

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Anna Šulcová

Kurikulum v podmínkách české mateřské školy

Olomouc 2021

vedoucí práce: Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Bibliografický záznam

ŠULCOVÁ, Anna. *Kurikulum v podmínkách české mateřské školy*. Olomouc, 2021. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tematikou kurikula v podmínkách českých mateřských škol. Úvodní kapitoly teoretické části diplomové práce souvisejí s předškolním kurikulem a jeho reformou, pojetím či se soudobými teoriemi vzdělávání a Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání jako s předním kurikulárním dokumentem. Dále se v práci věnuji jednotlivým filozofiím alternativních pedagogických přístupů ve školství.

Cílem diplomové práce je provedení analýzy, komparace a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství a poukázání na odlišnosti a specifika jednotlivých vzdělávacích programů a jejich kurikul.

Annotation

The diploma thesis deals with the theme of curriculum in the conditions of Czech kindergartens. The introductory chapters of the theoretical part of the diploma thesis are related to the curriculum and its reform, conception or contemporary theories of education, and to the Framework Educational Program for Preschool Education as a major curricular document. Furthermore, I focus on individual philosophies of alternative pedagogical approaches in education in my work. The aim of the diploma thesis is to carry out an analysis, compare and evaluate individual curricula of alternative education and to point out the differences and specifics of individual educational programs and their curricula.

Klíčová slova

teorie vzdělávání, kurikulum, RVP PV, alternativní směry v pedagogice, tvorba ŠVP, analýza dokumentů

Key words

theory of education, curriculum, FEP PE (Framework Educational Program for Preschool Education), alternative directions in pedagogy, creation of SEP (School Educational Program), document analysis

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Vnitřní normou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

Anna Šulcová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivý přístup, který mi poskytla v průběhu přípravy a psaní mé práce a Mgr. Michaele Avkovské za jazykovou korekturu textu. Mé poděkování patří také ředitelkám mateřských škol, jež byly ochotné se mnou komunikovat pomocí elektronické pošty a díky ní mi zprostředkovávat informace ohledně tvorby ŠVP jejich školy. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mě při psaní práce velice podporovala a motivovala, a především manželovi, jenž mi trpělivě pomáhal při korekci textu a psychicky mě podporoval.

Anna Šulcová

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Kurikulární reforma.....	9
2 Pojetí kurikula a jeho teoretická východiska.....	12
2.1 Formy a roviny kurikula.....	18
2.2 Obsah kurikula.....	20
2.3 Žák a kurikulum.....	22
2.4 Učitel a kurikulum.....	23
3 Teorie vzdělávání podle Bertranda v kontextu předškolního kurikula.....	25
3.1 Spiritualistické teorie.....	27
3.2 Personalistické teorie.....	28
3.3 Kognitivně psychologické teorie.....	31
3.4 Technologické teorie.....	33
3.5 Sociokognitivní teorie.....	34
3.6 Sociální teorie.....	36
3.7 Akademické teorie.....	39
4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	41
4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů.....	42
4.2 Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace.....	43
4.3 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání.....	44
4.4 Vzdělávací obsah a oblasti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	47
4.5 Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu.....	49
4.6 Zásady pro tvorbu školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu.....	50
4.7 Podmínky předškolního vzdělávání.....	52
4.8 Autoevaluace mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání.....	55
5 Vybrané alternativní směry v pedagogice.....	57
5.1 Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace.....	58

5.2 Pedagogika Marie Montessoriové.....	60
5.2.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky montessoriovského systému.....	61
5.3 Program Začít spolu.....	63
5.3.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky programu Začít spolu.....	63
5.4 Program podpory zdraví v mateřské škole.....	65
5.4.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky programu Podpory zdraví v MŠ....	66
5.5 Daltonský plán.....	68
5.5.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky daltonského plánu.....	68
5.6 Waldorfská pedagogika.....	70
5.6.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky waldorfské pedagogiky.....	71
II. Empirická část.....	73
6 Metodologie a design výzkumu.....	74
7 Výzkumný soubor a analýza dokumentů.....	76
7.1 Mateřská škola s programem Marie Montessori.....	77
7.2 Mateřská škola s programem Začít spolu.....	88
7.3 Mateřská škola s programem Podpory zdraví v MŠ.....	99
7.4 Mateřská škola s programem Daltonský plán.....	110
7.5 Mateřská škola s programem Waldorfské pedagogiky.....	120
8 Výzkumná zpráva.....	136
9 SHRNU TÍ.....	137
10 ZÁVĚR.....	138
11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	139
12 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	143
13 Seznam zkratk.....	144
14 PŘÍLOHY.....	145

Úvod

Námětem pro sepsání této diplomové práce se stala moje vlastní praxe v roli učitelky mateřské školy. Již delší dobu jsem se svojí kolegyní přemýšlela o tom, že bychom chtěly u nás v Třebíči založit mateřskou školu, která by nabídla systém výuky, který u nás ve městě zatím chybí. Přemýšlely jsme, že bychom chtěly školu, jež nabízí něco netradičního, alternativního a hlavně účinného. Zkrátka vzdělávací systém, který funguje a děti by díky němu mohly zažívat respektující přístup, moderní pedagogické metody, jako je konstruktivismus či individualizované vzdělávání.

Cílem diplomové práce je provedení analýzy, komparace a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství a poukázání na odlišnosti a specifika jednotlivých vzdělávacích programů a jejich kurikul. Diplomová práce může sloužit jako podklad pro zakladatele škol nebo například rodičům při výběru vzdělávacího programu pro jejich dítě.

Cílem teoretické části je zpracování teoretických východisek v oblasti kurikula, a to konkrétně v první kapitole, je rozebrána kurikulární reforma na našem území. V druhé kapitole je pojednáno o pojetí kurikula z mnoha úhlů pohledu, ve třetí kapitole jsou popsány soudobé teorie vzdělávání. Čtvrtá kapitola rozebírá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jako východisko pro tvorbu ŠVP dané mateřské školy, popisuje a analyzuje konkrétní body RVP PV, jež jsou pro tvorbu ŠVP nezbytné. Pátá kapitola učitelům a ředitelům MŠ nabízí jednotlivé alternativní směry v pedagogice, ze kterých mohou čerpat při tvorbě ŠVP nebo se rovnou k nějakému konkrétnímu programu přidat a vytvořit mateřskou školu jistého typu alternativního školství.

Cílem empirické části diplomové práce je provedení analýzy, komparace a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství.

Přínosem diplomové práce je zpracování teoretické části ve smyslu teoretických východisek v oblasti kurikula a zpracování empirické části práce ve smyslu analýzy, komparace a vyhodnocení předškolních kurikul.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Kurikulární reforma

V České republice se používal termín předškolní výchova až do roku 1997, ale od tohoto roku se se změnou struktury vzdělávací soustavy objevil ve zprávě České vzdělávání a Evropa (tzv. Zelená kniha) termín předškolní vzdělávání a poté se začíná pečlivě používat.

Proměna celého školského systému v České republice, tedy i mateřské školy, souvisí s tzv. školskou reformou, která popisuje organizovanou změnu ve školské soustavě. Jednou její částí je právě kurikulární reforma, která je brána jako změna v rovině cílů a obsahů školního vzdělávání. K transformaci čili reformě začíná docházet tehdy, když stávající systém nevyhovuje kolem nás měnícímu se společenskému a vzdělávacímu kontextu. V České republice došlo k potřebě proměny vzdělávacího systému v moderní demokratický systém po roce 1989.

Transformace školství je popsána v tzv. Bílé knize z roku 2001. Tento dokument definuje cíle, obsah, strukturu školského systému a další.

V pojetí cílů vzdělávání se rovněž promítá vliv vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004. Východiskem formulace vzdělávacích cílů jsou zde cíle vzdělávání pro 21. století – učit se poznávat, kam patří kritické myšlení, zvědavost, dále je to učit se jednat, kam řadíme životní dovednosti, učit se žít společně, kam můžeme zařadit respekt a úctu k druhým, tolerance k odlišnostem a učit se být neboli mít odpovědnost (Horká & Syslová, 2011, s. 17–21).

Soňa Kořátková, inspirována Kotáskem, popisuje v odborném časopise Pedagogické orientace čtyři fáze transformačních změn a to: „*Dekonstrukce, která má časové určení 1990–1991 a je charakteristická vymezováním se (rozkladem) oproti stávajícímu stavu. Parciální stabilizace v časovém vymezení 1991–2000. Typická je přijímáním opatření k procesům, které je aktuálně třeba řešit, a analýzou stavu školství. Systémová rekonstrukce je určována léty 2001–2004. Zahájena je Národním programem rozvoje vzdělávání (2001) a následnou přípravou rámcových vzdělávacích programů. Implementace je Kotáskem vztahována do roku 2005 k přijetí školského zákona.*“ (Kořátková, 2014, s. 584).

Významným dokumentem, který stanovil v první polovině 90. let 20. století hlavní

směry v rozvoji vzdělávání byl Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost, kde byly předloženy obecné cíle vzdělávání, další představy o rozvoji vzdělávacího systému a o podobě kurikulární politiky. Obecným cílem je zde například jedinec, který se podílí na životě v demokratické společnosti (Dvořáková, 2008, s. 13–14).

Předškolní vzdělávání u nás prošlo v posledních 20 letech řadou změn. Humanizace školy poskytuje předškolním pedagogům velkou svobodu při rozhodování a utváření vlastních vzdělávacích programů. Mění se cíle vzdělávání a jeho obsah či vzdělávací strategie. Všechny tyto nové aspekty vzdělávání kladou vysoké nároky na kompetence učitelů mateřských škol. To se odrazilo také v doporučeních Národní zprávy OECD o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v ČR - Národní zpráva z roku 2000 a následně v Bílé knize - Národní program... z roku 2001 na vysokoškolské vzdělání učitelů (Syslová & Najvarová, 2012, s. 1–2).

Bílá kniha

Jedná se o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001, který nově formuluje školskou politiku. Pozornost je rovněž soustředěna na změnu cílů a obsahu vzdělávání. Dochází k tvorbě vzdělávacích programů (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 33–34).

Bílá kniha představuje hlavní dokument vzdělávací politiky státu. Vzdělávací politikou státu máme na mysli principy, metody a priority při rozhodování, jež uplatňují společenský vliv na vzdělávání či aktuální legislativní rámec. Bílá kniha vzniká usnesením vlády České republiky dne 7. 4. 1999. Tímto krokem se nastavil hlavní směr vzdělávací politiky naší země. Vzdělávání je chápáno v rovině osobnostního rozvoje dítěte, v rozvoje dětské individuality, podpory demokracie, výchovy k partnerství a spolupráci (Svobodová, 2010, s. 14–16).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Realizace kurikulárních dokumentů je promítána ve dvou úrovních, a to státní a školní. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání čili Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program, dále jen RVP, a školní úroveň je tvořena školními vzdělávacími programy jednotlivých mateřských škol, dále jen ŠVP (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 34–36).

Standardy

Kurikulum, jenž je součástí vzdělávací politiky státu, je určováno tradicemi či společností, ve které vzniká.

Standard je chápán jako jisté měřítko či norma ve školství. Je pro stát výhodný v tom, že se díky němu vykonává kontrola nad vzděláváním. Standardy mají dvě hlavní

funkce, a to funkci orientační týkající se cílů ve výuce a hodnotící či evaluační, jež sleduje práci jednotlivých škol. Cílové standardy určují normu úrovně vzdělávání. Jedná se o cíle, kterých by děti a žáci měli ve výuce dosáhnout (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 36–38).

Legislativní a kurikulární východiska pedagogické činnosti v mateřské škole jsou pevně zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech.

Mezi legislativní dokumenty upravující činnosti učitele či učitelky v mateřské škole patří Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ze dne 24. 9. 2004. Dále pak Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), ze dne 24. 9. 2004. Posledním legislativním dokumentem, který zde uvedu, je Vyhláška č. 263/2007, kterou se stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4. 10. 2007.

Kurikulárními dokumenty, jež jsou závazné pro všechny mateřské školy, jsou Národní program pro rozvoj vzdělávání neboli Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Průcha & Koťátková, 2013, s. 74–79).

Kurikulární reforma zavedla na základě školského zákona č. 561/2004 Sb. Od 1. 1. 2005, tzv. dvouúrovňové kurikulum. Na státní úrovni je kurikulum realizované rámcovými vzdělávacími programy a na úrovni školní to jsou školní vzdělávací programy (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 70).

2 Pojetí kurikula a jeho teoretická východiska

Termín kurikulum se k nám dostává až po roce 1989 společně s tehdejší transformací školství. V našich končinách pro něj není vytvořen český ekvivalent. Pojmy pro české pedagogické dokumenty jako například učební osnovy či plány zahrnují vždy užší obsah než samotný pojem kurikulum v sobě nese. Kurikulum oproti nim obsahuje také organizace a procesy vzdělávání. Do roku 2005 byly tyto součásti vzdělávání rozpracovávány pouze v různých metodikách apod. (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 66).

Dle Elišky Walterové je kurikulum členěno na formální, neformální a skryté. Do formálního kurikula patří cíle, obsah vzdělávání či jeho organizace i realizace. Mezi neformální kurikulum řadíme nejrůznější aktivity, zkušenosti, soutěže, výstavy, návštěvy divadel či koncertů a příprava na výuku nebo také plnění domácích úkolů apod. Skryté kurikulum označuje vliv nejrůznějších jevů, jež na dítě během vzdělávání působí, avšak nejsou přímo vyjádřené. Jedná se o kulturu školy, vztahy ve třídě. Můžeme jej také chápat jako postoje, jež se dítě naučí v rámci své školní docházky, aniž by to bylo cílem dané instituce (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 66–67).

Formální kurikulum představuje komplexní projekt cílů, prostředků a obsahu vzdělávání, realizaci kurikula a způsoby kontroly výsledků vzdělávání. Neformální kurikulum zahrnuje i domácí studium, úkoly či přípravu na vyučování a skryté kurikulum obsahuje všechny souvislosti života školy (Walterová, 1994, s. 17).

Dle Tiny Bruce je při sestavování kurikula předškolní výchovy zapotřebí myslet na tři důležité body, a to na dítě, vědomosti, jež ho chceme naučit, a na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, sem řadíme jak lidi tak věci, které dítě obklopují. MŠ by měly dětem poskytovat dostatek příležitostí k rozvoji komunikativních dovedností, čímž autorka přímo koresponduje s klíčovými kompetencemi RVP PV, jež pod sebou obsahují mnohé dovednosti jako například: „*Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*“ (MŠMT, 2018, s. 12).

Prostředí autorka vnímá jako spojení dítěte s nejrůznějšími obory lidského poznání. Učitel je pojítkem mezi rodinou a školou. Roli ve výuce dítěte hraje i materiální vybavení, dětem by měly poskytovat přímé zážitky a nechat průchod jejich vlastní iniciativě. Dítě učící se přímými zážitky je mnohem více připraveno se správně vyvíjet než dítě, jež nemá dostatek

podnětů. Učitel by měl mít hluboké znalosti, jež mu umožňují reagovat na potřeby dětí. Na závěr autorka zdůrazňuje tři základní a přitom odlišné prvky předškolní výchovy. Jsou jimi osobnost dítěte a její procesy, za druhé jsou to znalosti a vědomosti a za třetí je to spojení mezi dítětem a znalostmi. Během těchto procesů je využíváno osob, materiálních prostředků či událostí (Bruce, 1996, s. 57–68).

Kurikulum je tedy komplex problémů, který se vztahuje k odpovědím na otázky proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými vzdělávacími efekty vzdělávat? Tyto problémy jsou tu již od počátků samotného vzdělávání, jen jim byla dávana jména jako klíčová témata obsahu či cílů, realizace či hodnocení (Walterová, 1994, s. 13–14).

	OTÁZKY	ZDROJE	KOMPONENTY
V Z D Ě L Á V A T	PROČ	vize, smysl, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, skupinové individuální a	FUNKCE A CÍLE
	KOHO	zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální, typologické...	CHARAKTERISTI-KY UČÍCÍCH SE
	CO	poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností...	OBSAH
	KDY	v kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsahu, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách...	ČAS
	JAK	strategie učení, učební situace, způsoby interakce a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě, mimotřídní činnosti...	METODY A POSTUPY
	ZA JAKÝCH PODMÍNEK	legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály...	ORGANIZACE
	S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY	funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení...	KONTROLA A HODNOCENÍ

Tab. 1: Kurikulum (Walterová, 1994, s. 53).

Kurikulární reforma přinesla mnoho změn v pojetí předškolního vzdělávání. Tyto změny vycházejí ze strategických dokumentů vzdělávací politiky státu. Kurikulum předškolního vzdělávání je založeno na respektování potřeb dětí a jejich možností (Šmelová, 2015, s. 110–120).

Kurikulum je vnímáno jako dynamický prvek vzdělávání (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 67).

Přehled trendů ve vývoji kurikulární teorie

Zakladatelé teorie kurikula jsou Američané F. Bobbitt a W. W. Charters, jež popisují jako předmět kurikulární teorie proces tvorby kurikula. V 60. letech se začínají řešit problémy plánování kurikula s důrazem na cíle. V 70. letech se přesouváme k procesu tvorby a implementace kurikulárních projektů. Vyvíjí se kurikulární technologie, kterou vystihuje schéma. Potřeby – cíle – analýza a výběr výukových situací – výběr obsahu – organizace a integrace učebních zkušeností – hodnocení – korekce cílů. Zde se aplikuje například Bloomova taxonomie cílů apod. V 80. letech se dostáváme k obsahovým otázkám a vlivu sociokulturního kontextu na kurikulum. V 90. letech je trendem standardizace kurikula a kurikulární politika (Walterová, 1994, s. 30–31).

Proměny a trendy v kurikulární realitě

Kurikulum je prostředkem kvalitativních změn a stává se prioritou v procesu transformace vzdělávání.

Prvním trendem je biografizace vzdělávací dráhy. Jedná se o plynulejší přechod dětí do školy z rodinného prostředí. Školní prostředí více odpovídá dětským potřebám. Jsou stanovovány kurikulární standardy pro klíčové období dětského věku.

Druhým trendem je kurikulární politika hledající rovnováhu mezi diverzifikací neboli rozlišováním vzdělávacích drah a standardizací kurikula. Kurikulární politika zahrnuje předpisy pro kurikulum, autority, jež se na kurikulu podílejí a závaznost kurikulárních dokumentů. V kurikulární politice je klíčový vztah mezi státními, školními a učitelovými zodpovědnostmi.

Třetím trendem jsou změny v koncepci a způsobu projektování kurikula. Koncepce kurikula posuzovaná dle čtyřech paradigmat (esencionalistická, pragmatická atd.) integruje prvky ze všech těchto paradigmat a vede k novému esencialismu tzv. core curriculum, které je vyjádřené v kompetencích. Kurikulum je orientované na žáka a hodnoty společnosti ovlivňují kurikulární priority.

Čtvrtým trendem jsou změny v systému a formě kurikulárních dokumentů, které by měly být psány srozumitelně, aby jim jejich adresáti rozuměli (Walterová, 1994, s. 55–62).

Vzdělávání v moderní společnosti

Dnes vstupuje do popředí osobnost člověka odpovědná za vývoj kolem ní a taky za cíle a hodnoty společnosti, jež lidé tvoří. Jsme zodpovědní za přírodní prostředí, ve kterém žijeme. Žijeme v době rychlého vývoje a s onou rychlostí přicházejí různé krize, jež je potřeba řešit. Naše společnost se začíná nazývat dobou vědění, protože hlavními znaky naší doby jsou znalosti a informace. Tato doba vědění navazuje na předchozí industriální dobu dějin lidstva a liší se od ní postoji a způsoby myšlení (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 9–13).

Pojetí kurikula

Slovo kurikulum pochází z latinského slova curro, currere, cursum, význam je tedy běh či závod nebo závodní dráha. Od 18. století se používá pojem kurikulum, obzvláště od období baroka. Bylo považováno za jistý časový úsek či okruh poznatků. Tento termín se však postupně přetváří do pojmu učební plán. Pojem kurikulum se k nám nyní vrací z anglosaských zemí, kde po celou dobu zůstal uchován (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 13–14).

Termín kurikulum je v Pedagogickém slovníku definován jako: „*Angl. curriculum. Rozlišují se tři základní významy pojmu: (1) Vzdělávací program, projekt, plán. (2) Průběh studia a jeho obsah. (3) Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Pojem je v naší pedagogice nový, v zahraničí jeden z nejfrektovanějších. Jeho zavedení má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, strategií a metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání. Tyto problémy byly vztahovány v ČR k termínům – učební osnovy, - učební plány, - obsah vzdělávání, - učivo, nepokrývají však komplexní význam pojmu kurikulum. Kurikulum existuje v různých rovinách: 1. zamýšlené, plánované, 2. realizované ve školním prostředí, 3. osvojené žáky. Rozlišuje se – formální kurikulum, - neformální kurikulum a – skryté kurikulum - vzdělávací program.*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 1998, s. 117–118).

Pojem kurikulum ukazuje proces, prostředí a prostředky, kterými dosahuje určitého cíle. Existuje mnoho definic kurikula, uvedu zde vnímání kurikula jako programu a života školy, plánu učení, veškerou zkušenost žáka v rámci školy, učivo či plány řídicí učivo na školách apod. (Walterová, 1994, s. 15–16).

Vývojové tendence kurikula

Konkrétní podoba kurikula vždycky vychází z kulturních a společenských potřeb a hodnot. Některé kurikulární dokumenty se zabývají také skrytým kurikulem, tedy působením prostředí na žáky. Kurikulum je vždy odrazem aktuálního stavu společnosti. Jedná se o dynamický proces, který se neustále mění (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 16–17).

Modely kurikula

V literatuře můžeme najít několik modelů kurikula. Jsou jimi například model zprostředkující, model vstřícný a model interakční. Zprostředkující model vychází z orientace činnosti na cíl a vstřícný model z volnějšího pojetí cílů ve vzdělávání. Jde spíše o směr výuky než její konečný stav. Interakční model kurikula spojuje výše uvedené modely více k sobě a nestaví je do takového protikladu. Je ovlivněn Piagetem a jeho chápáním učiva jako konstruování závěrů z toho, co žáci v činnostech viděli či zažili (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 68–69).

Vstřícný model projektování kurikula v praxi respektuje osobnost dítěte. Převzaly si ho mateřské školy, jež pracují podle programu Začít spolu. Začít spolu integrované bloky formuluje velmi obecně a využívá jak flexibilní, tak lineární uspořádání integrovaných bloků. Vždy se učitelé snaží vyhovět dětským potřebám. Děti zde navrhuji činnosti a společně je plánují s pedagogy (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 124–126).

Zprostředkující model projektování předškolního kurikula v praxi se zaměřuje na plnění stanovených cílů. Tento model plně nerespektuje potřeby dětí a nad jejich zájmy staví cílený rozvoj dětí. Největší výhodou je zde kvalitní vyhodnocování pokroků dětí. Tento model přijaly za svůj mateřské školy zapojené v programu podpory zdraví. Aby tyto MŠ zamezily možným rizikům, používají flexibilní uspořádání integrovaných bloků. V programu se MŠ objevují témata jako demokracie, média či udržitelný rozvoj (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 148).

Individualizovaný přístup nevyužíváme jen ve spolupráci s dětmi, ale i s rodiči. Základními pravidly ve vztazích s rodiči jsou respektování úlohy rodičů, zachování důvěrnosti, komunikace ohledně očekávání z obou stran, usilování o zapojení celé rodiny apod. První kontakty mateřské školy s rodinou by měly být již před nástupem dítěte do MŠ. Rodiče by měli mít možnost vidět prostředí školy, třídy a měli by být obeznámeni se vzdělávacím programem. Můžeme také využívat formulářů jako vstupních záznamů o dítěti (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 163–168).

Každý stát si vybírá z kurikula to, co považuje za své. Vždy odpovídá aktérům dané země. Reformy můžou vznikat jen proto, že budou finančně podpořeny.

Kurikulární reformy se dostávají v rámci implementace do praxe zemí, až když jsou dané nové prvky v zemích opouštěny. Snaha dohnat nejvyspělejší země světa vede i k realizaci vícero reforem současně, což vede ke špatné implementaci i financování. Tato problematika se týká především tzv. postsocialistických zemí (Dvořák, Holec & Dvořáková, 2018, s. 18–20).

2.1 Formy a roviny kurikula

Formy kurikula popisují jeho obsah a transformaci během samotného vzdělávání

Formy kurikula	Příklady
Koncepční forma (koncepce, vize, plány obsahu vzdělávání)	Národní program rozvoje vzdělávání (2001), tzv. Bílá kniha, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014)
Projektová forma (konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání)	Rámcové a školní vzdělávací programy, program Mateřská škola podporující zdraví, program Začít spolu, vzdělávací programy profesního, zájmového aj. vzdělávání, učebnice, standardy vzdělávání
Realizační forma (obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace)	Konkrétní výuka
Rezultátová forma (obsah vzdělávání percipovaný subjekty edukace)	Dosažené výsledky vzdělávání
Efektová forma (obsah vzdělávání fungující na straně subjektů edukace)	Dlouhodobý dopad, efekt, důsledek vzdělávání u vzdělávaných subjektů např. v podobě profesní kariéry, vztahu k životním prioritám, k rodinným hodnotám apod.

Tab. 2: Formy kurikula (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 68).

Roviny kurikula jsou tři, a to zamýšlené kurikulum, realizované kurikulum a dosažené kurikulum. Zamýšlené kurikulum se týká konkretizace cílů (RVP PV), realizované kurikulum (ŠVP) zase ukazuje na obsah výuky a dosažené kurikulum nám předkládá osvojené poznatky dětí (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 20–22).

Zamýšleným kurikulem vnímáme to, co učitel plánuje, a to, co obsahují kurikulární dokumenty. Realizované kurikulum a jeho vnější podoba je ovlivněna mnoha vnějšími i vnitřními faktory a dosažené kurikulum ukazuje skutečně osvojené dovednosti apod. (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 67).

Zamýšleným kurikulem rozumí Jan Průcha to, co je v rámci vzdělávací soustavy dané země plánováno. Realizované kurikulum je tzv. učivo, které se reálně žákům předalo a dosažené kurikulum je učivo, jež si žáci skutečně osvojili, jedná se například o znalosti žáků (Průcha, 2002, s. 246–247).

Klasické práce, například od Stenhouse či Kelly, rozlišují kurikulum jako obsah, proces a produkt. Obsah řeší uspořádání vzdělávacího obsahu, proces odpovídá školní zkušenosti dětí a produkt znamená konkrétní výstup dítěte. V tomto úhlu pohledu můžeme spatřovat

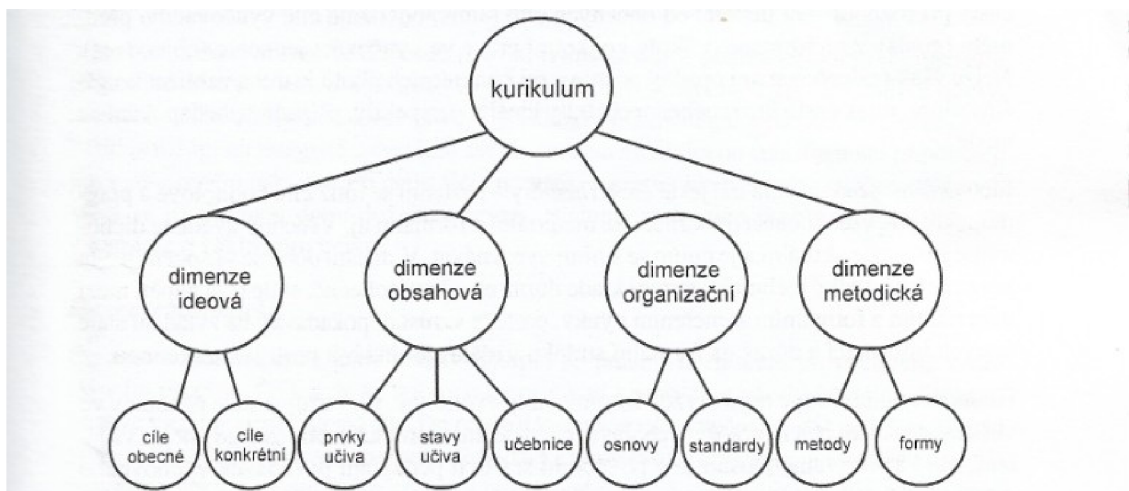
podobnost se zamýšleným, realizovaným a dosaženým kurikulem (Dvořák, Holec & Dvořáková, 2018, s. 11–12).

2.2 Obsah kurikula

Kurikulární teorii můžeme definovat jako zkoumání zkušeností školy, které si děti ze školy odnáší.

Dimenze kurikula

Dimenze kurikula se člení na dimenzi ideovou – zaměření kurikula, dimenze obsahová – vzdělávací obsahy, dimenze metodická – transformace kurikula a dimenze organizační – zabezpečení výuky z hlediska organizace.



Obr. 1: Dimenze kurikula ((Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 23)

Jako první zde rozeberu dimenzi ideovou, která zabezpečuje cílové hodnoty, o které školský systém usiluje. Jedná se o cíle obecné vedoucí až ke konkrétním projektům apod. Cíle můžeme rozdělit na hodnotové, materiální, všeobecné či odborné.

