly v jádru dosti podobné. Tato podobnost je důsledkem nejen zásad uvedených v RVP PV, ale také vědomím potřeb dítěte předškolního věku a zkušenostmi pedagogů v obou mateřských školách. Učitelky obou mateřských škol byly lidmi vstřícnými, chápavými, podporujícími, trpělivými, vřelými, schopnými, a jak už jsem zmiňovala výše, zkušenými ve svém oboru. Byli přirozenými autoritami dětí. Jediným negativem, který připomínají i ony samy, je jejich nedostatek při počtu dětí ve třídě. Konkrétně v MŠ Havlíčkova jsou dvě učitelky na 28 dětí skutečně málo. Obě školy by uvítaly pomocné pedagogické asistenty.

V MŠ Havlíčkova jsem se setkala s více konflikty mezi dětmi. Tyto konflikty mohly být způsobené velkým počtem dětí ve třídě nebo sociálním složením dětí v této škole. V MŠ Alšova byly děti vyšších sociálních vrstev (a konflikty mezi dětmi se vyskytly minimálně), zatímco v této škole bylo



silnější zastoupení dětí ze středních a nižších sociálních vrstev. Tento fakt se mi proto zdá jednou z možných příčin.

Přestože mají mateřské školy RVP PV stanoveny zásady, kterými se řídí, a jejich ŠVP PV mohou býti hodně podobné, je každá mateřská škola jiná. Jedinečnost mateřské školy je charakterizována jejím prostředím a okolím, osobnostmi a přístupem pedagogů a konečně osobnostmi a přístupem dětí samotných. Všechny tyto „činitele“ tvoří právě tu či onu mateřskou školu, jeden bez druhého nemohou fungovat. Jsou to právě oni, kdo jsou konkrétní mateřskou školou.

## 6. Seznam použité literatury

- ALLEN , K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. 1st edition. Petra Vlčková. Praha : Portál, 2002. 192. ISBN 80-7178-614-4.
- CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 246 s. ISBN 80-7178-069-3.
- DE SINGLY, Francois. *Sociologie současné rodiny*. Ludmila Šašková. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 128 s. ISBN 80-7178-249-1.
- GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. *Začít spolu : Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 160. ISBN 80-7178-815-5.
- GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. 1. vyd. Ostrava : Gruber-TDP, 1993. 104. ISBN 80-85624-10-9.
- HAVLÍNOVÁ , Miluše, et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : Aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 224. ISBN 978-80-7367-487-8.
- HUNT, Morton. *Dějiny psychologie*. Renáta Mlíková a Ivo Müller. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 712 s. ISBN 80-7367-175-1.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují : Eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 112. ISBN 80-7178-006-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 184. PRO RODIČE. ISBN 80-247-0870-1.
- NIESEL, Renate, GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. Dana Lisá. 1. Auflage. Praha : Portál, 2005. 104. ISBN 80-7178-989-5.

- NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu : Příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2004. 48. ISBN 80-7346-037-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *JARO v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 1. díl: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 128. ISBN 80-7178-210-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *LÉTO v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 2. díl: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 128. ISBN 80-7178-245-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *PODZIM v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 3. díl: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 128. ISBN 80-7178-267-X.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *ZIMA v mateřské škole : Kurikulum předškolní výchovy 4. díl: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 128. ISBN 80-7178-268-8.
- PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se*. 1. vyd. Olomouc : Poznání, 2006. 200 s. ISBN 80-86606-49-X.
- PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. František Jiránek. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 1. édition. Eva Vyskočilová. Praha : SPN, 1970. Knižnice psychologické literatury. 120. ISBN 94-0-129.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 2004. 472. ISBN 80-200-1086-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 3. vyd. Praha : Orbis, 1975. Pyramida. 332. ISBN 11-033-75.

- SAGI, Alexandr. *Problémové děti v mateřské škole*. Jitka Vrátilová. 1. Auflage. Praha : Portál, 1995. 104. ISBN 80-7178-067-7.
- Školský zákon č.561/2004 Sb.
- VÁGNEROVÁ , Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. Dětství, s. 9-320.
- VÁGNEROVÁ , Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Karolinum, 1994. 116. ISBN 80-7066-384-7.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.
- Výzkum ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. 1. dotisk vyd. Praha : Tauris, 2006. 48. ISBN 80-87000-00-5.

#### **Seznam příloh:**

- Evaluační dotazníky MŠ Alšova pro školní rok 2008/2009
- Školní vzdělávací program MŠ Alšova 2008/2009, neveřejná část.
- Školní vzdělávací program MŠ Alšova 2008/2009, veřejná část.
- Školní vzdělávací program MŠ Havlíčkova 2008/2009.
- Třídní vzdělávací plán MŠ Alšova 2008/2009, oranžová třída.
- Třídní vzdělávací program MŠ Havlíčkova 2008/2009, třída Kořat.
- Úmluva o právech dítěte 104/1991 Sb.
- Vlastní hodnocení školy pro školní rok 2007/2008 (MŠ Alšova, autor Vladislava Domáňová)
- Vlastní hodnocení školy pro rok 2007/2008 (MŠ Havlíčkova, autor Jaroslava Dušková)