Dimenze obsahová, která nám představuje obsah výuky, je tvořena pomocí rámcového a posléze školního vzdělávacího programu. Učivo je prvkem dynamickým, který v průběhu osvojování prodělává změny.

Dimenze metodická obsahuje vyučovací styl učitelů, učební styly žáků, výukové principy a různé didaktické prostředky a strategie. Můžeme sem zařadit i diagnostiku dětí. Učitelova příprava na výuku je zde velmi důležitá, měla by být předem sepsaná, aby se o ni mohl učitel opřít a přeměňovat ji dle aktuálních potřeb, zejména žáků. Měly by se dělat přípravy dvě, a to dlouhodobá – zajištění materiálů apod., a bezprostřední, jež odpovídá například prekonceptům dětí.

Poslední dimenzí je dimenze organizační, kde řešíme podmínky a okolnosti výuky. Patří

sem také formy výuky a jejich organizace (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 23–26).

Druhy učiva

Nejvýznamnější dimenzí kurikula je kurikulum obsahové, jenž představuje dané učivo. Učivo je chápáno jako obsah učení, v širším pojetí můžeme učivem nazvat všechny zkušenosti žáka, jež si osvojuje v rámci vzdělávacího procesu. Z pohledu RVP PV můžeme učivem nazvat vzdělávací nabídku. Výstupem vzdělávací nabídky je posléze konkrétní schopnost dítěte (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 57–59).

Modernizace kurikula a kritéria kvality kurikula

Musíme hovořit o neustálé změně naší společnosti a světa kolem nás, na což je potřeba reagovat právě tím, že sledujeme rozvoj vědeckého poznání či techniky a snažíme se na jejich základě modernizovat výuku. K inovaci obsahu vzdělávání přispěla Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů. Obsahuje kognitivní, afektivní (vnímání podnětu a reakce na ně) a psychomotorické cíle, jež jsou základem pro projektování. Jedná se o jistý přechod od abstraktních cílů k praktickému využití (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 30–31).

Mezi kritéria kvality kurikula řadíme kongruenci neboli shodnost, relevantnost neboli důležitost, konzistentnost neboli soudružnost, praktikovatelnost a efektivitu. Těmito kritérii se vyzdvihuje například soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem, dále aby kurikulum bylo neustále modernizováno v rámci aktuálního stavu poznání, aby mělo logickou strukturu a aby bylo použitelné v rámci zamýšlených účelů (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 70).

2.3 Žák a kurikulum

Styl žákova učení pomocí teorie mnohočetné inteligence

Teorii mnohočetných inteligencí vyvinul H. Gardner v roce 1999. Uvedu zde některé příklady projevů žáků s konkrétními inteligencemi.

Projevy žáků s verbální inteligencí jsou takové, že děti rády prohlíží knížky, hrají si se slovy nebo rády vyprávějí příběhy.

Logicko – matematická inteligence a její převaha u dítěte se projevuje zájmem o čísla, počítání, rády se snaží najít přesná vysvětlení různých dějů a jevů.

Prostorová inteligence se projevuje dobrou orientací v prostoru, mapě, bohatými představami apod.

Děti s přírodní inteligencí rády tráví hodně času v přírodě, kde sbírají plodiny a pozorují, co se kolem nich děje. Mají rády zvířata a rády pozorují jejich chování.

Žáci s rozvinutou tělesně – kinestetickou inteligencí jsou rádi pořád v pohybu, mají rádi sportovní hry a jsou zdatní v manuálních činnostech.

Žáci s převahou hudební inteligence rádi hrají na různé hudební nástroje, rádi zpívají či jsou schopni držet správný rytmus.

Děti s více rozvinou interpersonální inteligencí mají rády společenské hry, mají hodně kamarádů a dokáží se vcítit do pocitů druhých lidí.

Děti, u nichž převažuje intrapersonální inteligence, si rády jsou vlastní cestou, jsou velmi samostatné a samostatně rády pracují (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 65–69).

2.4 Učitel a kurikulum

Při stanovování cílů vzdělávání může učitel využívat dvou modelů. První z nich je zprostředkující model, kdy si učitel klade otázky typu, jakých cílů chci u dětí dosáhnout, jaké činnosti s dětmi k tomu využiji, jak činnosti zorganizuji, jakým způsobem bude probíhat hodnocení. Druhým modelem je model vstřícný, jež se zaměřuje na rozpracovávání spíše obecných cílů, než že by je přesně stanovoval, tento model je zaměřen na dítě a jeho tvořivost a rozvoj sociálních či etických hodnot (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 63–64).

Učitelé jsou tzv. druhými konstruktéry obsahu vzdělávání, prvními jsou ti, kteří tvoří kurikulární dokumenty. Obsahy vzdělávání se liší na základě různých charakteristik učitelů, žáků a tříd (Průcha, 2002, s. 248).

Vytváření školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program si vytváří každá mateřská škola samostatně. Jeho tvorba vždy vyplývá z RVP PV, který definuje kompetence, cíle a další. Tvorba ŠVP je dlouhodobou prací celého učitelského týmu, učitelé musí být aktivní a tvořiví a realizace ŠVP pak závisí na angažovanosti každého učitele. Musíme mít, při tvorbě ŠVP, na paměti poznatky psychologie a pedagogiky (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 91–96).

Pedagogické projektování

České kurikulum je zaměřeno především na klíčové kompetence a jejich dosahování, což vede u učitelů k plánování nad rámec vlastní přípravy na výuku. Hovoříme zde o dovednosti tzv. pedagogického projektování. Tato dovednost umožňuje učiteli vytvářet ŠVP, TVP i individuální plán pro vývoj každého dítěte. Pedagogické projektování má tento základní postup. Za prvé si musíme vytyčit cíl a poté si určíme vhodné prostředky k jeho dosažení.

Ptáme se zde na otázky typu, kde jsme nyní, kam směřujeme, jak se tam dostaneme, jak zajistíme, abychom se tam dostali a jak poznáme, že jsme se tam dostali? Kotásek nám nabízí model projektování vzdělávacího programu založený na slovech – analyzuj, navrhni, vypracuj, uskutečni a ověř. Kotásek rovněž hovoří o nedokonalosti první verze pedagogického projektu. Popisuje, že první verze je tzv. pilotní neboli testovací, je zde monitorován průběh výuky či vyhodnocování. Druhá verze je již definitivní, která je uskutečňována na cílové skupině a můžou zde proběhnout jisté korektury a nakonec je tu ještě třetí verze, která je již připravena k realizaci (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 159–164).

Pedagogické projektování jako termín se objevuje od 80. let 20. století. Jednalo se o projektové činnosti i o individuální přípravu učitele (Walterová, 1994, s. 19).

3 Teorie vzdělávání podle Bertranda v kontextu předškolního kurikula

Teorie vzdělávání nám předkládají pohled na to, jakou podobu by současné vzdělání mělo mít. Hovoří se o roli učitelů, postavení žáků a studentů o cílech vzdělávání apod. (Bertrand, 1993, s. 11).

Současné předškolní kurikulum vychází z některých teorií zpracovaných dle Bertranda.

Teorie vzdělávání podle Bertranda

Dle Bertranda obsahují teorie vzdělávání systém idejí jednotlivých předmětů. Bertrand nám nabízí sedm kategorií, do kterých uspořádal vzdělávací teorie. Jsou jimi teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické.

Současný systém předškolního vzdělávání je založen zejména na kognitivně psychologických teoriích, představitelem je zde například J. Piaget, dále na sociokognitivních teoriích a autorech tohoto směru jako jsou Vygotskij, Bandura nebo Bruner a teoriích personalistických, kam řadíme například A. Maslowa či C. Rogerse (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 13–14).

Klasifikace teorií vzdělávání je vytvořena dle čtyřech prvků, kterými jsou subjekt – žák, obsah – předměty, společnost – svět, okolí, pedagogické interakce mezi výše uvedenými třemi póly – učitel, média. Tyto prvky tvoří póly reflexe výchovy. Jedná se o složky teorií vzdělávání, zmíněné teorie můžeme přiřadit k jednotlivým pólům (Bertrand, 1993, s. 13).

Pól subjektu je definován především spiritualistickým a personalistickým proudem. Spiritualistické teorie se zabývají duchovním životem lidí a jsou ovlivňovány náboženskými filozofiemi. Personalistický proud se zaměřuje na vnitřní osobnost člověka, na jeho touhy a potřeby (Bertrand, 1993, s. 14).

Pól společnosti je určován tzv. sociálními teoriemi, pro které je vzdělávání východiskem pro transformaci společnosti. Jejich cílem je i větší sociální spravedlnost a přeměna kultury i společnosti (Bertrand, 1993, s. 14).

Pól obsahu je zdůrazňován v akademických teoriích, jež tvrdí, že obsah vzdělávání existuje sám o sobě a není na žácích či společnosti závislý. Řadíme sem dva směry, a to tradicionalistický, který se obrací ke tradičním hodnotám, a generalistický, který je fascinován logikou či například kritickým myšlením (Bertrand, 1993, s. 15).

Interakce mezi třemi póly probíhá hlavně mezi teoriemi zdůrazňujícími didaktické prvky. Rozlišujeme zde tři teorie, a to technologické, jež popisují člověka jako entitu ovlivňovanou médii, dále pak kognitivně psychologické teorie, které kladou důraz na konstruktivismus založený na psychologii učení, a jako poslední zde uvádím sociokognitivní teorie, které řeší problematiku ovlivňování člověka při učení pomocí sociálních a kulturních faktorů (Bertrand, 1993, s. 15).

3.1 Spiritualistické teorie

Cílem spiritualismu je setkání s duchovní bytostí. Myšlenky spiritualismu můžeme hledat v platonismu, hinduismu či například v taoismu (Bertrand, 1993, s. 23–24).

Pojetí vzdělávání ve spiritualistických teoriích

Teorie A. Maslowa

Abraham Maslow prochází ve svých úvahách třemi etapami: behaviorismem, humanismem a metafyzickým myšlením. Chtěl rozvíjet tzv. psychologii transcendence a transcendentní vědomí, které je nám prý přirozené. Maslow říká, že nalézt univerzum znamená nalézt sám sebe. Zdůrazňuje hodnoty bytí, jakými jsou pravda, krása, dobro, jednota či milost. Jeho cílem je objevit smysl života (Bertrand, 1993, s. 30–33).

Teorie Willise Harmana

Hlavními charakteristikami jeho koncepce a názorů jsou, že budou oslabeny rozdíly mezi náboženstvím a vědou. Věda bude založena na spolupráci a na společném výzkumu. Harman stejně jako Maslow zdůrazňuje vnitřní rozvoj osobnosti (Bertrand, 1993, s. 33–35).

Leonardova teorie

George Leonard kritizuje školský systém založený na hodnocení a říká, že takový systém dětem v učení překáží a produkuje pasivitu a nezodpovědnost a učitel je otrokem systému. Žák má vykonávat kontrolu nad svým vlastním učením a vzděláváním (Bertrand, 1993, s. 36–38).

Teorie Marylin Fergusonové

Jejími principy jsou transpersonální vzdělávání, které školy nepotřebují. Autorka mluví o kontinuitě vědění, klade důraz na výlety, praktičnost ve výuce, návštěvy u odborníků na dané téma apod (Bertrand, 1993, s. 38–39).

Fotinasova teorie

Constantin Fotinas je autorem několika významných děl například dílo Tao vzdělávání. Transpersonální vzdělávání definuje jako cestu, která podporuje rozvoj osobnosti žáka. Vzdělávání dle autora vede k nejvyšší ctnosti (Bertrand, 1993, s. 39–40).

Ve spiritualistických teoriích můžeme, v rámci tvorby předškolních kurikul, vidět prolínání spiritualistické tematiky například v mateřských školách waldorfského typu.

3.2 Personalistické teorie

Pro tyto teorie je stěžejní pól subjektu neboli působení na žáky.

V kontextu personalistických teorií si dovolím rozepsat se o individualizaci ve vzdělávání. Individualizace ve vzdělávání znamená přizpůsobování výuky dle individuálních potřeb žáků. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV, nám k tomu říká, že takovéto pojetí výuky ve třídě umožňuje vzdělávání dětí bez ohledu na jejich rozdílnosti a učební předpoklady. RVP PV dále popisuje, že za všech okolností tak budou maximálně podporovány možnosti dětí a každému dítěti je umožněno dospět k optimální úrovni svého rozvoje, které je v rámci jeho individuálních možností dosažitelná.

Celkově bych shrnula individualizaci ve vzdělávání jako dosažení osobního maxima dítěte v rámci předškolního vzdělávání (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 16–20).

Individualizaci vzdělávání můžeme vytvářet například využívám nejvlivnější teorie inteligence od H. Gardnera z roku 1999 (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 41).

Jedním z nejdůležitějších dokumentů v předškolním vzdělávání, jež vede k individualizaci, je portfolio dítěte. Portfolio se může skládat například ze vstupních informací o dítěti, formuláře o dosažených výsledcích vzdělávání, kresby dítěte, záznamů z pozorování či pracovních listů dítěte (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 62–64).

Důležitou podmínkou individualizace je podnětné prostředí, jež děti uspokojuje v jejich zájmech a vývojových potřebách (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 68–69).

Individualizace ve vzdělávání by rovněž měla vycházet z prožitkového učení, které má následující znaky: spontaneitu, objevnost, komunikativnost (spolupráce), aktivitu a tvořivost, konkrétnost a celostnost (děti zapojují všechny smysly). Tato metoda pokládá základy klíčových kompetencí v souladu s RVP PV (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 54–55).

Individualizace ve výuce by měla obsahovat především nepřímo řízené samostatné činnosti, jež ukazují pedagogem připravenou nabídku činností, jež si děti volí, a učí se zde například práci ve skupině a spontánní hru. RVP PV hovoří o tom, že didaktický styl učitele by měl být založen na vzdělávací nabídce a individuální volbě dětí (Krejčová, Poche

Kargerová & Syslová, 2015, s. 98–99).

V personalistických teoriích hovoříme především o rozvoji osobnosti dětí a žáků. Jedná se o protipól vzdělávání zaměřujícího se pouze na obsah a předměty jako takové. Personalismus můžeme nazvat rovněž i humanismem. Směřuje ke svobodě, zodpovědnosti, tvořivosti apod. (Bertrand, 1993, s. 42–43).

Obecně vzato existují čtyři hlavní proudy personalistických teorií, jsou jimi nedirektivní přístup ve vzdělávání, nehumanistické teorie, interaktivní teorie rozvoje osoby a otevřená pedagogika.

Nedirektivní vzdělávání

Nejvýznamnějším představitelem byl americký psycholog Carl R. Rogers.

Obecnými principy tohoto přístupu jsou akceptace, empatie a kongruence, které charakterizují Rogersovu nedirektivitu. Carl Rogers chce směřovat k bezvýhradné akceptaci dítěte dospělým. Kongruence popisuje autentičnost a shodu vnitřního a vnějšího prožívání (Šmelová, 2015, s. 35–44).

Neohumanistické teorie

Mezi neohumanistické teorie patří teorie, které nečerpají jen z Rogerse, ale spíše vznikají kolem osoby Sigmunda Freuda. Dalším představitelem je Alfred Adler, který na rozdíl od Freuda, říká, že nejsme ovládáni svými instinkty. Popisuje člověka jako bytost, která se musí opřít o dědičnost a vlivy okolí (Bertrand, 1993, s. 51–52).

Principiálně jsou tyto teorie zaměřeny na vzdělávací programy orientované na rozvoj osobnosti. Cílem by mělo být vytváření učebních situací, které jsou zaměřené na rozvoj žákovy osobnosti (Bertrand, 1993, s. 52–56).

Interaktivní teorie rozvoje osoby

V nedirektivním vzdělávání narazili učitelé na potřebu dávat dětem pevný rámec s ohledem na jeho individualitu. Chtělo se více využívat forem skupinové práce vedoucí k usnadnění vývoje jedinců. Moc je rozdělena mezi děti a jejich učitele, proto hovoříme o interaktivní metodě (Bertrand, 1993, s. 56–57).

Otevřená pedagogika

Jedná se o aplikaci interaktivní teorie vzdělávání. Autor A. Paré rozděluje model otevřené pedagogiky na část emocionální, smyslovou a intelektuální. Učení se realizuje při interakci dítěte s prostředím (Bertrand, 1993, s. 60).

V rámci personalistických teorií můžeme vidět jasné směřování k RVP PV, kde cíle

a principy individualizace jsou stěžejní záležitostí, ve smyslu dosahování maxima u každého dítěte v rámci jeho individuálních možností. V personalistických teoriích hledá inspiraci program Marie Montessori nebo například program Začít spolu.

3.3 Kognitivně psychologické teorie

Pro tyto teorie je stěžejní interakce mezi třemi póly, která zdůrazňuje především didaktické prvky ve vzdělávání.

V dnešní době se stále více setkáváme s pracemi týkajícími se procesů učení. Nyní se zaměřím na teorie, jež můžeme souhrnně označit jako konstruktivistické, kdy sám žák postupně konstruuje své poznání (Bertrand, 1993, s. 65).

Pro děti předškolního věku je vhodné a důležité používat konstruktivistickou pedagogiku. Učitel je zde dítěti průvodcem na jeho cestě za poznáním. Když dítě poznává, tak se dívá na svět pohledem tzv. naivních teorií neboli prekonceptů. V MŠ děti mohou své vlastní prekoncepty porovnávat a sdílet s ostatními dětmi.

V dnešních dnech se ve vzdělávání uplatňuje tzv. třífázový model učení, jež má tři základní fáze, a to evokaci neboli vyzývání dětí k zamyšlení se, co už o tématu dítě ví. Druhou fází je uvědomění si významu nových informací. Učitelé zde dětem přinášejí nejrůznější zdroje informací. A poslední fází je zde fáze reflexe, kdy si dítě uvědomuje, co nového se naučilo a kam se posunulo (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 48–52).

Konstruktivistické didaktické postupy

Dnešní předškolní kurikulum je úzce spjato s konstruktivistickým pohledem na dítě a je zpracováno dle tří hlavních prvků: dítě a zohledňování jeho specifík, klíčové kompetence v podobě výstupů a posledním je prostředí v kontextu podmínek pro vzdělávací proces (Šmelová, 2015, s. 121).

Konstruktivismus v didaktice předškolního vzdělávání je zaměřen na aktivitu dítěte při poznávání světa, na interakci dítěte s prostředím kolem něj a společností. Konstruktivistické didaktiky můžeme dělit na několik dalších proudů, a to na kognitivní konstruktivismus, jež hovoří o získávání poznatků pomocí konstruování informací do struktur v mozku, kde se přepisují stávající struktury a mění se v nové. Vycházejí především z Jeana Piageta a J. S. Brunera. Jean Piaget vytvořil intervenční vzdělávací postupy, kde učitel musí mít stále na paměti dítě a jeho potřeby či individuální zvláštnosti a poznání, které učitel dává dítěti do souvislostí, jež je dítě schopno pochopit, musí tedy znát velmi dobře vývojovou psychologii.

Dalším proudem je sociální konstruktivismus, jež popisuje sociální dimenzi učení. Významnými představiteli jsou zde L. S. Vygotský a A. Bandura, již vyzdvihují roli

sociálních interakcí při procesu poznání. Děti si osvojují tzv. sociální konstrukty, jež popisují, každý člověk může na stejnou situaci reagovat různě (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 14–16).

Dvě nejdůležitější osobnosti, které stály při zrodu těchto didaktik jsou Jean Piaget a Gaston Bachelard. Žák konstruuje své poznání na základě svých interakcí a na základě vývojového stádia, ve kterém se zrovna nachází (Bertrand, 1993, s. 65–68).

L. S. Vygotský klade důraz na roli prostředí v rámci intelektuálního vývoje dítěte. Vygotský popisuje rovněž i zónu nejbližšího vývoje, díky jejíž znalosti učitelé mohou rozvíjet dětský potenciál v rámci jejich možností (Šmelová, 2015, s. 58–61).

Prekoncepty

Bachelard ve své knize Utváření vědeckého myšlení píše, že žák přichází do školy již s nějakými poznatky, prekoncepty, které postupně přetváří a odstraňuje z nich překážky, které mu každodenní život kladl do cesty.

Prekoncept můžeme chápat jako nezralý a neúplný ve vztahu k tomu, co je bráno jako přijatá norma. Jedná se o výsledek všech interakcí dítěte s jeho okolím. Prekoncepty se neustále přebudovávají (Bertrand, 1993, s. 68–70).

De la Garanderie mnoho let studoval metody práce žáků. Vždy k nám přijde dítě, které má nějakou argumentaci a představy o světě. Autor prosazoval názor, že k učení potřebujeme mentální obrazy, které vedou k pochopení a pamatování si věcí. Žáky dle mentálních obrazů dělí na typ vizuální a typ auditivní. Vizuální typy žáků si dané skutečnosti představují v myslí, auditivní typy si zase vnitřním jazykem informace v sobě převypráví. Autoři tvrdí, že se s daným typem již rodíme (Bertrand, 1993, s. 80–83).

Kognitivně psychologické teorie jsou bohatou inspirací pro propojení RVP PV se ŠVP či TVP, které v rámci své práce v MŠ tvoříme.

3.4 Technologické teorie

Pro tyto teorie je stěžejní interakce mezi třemi póly, která zdůrazňuje didaktické prvky ve vzdělávání. V roce 1971 vyšla zpráva, že nastává technologická revoluce. Tato zpráva odmítala především metafyzický pohled na učení a prosazovala technologické prostředky, jež by měly vést k dosažení zlepšení ve vzdělávání.

Slovem technologie se zde rozumí použití různých nástrojů, pomůcek, metod, programů, jež jsme jako lidstvo získali aplikací vědy v praktickém řešení problémů (Bertrand, 1993, s. 89–91).

Tyto metody nám zprostředkovávají umělou inteligenci, výzkumy z oblasti informatiky či kybernetiky (Bertrand, 1993, s. 91–93).

Tvorba čili produkce vyučování

Model tvorby vyučování ID se zakládá na popisu aktivit, jež žák musí vykonat a rovněž i na popis médií, která budou využita. Příkladem knihy zabývající se ID je například kniha od M. Pasche a kol. s názvem *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Logika tohoto systému je založena na pěti principech: individualizaci výuky, stanovení dlouhodobých a krátkodobých cílů, plánování a organizace, využití teorie systémů a důraz na podmínky učení. Cílem je hlavně podpora procesů žákova učení (Bertrand, 1993, s. 95–98).

Hypermediální tendence

Zdroje těchto teorií najdeme ve zkušenostech s používáním médií ve výuce a také v kognitivních teoriích. Složky komunikace jsou v této oblasti především obrazy či zvuky.

B. F. Skinner a jeho teorie podmiňování říká, že kvalitní učení závisí především na dobrém a kvalitním prostředí. Počítač je považován za databanku, ve které můžeme najít specifické odpovědi na různé otázky v různých prostředích (Bertrand, 1993, s. 99–102).

Ve vztahu k RVP PV můžeme v rámci technologických teorií vidět směřování ke konkrétním klíčovým kompetencím, například ke kompetenci, že dítě má elementární poznatky o světě lidí, kultuře, přírodě i technice, které dítě obklopují, o jeho rozmanitostech a proměnách.

3.5 Sociokognitivní teorie

Pro tyto teorie je stěžejní interakce mezi třemi póly, která zdůrazňuje didaktické prvky ve vzdělávání.

Sociokognitivní teorie řeší především otázku sociálních a kulturních vlivů na člověka. Důraz se klade na sociální interakce. Základem je vychovat z žáka toho, kdo bude uskutečňovat sociální změny. Sociokognitivní teorie se rozdělují do pěti hlavních směrů. Autoři těchto teorií hledali inspiraci například v dílech Johna Deweye (Bertrand, 1993, s. 117–120).

Sociokognitivní teorie sociálního učení

Zakladatelem tohoto směru je Albert Bandura, jež vedl výzkumy o učení napodobováním. Navrhl teorii sociálních charakteristik učení a v roce 1986 vydal *Social Foundations of Thought and Action*, ve které představuje sociokognitivní teorii založenou na interakcích.

Principem je zde vzájemný vliv činitelů, tedy sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování, nepřímé neboli zástupné či observační učení. Tento princip vysvětluje, že se neučíme pouze nějakou činností, ale i pozorováním výsledků během činnosti druhých osob (Bertrand, 1993, s. 120–125).

Teorie sociokognitivního konfliktu

Teorie staví na výzkumech prekonceptů, při kterých se ukázala sociální a kulturní stránka poznání. Jde zde o interakci mezi osobami, kdy konstrukce poznání se vytváří na základě interakcí mezi dětmi a učitelem či jinými lidmi. Rovněž zde mluvíme o sociokognitivním konfliktu, který je zdrojem učení. Když totiž procházíme v životě situacemi s problémy a zažíváme konflikty, tak se učíme novým věcem. Vygotský tvrdí, že díky sociálním interakcím dochází k rozvoji individuálního myšlení (Bertrand, 1993, s. 129–131).

Sociálně – historická teorie Vygotského

Vygotský klade důraz na kulturní faktory při učení a na interakce mezi jedinci v procesu vzdělávání (Bertrand, 1993, s. 132–133).

Nejdůležitějším principem, který zde uvedu, je zóna nejbližšího vývoje, jež definuje úroveň současného vývoje dítěte. Popisuje se, jak dokáže žák řešit problémy samostatně a jak je dokáže řešit s pomocí někoho jiného.

Teorie kontextualizovaného učení

V těchto teoriích řešíme především kontext učení. Hovoříme zde o tom, že nemůžeme vyčlenit to, co se učíme ve škole z toho, co zažíváme doma či jinde mimo školu. Poznatky dětí nemůžeme oddělit od jejich kulturního, pedagogického či sociálního kontextu (Bertrand, 1993, s. 136–137).

Teorie kooperativního vyučování a učení

Teorie kooperativního učení existují již velmi dlouho. Francouzská pedagogika nachází inspiraci v dílech Freineta, jež ve Francii zavedl svoji teorii vzdělávání. Freinetova pedagogika má čtyři základní myšlenky: právo na vyjádření a komunikaci, kritickou analýzu reality, nesení odpovědnosti za své chování, učení apod. a převzetí zodpovědnosti za skupinu (Bertrand, 1993, s. 141–143).

RVP PV specifikuje formy a metody práce s dětmi a kooperativní učení dětí patří mezi stěžejní metody práce, které by učitelé v MŠ měli využívat. Vrstevníci mohou děti podněcovat k aktivitě a posléze i k učení. Základem je zde spolupráce dětí při řešení jistého problému. Dochází zde k dělení rolí, úkolů apod. Zastáncem kooperativního učení je jak L. S. Vygotský, tak J. Piaget (Šmelová, 2015, s. 128–130).

Obrovským významem těchto teorií je sociální dimenze učení. Kooperativní teorie zdůrazňují vlivy spolužáků, učitelů, rodičů i celé společnosti na dítě. Směřují ke konkrétním aplikacím.

Ve vztahu k RVP PV rozvíjí tyto postupy především klíčové kompetence sociální a personální či činnostní a občanské.

3.6 Sociální teorie

Pro tyto teorie je stěžejní pól společnosti, vzdělání je východiskem pro změnu. Cílem je větší sociální spravedlnost.

Mnozí odborníci ukazují vliv tržní ekonomiky na školství jako na hlavní hybnou sílu. Tento trend je tak silný, že vytváří celou oblast výzkumu zvanou marketizace. V dnešních dnech dochází také k návratu myšlenek ze 60. let 20. století, jež hovoří o partnerství ve vzdělávání, rovnosti či participaci (Průcha, 2012, s. 14–16).

Změny společenské a pedagogické povahy

Změny v této oblasti často vycházejí z nespokojenosti rodičů i učitelů, kteří chtějí rozvíjet mladou generaci jiným způsobem. Tento nesouhlas se projevil ve dvou směrech, jednak vznikem alternativních škol a jednak inovacemi v koncepcích vzdělávání. Tyto změny nesou název restrukturalizace vzdělávání, jež se vztahují k oblastem obsahu a metod vyučování, organizaci a řízení škol a využívání finančních prostředků ve vzdělávání (Průcha, 2012, s. 16–19).

Sociální teorie vzdělávání

Hlavním cílem je proměna naší společnosti, žák by se měl ve škole učit dovednostem, které mu pomáhají proměňovat každodenní realitu, již prožívá (Bertrand, 1993, s. 152–153).

Institucionální pedagogika

Jedná se hnutí s velkým rozkvětem v šedesátých a sedmdesátých letech. Cíle jsou zde hlavně společenské, jedná se o změnu společnosti, stavění se proti kapitalismu a rozdělení společnosti na jednotlivé třídy (Bertrand, 1993, s. 153–154).

Sociálně psychosociologický proud

Institucionální pedagogika je považována za kritiku kapitalistické společnosti. Cílem je sociální změna založena na principech marxismu. Vzdělávání je určováno především žáky, kteří vzdělávání sami řídí (Bertrand, 1993, s. 154–156).

Psychoanalytický proud

Tento směr hovoří o duševních poruchách jako o onemocněních sociálního charakteru (Bertrand, 1993, s. 156–157).

Institucionální pedagogika a nedirektivnost

Jako hlavní cíl nedirektivního přístupu můžeme vidět zlepšení klimatu či vytváření lepších vztahů. Děti řeší pomocí skupinové práce různé problémy (Bertrand, 1993, s. 157).

Pedagogiky probouzející uvědomění

Do těchto teorií patří ty pedagogiky, které se snaží zvyšovat vnímavost žáka v jeho roli jako sociální jednotky státu (Bertrand, 1993, s. 159).

Freirovo hnutí

Paulo Freire popisoval metody vzdělávání jak učitelů, tak rodičů, které je přiváděly na myšlenky o vlastní sociální situaci, ve které se nacházejí. Chtěl lidi učit kriticky myslet a tím vytvářet kritickou kulturu a vést je rovněž k demokracii (Bertrand, 1993, s. 160–164).

Pedagogiky osvobození

I. Šor představuje pedagogiku osvobození, ve které chce dát žákům do rukou proměnu společnosti.

Žák a dítě mají být aktivní ve školních i mimoškolních zájmech a činnostech. Dalším bodem je multikulturní výuka, která odráží přirozený stav ve společnosti. Další charakteristikou je například demokratická výuka, ve které žáci pouze nepřijímají hotové informace, ale jsou schopni zpochybňovat a klást otázky (Bertrand, 1993, s. 164–169).

Kritická pedagogika

Jedná se o pedagogiku na pomezí ortodoxního marxismu, který označuje školu jako mechanismus, který udržuje výhody vládnoucí třídy. Dále pak nová sociologie, jež se zabývá nerovnostmi ve školách či kurikuly škol, které považovala za příčinu nerovných postupů k dětem ve školách. Jako hlavní teoretik zde vystupuje Henry Giroux. Ve školách se legitimizuje sociální a kulturní nerovnost. Škola není dle autorů Appleho a Shora nikdy neutrální, vždy je součástí společenských změn. Školní prostředí je chápáno jako politický nástroj. Kurikulum je chápáno jako výsledek politiky a kultury. Cílem je demokratizace (Bertrand, 1993, s. 170–180).

Ekosociální teorie vzdělávání

Jedná se o teorie vypracované autory J. de Rosnay, E. Jantsch či A. Toffler. Cílem je vytvářet změny, abychom zachovali dlouhou dobu zdravý vývoj člověka i přírody. Školy by měly děti vést k osvojení si nových hodnot a postojů k prostředí (Bertrand, 1993, s. 180–181).

Sociální pedagogika rozvíjení sebe samého

Řadíme sem tři hlavní strategie. Jedná se o popis a použití prostředků a využití vlastních životních zkušeností dětí. Dále je to sociální praxe a jazyk, jaký používáme (Bertrand, 1993, s. 181–185).

Systémové vzdělávání v ekospolečnosti

Dochází zde ke kritice společnosti, která by měla vytvořit nové hodnoty a postoje vůči okolnímu světu, ve kterém žijeme. Cílem je spolupráce s přírodou (Bertrand, 1993, s. 185–188).

Kurikulum budoucnosti

Alvin Toffler ve svých knihách nabízí úvahy o vztazích mezi vzděláváním, budoucností a současnou průmyslovou společností (Bertrand, 1993, s. 190–194).

Výše uvedené teorie řeší především problematiku sociálního charakteru vzdělávání, který vede děti k řešení problémů naší společnosti. Mnoho autorů apeluje na vytvoření ekologického vědomí solidarity a na rozvíjení ekologického a sociálního uvědomění (Bertrand, 1993, s. 194–195).

Ve vztahu k RVP PV můžeme vidět souvislost s dílčími vzdělávacími cíli v oblasti Dítě a společnost – sociální teorie vzdělávání a v oblasti Dítě a svět – ekosociální teorie vzdělávání, jež se protínají s environmentálním vzděláváním v mateřských školách.

3.7 Akademické teorie

Pro tyto teorie je stěžejní pól obsahu, kde je zdůrazňován obsah vzdělávání, jenž existuje sám o sobě a není na žácích či společnosti závislý. Akademické teorie se rozdělují do dvou velkých skupin: do tradicionalistických a generalistických teorií (Bertrand, 1993, s. 196–200).

Tradicionalistické teorie

Tradicionalisté uznávají hodnoty kultury řecké a latinské. Jedná se o základní hodnoty předávané po generace. Autoři se odkazují na díla antických myslitelů a na to navazující renesanci. Hodnotami zde jsou především individuální potřeby a hodnoty jedinců.

Klasická díla jsou naproti dílům autorů současné doby neovlivněna médií a subkulturou (Bertrand, 1993, s. 200–204).

Důležité je hledat v lidech to, co mají společného, ne to, čím se liší. Žáci by měli být připraveni rozvíjet sami sebe. Je zapotřebí jim připravit vzdělání obecné a humanitní a až později přijde sama specializace. Pedagogika by měla učit od jednoduchého k složitějšímu. Je vyžadováno učení nazpaměť a jasná hierarchie hodnot. Cílem výuky je učení se předem stanovenému obsahu. Učitel je autorita, kterou dítě musí přijmout (Bertrand, 1993, s. 204–206).

Generalistické teorie

Hovoří se o důležitosti kritického myšlení, rozvoji chuti bádát. Člověk se všeobecným vzděláním správně uvažuje, správně se vyjadřuje. Jedná se o opak specializace a o globální pohled na dané skutečnosti. Obecným vzděláním by měl disponovat každý kultivovaný člověk. Jedná se především o logiku, literaturu či filosofii. Vzdělávání dětí by mělo vést k učení myšlení.

Kvalitní škola by měla mít tyto rysy. Jsou jimi přesné definice cílů, vytvoření standardů a očekávání, kurikulární obsahy slouží jako opěrné body pro úspěch žáka, organizace školy je všem zúčastněným stranám jasná, role personálu i jejich zodpovědnost jsou upřesňovány v průběhu času a jsou podkladem pro jejich hodnocení i odměňování (Bertrand, 1993, s. 209–217).

Akademické teorie se prolínají s RVP PV ve smyslu vedení dětí ke kritickému myšlení, dále pak v klíčových kompetencích k učení, kde můžeme najít kompetenci, že dítě má elementární poznatky o světě lidí nebo v kompetenci k učení, že dítě uplatňuje získanou

zkušenost v praktických situacích a v dalším učení.

Shrnutí kapitoly

Na závěr této kapitoly je dobré uvést, že naše kurikulum předškolního vzdělávání je sestavené a napsané v souladu s celou řadou výše zmíněných teorií vzdělávání. Důležité je hledat takové teorie, které odpovídají společenským změnám, ve kterých se ocitáme. Škola je jednou z institucí, která by mohla tyto problémy řešit. Tou nejlepší teorií by se nám mohla jevit taková teorie, která se zabývá ekologickými, sociálními a kulturními problémy. V akademických teoriích se doporučuje návrat k tradičním hodnotám, ale můžeme zde najít i myšlenky, které na současnou situaci odpovídají. V době velkého rozkvětu personalistických teorií vzniká řada alternativních škol, uvedu zde například Summerhill v Anglii. Tyto teorie dávají velký důraz na rozvoj jedince. Avšak více než k sociálnímu uvědomění se zde směřuje k individualismu. Spiritualistické teorie nás zase vedou daleko od konzumu, který má v naší společnosti velké slovo. Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní teorie se zaměřují hlavně na tvorbu pedagogických strategií. Je zde zřejmý zájem o procesy učení, média, komunikaci, počítače či řešení reálných problémů. Počítače nakonec nejsou tak využívány, jak se předpokládalo. Technologický pokrok je obrovský a dnešní škola na něj nestíhá reagovat. Do popředí se ve školách pomalu začínají dostávat skupinové formy práce a to díky svojí efektivitě ve výuce. Sociální teorie jsou v popředí při řešení problémů dnešní společnosti. Tyto teorie se snaží kriticky hodnotit problémy současné výuky (Bertrand, 1993, s. 223–227).

4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Proměny vzdělávání v České republice

Již od roku 1989 hledá české školství cesty k transformaci školství, jež by byly v souladu s nejrůznějšími vývojovými trendy. Vzdělávací systém je nucen zohledňovat aktuální potřeby světa, jako je obrovský nárůst informací, globalizace či rozvoj komunikačních technologií. Zásadním bodem transformace školství je princip humanizace školy, jež by měla vytvářet školu jako službu dítěti, která jej rozvíjí a je založena na spolupráci a na principu komunikativnosti. V průběhu 90. let 20. století dochází k transformačním tendencím. Od roku 1990 jsou uznávány různé alternativní vzdělávací programy jako Montessori systém, Daltonský plán či Waldorfská škola. Školy získávají stále větší autonomii a postupně se profilují a odlišují od ostatních škol.

Změny spojené s humanizací byly uznány přijetím školského zákona v roce 2004 a také vznikem rámcových vzdělávacích programů, jež vešly v platnost. Byl také zaveden systém dvoustupňového kurikula. Kurikulární dokumenty jsou tedy tvořeny na úrovni státní a školní (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 14–16).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV, byl poprvé vytvořen v roce 2004. První úprava proběhla v roce 2016, druhá úprava v roce 2017 a poslední, nejnovější verze RVP PV je platná od roku 2018, konkrétně RVP PV nabyl účinnosti od 1. 1. 2018 (MŠMT, 2018, s. 2–3).

Od 1. 9. 2007 musí všechny mateřské školy v České republice pracovat dle vlastního ŠVP. RVP PV popisuje hlavní požadavky či podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí v mateřských školách. Kurikulum by mělo poskytovat informace a odpovědi na otázky: proč a koho a jak, či za jakých podmínek vzdělávat (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 72–74).

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů

Systém kurikulárních dokumentů

V současnosti máme dvě úrovně kurikulárních dokumentů: úroveň státní a školní. Pod státní úroveň spadají Národní program rozvoje vzdělávání v ČR neboli tzv. Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy, dále jen RVP. Bílá kniha představuje vzdělávání jako celek, RVP fungují v rámci jednotlivých etap vzdělávání, a to v předškolní sféře vzdělávání, základní a střední formě vzdělávání v ČR.

Školní úroveň vzdělávání představují školní vzdělávací programy jednotlivých mateřských škol. Všechny výše uvedené dokumenty jsou veřejnosti přístupné (MŠMT, 2018, s. 4–5).

Platnost Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

RVP PV představuje požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Při dodržení společných pravidel, napsaných v RVP PV, se uskutečňuje tvorba ŠVP pro mateřské školy (MŠMT, 2018, s. 5).

RVP PV a jeho první vydání přineslo období změn a nejistoty. Učitelé naráželi na nové problémy, nová neznámá slova a nové chápání vzdělávání a osobnosti dítěte. Byl zde nový požadavek tvorby vlastních ŠVP a MŠ na něj musely pružně reagovat. Novinkou byl integrovaný přístup, který přinesl tvorbu integrovaných bloků, byl zde rovněž požadavek na akceptování vývojových specifíků dětí a na individuální přístup k potřebám a možnostem každého dítěte (Svobodová, 2010, s. 22–25).

4.2 Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace

Předškolní vzdělávání se stalo součástí systému vzdělávání, kde zaujímá počáteční stupeň výuky řízený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT.

Předškolní vzdělávání je zajištěno pomocí mateřských škol, dále mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9, lesními mateřskými školami a pro děti s odkladem školní docházky se mohou zřizovat přípravné třídy v rámci základních škol. Jedná se o druh školy, jež se řídí pravidly jako všechny ostatní školy. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s účinností od 1. 9. 2016 se předškolní vzdělávání realizuje pro děti zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta je pozměněna s účinností od 1. 9. 2020, že předškolní výuka je organizována pro děti od 2 do zpravidla 6 let.

Od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání po pátém roce věku dítěte a začátku nového školního roku, který po těchto narozeninách nastane, povinné.

Přednostně jsou do mateřských škol přijímány děti, jež dosáhly čtvrtého roku věku – účinnost od 1. 9. 2017, dále pak třetího roku věku – účinnost od 1. 9. 2018 a nakonec druhého roku věku dítěte – účinnost od 1. 9. 2020. Třídy ve školách mohou být věkově homogenní či heterogenní (MŠMT, 2018, s. 6).

Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání nabízí úroveň ISCED 0, která děti raného věku uvádí do školního prostředí. Jedná se o jednu z úrovní celoživotního vzdělávání, která má pro další vzdělávání nezbytnou úlohu. Délka preprimárního vzdělávání v roce 1997 byla v České republice 2,7 let. Hlavním cílem předškolní výchovy a vzdělávání je v rozvinutých zemích příprava dítěte na život ve společnosti (Průcha, 1999, s. 51–58).

4.3 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání

Cíl vzdělávání se vždy stává vodítkem při projektování vzdělávání a při volbě nástrojů, které budeme ve výuce používat. Cíle je vždy zapotřebí reflektovat a učit je vnímat i samotné děti, aby věděly, za čím se „honi“ a proč dělají jisté činnosti apod. Význam cíle zdůrazňovat i J. A. Komenský, který psal, že máme jít přímo za cílem a oklikám se vyhýbat, platí to jak pro učitele, tak pro děti, jež potom k cíli samy touží dojít. Cíle by měly mít vlastnosti, jako jsou komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost.

Komplexnost znamená, že zahrnuje v cílech oblasti kognitivního vývoje, ale i oblast psychomotorickou a afektivní, kam patří vztahy mezi kamarády, spolupráce s nimi či stravovací a hygienické návyky.

Dále musíme přihlížet ke konzistentnosti cílů neboli jejich soudržnosti. Zde hovoříme o podřízenosti nižších cílů vůči cílům vyšším, ale i o jejich provázanosti a závislosti vyšších cílů na naplnění cílů nižších.

Kontrolovatelnost předpokládá, že cíle byly formulovány konkrétně, abychom mohli přesně ověřit jejich naplnění. Cíl vždy formulujeme z pozice dítěte, to znamená, že obsahuje složky, jako je požadovaný výkon, norma výkonu a podmínky výkonu, tím získáváme přesně stanovené podmínky.

Přiměřenost cílů popisuje přihlídnutí k aktuálním potřebám dětí, jedná se o náročné, ale také splnitelné cíle pro většinu žáků, to proto, aby žáci nebyli příliš demotivováni. To platí i pro málo obtížné cíle (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 95–98).

Úkoly a specifika předškolní výuky

Předškolní výchova navazuje na rodinnou výchovu a podporuje ji. Úkolem je zajistit dítěti dostatečně podnětné prostředí, jež vede k aktivnímu rozvoji a učení dítěte.

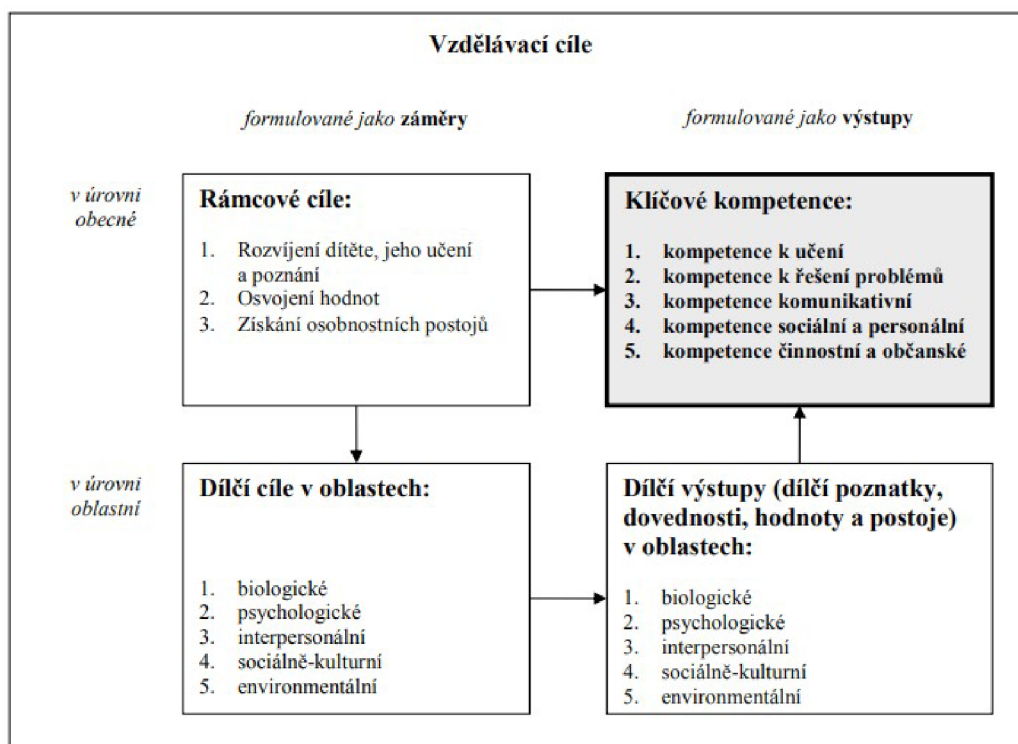
Specifika předškolní výuky jsou přizpůsobování se fyziologickým, kognitivním či emocionálním potřebám dětí předškolního věku a respektování osobnosti dítěte (MŠMT, 2018, s. 6–8).

Cíle předškolního vzdělávání

Vzdělávací cíle nám představují hlavní didaktickou kategorii didaktiky předškolního vzdělávání. Pochopení cílů je zásadní při tvorbě ŠVP i TVP (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 98).

RVP PV uplatňuje čtyři základní kategorie cílů. Jedná se o rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcové cíle mluví o záměrech předškolního

vzdělávání, klíčové kompetence ukazují na výstupy neboli obecnější způsobilosti dítěte v předškolním vzdělávání, dílčí cíle již představují konkrétní záměry ve vzdělávacích oblastech a dílčí výstupy již odpovídají jednotlivým cílům a vytvářejí u dětí hodnoty a poznatky či postoje (MŠMT, 2018, s. 9).



Systém cílů v RVP PV

Tab. 3: Systém cílů v RVP PV (MŠMT, 2018, s. 9).

Rámcové cíle

Učitelé se při své práci řídí těmito rámcovými cíli neboli záměry. Jedná se o rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, dále osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (MŠMT, 2018, s. 10).

Klíčové kompetence

V současné době se jedná o cílovou kategorii, která se vyjadřuje pomocí výstupů. Jedná se o soubory předpokládaných dovedností, schopností, vědomostí a postojů či hodnot, jež jsou podstatné k rozvoji osobnosti a uplatnění jedince. V předškolním věku dochází k tvorbě elementárních základů klíčových kompetencí. Nedostatečné základy těchto kompetencí mohou být pro dítě jistou brzdou v pozdějším učení. Pro období předškolního vzdělávání,

dále jen PV, jsou klíčové kompetence k učení k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Soubor těchto kompetencí je jakýmsi ideálem, ke kterému je zapotřebí směřovat, ale není špatně, když k němu dítě v průběhu předškolního období nedospěje (MŠMT, 2018, s. 10–13).

Učitelé by měli s kompetencemi pracovat jako s celkem a hledat konkrétní výstupy, jež můžou u dětí sledovat (Svobodová, 2010, s. 26–27).

4.4 Vzdělávací obsah a oblasti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Obsah vzdělávání vymezuje hlavní prostředek vzdělávání dětí v předškolním období. Vede k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování cílů. Obsah je vytvářen pomocí „učiva“ a očekávaných výstupů v obecné podobě. Obsah vzdělávání je pro celou věkovou skupinu dětí předškolního věku stejný. Učivo je vyjadřováno v podobě činností a je nahrazeno pojmem vzdělávací nabídka. Oblasti a jejich obsahy se vzájemně protínají. Vidíme neustálou přítomnost všech vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah je členěn do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Konkrétní názvy oblastí jsou dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a oblast dítě a svět (MŠMT, 2018, s. 13–14).

Obsah předškolního vzdělávání, jež podporuje individualizaci, byl inspirován programem Podpory zdraví v mateřské škole. Je odvozen od koncepce zdraví, která podporuje individuální zdraví jedinců a jejich bio – psycho – sociální jednotu (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 103).

V každé z pěti oblastí můžeme nalézt tři společné části: dílčí cíle neboli záměry vzdělávání, dále pak vzdělávací nabídku a očekávané výstupy neboli předpokládané výsledky. Dílčí cíle poukazují na to, co by měl učitel při výuce dětí sledovat a podporovat. Vzdělávací nabídka nám představuje soubor činností, jež vedou k naplňování cílů a k dosažení výstupů. Očekávané výstupy ukazují jednotlivé výstupy vzdělávání, jejich formulace je ve stylu způsobilostí neboli kompetencí. Jedná se o prakticky využitelné postoje či hodnoty. V RVP PV můžeme nalézt i výčet rizik, jež ohrožují naplňování vzdělávacích záměrů.

V první oblasti, dítě a jeho tělo neboli v oblasti biologické, se učitel snaží stimulovat a podporovat neurosvalový vývoj dítěte, tělesnou zdatnost či fyzickou pohodu a vést dítě ke zdravým životním návykům.

V druhé oblasti, dítě a jeho psychika neboli oblasti psychologické, se učitel zaměřuje na duševní pohodu, psychickou zdatnost, rozvoj řeči a jazyka, kreativitu a sebevyjádření každého dítěte. Můžeme zde nalézt tři podoblasti – podoblast jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a také sebepojetí, city a vůle.

Třetí oblast, s názvem dítě a ten druhý, zahrnuje interpersonální oblast vzdělávání. Podporuje dítě ve vytváření sociálních vztahů a kontaktů a také vede dítě ke komunikaci

s ostatními lidmi kolem něj.

Čtvrtá oblast, s názvem dítě a společnost, posiluje dítě v sociálně – kulturní oblasti. Učitel vede dítě k pravidlům společného soužití, dále pak k hodnotám naší společnosti, uvádí dítě do světa kultury či umění.

Poslední, pátá oblast s názvem dítě a svět neboli tzv. environmentální oblast, informuje dítě o vlivu člověka na životní prostředí a vede ho k zodpovědnosti za chování a postoje vůči němu (MŠMT, 2018, s. 14–29).

4.5 Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu

Vzdělávací obsah se promítá do integrovaných bloků, které se vždy vztahují k určitému tématu a mají podobu projektů či tematických celků. Bloky jsou různě rozsáhlé, mohou být krátkodobé či dlouhodobé atd. Obsah těchto bloků je vytvářen dle skutečných životních situací dětí a měl by být posléze prakticky využit, rovněž by měl odpovídat vzdělávací nabídce z RVP PV. Integrované bloky na sebe přirozeně navazují a plynule se přesouvají z jednoho do druhého. Některé informace se v rámci různých bloků opakují, čímž se dítěti dávají získané poznatky do souvislostí (MŠMT, 2018, s. 30).

Obsahem vzdělávání dětí v MŠ by mělo být učivo, která počítá s přímými zážitky dětí. Důležité je zde využívání prožitkového učení (Svobodová, 2010, s. 116–118).

4.6 Zásady pro tvorbu školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu

Při tvorbě ŠVP a TVP musíme zohledňovat tři složky cílů: kognitivní neboli vzdělávací, která představuje vědomosti, jež učíme. Dále pak složku afektivní, kam patří postoje cíle, mezi ně řadíme například vhodné chování. Poslední složka je složka psychomotorická neboli výcviková, jež popisuje dovednosti, které chceme rozvíjet.

Můžeme zde použít taxonomii cílů, která popisuje to, co se děti mají naučit nejdříve a co na to bude posléze navazovat. Taxonomie cílů je klasifikační systém cílů, který je uspořádán vzestupně.

Taxonomie kognitivních cílů je založena na vzrůstající náročnosti cílů a na komplexnosti kognitivních procesů. Jednou z takových taxonomií je i Bloomova taxonomie z roku 1956, jejímž autorem je B. S. Bloom. V českém školním prostředí je právě tato taxonomie hojně používána.

Bloomova taxonomie je ve svých kategoriích tvořena vzestupně. Patří sem za první znalosti (zapamatování), za druhé pochopení (porozumění), za třetí aplikace, za čtvrté analýza, za páté syntéza a za šesté hodnocení (hodnotící posouzení). První kategorie pouze popisuje pamětní osvojování poznatků, další kategorie se pak již vází na konkrétní schopnosti a dovednosti dětí.

Taxonomie afektivních cílů je založena na procesu zvnitřnění žádoucích hodnot, jež si má dítě osvojit. Autor B. Niemierek vytvořil taxonomii afektivních cílů, která obsahuje čtyři kategorie motivačních výsledků výchovy dětí, jež můžeme strukturovat pouze do dvou kategorií. Tato taxonomie je rovněž založena na principu dosažení nižších úrovní cílů směřujících k vyšším úrovním. Do systému zvnitřňování hodnot zasahují i mnohé jiné faktory, jež škola nemůže vždy ovlivnit, jako například rodinné prostředí či vztahy ve třídě.

Taxonomie psychomotorických cílů popisuje ubývající míru vědomé kontroly během utváření pohybových dovedností u dětí. Tuto taxonomii vytvořil H. Dave a má pět kategorií. Jsou jimi imitace neboli vědomá nápodoba, poté manipulace, zpřesňování, kdy dítě provádí úkol s větší přesností, dále pak koordinace několika činností za sebou a automatizace, kdy dítě dosahuje maximálního výkonu a činnosti vykonává automatizovaně. Taxonomie cílů můžeme využívat při tvorbě ŠVP i TVP ve třídě (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 100–110).

Tvorba třídního vzdělávacího programu probíhá na základě ŠVP, jenž je pro TVP východiskem. Na tvorbě TVP by se měli podílet učitelé dané třídy a spolupracovat

na něm. Obsah učení neboli učivo neboli také vzdělávací nabídka má povahu činností a vede k dosažení výstupů. Cíle si stanovuje učitel vzhledem ke své osobě a očekávané výstupy zase naopak vzhledem k dítěti či dětem. Ty mají podobu dovedností, vědomostí a postojů. Nejvíce motivující pro děti bude společná účast na tvorbě TVP a daných činností a aktivit (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 165).

TVP se vytváří tak, aby dětem umožňoval rozvoj v rozsahu jeho individuálních možností. Je zapotřebí plánovat TVP dle výsledků pedagogické diagnostiky. První informace o dítěti můžeme získat ze vstupní diagnostiky, kterou nám můžou umožnit provést rodiče dítěte (Svobodová, 2010, s. 53–54).

Při průběžném utváření TVP bychom mohli využívat zpracovanou šablonu, jež nám ukazuje na předem definovanou strukturu našeho plánování. Šablony obsahují východiska, jež se posléze uplatňují. Pedagogům by se také nemělo stát, že jistou oblast plánování opomene. Možnost volby pedagogů v rámci plánování je vnímáno jako jedna z forem individualizace ve vzdělávání (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 122).

Školní kurikulum obsahuje tři roviny: plánovací, realizační a výsledkovou neboli hodnotící (Svobodová, 2010, s. 31).

Realizační rovina probíhá za účasti dětí a učitelů, jsou zde uplatňovány kvality předškolního pedagoga. Ne vždy musíme plnit naplno naplánovaný program, je zapotřebí brát v úvahu aktuální potřeby dětí. V rovině výsledkové a hodnotící by měly být vodítkem klíčové kompetence a očekávané výstupy (Svobodová, 2010, s. 36–38).

Integrované bloky ve školních vzdělávacích programech

Strukturování integrovaných bloků můžeme rozdělit na lineární a flexibilní uspořádání. Lineární uspořádání je založeno na postupu kalendářního roku. Časté bývá členění do 10 integrovaných bloků, dle měsíců v roce, nebo členění na 4 roční období. 10 integrovaných bloků může pod sebou obsahovat 4 témata, dle 4 týdnů v měsíci. Takto strukturovaný obsah v sobě ukrývá nebezpečí plánování pouze na základě sledu událostí v roce. Musíme zde vnímat limity tohoto modelu.

Ve flexibilním modelu můžeme vidět vedle sebe řazené témata, jež se sdružují. Učitelé nemusí jimi procházet postupně za sebou, ale podle toho, jak se to hodí jejich třídě. Integrované bloky jsou obecněji pojmenované, například rodina, zdraví, technika, příroda, kultura, dělí se obvykle na pět integrovaných bloků. Tento model využívá například Zdravá mateřská škola. Flexibilní uspořádání může vhodně reagovat na potřeby dětí a tím je i lépe

naplňuje. Učitel zde využívá aktuálních situací kolem dění ve třídě. Příkladem integrovaného bloku může být vymezení všech druhů klíčových kompetencí, jež blok zasáhne, a všech oblastí, které blok také zasáhne (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 108–120).

Školní vzdělávací program má povinnost vytvářet každá MŠ již od roku 2007. Jedná se o dokument o konkrétním fungování každé MŠ. Mateřská škola by si měla rozhodnout, na jak dlouhé období ŠVP vypracovává a jaké jsou priority jejího vzdělávacího působení (Průcha & Kořátková, 2013, s. 79–81).

ŠVP je dokument, jenž je zásadní pro práci učitele v dané mateřské škole. Je přehledný a přesně ukazuje, čím se mateřská škola odlišuje od ostatních mateřských škol.

Informace, které musí ŠVP mateřské školy obsahovat, jsou identifikační údaje o MŠ, obecná charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogická diagnostika.

Při plánování vzdělávání a tvorbě ŠVP či TVP můžeme využívat například analýzu SWOT, jež určuje potřeby regionu, profilaci školy či stanovení vize a cílů školy. Dále musíme analyzovat vnitřní podmínky školy, může to být formou ankety či dotazníků a rozhovorů s rodiči (Svobodová, 2010, s. 153).

Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu

Ačkoliv je tvorba ŠVP v gesci každé mateřské školy, musí ŠVP splňovat jisté odborné nároky. ŠVP vyhoví, když respektuje tvorbu ŠVP dle RVP PV a vzdělávací obsah i podmínky dané rovněž RVP PV, podává ucelený obraz o dané MŠ, je s ŠVP provázán a je konzistentní do jednoho celku, obsahuje promyšlený systém autoevaluace, vzdělávací obsah vede k dosahování vzdělávacích cílů, je zpracován jasně, přehledně a srozumitelně a počítá se spoluprací s partnery školy apod. (MŠMT, 2018, s. 43–44).

4.7 Podmínky předškolního vzdělávání

Základní podmínky PV jsou stanoveny konkrétními zákony a vyhláškami. Avšak RVP PV dále upravuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které podmiňují kvalitu PV.

Máme sedm základních podmínek PV, jsou jimi: věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace chodu mateřské školy, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění mateřské školy a spoluúčast rodičů (MŠMT, 2018, s. 31–35).

Věcné a materiální podmínky dle RVP PV zajišťuje zřizovatel a vedení školy. Učitelé MŠ dětem pomůcky zprostředkovávají dle potřeb dětí. Ve smyslu životosprávy by měl jít učitel vždy příkladem dětem, neměl by je do jídla a pití nutit, ale klidným hlasem jim jídlo a pití nabízet. Učitelé vytváří pravidelný denní řád, který děti velmi potřebují, aby se dokázaly orientovat v chodu třídy. Vytváření zdravého klimatu třídy je rovněž v učitelově kompetenci. Patří sem nesoutěživá atmosféra, individualismus, svoboda dětí apod. Organizace a řízení spočívají v pružném denním režimu třídy, který dětem umožňuje reagování na jejich potřeby, na začátku školního roku je důležité myslet na adaptaci dětí. Personální a pedagogické zajištění chodu MŠ zajišťuje celý pedagogický i nepedagogický tým dané školy. Spoluúčast rodičů může probíhat formou konzultačních hodin, jež si MŠ sama připravuje (Průcha & Kořátková, 2013, s. 66–69).

Skupinová práce dětí může vznikat v rámci individualizace ve vzdělávání volbou dítěte, kde chce ono samo pracovat a s kým. RVP PV nás vybízí k osobnostně orientovanému modelu výuky, jenž vyžaduje vhodné metody práce dětí. Skupinová práce vhodně podporuje dětskou zvědavost a radost z učení (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 93–94).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

RVP PV klade důraz na respektování individuálních potřeb všech dětí. Je východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dále jen dětí se SVP, ať už jsou vzdělávány v běžné mateřské škole či mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Dítětem se SVP je označováno takové dítě, které potřebuje ve svém vzdělávání tzv. podpůrná opatření, které vždy realizuje daná mateřská škola. Podpůrná opatření, dále jen PO, jsou členěna do pěti stupňů, první stupeň PO zajišťuje sama škola i bez pomoci školského poradenského zařízení, a to na základě tzv. PLPP neboli plánu pedagogické podpory. Další stupně PO mohou být realizovány jen s doporučením konkrétního školského poradenského zařízení. Začlenění dítěte do stupňů stanovuje vyhláška č. 27/2016 (MŠMT, 2018, s. 35).

Pojetí vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními

RVP PV udává záměry a cíle vzdělávání, jež jsou pro všechny děti stejné, v případě dětí se SVP však dochází k úpravám dle možností jednotlivých dětí. Cílem učitelů je vytvoření podmínek pro osobní rozvoj každého dítěte a snaha co nejvíce dítě osamostatnit. Vždy se snažíme vést děti k maximálnímu využití jejich potenciálu s ohledem na individuální schopnosti a možnosti. Děti v druhém až pátém stupni PO mají nárok na tvorbu

individuálního vzdělávacího plánu neboli IVP, jenž je zpracováván na základě doporučení školského poradenského zařízení, dále jen ŠPZ. V praxi učitelé těmto dětem volí jiné vzdělávací metody a prostředky. Je zde zapotřebí úzká spolupráce s rodiči dítěte (MŠMT, 2018, s. 35–36).

Podmínky vzdělávání dětí s přiznanými PO

Podmínky ve vzdělávání dětí s přiznanými PO jsou stanoveny vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vždy jsou tyto podmínky upravovány vzhledem k aktuálním potřebám jednotlivých dětí (MŠMT, 2018, s. 36).

Vzdělávání dětí nadaných

Mateřské školy mají povinnost vzdělávat každé dítě v rámci jeho individuálních možností a tedy i děti nadané. Tyto děti musí být podporovány a měl by být využit jejich potenciál k obohacení všech ostatních dětí ve třídě či škole. Mateřská škola je povinna realizovat podpůrná opatření prvního až čtvrtého stupně podpory (MŠMT, 2018, s. 37).

Vzdělávání dětí od dvou do tří let

Toto vzdělávání probíhá v rámci cílů RVP PV, které jsou vhodné i pro tuto věkovou kategorii. K učení zde dochází hlavně při situačním učení či v učení nápodobou. Jejich pozornost je krátkodobá, a proto se doporučuje časté střídání činností. Děti ve věku dvou let potřebují rituály, častý pohyb a velký prostor pro volnou hru (MŠMT, 2018, s. 37).

4.8 Autoevaluace mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání

Aby se mateřské školy mohly rozvíjet, je zapotřebí systematické hodnocení každé oblasti, jež má souvislost s předškolním vzděláváním. Termínem autoevaluace označujeme právě tuto vnitřní evaluaci neboli průběžné vyhodnocování všech vzdělávacích podmínek či činností školy. V rámci tvorby ŠVP každá MŠ vytváří svůj vlastní systém autoevaluace. Ve ŠVP si mateřské školy stanovují konkrétní jevy, na které se budou zaměřovat, formy a způsoby vyhodnocování vlastní práce, frekvenci hodnocení a kdo bude za co konkrétního zodpovědný. Je zapotřebí neustálá změna a úpravy, aby byl systém autoevaluace dostatečně funkční. Autoevaluace probíhá na úrovni školy a třídy. Může být prováděna učitelem, pedagogickým sborem či ředitelem mateřské školy. Důležité je hodnotit práci v mateřské škole systematicky, komplexně, pravidelně a podle předem daného plánu (MŠMT, 2018, s. 38–39).

Jedná se zde i o východisko k individualizaci vzdělávání. Zde můžeme vnímat rozdíl mezi hodnocením pokroků dítěte v rámci pedagogické diagnostiky a hodnocením výsledků vzdělávání (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012, s. 11–22).

V rámci nového paradigmatu osobnostně rozvojového pojetí vzdělávání v současné době bylo kurikulárně stanoveno, že učitelé MŠ musejí provádět diagnostickou činnost v MŠ. Vždy musíme mít na paměti vývojové odlišnosti dětí a promítat své hodnocení do forem a obsahu vzdělávání. Tím docílíme plnění požadavků RVP PV, který říká, že máme podporovat individuální možnosti dětí a vést dítě k optimálnímu rozvoji jeho osobnosti (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, s. 13–18).

Učitel by měl dítě hodnotit tak, aby dítě samo získávalo informace pro své další učení a aby se začínalo učit i sebehodnocení. Učitel hodnotí procesy učení, kdy dětem poskytuje popisnou zpětnou vazbu a rovněž hodnotí i výsledky učení neboli dosahování kompetencí (Syslová & Škarková, 2015, s. 20–21).

Jako fáze autoevaluace můžeme vnímat motivaci, která nastupuje ještě na začátku, před samotným evaluováním, dále máme sběr informací, analýzu informací a plán dalšího postupu (Svobodová, 2010, s. 144–148).

Školy mají povinnost zpracovat hodnotící zprávu, která má jasně danou strukturu a vyplývá z vyhlášky č. 225/2009 Sb. vyhláška, která mění vyhlášku č. 15/2005 Sb., kterou se stanovují náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Hodnotící zpráva je totožná se systémem evaluace ve ŠVP dané školy (Svobodová, 2010, s.

151).

Evaluačními technikami rozumíme například pozorování, videozáznam, dotazník, rozhovor, analýzu SWOT, analýzu dokumentů a analýzu práce dětí (Svobodová, 2010, s. 158–161).

Povinnosti učitele mateřské školy

Učitel MŠ je pedagogický pracovník, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost s dětmi a získává odbornou kvalifikaci studiem na vysoké škole, vyšší odborné škole či střední pedagogické škole. Učitelé by se měli v průběhu svého pracovního života stále vzdělávat a přistupovat k sebevzdělávání aktivně.

Role učitele mateřské školy dle Vašutové jsou inspirátor, facilitátor a konzultant. Inspirátor vytváří pro děti podmínky vhodné pro jejich rozvoj, facilitátor pomáhá dítěti poznávat svět a je jeho průvodcem a konzultant má za úkol tvorbu podmínek k přátelské komunikaci, schopnosti sebereflexe apod.

Role podle Tomanové jsou role pečovatele, jenž je k dětem empatický, role komunikátora, jenž dokáže vhodně s dětmi komunikovat, role učitele, jenž dokáže srozumitelně dětem předávat důležité informace, role vůdce, jenž dokáže spolupracovat s dalšími partnery vzdělávání, role manažera, jenž řídí organizaci celé třídy či školy, role obhájce, který nabízí dětem vhodné prostředí pro plnění jejich práv, role poradce, který dokáže nabídnout vícero řešení situací pro rodiče i děti (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 44–50).

Shrnutí kapitoly

RVP PV můžeme vnímat jako moderní kurikulum a nahlížet na něj jako na základní rámec, jenž musí každá mateřská škola brát v úvahu a respektovat jej. MŠ by měly na jeho základě rozvíjet dětskou osobnost, zdraví dítěte i jeho osobní spokojenost (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 64).

5 Vybrané alternativní směry v pedagogice

Po roce 1990 se na našem území umožňuje vznik mateřských škol s alternativním programem. Alternativní koncepce předškolního vzdělávání můžeme chápat jako odlišné či zástupné směry k tradičnímu způsobu vzdělávání. Takovéto mateřské školy mohou také zřizovat kromě státu či obcí i fyzické a právnické osoby. MŠ těchto typů mají ve svém programu začleněná jistá konkrétní specifika, jimiž se odlišují od ostatních škol. Řadíme sem i cizojazyčné mateřské školy, jež tvoří svůj ŠVP dle vzdělávání dětí předškolního věku jiné země. Pokud chce být MŠ zařazena do sítě škol MŠMT, musí splňovat požadavky dané RVP PV v České republice, pokud tomu tak není, nejsou součástí sítě mateřských škol MŠMT. Alternativní koncepce se na našem území objevují počátkem 20. století a hlavním bodem jejich koncepcí bývá dítě samo, jedná se často o tzv. pedocentristické směry a hnutí (Průcha & Kořátková, 2013, s. 120).

Hlavním představitelem reformy v pedagogické oblasti na americkém území byl John Dewey, americký pedagog a filozof, jenž založil mateřskou školu při základní škole.

John Dewey byl představitelem americké pragmatické pedagogiky, založené Williamem Jamesem, a také nejvýznamnějším americkým pedagogem 20. století. Jeho nejvýznamnějším spisem je kniha *Demokracie a výchova* (Singule, 1991, s. 7).

V českých zemích hovoříme o reformní pedagogice především u Idy Járníkové, Anny Sussové a Růženy Tesařové. Významnými pedagogy tohoto směru byli například Otokar Chlup, který napsal *Návrh osnov na škole mateřské* (rok 1930), či Václav Příhoda, jež napsal dílo *Organizační a učební plán reformních škol* (Průcha & Kořátková, 2013, s. 121–124).

Alternativní školy se určitým způsobem staly laboratořemi vzdělávání, kde se hledaly a ověřovaly nové pedagogické postupy. Největší důraz je zde kladen na žákovu a učitelovu svobodné jednání. (Jůva, 2001, s. 43).

Mnohé alternativní směry vycházejí z buržoazního pedagogického myšlení a jsou především charakteristické zkoumáním nových vyučovacích metod a zaváděním nových organizačních forem práce s dětmi (Štverák, 1983, s. 287–288).

Mezi buržoazní teorie předškolní výchovy patří například teorie Ellen Keyové nebo Marie Montessoriové (Štverák, 1983, s. 292–294).

5.1 Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace

Alternativní školy

Pojmem alternativní škola či alternativní vzdělávání zahrnuje ekvivalent netradiční škola, svobodná škola či nezávislá škola apod. Při zřizování škol můžeme spatřovat školsko – politický aspekt, který vymezuje zřizovatele státních škol a škol nestátních. Státní školy může zřizovat ministerstvo, obec či kraj a nestátní školy buď soukromý zřizovatel, nebo církev. Dále můžeme v této problematice spatřovat ekonomický aspekt, jenž rozlišuje školy podle toho, jakým způsobem jsou financovány. Soukromé školy financují jejich zřizovatelé a rodiče dětí a státní školy jsou pro děti bezplatné. U alternativních škol z tohoto úhlu pohledu můžeme předpokládat jistou míru financování ze strany klientů, tedy rodičů a dětí. Za peníze škola nabízí oproti jiným zařízením něco navíc, například jiný vzdělávací program. Dalším aspektem je pedagogický a didaktický aspekt ve vzdělávání. Alternativní školy v tomto směru uplatňují inovativní, experimentální a jiné metody výuky, proto často nesou název inovativní školy. Alternativní škola spočívá tedy v odlišných způsobech organizace výuky, kurikulárních dokumentech, způsobech hodnocení či vztazích s rodiči a místní komunitou. Standardní školy zase reprezentují většinou uznávanou zavedenou normu ve výuce dětí (Průcha, 2012, s. 21–27).

Inovativní školy

Jedná se o školy, které se snaží na základě vlastního úsilí o realizaci některé inovace. Můžeme zde vidět jisté protnutí s pojmem alternativní škola, protože ty se o zavedení inovací rovněž snaží (Průcha, 2012, s. 28–31).

Vznik a vývoj alternativních škol a jejich funkce

Vznik alternativních škol vychází z lidské povahy zdokonalovat to, co již máme a měnit to, co je již nazváno tradicí. Mezi kritiky tradiční školy patří O. Decroly, P. Petersen, A. Ferriér a další. U nás byl nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky Václav Příhoda. Od roku 1921 u nás byla založena alternativní vysoká škola pro další vzdělávání učitelů (Průcha, 2012, s. 34–38).

Jedná se zde o funkce kompenzační, tedy nahrazující jisté nedostatky standardního školství, dále funkce diverzifikační neboli zajišťovací pluralitu čili rozmanitost vzdělávání. Další funkcí je funkce inovační, dochází zde k různým experimentům a inovacím (Průcha, 2012, s. 41–44).

Typy alternativních škol

Můžeme rozlišit tři hlavní skupiny alternativních škol a to klasické reformní školy, církevní neboli konfesní školy a moderní alternativní školy (Průcha, 2012, s. 45–46).

Mezi klasické reformní školy patří waldorfské školy, montessoriovské školy či daltonské školy. Mezi církevní školy řadíme katolické či protestantské a další školy a do moderních alternativních škol můžeme přiřadit například projekt Zdravé MŠ apod. (Průcha, 2012, s. 46).

Nemáme zde plně relevantní výzkumy o rozdílech alternativních a „tradičních“ škol (Průcha, 2012, s. 143–160).

5.2 Pedagogika Marie Montessoriové

První mateřské školy u nás začaly vznikat v polovině 90. let 20. století v Praze, vše probíhalo za velké podpory zahraničních lektorů, jež u nás organizovali kurzy Montessori pedagogiky. V roce 1994 byla u nás založena organizace Společnost Montessori, o.s. jež může vydávat akreditovaný diplom, o proškolení v oblasti Montessori pedagogiky, od MŠMT. Největší rozkvět v ČR zažívá Montessori pedagogika přibližně od roku 2003 (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 22–23).

Nejprve se jednalo o mateřské školy s prvky Montessori pedagogiky, posléze vznikají Montessoriovské mateřské školy, první z nich byla založena roku 1998 (Průcha & Kořátková, 2013, s. 124–125).

Mateřské školy Marie Montessori, jejich cíle a obsahové směřování

Hlavními cíli je rozvíjet dítě ve svobodnou bytost, rozpoznat jeho senzitivní fáze, respektovat jeho volbu či vytvořit vhodné prostředí.

Obsahové směřování je udáváno připraveným prostředím, prostorem třídy, jež má své tematické oblasti. Jsou jimi praktický život, smyslový materiál, matematika, jazykový materiál, umění, kosmická výchova. Dále obsah vytyčuje didaktické pomůcky, rozvíjení matematického myšlení, oblast jazyka mluveného a psaného, umělecké aktivity – například hudební aktivity, materiál pro cvičení běžných dovedností – sebeobsluha, praktický život apod., věkově smíšené třídy, venkovní prostředí – péče o zvířata, květiny a učitelku, jež působí nepřímo a připravuje pomůcky, třídu či materiály (Průcha & Kořátková, 2013, s. 130–131).

Podstata nového přístupu k dítěti je v objevení a osvobození dítěte. Ve svobodném prostředí, které odpovídá věku dítěte by se měla dětská psychika vyvíjet přirozeně a projevovat svá tajemství (Montessori, 2012, s. 95).

Východiska montessoriovských MŠ

První myšlenkou je to, že dítě je tvůrcem sebe sama. Dítě by mělo utvářet svůj život svojí vlastní aktivitou. Druhá myšlenka, pomoz mi, abych to dokázal sám, vznikla při praxi Marie Montessori, dále jen M. M., kdy jedno dítě za ní s touto větou přišlo a ona z této věty vytvořila heslo celé své pedagogiky. Dospělý by měl dělat vše proto, aby dítě, svým vlastním tempem, mohlo získávat nové dovednosti a vědomosti. Třetí myšlenkou je, že manipulace s věcmi nás vede k pochopení a poznání skutečnosti. Čtvrtým principem je respektování senzitivních neboli citlivých období v životě dítěte. V senzitivních obdobích je dítě vždy

„více“ připravené pro získání jistých dovedností. Pátým bodem je svobodná volba práce. Dítě samo určuje s kým pracuje, co dělá a jak dlouho. Šestou myšlenkou je myšlenka připraveného prostředí. Všechny pomůcky a předměty jsou připraveny tak, aby je dítě mohlo ovládat samo. Sedmým bodem je polarizace pozornosti, která popisuje soustředěnost dítěte na práci, která ho samotného zaujala. Osmým principem je princip celostního učení, který hovoří o člověku jako o tělesném a duševním tvorovi. V duševnosti člověka spočívá jeho aktivita, svoboda jednání i spontánnost. V procesu učení se vždy promítá vzájemné působení tělesné a duševní aktivity (Zelinková, 1997, s. 17–18).

5.2.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky montessoriovského systému

V dětském věku je potřeba vnímat u dítěte citlivá období, kdy jsou děti více připraveny vnímat podněty různého typu. Dítě opakuje činnost, vytváří si novou dovednost. M. M. rozlišuje tři základní senzitivní fáze ve vývoji každého dítěte, pojednáno je zde o období 0 – 6 let, které je charakteristické velkou tvořivostí, budují se zde základy osobnosti a inteligence. Toto období posléze rozdělujeme ještě na věk 0 – 3 roky dítěte, oblastmi tohoto období je pohyb, řeč a citlivost pro pořádek neboli řád. Druhým rozdělením je rozdělení na věk 3 – 6 let, který je charakteristický na rozdíl od první fáze vstřebáváním okolního světa, uvědoměním a analýzou světa. Dítě se stává součástí určité sociální skupiny, osvojuje si společenské hodnoty a způsoby jednání (Zelinková, 1997, s. 29–35).

Úrovně dítěte jsou detailně zpracovány Marií Montessoriovou v knihách *Objevování dítěte* nebo *Tajuplné dětství*. M. M. popisuje, že v každém období musíme uplatňovat jiné zásady v praktické výchově dětí. Děti staršího věku potřebují jiný přístup než děti věku předškolního (Montessori, 2011, s. 15–16).

Ve smyslu kosmické výchovy můžeme předpokládat, že se jedná o podobné pojetí celku světa tak, jak jej chápal Jan Amos Komenský. Dle M. M. rozlišujeme tři stupně kosmické výchovy: kosmickou výchovu jako orientaci na předměty, na celek a jako zpracování poznatků o světě rozumem.

Kosmická výchova jako orientace na předměty nám ukazuje důležitost předmětů v duševním vývoji dětí. Kosmická výchova jako orientace na celek popisuje spojení všeho ve vesmíru do společné jednoty. Kosmická výchova jako pohled na svět prostřednictvím smyslů hovoří o poslání člověka, které M. M. vidí ve vítězství lásky a spravedlnosti mezi všemi lidmi a v utváření přátelství mezi nimi (Zelinková, 1997, s. 35–39).

Další důležitou myšlenkou je využití materiálu M. M. Pod tímto pojmem můžeme

rozumět systém cvičení a jim odpovídající pomůcky. Materiál je především utvořen pro smyslovou a pohybovou výchovu. Materiál můžeme rozdělit do třech skupin: na praktická cvičení, kam řadíme například stravování či oblékání, dále pak pohybová cvičení, kam můžeme přiřadit cvičení nehybnosti a ticha, gymnastická a rytmická cvičení a chůzi po lince a cvičení smyslů pomocí pomůcek, kdy dítě trénuje názorné vnímání. Jedním z principů smyslového vnímání je izolace jedné vlastnosti, kde je jasně odlišen rozdíl mezi předměty, například barva červená a zelená – izolace vlastnosti. Nebo to může být osm odstínů červené barvy a postupně se úkoly stále více ztíží a dítě musí být velmi pozorné – izolace vlastnosti, která je odstupňována. Správně vytvořený materiál vede dítě rovnou ke kontrole chyb, dítě vidí, že se do malého otvoru nevejde velká kostka apod. Když si dítě samo kontroluje chyby, vede ho to k větší samostatnosti (Zelinková, 1997, s. 47–69).

Je velice důležité dávat dětem možnost výběru v práci, kterou započnou. Marii Montessori se potvrdilo, že si děti vždycky raději vyberou místo hraček nějaké pracovní náčiní, a proto ho začala hojně při své práci s dětmi využívat. Jak se můžeme dočíst v knize Maria Montessori, her life and work od E. M. Standinga: „..., *that children prefer work to play*“ (Standing, 1957, s. 42–43).

Individualizace v prostředí Montessori systému

Montessori systém, jak již bylo uvedeno výše, staví na připraveném prostředí, které je jednou z podmínek individualizace ve vzdělávání. V rámci svých koutků s názvy praktický život, výchova smyslů, matematika, jazyková výchova či kosmická výchova a umění, hudba a pohybové aktivity jsou děti vedeny k hledání chyb, nových řešení a hodnocení svého jednání (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 70–73).

Příklady MŠ s programem Marie Montessori v ČR

Montessori mateřská škola Klíček, Brno: Dostupné z:

<http://www.msklicek.org/>

Mateřská škola Montessori, Kladno: Dostupné z:

<https://www.montessori-kladno.cz/>

Mezinárodní Montessori mateřská škola, Olomouc: Dostupné z:

<https://montessoriolomouc.cz/>

Mateřská škola Mandala Montessori, Praha: Dostupné z:

<https://mandala-montessori.cz/>

5.3 Program Začít spolu

Program Začít spolu neboli také program Step by step byl do České republiky šířen ze zahraničí od roku 1994, kdy byly akreditovány první mateřské školy. Program Začít spolu je založen na širší spolupráci mezi rodiči a školou. Koordinace hnutí vychází z organizace Step by step, o.s. Jedná se o využívání prvků Montessori pedagogiky a vyzdvihování prvků komunikace mezi rodiči a školou (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 25).

Tento program vzniká v USA v 70. letech 20. století a hlavní myšlenkou je získání rodičů k tvorbě vzdělávání. Program vychází z myšlenek školy C. Freineta a M. Montessori či z výsledků výzkumů J. Piageta, L. S. Vygotského a H. Gardnera. Do České republiky se program dostává po roce 1990 díky Nadaci Open Society Fund (Průcha & Kořátková, 2013, s. 134–135).

Cíle a obsahové směřování mateřských škol Začít spolu

Základními cíli jsou individualizace dle potřeb dětí, vytvoření vzdělávacího prostředí do center aktivit a možnost aktivní spolupráce s rodiči.

Obsahové směřování je založeno na uspořádání tříd do center aktivit, integrovaná témata jsou vytvářena v podobě projektů, centra aktivit nesou názvy jako domácnost, knihy a písmena, stolní hry, pokusy a objevy či ateliér a dramatické hry. Děti jsou uskupeny heterogenně. Program Začít spolu je druhým nejrozšířenějším programem v ČR v rámci alternativních koncepcí (Průcha & Kořátková, 2013, s. 136–137).

Východiska programu Začít spolu

Teoretickými východisky je založení programu na humanizaci a demokratických přístupech ve vzdělávání dětí, které se velice opírají o konstruktivismus a individualizaci. Program je založen na podnětném prostředí. Využívá se prožitkového učení, sebehodnocení dětí apod. Hlavními cíli je v rámci kompetencí dítěte vnímání změn kolem dítěte, kritické myšlení, odpovědnost za svá rozhodnutí, tvořivost a představitost, odpovědnost vůči společnosti, vytváření zdravých životních návyků a postojů (Gardošová & Dujková, 2003, s. 11–16).

5.3.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky programu Začít spolu

Program je tvořen dle podmínek naší země a klade si za cíl individuální přístup k dětem či vedení dětí k samostatnosti (Gardošová & Dujková, 2003, s. 17–18).

Stěžejními myšlenkami jsou individuální přístup k dětem, jenž podporuje dítě

a jeho vlastní tempo vývoje, dále pak podpora osobní volby dětí, děti jsou podporovány k odpovědnosti za své chování, ke tvořivosti a účast rodin se vnímá jako veliký přínos pro děti i pro školu (Průcha & Koťátková, 2013, s. 135).

Centra aktivit jsou vybavena pomůckami tak, aby tam děti mohly pracovat ve skupinách, dle svých představ a podle vlastního výběru. V centru dramatiky se rozvíjí například sociální učení, je podporován citový rozvoj, rozvoj inteligence, jazykových schopností apod (Gardošová & Dujková, 2003, s. 33–60).

Spolupráce s rodiči dětí je jedním z prvořadých principů programu Začít spolu, kterým rovněž naplňuje i záměry RVP PV. Program Začít spolu staví na nezastupitelném místě rodiny v životě dítěte. Spolupráce probíhá v rámci zapojení rodičů ve třídě, tvorbě individuálních programů pro děti, pomoci při pořádání akcí a další. Ze strany učitele k rodičům musí jít o princip vítanosti, vstřícnosti a otevřenosti, rodiče by se měli cítit tak, že mají škole co nabídnout, a nebát se, že udělají chybu (Gardošová & Dujková, 2003, s. 121–128).

Individualizace v rámci center aktivit v programu Začít spolu

Opět zde, jako u Montessori systému, hovoříme o dobře připraveném a podnětném prostředí. Učební koutky jsou ohraničení pomocí nábytku, koberce apod. Každé centrum a jeho umístění je pečlivě promyšleno tak, aby se děti mohly soustředit na práci. Jednotlivé koutky můžeme brát jako odpovídající rozvoji typům inteligence definovaných dle H. Gardnera (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 73–78).

Příklady MŠ s programem Začít spolu v ČR

Mateřská škola Dubeč, Praha: Dostupné z:

<https://www.msdubec.cz/>

Mateřská škola Sokolská, Olomouc: Dostupné z:

<https://skolkaolomouc.cz/sokolska/>

Mateřská škola Prušánecká 8, Brno: Dostupné z:

<http://msprusanecka.cz/>

Mateřská škola DUHA, Třebíč: Dostupné z:

<https://www.msduha.cz/>

5.4 Program podpory zdraví v mateřské škole

Přívlastek zdravá mateřská škola popisuje cíl, ke kterému chce MŠ směřovat. Projekt pro mateřské školy vznikl v návaznosti na projekt Zdravé základní školy a to proto, že je předškolní věk rozhodujícím obdobím pro získávání návyků pro celý život člověka (Havlínová, 1995, s. 15–16).

Cíle a obsahové směřování Programu podpory zdraví v MŠ

Děti se učí úctě ke zdraví a dovednostem zdraví chránícím. MŠ naplňuje potřeby dětí a dělá vše pro jejich pohodu duševní, tělesnou či společenskou.

Obsahové směřování je uspořádáno do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. MŠ spolupracují se základními školami a děti ve třídách jsou vždy heterogenně uskupené. Jedná se o nejčastěji používaný alternativní program v ČR (Průcha & Kořátková, 2013, s. 138–140).

Projekt Zdravá mateřská škola si klade za cíl tyto dvě kategorie. Jedná se o tvorbu podmínek pro pohodu člověka a za druhé vede dítě v předškolním období ke zdravému životnímu stylu, kam řadíme návyky zdravého životního stylu, odolnost vůči stresu atd. (Havlínová, 1995, s. 17–22).

Východiska projektu Zdravé mateřské školy

Podmínky pro pohodu a zdraví v mateřské škole jsou vytvářeny podle toho, že dítě se vždy učí tomu, v čem žije. Pohoda je chápána jako subjektivní pocit zdraví, který je výsledkem pohody tělesné, duševní a společenské neboli sociální. Pro zdravý vývoj jedince je zapotřebí, aby byly uspokojovány jeho základní potřeby a to potřeby volného pohybu, správné výživy a další. Pohodě nejvíce škodí stres, který může být vyvolán nepřiměřeným druhem zátěže, z čehož pramení různé emocionální problémy (Havlínová, 1995, s. 25–30).

Potřeby dítěte jsou v rámci projektu ZMŠ uspokojovány a respektovány. V prostředí ZMŠ můžeme najít jisté vedení školy dle Maslowovy hierarchie všeobecných lidských potřeb či modelu potřeb malého dítěte podle J. Langmeiera a Z. Matějčka, která popisuje například potřebu určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů, potřebu jisté stálosti a řádu, potřebu prvotních citových a sociálních vztahů, potřebu identity neboli společenského uplatnění a potřebu otevřené budoucnosti (Havlínová, 1995, s. 32–37).

Jako další činitel projektu ZMŠ můžeme vnímat hru. ZMŠ se snaží vytvářet dětem prostředí, které povede děti v rámci jejich spontánní hry k seberozvoji a bude uspokojovat jejich potřeby (Havlínová, 1995, s. 39–42).

Dalším důležitým prvkem koncepce ZMŠ je tělesná pohoda, která je dětem poskytována v rámci volného pohybu, denního režimu, zdravé stravy a prostředí. Děti jsou vedeny k otužování, pobytu venku apod. (Havlíková, 1995, s. 43–48).

Je kladen důraz na výživu dětí, která zajišťuje nároky organismu na růst těla dítěte. Jedná se o pestrou stravu s dostatečným příjmem všech potřebných živin (Havlíková, 1995, s. 49–53).

Jmenuji zde i sociální klima tvořené důvěrou, empatií a úctou k dětem. Ve ZMŠ by měla ve všech rovinách probíhat spolupráce (Havlíková, 1995, s. 59–61).

ZMŠ klade důraz na podnětné prostředí, jež je esteticky a hygienicky uspořádáno. Materiály mají funkční a estetické kvality. Prostory jsou pravidelně větrány, umístění MŠ je klidné, bezprašné, nábytek je vhodný pro děti předškolního věku (Havlíková, 1995, s. 67–72).

ZMŠ využívají hojně metodu prožitkového učení, využívají situací přirozených pro děti PV. Dítě se učí experimentem a prožitkem. Činnosti by měly zahrnovat znaky spontaneity, objevnosti, komunikativnosti, celostnosti, prostoru pro aktivitu a tvořivost, manipulace a experimentování s předměty a bezpečnosti a vstřícného prostředí (Havlíková, 1995, s. 81–89).

ZMŠ se opírá o tři důležité instituce – rodinu, školu a obec. Zaměřuje se na kvalitní spolupráci s rodinou (Havlíková, 1995, s. 91–99).

5.4.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky programu Podpory zdraví v MŠ

Hlavními myšlenkami jsou propojení holisticko – interakčního působení, jež chce působit na zdraví každého dítěte, pomáhat dětem vytvářet vztahy a také vztah k přírodě a její ochraně. Zdraví je bráno jako komplexní hodnota a MŠ chtějí působit i na rodinné prostředí dětí, jež jejich zdraví zásadně ovlivňuje. Principem je respektování potřeb každého dítěte a jeho pohoda tělesná i duševní (Průcha & Košťátková, 2013, s. 138).

Individualizace v prostředí mateřské školy podporující zdraví

Mateřské školy podporující zdraví staví na bezpečném sociálním prostředí jako na podmínce k učení. Tento program se zakládá především na spontánní hře dítěte. Děti by zde měly najít možnosti k realizaci svých spontánních činností. Tyto MŠ rozvíjejí kompetence z RVP PV, jako jsou plánování činností a jejich vyhodnocování, svobodné rozhodování s nesoucí se zodpovědností, a uvědomování si důležitosti prostředí, ve kterém dítě žije (Krejčová, Poche Kargerová & Syslová, 2015, s. 79–84).

Příklady MŠ s programem Podpory zdraví v ČR

Mateřská škola Herčíkova, Brno: Dostupné z:

<http://www.mshercikova.cz/>

MŠ Pastelka, Chrudim: Dostupné z:

<https://www.msmalika.cz/>

MŠ Sedmíkráska, Praha 9: Dostupné z:

<https://www.ms-sedmikraska-praha.cz/>

Zdravá anglická mateřská škola, Olomouc: Dostupné z:

<https://www.anglickaskolka.net/>

5.5 Daltonský plán

Od roku 1996 je v České republice rozvíjena koncepce daltonského plánu. Koncem 90. let 20. století byla v Brně založena Asociace českých daltonských škol. Dítě je předem připravenými činnostmi vedeno k samostatnosti a odpovědnosti (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 26–27).

Daltonskou školu do České republiky přivedla spolupráce mezi Brnem a Utrechtem v oblasti školství, která chtěla zavést změnu do tradičního školství. První mateřské školy tohoto typu vznikají kolem roku 2000. Takovéto mateřské školy často bývají sloučené se základní školou, na kterou výuka plynule navazuje (Průcha & Kořátková, 2013, s. 125).

Cíle a obsahové směřování daltonských mateřských škol

Hlavními cíli jsou vedení dětí k odpovědnosti a spolupráci, dále nabývání samostatnosti a hodnocení vlastních výsledků a také plánování vlastní práce a odpovědnosti za její plnění a dokončení.

Obsahem je v daltonské MŠ práce v centrech aktivit s připraveným prostředím vedoucím k samostatnosti, tvorba daltonských tabulí úkolů, jež dává podněty k samostatnému učení. Děti si volí aktivity na tabuli po ranním skupinovém rozhovoru, centra aktivit vedou k tvorbě skupin a ke spolupráci. Děti v těchto MŠ bývají uskupeny heterogenně (Průcha & Kořátková, 2013, s. 133–134).

Východiska daltonského plánu

Daltonský učební plán vede děti k posilování samostatného učení s využitím pomůcek. Celoroční učební látka se rozděluje do měsíčních úkolů. Najdeme zde velkou aktivnost a efektivitu v učení (Jůva, 2001, s. 43).

5.5.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky daltonského plánu

Hlavními myšlenkami jsou zacházení s vlastní svobodou, samostatná práce, spolupráce s ostatními, určitá struktura denního režimu. Princip svobody děti učí svobodně zvolenými aktivitami vlastní zodpovědnosti. Princip samostatnosti je založen na tom, že děti jsou rády aktivní, a princip spolupráce vede děti k přípravě na život ve společnosti (Průcha & Kořátková, 2013, s. 132).

Příklady MŠ s daltonským plánem v ČR

Mateřská škola Křídlovická, Brno: Dostupné z:

<http://web.zskridlovicka.cz/>

Základní škola a mateřská škola Žalkovice, Praha: Dostupné z:

<https://www.zszalkovice.cz/>

Základní škola a mateřská škola Přemyslovo náměstí, Brno: Dostupné z:

<http://www.zspremyslovo.cz/>

Základní škola a mateřská škola Chalabalova, Brno: Dostupné z:

<https://www.chalabalova.cz/>

5.6 Waldorfská pedagogika

V době sametové revoluce u nás začíná v rámci školské komise Občanského fóra pracovat skupina lidí, ovlivněná Steinerovou antroposofií, jež měla za cíl rozvoj waldorfské pedagogiky. V roce 1990 vznikla první waldorfská škola v Příbrami a další rok i v Praze. Komunita waldorfské pedagogiky se dnes sdružuje do Asociace waldorfských škol České republiky, jež pořádá například vzdělávací kurzy pro učitele. Od roku 2005 mají waldorfské MŠ vlastní vzdělávací programy, jež se opírají o RVP PV (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 23–24).

Waldorfské školy se u nás objevily po roce 1989 jako první alternativní školy (Průcha & Kořátková, 2013, s. 124).

Cíle a obsahové směřování waldorfských mateřských škol – antroposofie

Základními cíli je vytvořit klidné prostředí, kde se děti přirozeně projevují a rodiče se zde mohou podílet na práci dětí přímo v MŠ. Druhým cílem je příprava práce s dětmi tak, aby se na ní děti mohly, co nejvíce, podílet.

Obsahové směřování těchto škol je tvořeno myšlenkou antroposofie, jež organizuje vnitřní život školy. Architektonické uspořádání školy je jiné, tvořené z šestiúhelníkových dispozic. Vybavení je především z přírodních materiálů (Průcha & Kořátková, 2013, s. 127–128).

Anthroposofie chce v lidech probouzet jejich vlastní síly, které jim byly dány. Nechávat v sobě znít otázky, kam nás vede náš osud a co ode mě chtějí duchovní bytosti (Hradil, 2002, s. 12–18).

Východiska pedagogiky Rudolfa Steinera v kontextu prvních sedmi let života dítěte

Život člověka má přibližně sedmileté intervaly, po kterých vždy přichází ve vývoji dítěte nějaká změna. Období předškolního věku Steiner chápe jako tzv. éterné tělo, kdy se v člověku rodí síla a odolnost, a proto je potřebné dítě posilovat v oblasti fyzické i psychické. Dítě má potřebu náležitého přísunu podnětů zvenčí, v jeho okolí by nemělo být nic, co si nezaslouží dětskou nápodobu. Autentické vjemy dítěti umožní hračky z přírodních materiálů. Další potřebou je potřeba smysluplného světa. Řád a rytmus stojí ve waldorfské pedagogice v popředí. Rytmus je projevem řádu. Potřeba životní jistoty a vzor působící na dítě je neopominutelným aspektem waldorfské pedagogiky. Vede dítě k důvěře v sebe samo. Další potřebou je potřeba otevřené budoucnosti. Děti by neměly být jen

pozorovatelé svého okolí, ale měly by se na jeho tvorbě aktivně podílet (Smolková, 2007, s. 10–22).

5.6.1 Hlavní záměry, principy a myšlenky waldorfské pedagogiky

Děti předškolního věku jsou vnímány jako osoby s citlivým smyslovým vnímáním. Učitel má za úkol určovat motivy dítěte, se kterými se setkává. Prostředí kolem dítěte hraje velmi důležitou roli při postupných krocích ve vývoji dítěte. Režim dne je členěn na volnou hru dětí a fáze, kdy učitelka vede děti ke zklidnění a koncentraci. Celý týden má řád v rámci pravidelně zařazovaných prvků. Jeden den v týdnu se vždy kreslí temperovými barvami apod. (Hradil, 2002, s. 135–136).

Základní myšlenkou je rozvoj dítěte v jeho celistvosti a výraznými prvky jsou tolerance, lidskost či porozumění druhým. Slavnosti jsou chápány jako základní rámec průběhu roku (Smolková, 2007, s. 78–85).

Specifickými podmínkami vzdělávání v současné waldorfské MŠ je uspořádání života ve škole spojené s rytmickým střídáním činností. Dále pak je to stravování, jež rozvíjí vztah k naší planetě a dítě se zde stará o rostliny, které pak jí. Výtvarné a pracovní činnosti jsou charakteristické především malováním akvarelovými barvami a modelováním pomocí včelího vosku. Zpívá se kdykoliv a stále během dne. Využívá se četby klasických pohádek, jejichž obsah odpovídá danému ročnímu období. Spojení slova, hudby a pohybu poté vytváří tzv. eurytmii, což je pohybová výchova podněcující volný pohyb a fantazii dětí (Smolková, 2007, s. 23–46).

Bothmerova gymnastika

Byla vytvořena hrabětem Bothmerem, jenž dostal za úkol vymyslet výuku tělesné výchovy na waldorfských školách. Gymnastická výchova je členěna do několika stupňů. První stupeň je určován kruhovými tanci. Jedná se o cvičení s přísnou rytmikou v rámci uskupení dětí do jistého geometrického tvaru (Hradil, 2002, s. 155–156).

Prostředí waldorfské školy a její vybavení

Prostředí je utvářeno architektonickým uspořádáním budovy. Jedná se o nepravidelný a mnohoúhelníkový půdorys, je využíváno velkých oken. Místnosti jsou malované přírodními barvami a je využíváno hlavně dřevěného nábytku. Nábytek by měl mít zaoblené tvary, protože takovýto nábytek bez ohraničení umožňuje dětem uvolňovat svoje myšlení a svobodně se projevit (Grecmanová & Urbanovská, 1996, s. 9–10).

Vztah k RVP PV a individualizace ve waldorfských mateřských školách

Všechny obecné podmínky odpovídají RVP PV. V podoblasti personálního zajištění jsou to odborně kvalifikovaní pedagogové, již absolvovali tříletou formu seminářů waldorfské pedagogiky (Smolková, 2007, s. 53).

Waldorfská pedagogika se důsledně obrací k dítěti, dává svobodu učitelům projektovat dle potřeb dětí. Vzdělávací obsah členěný do pěti oblastí je ve waldorfských MŠ naplněný v rámci volného pohybu dětí, pohody dítěte, rozvoji řeči pomocí textů, vedení dětí ke kvalitním sociálním vztahům, hledání příčiny různých dějů kolem nás či v řádu a vztahu k přírodě (Smolková, 2007, s. 54–77).

Příklady MŠ s waldorfským programem v ČR

Mateřská škola Plovdivská, Brno: Dostupné z:

<http://www.waldorf-brno.cz/>

Waldorfská základní škola a mateřská škola, Olomouc: Dostupné z:

<http://waldorf-olomouc.cz/>

Waldorfská mateřská škola Dusíkova, Praha 6: Dostupné z:

<https://www.wmsdusikova.cz/>

Waldorfská mateřská škola Koněvova, Praha 3: Dostupné z:

<http://www.waldorfskaskolka.cz/>

Srhnutí k alternativním mateřským školám

Možnost výběru mezi různými didaktikami předškolních zařízení umožňuje individualizovaný přístup k rozvíjení osobnosti každého dítěte.

Je rovněž běžnou praxí, že mateřské školy přebírají prvky z alternativních pedagogik a vidí v nich svůj prospěch. Směřování se k tomu, že pojem alternativní školy bude mizet a prvky těchto škol budou k vidění ve většině mateřských škol jako součást běžné praxe. Trend alternativních škol nabírá na síle také zájmem rodičů o tento typ škol (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 28).

Alternivní školy, které jsou v rejstříku škol pod MŠMT, musí povinně pracovat dle RVP PV.

II. Empirická část

Cílem empirické části diplomové práce je provedení analýzy, komparace a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství.

Empirická část se zabývá analýzou, komparací a vyhodnocením předškolních kurikul jednotlivých mateřských škol, jež jsou, až na výjimku MŠ Klíček, v rejstříku škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT. MŠ Klíček se řídí zákony platnými pro obecně prospěšnou společnost. Pro mateřské školy, zapsané v rejstříku MŠMT, je samozřejmostí tvorba školního vzdělávacího programu dle RVP PV a podmínek v něm uvedených. MŠ Klíček rovněž pracuje s RVP PV a odpovídá jeho požadavkům.

6 Metodologie a design výzkumu

Stanovené cíle – výzkumný účel studie

Cílem výzkumu je analýza, komparace a vyhodnocení předškolních kurikul daných mateřských škol.

Metodologie výzkumu

Hlavní metodou kvalitativního výzkumu je obsahová analýza textu. Do metodologie výzkumu řadím popis analyzovaných mateřských škol a rozbor jejich ŠVP na základě kategorií kurikula dle Elišky Walterové, jež jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce.

Výzkumný problém

Při tvorbě výzkumného problému a systému očekávání, předpokladů a konceptů jsem vycházela ze ŠVP mateřských škol a z kategorií vztahujících se ke kurikulu dle Elišky Walterové.

Měla jsem vytvořený klíčový koncept, podle které jsem v rámci svého výzkumu postupovala. Jednalo se nejprve o charakteristiku, cíle a obsah vzdělávání v ŠVP daných MŠ a poté o rozbor ŠVP dle kategorií kurikula podle Elišky Walterové.

Výzkumným problémem je analýza, komparace a vyhodnocení školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol.

Výzkumné otázky – konkretizace výzkumného problému

Ve svém výzkumu se zaměřuji na níže uvedené otázky ve vztahu ke ŠVP dané MŠ:

	OTÁZKY	ZDROJE	KOMPONENTY
V Z D Ě L Á V A T	PROČ	vize, smysl, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, skupinové individuální a	FUNKCE A CÍLE
	KOHO	zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální, typologické...	CHARAKTERISTI-KY UČÍCÍCH SE
	CO	poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností...	OBSAH
	KDY	v kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsahu, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách...	ČAS
	JAK	strategie učení, učební situace,	METODY A POSTUPY

		způsoby interakce a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě, mimotřídní činnosti...	
	ZA JAKÝCH PODMÍNEK	legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály...	ORGANIZACE
	S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY	funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení...	KONTROLA A HODNOCENÍ

(Walterová, 1994, s. 53).

Design mého kvalitativního výzkumu

Vybrala jsem si design kvalitativního výzkumu s názvem obsahová analýza textu. Tento pohled na výzkum mě bude provázet v průběhu celého výzkumného bádání.

Vzorek výzkumu a zdůvodnění jeho výběru

Mezi můj vybraný vzorek patří školní vzdělávací programy pěti brněnských mateřských škol, které jsou, až na výjimku MŠ Klíček, zapsané v rejstříku MŠMT. Tyto mateřské školy jsou založeny, každá na jiné alternativní koncepci vzdělávání. Brněnské mateřské školy jsem si vybrala z důvodu vlastní zkušenosti z praxe s těmito školami nebo ze zkušenosti kolegyně z bakalářského studia v rámci praxí během studia na těchto školách. Alternativní programy byly vybrány čistě náhodně.

Dle alternativního charakteru předškolních kurikul se domnívám, že cíle a výstupy ŠVP by měly být v souladu s RVP PV, ale obsah ŠVP se bude odlišovat.

7 Výzkumný soubor a analýza dokumentů

Výzkumný soubor obsahuje pět školních vzdělávacích programů mateřských škol, které jsou, až na výjimku MŠ Klíček, zapsány v rejstříku MŠMT. MŠ Klíček je obecně prospěšnou společností. Od níže vypsanych mateřských škol jsem získala poučený souhlas s analýzou jejich předškolního kurikula – viz přílohy.

V empirické části jsou analyzovány ŠVP těchto mateřských škol:

1. Mateřská škola s programem Marie Montessori - Montessori mateřská škola Klíček, o.p.s. Údolní 53, Brno
2. Mateřská škola s programem Začít spolu - Mateřská škola Prušánecká 8, Brno, příspěvková organizace
3. Mateřská škola s programem Podpory zdraví v MŠ - Mateřská škola Herčíkova 21, Brno, příspěvková organizace
4. Mateřská škola s programem Daltonský plán - Základní a mateřská škola Brno, Křídlovická 30b, příspěvková organizace
5. Mateřská škola s programem Waldorfské pedagogiky – Waldorfská základní a mateřská škola Brno, Plovdivská 8, příspěvková organizace

7.1 Mateřská škola s programem Marie Montessori

Charakteristika mateřské školy, cíle a obsah vzdělávání

Montessori mateřská škola Klíček nese název školního vzdělávacího programu „Odemykám svět“.

Mateřská škola není zapsaná v rejstříku škol MŠMT, obsah jejího ŠVP však odpovídá RVP PV a podmínkám v nich uvedených, protože dochází k částečným dotacím ze strany státu k MŠ. Konkrétně zde můžeme najít Zásady pro zpracování ŠVP, které jsou detailně rozpracovány.

Mateřská škola je jednotřídní. Nalezneme zde žlutou hlavní třídu a fialovou třídu, která se využívá převážně k odpočinku. V rámci části Podmínky vzdělávání můžeme najít detailní popisy dané oblasti, například věcných podmínek, a na konci každé této části jsou uvedeny záměry, kterými chtějí danou oblast zlepšovat či posílit.

Děti tráví mnoho času venku a MŠ se řídí heslem, že neexistuje špatné počasí, jen špatně oblečené dítě. Děti si svůj prostor ve třídě vymezují koberečky, tácy či podložkami. Funguje zde právo přizvat si k sobě kamaráda i odmítnutí druhého dítěte v případě, že chce dítě pracovat samo. V rámci setkávání dětí se ve třídě vyskytuje elipsa, na které se řeší všechny potřebné a důležité informace apod. MŠ je velice dobře nastavená na postupnou adaptaci dětí, rodiče mohou do MŠ chodit ze začátku společně s dětmi.

Montessori pedagogika v rámci běžné praxe MŠ se projevuje individuální mírou nabídnutím pomoci, individuálním časem pro odpočinek – dítě má k dispozici ve třídě tzv. mírový koutek, kde může trávit čas jen samo se sebou. Dále se respektují individuální požadavky při stravování. Individuální přístup se vztahuje i na práci s didaktickým materiálem a pomůckami, pokud dítě nedokončí svoji práci, označí ji jmenovkou a může pokračovat později. Překryv minimálně dvou učitelek ze tří je 7 hodin denně.

V rámci řízení MŠ dochází k pedagogickým radám jednou za týden. Personální zajištění je bohaté, v MŠ pracuje ředitelka a 3–4 učitelky. Učitelky jsou dále vzdělávány v oblasti montessori pedagogiky. Rodiče dětí se aktivně podílejí na chodu MŠ, například povídají dětem o své práci, MŠ navštívila babička jednoho dítěte, která je cizinka.

Charakteristiku ŠVP MŠ Klíček tvoří principy Montessori pedagogiky založené na respektování druhých, velký důraz je kladen na environmentální výchovu a dostatek přirozeného pohybu dětí. Začáteční písmena názvu MŠ KLÍČEK jsou zkratky slov – koncepce, láska, individualita, čas, emoce, komunikace a kooperace.

Hlavním cílem ŠVP je podpora potenciálu každého dítěte.

ŠVP pojednává o filozofii montessori pedagogice jako o reformním a pedocentrickém směru v pedagogice. Základními principy jsou zde připravené prostředí, řád, svoboda a zodpovědnost, smysluplnost a propojenost, soustředění, pohyb v učení, ruka a intelekt, pozorování (diagnostika) a partnerský přístup.

V rámci metod a forem práce se využívá například práce s Montessori pomůckami a didaktickými materiály, samostatná práce či skupinová práce. Můžeme zde rovněž nalézt využívání projektové metody.

Vzdělávací obsah je založen na možnosti individuálního výběru pomůcek dětmi. Vzdelávací materiály jsou uspořádány do pěti základních oblastí – Praktický život, Smyslová výchova, Matematika, Jazyk, Poznávání světa - oblast Poznávání světa všechny ostatní oblasti propojuje. Každý den se zaznamenává, co už děti zvládly a postupem času je učitelky provedou všemi pomůckami, které tvoří ucelený vzdělávací program. Učitelky navíc připravují řízené či částečně řízené činnosti a pomůcky tematicky zaměřené dle měsíčních plánů. Pracuje se s pěti integrovanými bloky. Činnosti se plánují tak, aby u dětí podporovaly postupné osvojování základů klíčových kompetencí. Důraz se klade na ekologicky šetrný životní styl školy – třídí se odpady, kompostuje se, neplýtvá se vodou ani potravinami.

Dílčí výstupy se naplňují zcela přirozeně díky vhodně připravenému prostředí školy každý den, další prostřednictvím práce s Montessori pomůckami. Dítě si volí činnost průběžně, během let strávených v MŠ obvykle pracuje s většinou pomůcek. Plánování probíhá měsíčně v rámci tematických celků a jednou za tři roky v rámci používání Montessori pomůcek.

Montessori pomůcky jsou tedy rozděleny do oblastí. Jsou jimi oblast praktického života, kde se děti starají o prostředí kolem sebe i o sebe samotné, jedná se o oblékání, nalévání, zavazování tkaniček, děti pomáhají při praní prádla, přípravě jídla, vytírání, utírání prachu apod. Praktický život je cestou k samostatnosti dítěte. Do pomůcek praktického života řadíme například elipsu, která slouží ke cvičení koordinace a také jako místo setkávání.

Další částí je smyslová výchova, která má za úkol tříbit dětské smysly. Děti předškolního období, které se nachází v senzitivním neboli citlivém období, potřebují smyslové vjemy jako hlavní zdroj informací. Potřebují si věci osahat, cítit jejich vůni apod. Do smyslové výchovy patří i hudební výchova.

Další oblastí je matematika, kterou dítě poznává v mnoha souvislostech a vnímá, že je

všude kolem nás. Cílem je zde vnímání matematiky jako zábavného pojmu.

Oblast jazyk charakterizuje rozvoj sluchového či zrakového vnímání a grafomotoriky.

Poslední oblastí je poznávání světa, které v sobě zahrnuje poznávání zvířat, světadílů apod.

V MŠ se klade důraz na environmentální výchovu, děti pečují o vlastní zahradu, kompostují, pěstují plodiny apod.

Integrované bloky jsou rozděleny do 5 celků. V rámci tvorby integrovaných bloků se opět využívá Montessori pedagogika ve smyslu postupu od konkrétního k abstraktnímu. Název ŠVP Odemykám svět zde vstupuje do názvů integrovaných bloků, které nesou názvy: Poznávám školku, poznávám kamarády, druhý integrovaný blok nese název Moje rodina a další lidé kolem mě, následuje blok Poznávám sebe, poté zde můžeme najít blok Poznávám přírodu, poznávám svět a blok Poznávám místo, kde žiji.

Plánování probíhá v rámci rozvoje klíčových kompetencí a očekávaných výstupů dle vzdělávacích oblastí. Chybí zde plánování dle dílčích vzdělávacích cílů.

Autoevaluace MŠ je rozdělena do hodnocení ŠVP, hodnocení podmínek vzdělávání, hodnocení vzdělávacích procesů a do hodnocení výsledků vzdělávání, kdy v každé této části můžeme spatřit oblast, nástroje hodnocení, časové rozvržení a kdo má zodpovědnost za danou část autoevaluce.

Analýza školního vzdělávacího programu MŠ Klíček dle Elišky Walterové a jejího pojetí kurikula

OTÁZKY

PROČ vzdělávat Montessori pedagogikou: ŠVP MŠ Klíček nám na tuto otázku nabízí několik odpovědí: například, že Montessori pedagogika se zajímá o každé dítě jako o individualitu či z hlediska potřeb dětí se v Montessori pedagogice opírá zejména o tzv. senzitivní fáze, kterými děti během svého vývoje procházejí. Učitelka pozoruje dítě při práci a podle toho, na co je dítě momentálně naladěné, je mu nabízena taková činnost, která ho uspokojuje a kterou se tak může naučit s lehkostí a v maximální možné míře. Dítě má možnost vybírat si, s čím i s kým bude pracovat v případě, že respektuje pravidla a umí se rozhodnout pro smysluplnou tvořivou práci. Jestliže se mu to ještě nedaří, učitelka mu pomáhá se v tom osamostatnit.

ZDROJE

Vize: Vize jsou v rámci ŠVP MŠ Klíček vypracovány v bodech s názvem záměry, jedná se o záměry ke každé dílčí části ŠVP. Například zde můžeme spatřit vizi neboli záměr doplnění vzdělání pedagogického týmu v oblasti speciální pedagogiky.

Smysl: Smysl ŠVP můžeme vidět v jasném směřování MŠ k plnění svých vizí a záměrů, ke směřování MŠ směrem k Montessori pedagogice ve vzdělávání apod.

Očekávání: Pokud se v ŠVP pracuje s jistým očekáváním, například se očekává příchod nadaného dítěte do MŠ, tak je škola připravená mu vytvářet ideální podmínky pro jeho rozvoj v rámci Montessori pedagogiky. Rodiče mohou dát do této MŠ školy své dítě s očekáváním vzdělávání dle principů Montessori pedagogiky, z čehož plynou konkrétní požadavky či očekávání na školu – vzdělávání v oblastech apod.

Potřeby: Potřeby dětí jsou v rámci individualistického přístupu Montessori pedagogiky naplňovány, Montessori přístup vychází a směřuje k pedocentrismu, který potřeby dítěte staví na první příčku v hodnotách a zaměření MŠ.

Hodnoty: Hodnoty, jež se snaží MŠ a její Montessori přístup v pedagogice uznávat, jsou péče o prostředí, vztahy a celkové klima ve škole nebo ekologicky šetrný životní styl školy.

Perspektivy společenské: Velkou perspektivu neboli vyhlídku do budoucnosti má v rámci společenského charakteru MŠ Klíček především ve vysoké míře samostatnosti, ke které jsou děti vedeny. Jedná se o oblast sebeobsluhy, nezávislosti na druhých v rámci

hygieny, stravování apod.

Perspektivy skupinové: MŠ, dle ŠVP, vede děti ke skupinovým činnostem například formou péče o školní zahradu, děti spolupracují při péči o záhonky, společně kompostují apod.

Perspektivy individuální: MŠ Klíček je ve své podstatě založena na principech Montessori individualistického přístupu k dětem, který je pro každou individualitu (dítě) velice přínosný v rámci rozvoje celé dětské osobnosti.

KOMPONENTY

FUNKCE A CÍLE ŠVP: Hlavní funkcí ŠVP je informovat rodiče o záměrech dané MŠ a také předložit pedagogům materiál, se kterým mohou pracovat při svém plánování.

Cíle ŠVP se v rámci ŠVP MŠ Klíček třídí dle rozdělení Montessori pomůcek na konkrétní oblasti Montessori pedagogiky. Cíle jsou zde v rámci praktického života péče o člověka a prostředí kolem něj. V rámci oblasti s názvem smyslová výchova se klade důraz na senzitivní období – smyslové vjemy, manipulace s předměty a další.

V oblasti matematika je cílem vnímání matematiky jako něčeho, co nás neustále obklopuje a čeho se nemusíme bát. V oblasti jazyk je cílem rozvoj grafomotoriky a sluchového i zrakového vnímání a rozlišování.

Poslední oblast s názvem Poznávání světa má za cíl seznámení dítěte se světem živočichů či planetou Zemí.

OTÁZKY

KOHO vzdělávat Montessori pedagogikou: V rámci předškolního vzdělávání a předškolního kurikula MŠ Klíček se vzdělávají v mateřské škole děti ve věku od 3 respektive 2 do 6 respektive 7 let.

ZDROJE

Zvláštnosti sociální: Ve smyslu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje ŠVP MŠ Klíček se všemi stupni podpůrných opatření, ať už se jedná o pouhou úpravu TVP v rámci 1. stupně PO nebo o tvorbu individuálního vzdělávacího plánu v rámci 2. - 5. stupně PO. Všechny sociální skupiny dětí zde mají otevřené dveře. Dále se zde respektují etnické, národnostní i náboženské rozdíly mezi lidmi, naše různost je brána jako obohacení společnosti.

Zvláštnosti věkové: Ve smyslu vzdělávání dětí mladších tří let se ve ŠVP MŠ pracuje

s myšlenkou zařízení nové třídy pro batolata, která by více odpovídala potřebám dvouletých dětí. Pokud by bylo přijato pouze jedno dítě, personální zajištění MŠ je v takovém případě dostatečné.

KOMPONENTY

CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE dětí: Každé dítě má ve třídě svou poličku, osobní místa jsou označena fotografií a jménem. Ve třídě je čtenářský a „mírový“ koutek, místa, kde může být dítě samo a v klidu si prohlížet knihy nebo zkoumat esteticky zajímavé předměty. Svou pracovní/herní plochu si děti vymezují koberečky, podložky, tácy. Mohou pozvat kamaráda ke spolupráci, ale mají i právo být samy a spolupráci odmítnout. Učí se nést odpovědnost za své místo, v případě potřeby požádat o pomoc.

OTÁZKY

CO za obsah nabízí Montessori pedagogika: Vzdělávání podle principů Montessori pedagogiky je postaveno na svobodné volbě činností. Děti si vybírají z nabízených pomůcek a materiálů a pracují s nimi samy, ve dvojici nebo ve skupině. Vzdělávací materiály jsou uspořádány do pěti základních oblastí – Praktický život, Smyslová výchova, Matematika, Jazyk, Poznávání světa, přičemž oblast Poznávání světa všechny ostatní oblasti propojuje. Každé dítě postupně zvládá pomůcky adekvátně svému věku a možnostem.

ZDROJE

Poznání (vědecké, umělecké): Vědecké poznání v rámci Montessori vzdělávání a praxe tohoto systému je více než stoletá a pomůckami tohoto systému si prošly již tisíce dětí v mnoha zemích světa.

Praktické zkušenosti z běžného života: Tuto oblast můžeme spatřit v části Praktický život, která vede děti k samostatnosti v péči o sebe a prostředí kolem dítěte.

Zkušenosti z pracovních činností: Zkušenosti se dotýkají péče o tělo, zahradu, dům či byt, ve kterém dítě bydlí či MŠ, kde se vzdělává. Uplatnění následuje po celý zbytek života dítěte.

KOMPONENTY

OBSAH ŠVP: Vzdělávací obsah ŠVP MŠ Klíček je tvořen rozdělením pomůcek do určitých oblastí, můžeme říci koutků, který každý rozvíjí jistou oblast, řadíme sem Praktický život včetně využívání elipsy, dále Smyslovou výchovu, Matematiku, oblast Jazyka a Poznávání světa.

Rovněž se zde věnuje pozornost i environmentální výchově.

Vzdělávací obsah rovněž obsahuje i integrované bloky, ve kterých dochází v rámci pedagogického projektování k plánování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů podle vzdělávacích oblastí.

Plánování tedy probíhá dvojí cestou: měsíčně (tematické plány) a v tříletých obdobích (Montessori pomůcky).

OTÁZKY

KDY vzdělávat Montessori pedagogikou: Montessori pedagogiku můžeme využít v rámci jakéhokoliv ročního období, jakéhokoliv uspořádání MŠ a jakéhokoliv kolektivu MŠ.

ZDROJE

V kterém věku: Jedná se zde o věk dětí 2/3 – 6/7 let.

V jaké posloupnosti: Koutky s oblastmi Montessori pedagogiky jsou všudypřítomné a mohou se využívat neustále. V rámci měsíčních plánů se postupuje v průběhu školního roku obdobími, tak jak jde čas.

Časovém rozsahu: Rozsah integrovaných bloků je přibližně jeden měsíc. Rozsah využívání Montessori pomůcek se vytváří na tři roky.

V jakých časových jednotkách: Integrované bloky jsou převážně na jeden měsíc, témata jsou dle potřeby dětí.

KOMPONENTY

ČASOVÉ rozmezí platnosti ŠVP: Platnost ŠVP je na tři roky. Poté dochází ke změnám, ke kterým se došlo v rámci autoevaluace.

OTÁZKY

JAK vzdělávat Montessori pedagogikou: Montessori pedagogiku vyučují kvalifikovaní učitelé, kteří mají různá proškolení v rámci Montessori kurzů či seminářů. Vzdělávání podle principů Montessori pedagogiky probíhá díky tomu pomocí odborníků v oboru.

ZDROJE

Strategie učení: Strategie učení vychází ze systému Montessori pedagogiky, dochází k aplikaci oblastí Praktický život, Smyslová výchova, Matematika, Jazyk a Poznávání světa. V rámci těchto oblastí se děti vzdělávají podle principů Montessori pedagogiky. Rovněž v MŠ dochází k naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v rámci integrovaných

bloků.

Učební situace: Třída je rozdělena do oblastí či koutků, které nesou názvy výše uvedených oblastí. Dochází zde k přirozenému učení dětí na základě vlastního výběru. Další učební situace vznikají v rámci řízených a částečně řízených činností, které si učitelky ve třídě plánují navíc.

Způsoby interakce a komunikace: Způsoby komunikace s rodiči: Dochází zde k velice aktivní účasti rodičů na procesech MŠ. Za dobu existence MŠ vznikla v rámci dobré komunikace s rodiči kolem i uvnitř MŠ propojená komunita rodičů, kteří se scházejí jak v MŠ, tak i mimo ni. MŠ pořádá akce pro rodiče, přibližně 6 krát do roka. Jedná se o společné akce rodičů, dětí a učitelů.

Způsoby komunikace mezi učiteli: Dochází k pravidelným týdenním konzultacím – pedagogickým radám, v rámci nichž si učitelky předávají nejpodstatnější informace o dětech i provozu MŠ.

Způsoby komunikace k dětem: K dětem je přistupováno jako k individualitám. V MŠ je uplatňována partnerská, respektující komunikace, používá se oceňování a zpětná vazba. V komunikaci se vyjadřují emoce a podporují se v tom i děti. Komunikuje se pravdivě, dětem se informace sdělují úměrně jejich věku, ale jasně a otevřeně.

Organizace života ve škole a ve třídě: Organizace MŠ pružně reaguje na potřeby dětí ve třídě, snaží se, aby si děti jak v dopoledních hodinách, tak odpoledních hodinách samostatně a nerušeně volily oblasti své práce. Rámcové uspořádání dne definuje Školní řád školy. Každý den se děti schází na elipse, kdy dochází ke společným diskuzím, dítě se však nemusí účastnit a může jen pozorovat nebo být v tzv. mírovém koutku. Díky vysokému počtu pedagogických pracovníků je umožněno věnovat se dětem opravdu individuálně.

Mimotřídní činnosti: V rámci spolupráce s rodiči dochází k tomu, že rodiče mohou podle svých možností pomáhat s přípravou prostředí MŠ (brigády na zahradě, drobné opravy v průběhu roku, tvorba výukových materiálů pro děti), dále pak MŠ Klíček pořádá tzv. Setkání rodičů (obvykle 6x ročně). Rodiče mají možnost formou osobní zkušenosti zažít to, co zažívají ve školce jejich děti. Poznávají hlouběji principy Montessori pedagogiky a mají možnost s učitelkami i ostatními rodiči sdílet své zkušenosti.

KOMPONENTY

METODY A POSTUPY ve ŠVP: Podrobně rozpracované metodické postupy k pomůckám i s uvedenými vzdělávacími cíli jsou k nahlédnutí v Pomůckových knihách

u pedagogů.

OTÁZKY

ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat Montessori pedagogikou: Montessori pedagogikou se může vzdělávat za podmínky připraveného prostředí v rámci Montessori oblastí (koutků) vybavených pomůckami a za přítomnosti kvalifikovaných učitelů, již si prošli nějakým kurzem či seminářem Montessori pedagogiky.

ZDROJE

Legislativní rámec: Legislativní rámec je definován stejným způsobem jako u běžných MŠ. V ŠVP se můžeme dočíst například o Vyhlášce č. 27/2016 o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Jinak musí docházet k zajišťování běžných zákonů jako je například Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání apod.

Řízení MŠ: Povinnosti a úkoly všech zaměstnanců jsou specifikovány v jejich pracovních náplních a ve Školním řádu. Ředitelka školy: stanovuje kompetence učitelek, přihlíží k jejich návrhům a respektuje jejich individuální přístup k práci s dětmi, pokud není v rozporu s principy Montessori pedagogiky nebo povinnostmi učitele stanovenými v RVP PV, zajišťuje podmínky pro další vzdělávání zaměstnanců, vytváří pracovní atmosféru založenou na vzájemné důvěře a toleranci, vyhodnocuje práci všech zaměstnanců a poskytuje zpětnou vazbu.

Financování: Financování probíhá v rámci financování jednak z MŠMT, dále od zřizovatele, kterým je Montessori mateřská škola Klíček, o.p.s. (zapsaná v rejstříku obecně prospěšných společností vedeném KS v Brně, oddíl O, vložka 429), Údolní 53, 602 00 Brno. Zakladateli obecně prospěšné společnosti jsou obecně prospěšná společnost **Montessori Morava**, které již od roku 2001 působí v Brně v oblasti Montessori vzdělávání dětí i dospělých. Rodiče dětí platí školné a příspěvek na provoz.

Vybavení: Vybavení MŠ je charakteristické především Montessori koutky, které obsahují předměty pro děti předškolního věku, jež je mají rozvíjet ve smyslu Montessori oblastí.

Klima: Nezanedbatelná část vzdělávací nabídky tvoří budování a vědomou péčí o prostředí, vztahy a celkové klima ve škole. Klima ve škole je velice dobré, vztahy mezi partnery MŠ jsou mimořádné.

Učební prostředí: Učební prostředí je tvořeno Montessori oblastmi, která

má každý svůj předem definovaný a jasný cíl.

Spolupráce školy a komunity: MŠ se podařilo za dobu své existence vybudovat kvalitní systém komunikace s rodiči dětí. Jedná se zde o akce pořádané pro rodiče a s rodiči. Dále také MŠ pomocí dotazníkových šetření zjišťuje názory a pohledy rodičů na aktuální dění a témata MŠ.

Podpůrné struktury a materiály: Materiály vycházející z Montessori pedagogiky vytváří stanovený, propracovaný a ucelený systém, který je dětem již hotový předkládán. Učitelé jsou školeni v rámci Montessori pedagogiky, kde se učí i o funkci konkrétních pomůcek.

KOMPONENTY

ORGANIZACE MŠ uvedená ve ŠVP MŠ:

Třída je připraveným prostředím s možností volby činnosti v rámci jasně stanovených pravidel. Z hlediska potřeb dětí se v Montessori pedagogice opírá zejména o tzv. senzitivní fáze, kterými děti během svého vývoje procházejí. Učitelka pozoruje dítě při práci a podle toho, na co je dítě momentálně naladěné, je mu nabízena taková činnost, která ho uspokojuje.

Odpovídající skladba didaktického materiálu v rámci respektování vývojových období a individuálních potřeb dětí (různorodost témat i obtížnosti).

Dostatečně pestrá nabídka materiálů – učitel materiály obměňuje/doplňuje podle potřeb dětí.

Korekce množství podnětů – příliš mnoho podnětů ztěžuje orientaci a ruší koncentraci.

V rámci vzdělávací nabídky se realizuje program pro předškoláky (každý den po odpočinku). Rostliny a zvířátka – součástí třídy/zahrady jsou další živí tvorové, o které děti pečují.

Prostředí zahrady je uspořádáno stejně jasně a přehledně jako prostředí v budově MŠ. Děti se aktivně podílejí na dotváření prostředí školy a na péči o něj.

OTÁZKY

S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY vzdělávat pomocí Montessori pedagogiky:

Montessori pedagogika pracuje s efektivním využíváním pomůcek, díky kterým se děti rychle rozvíjí, důležitým efektem a výsledkem tohoto systému je samostatnost dětí v rámci péče o sebe i své okolí.

ZDROJE

Funkce a kritéria hodnocení: Autoevaluace je rozdělena na několik částí, jsou jimi: Hodnocení ŠVP, Hodnocení podmínek vzdělávání, Hodnocení vzdělávacích procesů, Hodnocení výsledků vzdělávání. V každé výše uvedené části se vždy posuzuje oblast, nástroje hodnocení, časové rozvržení a zodpovědnost.

Metody a nástroje hodnocení: Nástroji hodnocení jsou zde například písemné revize, záznamy z pedagogických rad, výroční zpráva, účetní závěrka, diagnostické záznamy, sebereflexe, hospitační činnost, dotazníkové šetření, portfolia učitelek a další.

Způsoby sdělování výsledků hodnocení: Způsoby sdělování výsledků hodnocení nejsou součástí ŠVP.

KOMPONENTY

KONTROLA A HODNOCENÍ ŠVP: Kontrolu a zodpovědnost nad všemi částmi hodnocení má ředitelka, v některých částech i účetní či paní učitelka, vždy však vše podléhá paní ředitelce.

7.2 Mateřská škola s programem Začít spolu

Charakteristika mateřské školy, cíle a obsah vzdělávání

Mateřská škola Prušánecká, nesoucí název ŠVP Krok za krokem společně objevujeme svět, je jednou z několika fakultních mateřských škol MUNI v Brně. Mateřská škola pracuje podle programu Začít spolu. Zřizovatelem MŠ je Statutární město Brno.

Jedná se o trojtřídní MŠ s kapacitou 75 dětí, maximální možný počet je 90 dětí a děti jsou seskupeny heterogenním uspořádáním. MŠ se nachází v městské části Brno – Vinohrady.

Prostředí MŠ je uspořádáno do center aktivit. Zahrada MŠ je velmi dobře vybavena a její součástí je i dopravní hřiště.

Podmínky vzdělávání ve smyslu materiálních podmínek jsou velmi dobré, třídy mají nový, na zakázku dělaný nábytek, je k dispozici tzv. Klokánův kufr. Za každou částí ŠVP můžeme najít záměry, které MŠ má stanoveny v rámci daného okruhu potřeb.

V rámci psychosociálních podmínek můžeme nalézt důležité prvky programu Začít spolu, a to zajišťování dětem pocitu bezpečí, jistoty a pohody. Jedním z principů programu „Začít spolu“ je účast rodičů na dění ve třídě. Proto i adaptační režim probíhá ve škole v souladu s tímto programem. Rodiče pobývají s dítětem ve třídě po dobu, jakou potřebují, děti si tak pozvolna zvykají na nové prostředí i kolektiv a přechod z rodiny je díky tomu bezproblémový.

Klade se velký důraz na možnost uspokojování základních dětských potřeb a vychází se z Maslowovy teorie uspokojování základních lidských potřeb.

Učitelky vytvářejí podnětné a věcné prostředí, vhodné podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti. Učitelky promyšleně plánují vyváženou nabídku spontánních i řízených činností. V centrech aktivit nabízejí činnosti tak, aby si děti mohly vybrat jak podle věku, tak podle svých schopností. V centrech mají děti dostatečné množství volně přístupných pomůcek a her, které jsou doplňovány a obměňovány. V rámci organizace dne dochází k ranním úkolům pro rodiče a děti. Děti během dne pracují v centrech aktivit, mají dostatek času pro volnou hru. Dochází k řízeným i částečně řízeným činnostem.

Důležitým bodem je zde zajisté spolupráce s rodiči dětí, která vyplývá z celkové filozofie programu školy. Rodiče jsou vedeni jako partneři při vzdělávání dětí. Úkolem školy a pedagogů je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt. Individuální přístup je realizován nejen ve vztahu

k dětem, ale i k jejich rodinám tím, že je nabízen prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, možnostem, životnímu stylu a zázemí. Škola je držitelem certifikátu „Rodiče vítáni“. Spolupráce s rodiči začíná již od prvního vstupu do mateřské školy v rámci adaptačního režimu. Každý den mají rodiče připraven úkol pro ně a jejich děti, který se realizuje ve třídě. Škola organizuje společenské akce ve spolupráci se Spolkem rodičů při MŠ Prušanecká, rodiče jsou zváni 2x ročně ke konzultacím nad portfoliem dítěte. Mají možnost se kdykoli zúčastnit programu ve třídě, přinášejí náměty pro výchovně vzdělávací proces, konzultují s učitelkou prospívání jejich dítěte. V případě potřeby mohou rodiče po předchozí domluvě navštívit ředitelku školy a konzultovat s ní svá přání a požadavky.

Názvy tříd MŠ nesou názvy zvířat a mají odlišné barvy.. Každá třída je věkově smíšená a naplňuje se maximálně do počtu 28 dětí. Ve všech třídách jsou vytvořena centra aktivit. V rámci vzdělávání probíhá ve všech třídách práce s keramickou dílnou a ve třídě Soviček výuka hry na zobcovou flétnu. Třídy si vytvářejí TVP v souladu se ŠVP PV školy.

Charakteristika vzdělávacího programu, který pracuje podle programu Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, spolupráci s rodinou v oblasti výchovy a vzdělávání. Intenzivně rozvíjí tři klíčové životní dovednosti dnešní doby: komunikaci, spolupráci a dovednost řešit problémy. Principem je celostní přístup k učení. Klade se důraz na projektové učení a podnětné prostředí ve třídě. Součástí je sebehodnocení dětí – reflexe. Práce v centrech aktivit posiluje u dítěte rozvoj kognitivních dovedností. Jedním ze základních předpokladů pro naplňování principů tohoto programu je svobodná volba dítěte a odpovědnost za vlastní učení.

Mezi hlavní cíle programu také patří - přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, dále kriticky myslet a umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost, rozpoznávat problémy a řešit je, být tvůrčí, mít představivost, sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství, podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte, jeho osobní spokojenost a pohodu.

Klíčovými oblastmi v programu Začít spolu jsou komunikace, rodina a komunita, inkluze, hodnocení a plánování výuky, výchovné a vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj.

Vzdělávací obsah a tvorba integrovaných bloků využívá klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí, kde najdeme dílčí cíle, vzdělávací nabídku i očekávané výstupy. Integrovaných bloků je celkem 5.

Ve ŠVP je pojednáno i o třídních vzdělávacích programech a o tom, co by měly obsahovat.

Poslední část ŠVP tvoří oblast autoevaluce MŠ, která má stanovená pravidla: všichni zaměstnanci se účastní aktivit, jsou vypracovány dotazníky s hodnotící škálou, 1x ročně jsou rodičům k dispozici dotazníky spokojenosti. Pravidelně je na základě evaluace zpracována analýza současného stavu a plán realizace zlepšení situace.

Evaluace obsahuje hodnocení ŠVP, podmínek vzdělávání, řízení školy, profesního růstu zaměstnanců, hodnocení průběhu vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání a hodnocení individualizace. Kritérii jsou, co hodnotíme, metody hodnocení, kritéria hodnocení, kdy, kdo a výstup.

Analýza školního vzdělávacího programu MŠ Prušánecká dle Elišky Walterové a jejího pojetí kurikula

OTÁZKY

PROČ vzdělávat podle programu Začít spolu: Program Začít spolu staví především na úzké spolupráci s rodinou a další výhodou, proč si vybrat právě tento program, je rozvoj dítěte podle jeho základních potřeb.

ZDROJE

Vize: Vize a záměry MŠ jsou definovány na konci každé části ŠVP MŠ. Jedná se o záměry a vize, jako je zařazení do ekologického programu MRKVIČKA, vypracovávat smysluplné úkoly pro rodiče s dětmi při ranním scházení, rozšíření nabídky didaktických pomůcek a další.

Smysl: Smysl ŠVP spočívá především v dobré informovanosti rodičů či veřejnosti ve smyslu toho, co se od MŠ může očekávat a také ŠPV slouží jako podklad pro plánování TVP MŠ a jako podklad pro veškerou vzdělávací nabídku školy.

Očekávání: Rodiče, kteří přicházejí se svými dětmi do MŠ, mohou díky ŠVP mít očekávání dobré spolupráce s rodinou či očekávání uspokojování dětských potřeb podle Maslowovy teorie uspokojování základních lidských potřeb.

Potřeby: Potřeby dětí jsou zde v plné míře respektovány a uspokojovány, což plyne ze základních záměrů či cílů programu Začít spolu.

Hodnoty: Hodnoty, ke kterým se v tomto programu směřuje, jsou dobré vztahy s rodiči dětí

Perspektivy společenské: Společenskou perspektivou je zde uplatňování principu, že všechny děti v mateřské škole jsou si rovny, všichni mají stejná práva, ale i povinnosti. Děti se pozorně sledují, shromažďují se o nich informace v portfoliích a pomocí diagnostiky a promyšleného plánování se pomáhá dětem se specifickými potřebami.

Perspektivy skupinové: Komunikace mezi dospělými a dětmi, ale také mezi vrstevníky hraje klíčovou úlohu při fyzickém, sociálním, emočním a kognitivním rozvoji dítěte. Podílí se na spoluvytváření vlastní identity a pocitu sounáležitosti s kolektivem.

Perspektivy individuální: Velikou individuální perspektivou je zde dobrý adaptační program, který nově přichozím dětem pomáhá, v rámci podpory jejich rodičů, se do MŠ lépe „přesunout“ z rodinného prostředí. Děti mají lepší přechod z rodiny do MŠ díky možné účasti rodičů v rámci adaptačního programu MŠ.

KOMPONENTY

FUNKCE A CÍLE ŠVP: Základní funkcí ŠVP je informovanost rodičů a podklad pro pedagogické projektování a autoevaluaci MŠ. Základními cíli jsou zde: přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, dále kriticky myslet a umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost, rozpoznávat problémy a řešit je, být tvůrčí, mít představivost, sdílet zájem a odpovědnost vůči společnosti, podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte, jeho osobní spokojenost a pohodu.

OTÁZKY

KOHO vzdělávat pomocí programu Začít spolu: Programem Začít spolu ve smyslu předškolního vzdělávání můžeme vzdělávat děti ve věku 2/3 – 6/7 let.

ZDROJE

Zvláštnosti sociální: Klíčové oblasti pedagogické práce ve smyslu sociálním jsou: rodina a komunita – vytvoření podmínek pro fungující partnerský vztah s rodiči dětí, rozvíjení různých forem spolupráce a inkluze – společné vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich etnickou nebo náboženskou příslušnost a úroveň schopností.

Zvláštnosti věkové: ŠVP je připraven i pro děti dvouleté, které mohou do MŠ rovněž docházet.

KOMPONENTY

CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE dětí: Umožňuje se a podporuje začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Principem je zde celostní přístup k učení, který klade důraz na projektové učení a podnětné prostředí ve třídě. Součástí je sebehodnocení dětí – reflexe. Práce v centrech aktivit posiluje u dítěte rozvoj kognitivních dovedností. Jedním ze základních předpokladů pro naplňování principů tohoto programu je svobodná volba dítěte a odpovědnost za vlastní učení.

OTÁZKY

CO za obsah nabízí program Začít spolu: Začít spolu nabízí obsah vzdělávání, který je vytvářen pomocí integrovaných bloků, v IB se každému tématu věnuje stejná pozornost. Zaměření se na spolupráci s rodinou jakožto východiska programu Začít spolu se může prolínat všemi tématy, například v rámci ranního společného úkolu rodičů a dětí.

ZDROJE

Poznání (vědecké, umělecké): Při plánování ŠVP je patrné využívání RVP PV jakožto předního kurikulárního dokumentu, který vychází z nejmodernějších poznatků ve vědě v oblasti pedagogiky.

Praktické zkušenosti z běžného života: Názvy IB odpovídají tématům, se kterými se dítě v běžném životě přirozeně setkává. Vše vychází z potřeb, zájmů a zkušeností dětí.

Zkušenosti z pracovních činností: Pracovní činnosti mají děti ve vzdělávací nabídce v rámci IB s názvem Žijeme společně na planetě Zemi. Děti například pěstují různé plodiny apod.

KOMPONENTY

OBSAH ŠVP: Vzdělávací obsah ŠVP MŠ Prušánecká je členěn do pěti integrovaných bloků, jež vycházejí ze skutečných potřeb dětí, jejich zájmů a zkušeností z jejich každodenního života. Program Začít spolu vychází z práce dětí v centrech aktivit, kde dochází k nepřímo řízeným činnostem nebo spontánní hře.

OTÁZKY

KDY vzdělávat podle programu Začít spolu: Vzdělávat programem Začít spolu můžeme tehdy, pokud máme připraveny podmínky, kterými jsou centra aktivit, připravenost kolektivu MŠ na úzkou spolupráci s rodinami dětí. Kvalifikovaní učitelé jsou zde samozřejmostí.

ZDROJE

V kterém věku: V rámci tohoto programu, pokud hovoříme o Začít spolu v předškolním vzdělávání, můžeme vzdělávat děti od 2/3 – 6/7 let.

V jaké posloupnosti: Pedagogické projektování dle IB vychází z aktuálních potřeb MŠ.

Časovém rozsahu: ŠVP je tvořen na dobu tří let. Je však možné provádět změny na základě každoroční evaluace ŠVP.

V jakých časových jednotkách: IB jsou realizovány na tak dlouhou dobu, jakou děti potřebují.

KOMPONENTY

ČASové rozmezí platnosti ŠVP: Platnost ŠVP byla schválena v roce 2018, jeho realizace byla naplánovaná na roky 2019 – 2021.

OTÁZKY

JAK vzdělávat programem Začít spolu: Programem Začít spolu může vzdělávat taková MŠ, jež splňuje podmínky spolupráce s rodiči, má vytvořená centra aktivit a učitelé MŠ byli například v kurzech organizace Step by step, o.s. MŠ se by se měla zapsat do sítě škol Začít spolu. Dochází například k výměně zkušeností v rámci takto zaměřených MŠ.

ZDROJE

Strategie učení: Strategie k učení uvedené ve ŠVP MŠ Prušánecká jsou: výchovné a vzdělávací strategie – využívání nejrůznějších vývojově přiměřených aktivit, které směřují k utváření klíčových kompetencí dětí a učební prostředí – pečlivé zvažování uzpůsobení prostoru pro bezpečný pohyb dětí při skupinových i samostatných aktivitách, přizpůsobení potřebám různých věkových skupin.

Učební situace: ŠVP popisuje učební prostředí jako pečlivé zvažování uzpůsobení prostoru pro bezpečný pohyb dětí při skupinových i samostatných aktivitách, přizpůsobení potřebám různých věkových skupin.

Způsoby interakce a komunikace: Způsoby komunikace s rodiči: V rámci pravidelných schůzek s rodiči jsou připravovány ochutnávky pomazánek, rodiče mají také možnost ochutnat obědy a vyjádřit se ke skladbě jídelníčku nebo ovlivnit způsob stravování svého dítěte (vynechání určitého pokrmu), dále pak jsou rodiče vedeni jako partneři při vzdělávání dětí. Úkolem školy a pedagogů je zde vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt. Individuální přístup je realizován nejen ve vztahu k dětem, ale i k jejich rodinám tím, že je nabízen prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, možnostem, životnímu stylu a zázemí. Škola je držitelem certifikátu „Rodiče vítáni“. Spolupráce s rodiči začíná již od prvního vstupu do mateřské školy v rámci adaptačního režimu. Každý den mají rodiče připraven úkol pro ně a jejich děti, který se realizuje ve třídě. Škola organizuje společenské akce ve spolupráci se Spolkem rodičů při MŠ Prušánecká, rodiče jsou zváni 2x ročně ke konzultacím nad portfoliem dítěte. Mají možnost se kdykoli zúčastnit programu ve třídě, mohou přinášet náměty pro výchovně vzdělávací proces, konzultují s učitelkou prospívání svého dítěte. V případě potřeby mohou rodiče po předchozí domluvě navštívit ředitelku školy a konzultovat s ní svá přání a požadavky.

Způsoby komunikace mezi učiteli: Na pedagogických radách učitelky sdílí svoje zkušenosti a náměty z práce s dětmi a pomocí videonahrávek se vyhodnocuje funkčnost

plánování v pedagogickém procesu. Hospitacemi a společným sdílením se učitelky vzájemně inspirují.

Způsoby komunikace k dětem: Klade se velký důraz na možnost uspokojování základních dětských potřeb. Vychází se z Maslowovy teorie uspokojování základních lidských potřeb. Komunikace mezi dospělými a dětmi, ale také mezi vrstevníky hraje klíčovou úlohu při fyzickém, sociálním, emočním a kognitivním rozvoji dítěte. Učitelky se snaží o smysluplnou a zdvořilou komunikaci s dětmi, což má vliv na pozitivní sebepojetí dítěte.

Organizace života ve škole a ve třídě: Konkrétní struktura dne a délka jednotlivých činností se vždy řídí potřebami dětí a odvíjí se od tématu, na němž ve třídě pracují. Učitelky vytvářejí podnětné a věcné prostředí, vhodné podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti. Učitelky promyšleně plánují vyváženou nabídku spontánních i řízených činností. V centrech aktivit nabízejí činnosti tak, aby si děti mohly vybrat jak podle věku, tak podle svých schopností. V centrech aktivit mají děti dostatečné množství volně přístupných pomůcek a her, které jsou doplňovány a obměňovány.

Mimotřídní činnosti: Škola organizuje společenské akce ve spolupráci se Spolkem rodičů při MŠ Prušánecká, o jaké konkrétní akce se jedná se ve ŠVP nepíše.

KOMPONENTY

METODY A POSTUPY ve ŠVP: O metodách se v ŠVP píše pouze v souvislosti s autoevaluací. Konkrétně se popisují metody hodnocení, jako je například dotazník či hospitace.

OTÁZKY

ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat pomocí programu Začít spolu: Vzdělávat programem Začít spolu můžeme tehdy, pokud máme v MŠ vytvořena centra aktivit a celý pedagogický sbor je pro vysokou míru spolupráce s rodinami dětí. Mateřská škola se zapisuje do sítě škol programu Začít spolu a učitelé jezdí na kurzy organizace, která tento program zajišťuje. Mluvíme zde například o Step by step, o.s.

ZDROJE

Legislativní rámec: Jedná se zde o MŠ, zapsanou v rejstříku MŠMT. MŠ se tedy musí řídit všemi platnými zákony, které se k předškolnímu vzdělávání vztahují. Uvádím zde například Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) nebo Vyhlášku č. 14/2005 Sb. Vyhláška

o předškolním vzdělávání.

Řízení MŠ: Řízení mateřské školy a pedagogické personální zajištění je podrobně uvedeno v Organizačním řádu školy. Nástrojem k řízení školy jsou všechny řady, předpisy a vnitřní směrnice MŠ. V pedagogické práci se využívá „Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ tzv. „duhová kniha“. Na pedagogických radách se sdílí zkušenosti a náměty z práce s dětmi, pomocí videonahrávek se vyhodnocuje funkčnost plánování v pedagogickém procesu, hospitacemi a společným sdílením se učitelky s ředitelkou vzájemně inspirují. Vedením provozních pracovníků je pověřena zástupkyně ředitelky a vedoucí školní kuchyně. Ředitelka spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy, dále pak s PPP Kohoutova, NIDV, SPC a se všemi školami v městské části Vinohrady. Významná je spolupráce s PdF MU.

Financování: Financování probíhá v rámci státního rozpočtu pro oblast školství. V rámci neinvestičních výdajů dochází k financování platů zaměstnanců apod. V rámci rozpočtu obce/města Brno dochází k zajištění peněz na provoz školy a další.

Vybavení: Třídy MŠ jsou vybaveny částečně novým, funkčním, na zakázku dělaným nábytkem. V šatnách je nový nábytek odpovídající počtu dětí, sociální zařízení je nově zrekonstruované, umožňující intimitu dětí. Ve třídách je k dispozici počítač. Hračky a didaktické pomůcky jsou dětem volně přístupné, odpovídají věkovému složení dětí a jsou postupně obměňovány a doplňovány. V každé třídě jsou klávesové nástroje anebo klavír. K dispozici je tzv. Klokanův kufr, sloužící jako diagnosticko intervenční nástroj.

Klima: Klima mateřské školy je utvářeno dobrou spoluprací s rodiči, tedy je ve vysoké kvalitě a směřuje k dobrému klimatu jak v rámci komunikace mezi dětmi a učiteli, i mezi dětmi či učiteli samotnými, tak také uspokojuje potřeby dětí, což vede rovněž k dobrému klimatu ve třídě i škole.

Učební prostředí: Prostředí tříd je uspořádáno do center aktivit. Učitelky vytvářejí podnětné a věcné prostředí, vhodné podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti.

Spolupráce školy a komunity: Dochází zde k velice dobré spolupráci mezi komunitou rodičů a MŠ. Škola organizuje společenské akce ve spolupráci se Spolkem rodičů při MŠ Prušánecká. Rodiče se často podílejí na aktivitách MŠ.

Podpůrné struktury a materiály: Podpůrnými materiály pro děti je v rámci programu Začít spolu a v jejich centrech aktivit nabídkou činností tak, aby si děti mohly vybrat jak podle věku, tak podle svých schopností. V centrech mají děti dostatečné množství volně přístupných

pomůcek a her, které jsou doplňovány a obměňovány.

KOMPONENTY

ORGANIZACE MŠ uvedená ve ŠVP MŠ: Konkrétní struktura dne a délka jednotlivých činností se vždy řídí potřebami dětí a odvíjí se od tématu, na němž ve třídě pracují. Učitelky vytvářejí podnětné a věcné prostředí, vhodné podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti. Učitelky promyšleně plánují vyváženou nabídku spontánních i řízených činností. Organizace dne uvedená v MŠ je:

6.30 – 8.00 scházení dětí, rituál ranního úkolu pro rodiče a děti – rodiče vstupují do třídy, dále pak volné hry dětí, zařazení zdravotních cviků v malých skupinkách

8.00 – 9.50 volné hry, postupná svačinka, komunitní kruh, práce v centrech, reflexní kruh, příprava na pobyt venku

10.00. – 12.00 pobyt venku

12.00 – 14.30 hygiena, oběd, odpočinek na lehátku, individuální práce s dětmi a příprava předškoláků, svačinka

14.30 – 16.15 volné hry dětí, pobyt venku, odcházení dětí z MŠ. Organizace dne je rovněž přílohou Školního řádu.

OTÁZKY

S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY vzdělávat pomocí programu Začít spolu: V rámci tohoto programu sledujeme efekty ve spolupráci s rodinami a v činnostech dětí v centrech aktivit. Děti zde mají připraveny nepřímo řízené činnosti nebo se zde věnují volné hře. Velice efektivní je adaptace dětí na prostředí MŠ za podpory a účasti rodičů.

ZDROJE

Funkce a kritéria hodnocení: V systému vnitřní evaluace MŠ se hodnotí ŠVP, podmínky vzdělávání, řízení školy, profesní růst zaměstnanců, hodnocení průběhu vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, individualizace a výsledky vzdělávání. Kritérii hodnocení jsou zde naplňování cílů, zpracování ŠVP, záměry či propojenost cílů a obsahu vzdělávání.

Metody a nástroje hodnocení: Metodami hodnocení je dotazník, hospitace, rozhovor či porada. Nástroje hodnocení nejsou ve ŠVP uvedeny.

Způsoby sdělování výsledků hodnocení: Všechny výsledky hodnocení jsou projednávány na pedagogických radách. Jakým způsobem se výsledky sdělují, například rodičům, není ve ŠVP uvedeno.

KOMPONENTY

KONTROLA A HODNOCENÍ ŠVP: Kontroluje se soulad ŠVP a TVP s RVP PV, dále pak plnění cílů ŠVP, TVP a zpracování TIB. V rámci tohoto hodnocení dochází k dotazníkovým šetřením nebo hospitacím. Řeší se naplňování cílů a jejich propojenost s obsahem vzdělávání. Hodnocení provádějí všichni zaměstnanci včetně ředitelky školy.

7.3 Mateřská škola s programem Podpory zdraví v MŠ

Charakteristika mateřské školy, cíle a obsah vzdělávání

Mateřská škola Herčíkova nabízí svůj ŠVP s názvem V pohodě a radosti objevujeme svět. Zřizovatelem je město Brno, škola je zařazena do rejstříku škol MŠMT. MŠ je trojtřídní a děti jsou seskupeny heterogenním uspořádáním, což odpovídá jedné ze zásad programu Podpory zdraví v MŠ. Ve všech třídách je dostatečné množství podnětných hraček v otevřených skříňkách, přístupných dětem. Nabídka pomůcek pro spontánní pohybovou aktivitu je zde, dle ŠVP, rovněž dostačující. V rámci filozofie programu dochází k přípravě stravy podle pravidel zdravé výživy. Zpestruje se strava novými recepty a dbá se na to, aby v jídelníčku nechybělo nic, co prospívá zdraví.

ŠVP popisuje podmínky přijetí nových dětí do MŠ či povinné předškolní vzdělávání.

Kurikulum MŠ Herčíkova je schvalováno Státním zdravotním ústavem v Praze, který má na starosti MŠ Podporující zdraví.

Projekt Zdravé mateřské školy chce přispívat:

1) K tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v MŠ (podpora současného zdraví).

2) K výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, jenž je charakterizován: - návyky a dovednostmi zdravého životního stylu - odolností vůči stresům a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislostem (podpora budoucího zdraví). Oba cíle se zde vzájemně podmiňují.

Výchovně – vzdělávací práce a její cíle jsou zaměřeny na výchovu ke zdravému životnímu stylu. Respektují osobnost a individuální zvláštnosti každého dítěte a vedou je k maximálnímu rozvoji jeho schopností, dovedností, návyků, osobnostních vlastností, k toleranci, přátelství, empatii, rozvíjí tvořivost a fantazii.

K principům patří respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce, celku společnosti a světa a také rozvíjení komunikace a spolupráce.

Cíle MŠ jsou zpracovány podle oblastí. V oblasti biologické se vychází z toho, že dítě zná svoje tělo a využívá jej dle svých možností k dalšímu vývoji motoriky a samostatně vykonává běžné denní potřeby. V oblasti psychické se jedná o dítě, které si uvědomuje svoji identitu, umí vyjádřit své pocity a přání, přiměřeně řeší problémy a důvěřuje si. Je schopno se na určitou dobu soustředit. V oblasti interpersonální se klade důraz na dítě a navazování kamarádských vztahů, dítě je zde schopno komunikovat bez zábran, srozumitelně, umí

naslouchat, dokáže přijmout autoritu cizí osoby. V oblasti sociálně kulturní dítě respektuje pravidla, orientuje se v nejbližším okolí, chápe různé sociální role. V poslední environmentální oblasti dítě vnímá různorodost světa a zaujímá k němu kladný postoj.

Program podpory zdraví má celkem 12 zásad a 2 integrující principy, ke kterým se snaží MŠ směřovat. Integrující principy jsou: RESPEKT K PŘIROZENÝM LIDSKÝM POTŘEBÁM a ROZVÍJENÍ KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE.

12 zásad podpory zdraví a cíle, kterých chce MŠ dosáhnout jsou: 1. UČITELKA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ, 2. VĚKOVĚ SMÍŠENÉ TŘÍDY, 3. RYTMICKÝ ŘÁD ŽIVOTA A DNE – v rámci této zásady je ve ŠVP vytvořena organizace dne v MŠ, 4. TĚLESNÁ POHODA A VOLNÝ POHYB, 5. ZDRAVÁ VÝŽIVA, 6. SPONTÁNNÍ HRA, 7. PODNĚTNÉ VĚCNÉ PROSTŘEDÍ, 8. BEZPEČNÉ SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ, 9. PARTICIPATIVNÍ A TÝMOVÉ ŘÍZENÍ – zde se můžeme dočíst o personálním a pedagogickém zajištění MŠ, 10. PARTNERSKÉ VZTAHY S RODIČI – spoluúčast rodičů, 11. SPOLUPRÁCE MŠ A ZŠ, 12. ZAČLENĚNÍ MŠ DO ŽIVOTA OBCE. Výše uvedené body jsou součástí neformálního kurikula ŠVP.

Ve formálním kurikulu ŠVP MŠ se dočteme o vzdělávacím obsahu rozděleném do 5 podtémat, jež vychází z pěti hledisek - identity, společnosti, přírody, aktivity a zdravého životního stylu. Tyto kategorie vymezují učební nabídku a charakterizují smysl podtémat. Téma je jedno, a to celoroční, jeho název je „V POHODĚ A RADOSTI OBJEVUJEME SVĚT“. V rámci tohoto tématu zde můžeme vidět 5 podtémat s názvy:

1. PODTÉMA „VÍM, KDO JSEM“ – IDENTITA
2. PODTÉMA „UČÍM SE ZVLÁDNOUT CO ŽIVOT PŘINÁŠÍ“ - SPOLEČENSTVÍ
3. PODTÉMA „ŽIJÍ UPROSTŘED STÁLÝCH ZMĚN“ – SVĚT
4. PODTÉMA „PODPORUJI DĚNÍ KOLEM SEBE“ – AKTIVITA
5. PODTÉMA „CHCI ŽÍT ZDRAVĚ“ – ZDRAVÝ ŽIVOTNÍ STYL.

Kompetence, ke kterým se směřuje jsou označeny číslem.

Ve ŠVP MŠ je pojednáno i o třídním kurikulu. Využívá se prožitkového učení a jejich znaků při plánování činností. Každodenní nabídka činností odpovídá 7 typům inteligence dle Gardnera. Jsou zde rovněž popsány využívané pedagogické metody a preference činností, jež se podporují.

Poslední část ŠVP je věnována evaluaci, která je rozdělena do částí, jež se evaluují. Jsou jimi třídní kurikulum a školní kurikulum.

Analýza školního vzdělávacího programu MŠ Herčíkova dle Elišky Walterové a jejího pojetí kurikula

OTÁZKY

PROČ vzdělávat programem Podpory zdraví v MŠ: MŠ podporující zdraví vychází ze 12 zásad, které směřují ke zdravému životnímu stylu a k psychické pohodě dětí. Tento program vede k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v MŠ a k výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, jenž je charakterizován návyky a dovednostmi zdravého životního stylu, odolností vůči stresům a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislostem.

ZDROJE

Vize: Směřuje se k tomu, aby dítě, které odchází z naší MŠ bylo maximálně rozvinuto na základě svých možností a zájmů a to jak po stránce tělesné, psychické, sociální a duchovní, aby mohlo prožít plnohodnotný a smysluplný život ve zdraví na demokratických principech. MŠ se snaží, aby bylo předškolní vzdělávání prováděno celostně a pokrývalo všechny oblasti rozvoje dětské osobnosti.

Smysl: Smysl předškolního kurikula MŠ Herčíkova je především v kvalitní informovanosti rodičů i veřejnosti o principech a cílech mateřské školy, jež podporuje zdraví.

Očekávání: ŠVP vychází z očekávání, že když se naplní oba integrující principy i 12 zásad podpory, zdraví bude docházet k plnění výchovně vzdělávacích cílů.

Potřeby: Potřeby dětí jsou zde uspokojovány v rámci dostatku času pro volnou hru dětí, je zde dostatek pomůcek pro pohybová aktivity dětí a komunikace s dětmi vychází z respektujícího přístupu k dětem.

Hodnoty: Hodnoty, ke kterým ŠVP MŠ směřuje, jsou bezpečné sociální prostředí, zdravý životní styl, tělesná i psychická pohoda apod.

Perspektivy společenské: Společenskou perspektivou je zde heterogenní uspořádání tříd, jež odráží realitu společnosti všude kolem nás, ukazuje na různost a učí prosociálnímu chování.

Perspektivy skupinové: Mateřská škola Podporující zdraví vede děti ke skupinovým činnostem a učitelé vytváří takové učební situace, ve kterých děti řeší problémy, komunikují a učí se říct svůj názor.

Perspektivy individuální: Dítě odcházející z MŠ do ZŠ má vytvořeny základy zdravého životního stylu, což vede k prevenci mnoha nemocí i patologických jevů.

KOMPONENTY

FUNKCE A CÍLE ŠVP: ŠVP MŠ Herčíkova má funkci informovanosti veřejnosti i rodičů o obsahu a cílech vzdělávání dětí. Cíle jsou zde rozpracovány do dlouhodobých záměrů v rámci pěti oblastí, dále jsou pak cíle rozepsány ve dvou integrujících principech a rovněž zde můžeme v rámci zásad podpory zdraví vidět cíle, kterými jsou například učitelka podporující zdraví či věkově smíšené třídy apod.

OTÁZKY

KOHO vzdělávat programem Podpory zdraví v MŠ: Tímto programem se mohou vzdělávat děti ve věku od 2/3 – 6/7 let. Jedná se o program pro všechny rodiny, které chtějí svoje děti vést ke zdravému životnímu stylu, odolnosti vůči stresu a duševní i tělesné pohodě.

ZDROJE

Zvláštnosti sociální: Ve ŠVP MŠ se píše o tvorbě heterogenních tříd kvůli specifikům společnosti, v níž žijeme. V MŠ může docházet k zařazení dětí se SVP, jež by měly vytvořeny speciální podmínky pro svůj individuální rozvoj.

Zvláštnosti věkové: Jedná se o ŠVP pro mateřskou školu, tedy zde mohou být vzdělávány děti předškolního věku.

KOMPONENTY

CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE dětí: Děti navštěvující tuto MŠ mohou mít spolu se svými rodiči dohodnutá pravidla své adaptace, děti se spolu se svými rodiči účastní akcí, které MŠ organizuje, což vede k dobrému sociálnímu klimatu. Děti jsou vedeny především ke zdravým životním návykům. Učitelky se snaží dětem vštěpovat důležitost života se zdravými postoji a návyky.

OTÁZKY

CO za obsah nabízí program Podpory zdraví: Program Podpory zdraví, uvedený ve ŠVP MŠ Herčíkova, uvádí obsah vzdělávání založený na plnění 12 zásad podpory zdraví a dvou integrujících principech. Tento obsah vzdělávání charakterizuje program Podpory zdraví a jeho zaměření. Tyto principy a zásady jsou uvedeny v neformálním kurikulu ŠVP. Ve formálním kurikulu můžeme najít hlavní téma, které je stejné jako název ŠVP a podtémata, v rámci kterých se dosahuje plnění klíčových kompetencí.

ZDROJE

Poznání (vědecké, umělecké): Poznání tohoto programu vyplývá ze zdravotní situace obyvatelstva po roce 1989. Předškolní kurikulum musí dané MŠ vždy schválit Státní zdravotní ústav.

Praktické zkušenosti z běžného života: Jedná se o působení na děti a jejich běžný život. Program Podpory zdraví se snaží vytvářet zdravé životní návyky u dětí již v předškolním věku. Snaží se vést děti k psychické i tělesné pohodě. Děti jsou rovněž vedeny ke zdravému pohybu a stravování.

Zkušenosti z pracovních činností: Zkušenosti, které děti získávají v rámci činností organizovaných MŠ, vedou k podpoře zdraví a psychické i tělesné pohodě.

KOMPONENTY

OBSAH ŠVP: ŠVP je rozdělen na neformální a formální kurikulum. Neformální kurikulum ukazuje na cíle, zásady a integrující principy programu Podpory zdraví a formální kurikulum pracuje s RVP PV ve smyslu plánování klíčových kompetencí, které jsou zde označeny čísly.

OTÁZKY

KDY vzdělávat prostřednictvím programu Podpory zdraví v MŠ? Programem Podpory zdraví může MŠ vzdělávat tehdy, pokud jejich školní kurikulum prošlo schválením Státního zdravotního ústavu ČR. Dále je zapotřebí mít za cíl pracovat v MŠ takovým způsobem, který ve všech oblastech podporuje u dětí zdravý životní styl.

ZDROJE

V kterém věku: Jedná se o předškolní kurikulum, tedy o kurikulum pro děti ve věku od 2/3 – 6/7. Poté navazuje program Zdravé základní školy.

V jaké posloupnosti: Podtémata uvedená ve ŠVP provázejí děti v rámci průběhu celého školního roku. Posloupnost podtémat je dána ročním obdobím nebo konkrétními potřebami dětí.

Časovém rozsahu: ŠVP je vytvářen na 3 roky, poté dochází ke změnám dle výsledků z evaluace a to pomocí záznamů o dětech či z hospitací.

V jakých časových jednotkách: Vyhodnocení se provádí průběžně na každé pedagogické poradě, dále 2x ročně učitelky vyhodnotí, jak se daří naplňovat zásady ZMŠ, v čem jsou rezervy, na co je třeba se zaměřit v dalším období.

KOMPONENTY

ČASové rozmezí platnosti ŠVP: Časové rozmezí platnosti ŠVP je na 3 roky. MŠ Herčíkova mi poskytla pouze ŠVP, který byl na období od září 2017 do srpna 2020. Nyní se podle něj ještě postupuje a dle slov paní ředitelky je jeho platnost prodloužena, kvůli situaci ohledně pandemie covid-19, do roku 2021.

OTÁZKY

JAK vzdělávat programem Podpory zdraví: Je zde zapotřebí mít sepsané předškolní kurikulum vycházející z tohoto programu a rovněž mít připravené učební prostředí pro volnou hru dětí či časté pohybové aktivity.

ZDROJE

Strategie učení: Strategie učení vychází z přirozeného vzoru učitelek ve třídě a v MŠ. Dále z předem připraveného prostředí, ve kterém si každé dítě najde to své. Plánování činností vychází z Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence, tedy zde vidíme jasné směřování k zapojení všech dětí do alespoň jedné činnosti za den. Každé dítě by si zde mělo najít, co potřebuje a co mu vyhovuje.

Učební situace: Učební situace v sobě promítají zásady a integrující principy programu Podpory zdraví. Učitelky se snaží k těmto cílům směřovat v průběhu celého dne přirozeně tak, jak plyne čas. Nepřímo řízené činnosti vycházejí z teorie o mnohočetné inteligenci lidí.

Způsoby interakce a komunikace: Způsoby komunikace s rodiči: Rodiče se mohou dle ŠVP vyjadřovat ke všemu dětí v MŠ. Jsou předem daná pravidla komunikace s rodiči. Rodiče jsou seznamováni s aktualitami pomocí nástěnek, jsou rovněž zváni na akce podporující zdraví. Jsou jim předkládány zdravé recepty pro děti. Jsou organizovány akce pro rodiče, např. výlety či posezení s ukázkami prací jejich dětí.

Způsoby komunikace mezi učiteli: Komunikace mezi učiteli probíhá v rámci pedagogických rad. Nejvíce spolu komunikují učitelky ve třídě, vytváří spolu podmínky pro konkrétní děti a činnosti v rámci třídního kurikula. Učitelky vycházejí z programu Podpory zdraví.

Způsoby komunikace k dětem: V rámci integrujících principů můžeme shledat princip rozvíjení spolupráce a komunikace mezi všemi aktéry vzdělávání. MŠ se snaží přirozeně komunikovat a respektovat pravidla komunikace a naslouchání. Učitelky sledují slovní zásobu a komunikační obratnost jednotlivých dětí. Také sledují výslovnost a gramatickou správnost

v řeči dětí. Využívá se metoda komunitního kruhu (zde si všichni sdělují pocity, prožitky...). Děti spontánně komunikují mezi sebou i s dospělými, neostýchají se před návštěvami a dodržují dohodnutá pravidla chování.

Organizace života ve škole a ve třídě: Organizace života ve škole se řídí zásadou programu Podpory zdraví, jenž zní Rytmický řád života a dne, zde můžeme vidět tyto charakteristiky: Děti docházejí do MŠ podle potřeb rodiny, předškoláci od 8,00 do 12,00. Rodiče si mohou dohodnout s učitelkami délku a podrobnosti adaptace, mohou pobývat ve třídě s dětmi. Děti mají denně dostatek příležitosti a času ke spontánní hře. Řízené činnosti se organizují skupinově nebo individuálně. Zabezpečuje se dostatečná délka pobytu venku, nejméně dvě hodiny denně. Pobyt venku se zkracuje pouze při nepříznivých podmínkách (inverze, mráz pod -10°C , liják apod.). Délku odpoledního spánku a odpočinku učitelky přizpůsobují potřebám dítěte. Dodržuje se maximálně tříhodinový interval mezi jídly. Dle zájmu mohou děti hrát na flétnu, plavat, zpívat a tancovat.

Mimotřídní činnosti: MŠ pořádá akce pro rodiče jako jsou výlety či posezení nad výsledky dítěte, děti mají možnost navštěvovat keramiku, předplavecký výcvik, hru na flétnu či výuku anglického jazyka.

KOMPONENTY

METODY A POSTUPY ve ŠVP: MŠ využívá heterogenního seskupení dětí ve třídách. Ve smyslu metod práce s dětmi v MŠ můžeme dohledat informace o tom, že se hledají nové formy a metody práce při individuální a skupinové práci dětí, využívá se potřeby kratšího odpočinku k individuálním činnostem. Učitelky uplatňují zejména tyto metody práce: komunitní kruh, tvořivá dramatika, prožitkové učení, využití situací, řízené skupinové a individuální činnosti.

OTÁZKY

ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat pomocí programu Podpory zdraví: Je zapotřebí mít vytvořeno školní kurikulum, které směřuje k podpoře zdraví a vychází z tohoto programu. Dále musíme mít vytvořeno učební prostředí, které aktivuje v dětech činnost a vede je v rámci spontánní hry k rozvoji.

ZDROJE

Legislativní rámec: Mateřská škola je zapsaná v rejstříku škol MŠMT. Platí pro ni základní zákony a vyhlášky včetně zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním,

středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) nebo vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání.

Řízení MŠ: V ŠVP, konkrétně v zásadě číslo 9, se popisuje participativní a týmové řízení, kde se můžeme dočíst, že každý zaměstnanec zná své kompetence (Pracovní řád, Řád školy, pracovní náplně). MŠ praktikuje a rozvíjí styl řízení, který je založen na participaci a kooperaci všech zúčastněných. Dospělí vědí, že jsou tu pro děti. Snaží se zde, aby rozhodnutí mělo podporu většiny. Všichni zaměstnanci se podílí na tvorbě projektu PZMŠ. Zaměstnanci se vzájemně informují a domlouvají na požadavcích, které mají na chování, pracovní postupy, vytváření návyků u dětí a zásadní problémy řeší společně. Učitelky mají prostor pro vlastní tvůrčí přístup k práci a k dětem. Ředitelka a její řízení: ředitelka má empatický přístup ke všem zaměstnancům, chápe jejich problémy a má pro ně pochopení. Umožňuje další vzdělávání všem. Dává prostor zaměstnancům k samostatnému rozhodování a realizaci vlastních nápadů. Zveřejňuje pravdivé informace o tom, co je skutečně realizováno. Je spravedlivá v hodnocení lidí a oceňování jejich výsledků. Práci všech zaměstnanců pravidelně hodnotí na provozních poradách.

Financování: Financování není v ŠVP rozepsáno, ale MŠ podléhá svému zřizovateli – Statutárnímu městu Brnu a MŠMT.

Vybavení: Vybavení všech tříd hračkami a pomůckami respektuje potřeby dětí - je zde dostatek hraček pro chlapce i dívky, pro mladší i starší děti, také zájmy dětí - potřeba klidu, výtvarný koutek, ekokoutek, dílna. Velikost stolků a židlí odpovídá vzrůstu dětí.

Klima: V ŠVP se dočteme, že kladné vztahy mezi dospělými, dospělými a dětmi podporují kladné sociální klima, navozují důvěru, spolupráci a vzájemnou soudržnost. K dobrému sociálnímu klimatu pomáhají: 1. třídní rituály – Komunitní kruh (sdělování prožitků a pocitů). 2. oslavy narozenin (výroba dárečku pro kamaráda). 3. tradice MŠ: DRAKIÁDA – podzimní vzájemné seznamování s pouštěním draků

MIKULÁŠ V MŠ – mikulášská nadílka

UŽ JSOU ZASE VÁNOCE – vánoční posezení + dílna s rodiči. Společná výroba dárečku spojená s ochutnávkou pomazánek a cukroví z naší MŠ, zpívání koled, prohlížení dárků.

ŠAŠKU, POJĎ SI HRÁT – karneval v maskách po celý den. Možnost zapojení ZŠ, rodičů, sourozenců.

HODY, HODY, DOPROVODY – oslava Velikonoc, tradiční pomlázka, výroba

velikonočních dárků a přání.

MOJE MAMINKA – oslava svátku maminek, společné posezení, ochutnávka, předání dárku, přání a kytičky.

JEDEME NA VÝLET – každoroční celodenní výlet s pohybovým vyžitím.
ROZLOUČENÍ S PŘEDŠKOLÁKY – oslava MDD, pasování školáků, grilování, soutěže pro děti připravené skauty, hudební doprovod, spaní „předškoláků“ v MŠ, flétnový koncert, vzdělávací programy pro předškoláky – ekocentrum „lesní škola Jezírko“, dýňování.

ŠKOLA V PŘÍRODĚ.

Učební prostředí: Při zahájení docházky dítěte předloží rodiče prohlášení, že je dítě zdravé, upozorní personál na zvláštnosti, nutnosti individuálního přístupu, schopnost dítěte přizpůsobit se novému prostředí. Nedílnou součástí života a dne mateřské školy jsou tradice, které jsou součástí zásady č. 8 „Bezpečné sociální prostředí“. V zásadě „Podnětné věcné prostředí“ se můžeme dočíst o zařízení tříd i celé MŠ, které je účelné a vše slouží dětem. Výzdoba MŠ je převážně výsledkem výtvarné práce dětí. Velikost nábytku odpovídá různým věkovým skupinám dětí. Výzdoba tříd dětskými výtvary odpovídá aktuálně probíraným tématům. Prostory tříd jsou členěny do hracích a pracovních koutů, které jsou obměňovány. Děti jsou vedeny k vytváření estetického prostředí, jednotlivci kontrolují správný úklid hraček. Osvětlení a vytápění vyhovuje hygienické normě, pravidelně se větrá.

Spolupráce školy a komunity: 12. zásadou je ve ŠVP zásada „Začlenění MŠ do života obce“, kde se dozvídáme o tom, že MŠ je součástí obce, můžeme vidět zájem ÚmČ o program a zaměření školy, účast na některých akcích. Dochází k propagaci práce dle projektu ZMŠ v královopolském zpravodaji, kde můžeme najít články o akcích školy například o „Rozloučení s předškoláky“. Je zde patrná úzká spolupráce se Speciálním řečovým centrem jako kontrolním orgánem nad logopedickou péčí. S dětmi se poznávají významná místa okolí MŠ, všichni se podílí na úpravě školní zahrady. V rámci ekologického zaměření školy pečují děti o zasazené stromky v přírodní zahradě „U Smrku“. Spolupracuje se s projektem „Brno – zdravé město“. V obci je MŠ druhou MŠ s programem MŠPZ. Vede se fotodokumentace ze života školy, kronika MŠ, kniha návštěv. Pravidelně se přijímají pozvání ZUŠ V. Kaprálové na koncerty jejich žáků a MŠ se účastní akcí pořádaných ÚmČ Brno Královo Pole v KC Semilasso.

Podpůrné struktury a materiály: V rámci preferovaných činností se pracuje s odpadovým materiálem, pracuje se v keramické dílně.

KOMPONENTY

ORGANIZACE MŠ uvedená ve ŠVP MŠ: Organizace dne v MŠ uvedená v ŠVP MŠ Herčíkova je následující: 6,30 – 7,30 scházení dětí v I. třídě, 7,30 – 10,00 scházení dětí v jednotlivých třídách, herní činnosti vycházející z potřeb a zájmu dětí, individuální přístup k dětem, individuální práce se „školáky“, pohybová cvičení, založená na přirozeném pohybu s využitím písni, říkadel, pohybových a tanečních her, otužování vzduchem - akupresní cvičení, 8,30 – 9,00 svačina zaměřená na: rozvoj citový, mravní, sociální, dále na rozvoj fyzického zdraví a zdatnosti, rozvoj vlastní fantazie a tvořivosti, rozvoj poznávacích procesů, poznatků řeči, rozvoj praktických dovedností a návyků, rozvoj estetického vnímání a vyjadřování, 10,00 – 12,00 pobyt venku, 12,00 hygienické návyky, oběd, 12,30 odpočinek dětí, postupné vstávání, individuální práce „školáků“ s učitelkou, 14,30 vstávání, hygienické návyky, 14,45 odpolední svačina, 15,00 – 16,30 odpolední program, kam patří volné hry dle přání dětí, individuální práce s dětmi, rozcházení dětí na třídách (od 15,45 rozcházení v I. třídě).

OTÁZKY

S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY vzdělávat pomocí programu Podpory zdraví: Obrovskými efekty tohoto programu jsou vysoká míra podpory dětí i jejich rodin ke zdravému způsobu života. MŠ se snaží položit základy zdravého stravování, zdravého pohybu, dále také základy tělesné i psychické pohody dětí a snaží se u nich vytvářet odolnost vůči stresu.

ZDROJE

Funkce a kritéria hodnocení: Hodnocení se dělí na evaluaci TVP a ŠVP. Funkce hodnocení je jednoznačně ve prospěch pro další pedagogické projektování. Hodnocení vychází například z třídních manuálů a hlavně z nástroje s názvem „INDI MŠ“

Metody a nástroje hodnocení: Evaluace vychází z pozorování dětí, rozhovorů a anket rodičů, rozhovorů + rozborů při pedagogických poradách či z hospitační činnosti ředitelky.

Způsoby sdělování výsledků hodnocení: Výsledky hodnocení jsou sdělovány na základě evaluační zprávy.

KOMPONENTY

KONTROLA A HODNOCENÍ ŠVP: Kontrola a hodnocení MŠ probíhá pomocí

nástroje s názvem „INDI MŠ“. Kontrola probíhá na základě předem stanových časových úseků.

7.4 Mateřská škola s programem Daltonský plán

Charakteristika mateřské školy, cíle a obsah vzdělávání

MŠ Křídlovická nesoucí název ŠVP „Svět kolem nás“ je součástí subjektu společně se základní školou. V ŠVP se můžeme dozvědět, že MŠ a její ŠVP vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a respektuje psychické a vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku.

Podmínky vzdělávání jsou rozepsány detailně dle RVP PV. Můžeme se zde dočíst o tom, že MŠ je dvoutřídní a její spojení se ZŠ umožnilo rychlejší zavádění inovativního organizačního modelu výchovy a vzdělávání s daltonskými prvky. V rámci všech částí zde můžeme nalézt záměry mateřské školy v dané oblasti.

V psychosociálních podmínkách nalezneme, že je uplatňován pedagogický styl, který využívá prvků daltonské výchovy a vzdělávání, s důrazem na tři základní principy - volnost, samostatnost a spolupráci.

Je zde popsána velice kvalitní spolupráce s rodiči, vznikl zde dokonce spolek s názvem: „Sdružení rodičů při ZŠ a MŠ Křídlovická“. Tato organizace nese název „Křídlo“. Sdružení hospodaří s vlastními příjmy a dotuje různé aktivity pro děti.

Je zde patrná vysoká kvalita spolupráce se ZŠ, která na MŠ přímo navazuje.

V rámci organizace vzdělávání můžeme v ŠVP vidět, že děti jsou zařazovány do tříd podle věku. Třída, ve které jsou zařazeny nejstarší děti, má režim dne přizpůsobený přípravě na školu: nespavý režim, odpolední činnosti zaměřené na předčtenářskou gramotnost, předmatematickou gramotnost, grafomotorické cviky a jiné znalosti a dovednosti pro bezproblémový vstup dětí na základní školu.

Hlavními cíli a filozofií programu je pedagogický styl, který využívá prvků daltonské výchovy a vzdělávání, s důrazem na tři základní principy, a to **volnost** - učit se zacházet se svobodou, získat odpovědnost neboli **samostatnost** a učit se samostatně pracovat v rámci **spolupráce** - učit se pracovat v kolektivu.

Vzdělávací obsah tvoří pět integrovaných bloků, charakterizovaných klíčovými kompetencemi, které jsou těmito integrovanými bloky rozvíjeny a dílčími cíli, které vyjadřují konkrétní záměry, jim pak odpovídá vzdělávací nabídka a očekávané výstupy.

Podtémata, do kterých se učivo soustřeďuje, si volí učitelky samy tak, aby vyhovovala cílům, které učitelky sledují. Vycházejí většinou ze situací, jimiž děti procházejí a respektují tradiční svátky během roku. Učitelky mohou časový plán, klíčové kompetence, dílčí cíle

jednotlivých integrovaných bloků dle svého uvážení a podle konkrétních potřeb a situací upravovat, vybírat i doplňovat. Projektování podtémat tedy bude vymezené výběrem kompetencí, které budou u dětí rozvíjeny, stanovením dílčích cílů, vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů.

V rámci plánování zde můžeme sledovat směřování ke klíčovým kompetencím, dílčím cílům a očekávaným výstupům.

V závěru ŠVP se píše o evaluačním systému. Evaluace je zde rozdělena na evaluaci na úrovni školy, kam řadíme například hodnocení ŠVP či hodnocení práce pedagogů, dále na evaluaci na úrovni třídy, kam patří sebereflexe pedagogů, a na sledování a hodnocení rozvojových a učebních pokroků jednotlivých dětí.

Analýza školního vzdělávacího programu MŠ Křídlovická dle Elišky Walterové a jejího pojetí kurikula

OTÁZKY

PROČ vzdělávat prostřednictvím Daltonského plánu: Daltonský plán směřuje k těmto třem důležitým principům: volnosti - učit se zacházet se svobodou, získat odpovědnost; samostatnosti - učit se samostatně pracovat; spolupráci - učit se pracovat v kolektivu. Jedná se o principy, jež by se v demokratické společnosti měli učit všichni lidé.

ZDROJE

Vize: Filozofií programu je rozvíjet samostatnost, odpovědnost, zdravé sebevědomí a tvořivost dětí a podporovat vytváření prosociálních a kladných citových vazeb mezi dětmi. V první řadě jde MŠ o spokojené dítě, které je pak schopno zapojit se do vzdělávacího procesu. Je nutné připravit dětem prostředí umožňující psychický, sociální a pohybový rozvoj, prostředí vzájemné komunikace, porozumění a úcty, spokojenosti, bezpečí a pohody. Každé dítě má nárok projevit se jako jedinečná osobnost, rozvíjet a učit se v rozsahu svých potřeb a svým tempem.

Smysl: Smysl ŠVP je v rozvíjení dítěte, jeho smyslů a schopností. Jedná se o podklad pro pedagogické projektování školy apod.

Očekávání: Očekáváním je zde spolupráce všech zúčastněných na práci MŠ a jejich aktivitách.

Potřeby: Potřebami jsou zde hodnocení v rámci evaluačního systému, další potřebou je konání pedagogických rad, ve kterých se předávají důležité informace. Z výsledků jsou vyvozovány závěry pro další práci.

Hodnoty: Třemi nejdůležitějšími hodnotami, ke kterým se směřuje, jsou volnost, spolupráce a samostatnost. K těmto třem principům směřuje veškeré pedagogické konání.

Perspektivy společenské: Velkou společenskou perspektivou je zde učení se zacházet se svobodou, učení se pracovat samostatně a učení se pracovat v kolektivu.

Perspektivy skupinové: Skupinová práce, která se v MŠ hojně využívá, vede děti do jejich budoucího života k týmové práci a spoluúčasti na dění kolem dítěte.

Perspektivy individuální: Děti jsou vedeny k velké samostatnosti, individuální perspektivou je zde samostatnost ve světě kolem dítěte.

KOMPONENTY

FUNKCE A CÍLE ŠVP: Cíle ŠVP vycházejí přímo z RVP PV, jedná se zde

o dílčí vzdělávací cíle ve vzdělávacích oblastech. Funkcí ŠVP je informovanost veřejnosti, rodičů i učitelů.

OTÁZKY

KOHO vzdělávat pomocí Daltonského plánu: Jedná se o program vytvořený pro mateřské školy, tedy pro děti ve věku od 2/3–6/7 let.

ZDROJE

Zvláštnosti sociální: MŠ podporuje zařazení dětí se SVP i dětí nadaných. Pro mimořádně nadané děti zde vznikl, v rámci spolupráce se ZŠ, klub Zvídálek, který se o rozvoj těchto dětí stará.

Zvláštnosti věkové: Daltonský plán pro mateřské školy je vytvořen pro děti předškolního věku.

KOMPONENTY

CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE dětí: Děti jsou zde rozděleny dle věku, jedná se tedy o homogenní uspořádání dětí ve třídách. Děti jsou zde rozvíjeny všestranně, k čemuž MŠ směřuje i pomocí návštěv kulturních akcí (divadelní a filmová představení, muzea, výstavy..), dále pak logopedickou prevencí vedenou logopedickou asistentkou, využitím keramické dílny v ZŠ, edukačními skupinami pro děti předškolního věku z naší MŠ pod vedením pedagogů 1. stupně ZŠ, klubem „Zvídálek“, podporujícím rozvoj dětí mimořádně nadaných, možností pohybových aktivit na školním hřišti a v tělocvičně ZŠ - půldenní a celodenní výlety, bruslením v hale Rondo, kurzem plavání - Kohoutovice, cvičením – Sportíkova akademie, výukou hry na flétnu, kroužkem logopedické prevence „Povídálek“, přípravkou anglického jazyka a spoluprací s pedagogicko-psychologickou poradnou.

OTÁZKY

CO za obsah nabízí Daltonský plán: Vzdělávací nabídka pedagogů je uspořádána do podoby integrovaných bloků. Bloky zasahují všechny vzdělávací oblasti RVP PV a jsou v souladu s daltonskými principy. Bloky svým obsahem na sebe vzájemně navazují a doplňují se. Dítě si tak vytváří globální a reálný pohled na svět. Získané poznatky i dovednosti může lépe využívat v praxi i v dalším učení. Filozofií programu je tedy rozvíjet samostatnost, odpovědnost, zdravé sebevědomí a tvořivost dětí a podporovat vytváření prosociálních a kladných citových vazeb mezi dětmi. V první řadě jde MŠ o spokojené dítě,

kteřé je schopno zapojit se do vzdělávacího procesu. ŠVP popisuje to, že je nutné připravit dětem prostředí umožňující psychický, sociální a pohybový rozvoj, prostředí vzájemné komunikace, porozumění a úcty, spokojenosti, bezpečí a pohody. Každé dítě má nárok projevat se jako jedinečná osobnost, rozvíjet se a učit v rozsahu svých potřeb a svým tempem.

ZDROJE

Poznání (vědecké, umělecké): Poznání vychází z principů zakladatelky Daltonského plánu Helen Parkhurstové. Ta na základě svého pozorování a zkušeností navrhla tento plán vzdělávání dětí. Děti si samy řídí zvolenou činnost, vytvořené prostředí k tomu děti pobízí.

Praktické zkušenosti z běžného života: ŠVP MŠ Křídlovická, se snaží reagovat na zkušenosti dětí z jejich každodenního života a uspořádání témat vychází z potřeb dětí či z ročního období či tradic, které se zrovna vyskytují.

Zkušenosti z pracovních činností: MŠ se snaží o to, aby každé dítě mělo nárok se projevat jako jedinečná osobnost, rozvíjet a učit se v rozsahu svých potřeb a svým tempem.

KOMPONENTY

OBSAH ŠVP: Vzdělávací obsah tvoří pět integrovaných bloků, charakterizovaných klíčovými kompetencemi, které jsou těmito integrovanými bloky rozvíjeny a dílčími cíli, které vyjadřují konkrétní záměry v pěti oblastech: 1. Dítě a jeho tělo; 2. Dítě a jeho psychika; 3. Dítě a ten druhý; 4. Dítě a společnost; 5. Dítě a svět. Těmto záměrům pak odpovídá vzdělávací nabídka a očekávané výstupy. Podtémata, do kterých se učivo soustřeďuje, si volí učitelky samy tak, aby vyhovovala cílům, které učitelky sledují. Vycházejí většinou ze situací, jimiž děti procházejí a respektují tradiční svátky během roku. Učitelky mohou časový plán, klíčové kompetence, dílčí cíle, jednotlivých integrovaných bloků dle svého uvážení a podle konkrétních potřeb a situací upravovat, vybírat i doplňovat. Projektování podtémat tedy je vymezené výběrem kompetencí, které budou u dětí rozvíjeny, stanovením dílčích cílů, vzdělávací nabídkou a očekávanými výstupy. Hlavní vzdělávací obsah je doplněn specificky zaměřeným programem logopedické prevence, který tento hlavní vzdělávací obsah nenarušuje, ale účelně ho doplňuje a poskytuje dětem možnost tolik potřebného rozvoje v oblasti komunikačních kompetencí. Tento program je realizován v obou třídách pod vedením pedagoga s kvalifikací logopedického asistenta.

OTÁZKY

KDY vzdělávat Daltonským plánem: Pomocí Daltonského plánu můžeme vzdělávat v případě, že máme vytvořený systém, který je přizpůsoben prvkům Daltonského plánu. Jedná se například o tabule s úkoly a připravené prostředí pro plnění těchto úkolů.

ZDROJE

V kterém věku: Jedná se zde o věkovou kategorii dětí 2/3–6/7 let.

V jaké posloupnosti: Posloupnost témat vychází ze života dětí či tradic kolem nás. Posloupnost témat vybírají dle potřeb dětí učitelky na třídě.

Časovém rozsahu: ŠVP je tvořen na dobu tří let. Toto vydání ŠVP platí od srpna 2020.

V jakých časových jednotkách: Na jak dlouhou dobu se projektuje jedno téma ŠVP nepopisuje, ale z konceptu tohoto ŠVP vyplývá, že vše se odehrává dle potřeb dětí ve třídě.

KOMPONENTY

ČASové rozmezí platnosti ŠVP: Platnost ŠVP je na 3 roky.

OTÁZKY

JAK vzdělávat prostřednictvím Daltonského plánu: Daltonský plán je založen na samostatném výběru činnosti dítětem. Tyto činnosti jsou dětem předem představeny a dítě je vedeno k zodpovědnosti za své vlastní učení na základě toho, co si vybere. Dítě by si mělo během týdne zvolit všechny činnosti, jež daltonská tabule nabízí.

ZDROJE

Strategie učení: Připravuje se pro děti prostředí a nabízejí se jim příležitosti jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.

Učební situace: Pedagogické aktivity se připravují tak, aby probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí. Pro realizaci cílů se využívá metod prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, vše se zakládá na přímých zážitcích dětí, podporuje se dětská zvědavost a potřeba objevovat, rovněž se podporuje radost dítěte z učení a jeho zájem poznávat nové.

Způsoby interakce a komunikace: Způsoby komunikace s rodiči: O měsíčních akcích MŠ jsou rodiče informováni prostřednictvím Plánu akcí na příslušný měsíc, a to dostatečně dopředu. V rámci budování vzájemné důvěry, otevřenosti a tolerance mezi MŠ a rodiči se pedagogové snaží o maximální informovanost o vývoji dítěte, o zdravotních otázkách, událostech ve škole. Nabízí rodičům poradenský servis. Pedagogové chrání

soukromí rodiny, jednají s rodiči ohleduplně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi.

Způsoby komunikace mezi učiteli: Ke komunikaci mezi učiteli dochází především v rámci pedagogických rad.

Způsoby komunikace k dětem: V ŠVP se popisuje, že je nutné připravit dětem prostředí umožňující psychický, sociální a pohybový rozvoj, prostředí vzájemné komunikace, porozumění a úcty, spokojenosti, bezpečí a pohody. Každé dítě má nárok projevit se jako jedinečná osobnost, rozvíjet a učit se v rozsahu svých potřeb a svým tempem.

Organizace života ve škole a ve třídě: Provoz mateřské školy je denně od 6.30 do 16.30 hodin. Denní program MŠ je zakotven ve Školním řádu. Hlavním cílem je, aby se děti v mateřské škole cítily dobře, bezpečně a správně se vyvíjely z hlediska psychického i tělesného. Poměr spontánních a řízených činností je vyvážený. Děti mají dostatek času i prostoru pro spontánní hru, aby ji mohly dokončit nebo v ní později pokračovat. Jsou vytvářeny podmínky pro individuální i skupinové činnosti. Aktivity jsou organizovány tak, aby děti pracovaly svým tempem.

Mimotřídní činnosti: Mezi mimotřídní činnosti patří návštěvy kulturních akcí (divadelní a filmová představení), logopedická prevence vedená logopedickou asistentkou, využití keramické dílny v ZŠ, klub „Zvídálek“, podporující rozvoj dětí mimořádně nadaných, dále pak možnost pohybových aktivit na školním hřišti a v tělocvičně ZŠ, půldenní a celodenní výlety, bruslení v hale Rondo, také kurz plavání - Kohoutovice, cvičení – Sportíkova akademie, výuka hry na flétnu, kroužek logopedické prevence „Povídálek“, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, příprava anglického jazyka a další.

KOMPONENTY

METODY A POSTUPY ve ŠVP: Formy a metody uvedené v ŠVP jsou následující:

vzdělávání dětí se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí

respektuje se individualita každého dítěte

každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje a v kvalitě, která mu vyhovuje

vychází se ze znalosti aktuálního rozvojového stavu dítěte

pedagogické aktivity se připravují tak, aby probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí

pro realizaci cílů se využívá metoda prožitkového a kooperativního učení hrou

a činnostmi dětí

vše se zakládá na přímých zážitcích dětí

podporuje se dětská zvědavost a potřeba objevovat

podporuje se radost dítěte z učení, jeho zájmu poznávat nové

MŠ se snaží poskytovat takové vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě

a přejímání vhodné

uplatňují se aktivity spontánní a řízené a dbá o jejich vyváženost

didaktický styl vzdělávání se zakládá na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte

MŠ chce být dítěti průvodcem na jeho cestě za poznáním

připravuje se prostředí a nabízí se dítěti příležitosti jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem

uplatňuje se integrovaný přístup ke vzdělávání.

OTÁZKY

ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat pomocí Daltonského plánu: Je zapotřebí mít vytvořeny podmínky, jež umožňují daltonskou výuku, jedná se například o daltonské tabule a vybavené prostředí pomůckami pro samostatnou činnost dětí.

ZDROJE

Legislativní rámec: Jedná se o MŠ zapsanou v rejstříku škol MŠMT, využívá se tedy základní legislativní rámec daný státem, který platí pro všechny státní MŠ. Hovoříme o legislativě financování daného například PH max, o němž se dočteme v příloze vyhlášky 14/2005 Sb.

Řízení MŠ: Ředitelka školy vymezila v organizační struktuře vztahy podřízenosti a nadřízenosti pracovníků školy. Pracovní povinnosti, pravomoci a odpovědnost jednotlivých zaměstnanců mateřské školy jsou jasně vymezeny v Pracovním řádu školy a definovány v jejich náplních práce. Ředitelka školy vyhodnocuje práci zaměstnanců, provádí kontroly, hospitace, které jsou písemně dokumentovány. V MŠ je vytvořeno ovzduší vzájemné důvěry a tolerance, spolupracovníci se zapojují do řízení MŠ – celý pedagogický sbor pracuje jako tým. Plánování pedagogické práce a chodu MŠ je funkční, opírá se o předchozí analýzu a využívá zpětné vazby. MŠ spolupracuje se zřizovatelem, ZŠ a odborníky poskytujícími

pomoc při řešení individuálních problémů dětí.

Financování: Financování probíhá v rámci rozpočtu Statutárního města Brna – rozpočet obce a rovněž dochází k financování MŠMT.

Vybavení: Vybavení hračkami, pomůckami a doplňky odpovídá počtu dětí a jejich věku. Dle potřeby je průběžně doplňováno. Hračky a pomůcky jsou umístěny tak, aby pro děti byly snadno dosažitelné, avšak bezpečně uložené a aby je děti mohly samostatně užívat.

Klima: V části psychosociálních podmínek se můžeme dočíst, že MŠ má záměr vytvářet pozitivní klima školy.

Učební prostředí: MŠ má prostorové uspořádání, které vyhovuje skupinovým i individuálním potřebám a činnostem dětí. Dětský nábytek je přizpůsobený antropometrickým požadavkům, odpovídá počtu dětí, je zdravotně nezávadný, estetického vzhledu. Na budovu MŠ bezprostředně navazuje zahrada a hřiště ZŠ. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové aktivity a zároveň dětem poskytovaly potřebné zázemí pro důležitý rozvoj sociálních vztahů v kolektivu dětí.

Spolupráce školy a komunity: Pedagogové se vzájemně informují o dětech, které přecházejí z MŠ do ZŠ. Děti z MŠ navštěvují své spolužáky v 1. třídě ZŠ a ve školní družině. Společně se zúčastňují různých kulturních akcí, vyrábí dárky pro své kamarády a připravují si navzájem různé zábavné programy. Učitelky ZŠ a MŠ si vyměňují zkušenosti při různých seminářích. Prvky daltonské výchovy a vzdělávání v MŠ uplatní děti na ZŠ, která navazuje se svojí filosofií založenou na Daltonském plánu. Pro děti předškolního věku z MŠ jsou organizovány na ZŠ Edukační skupinky pod vedením pedagogů 1. stupně ZŠ. Pedagogové MŠ se zúčastňují seminářů, spolupracují s učitelkami ZŠ a rodiči. Výsledkem této spolupráce je klub „Zvídálek“, který podporuje rozvoj dětí mimořádně nadaných. Na dobré úrovni je také spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou Kohoutova 4 v Brně. MŠ každoročně odesílá několik dětí na kontrolní vyšetření – odklad školní docházky.

Podpůrné struktury a materiály: Podpůrnými materiály v rámci vzdělávacího programu Daltonský plán jsou v MŠ daltonské tabule a učební prostředí, jež obsahuje vhodné pomůcky pro rozvoj samostatnosti.

KOMPONENTY

ORGANIZACE MŠ uvedená ve ŠVP MŠ: Příchod dětí do MŠ nejpozději do 8.30 hodin. Od 8.30 – 12.30 hod. probíhá povinné vzdělávání dětí, pro které je v souladu

s § 34 odst. 4 školského zákona předškolní vzdělávání povinné.

Po obědě děti odcházejí domů od 12.15 – 12.45 hodin, odpoledne od 14.30 hodin. Odchází-li dítě domů po obědě nebo dle domluvy během dne, zapíše tuto skutečnost zákonní zástupci do sešitu v šatně. Zákonní zástupci jsou povinni předat dítě učitelce do třídy, jinak za něj nenesou odpovědnost (§5, odst. 1). V době vánočních a částečně letních prázdnin je provoz MŠ přerušen. S učitelkami mohou zákonní zástupci krátce hovořit kdykoliv, v případě delšího pohovoru je nutné si sjednat schůzku předem. Děti si mohou přinést do MŠ vlastní plyšovou hračku pro dobu odpočinku. V dopoledních i odpoledních hodinách nabízí mateřská škola starším dětem zájmové aktivity (anglický jazyk, plavání či bruslení).

OTÁZKY

S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY vzdělávat prostřednictvím Daltonského plánu: Vysokými efekty v práci dle daltonských principů jsou rozvoj samostatnosti, spolupráce a volnosti.

ZDROJE

Funkce a kritéria hodnocení: Funkcí evaluace je vyhodnocování procesu výchovy a vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány. Hodnocení není cílem, ale prostředkem ke hledání optimálních cest vzdělávání dětí. Na základě výsledků se rozhoduje, co se bude měnit. Hodnocení probíhá na úrovni školy, třídy a rovněž zde nalezneme sledování a hodnocení rozvojových a učebních pokroků jednotlivých dětí.

Metody a nástroje hodnocení: Metodami, které můžeme najít v evaluaci školy, jsou dotazník, diskuze, hospitace a další. Nástroji hodnocení je například evaluační tabulka, která je pedagogům k dispozici.

Způsoby sdělování výsledků hodnocení: V ŠVP jsou popsány výstupy z dané oblasti evaluace, jedná se o zprávu či hospitační protokol.

KOMPONENTY

KONTROLA A HODNOCENÍ ŠVP: Kontrola a hodnocení ŠVP probíhá tak, že se řeší předmět evaluace: koncepční záměr ŠVP, naplňování jeho cílů, pojetí a zpracování vzdělávacího obsahu, formální a obsahové zpracování, vhodnost vzhledem k podmínkám, otevřenost ŠVP, dále pak forma: diskuze v závěru školního roku, poté následuje výstup: zpráva a návrh změn, odpovědnost: celý pedagogický sbor a četnost: 1x ročně.

7.5 Mateřská škola s programem Waldorfské pedagogiky

Charakteristika mateřské školy, cíle a obsah vzdělávání

ŠVP mateřské školy Plovdivská nese název „Svět je dobrý“. Zřizovatelem je Statutární město Brno a jedná se spojení MŠ a ZŠ, která na MŠ plynule navazuje. Jedná se o MŠ, která je zapsána ve školském rejstříku a spadá tedy pod MŠMT.

ŠVP je rozdělen na části, jež odpovídají RVP PV. Ve věcných podmínkách se dočteme o interiérech tříd, hračkách – které jsou vyráběny i ručně a to pomocí přírodních materiálů, zahrada slouží k pěstování zeleniny apod.

V rámci životosprávy dochází k zapojení se do programu Skutečně zdravá škola.

Psychosociální podmínky jsou charakteristické svým řádem a tempem. Vzhledem ke specifickému zaměření školy je u všech pedagogů žádoucí tříleté studium waldorfského semináře pro učitele MŠ, který pořádá Asociace waldorfských mateřských škol v Praze. Při výběru nových členů týmu se však zohledňují osobnostní předpoklady a zájem o waldorfskou pedagogiku. Waldorfská mateřská škola je postavena na vzájemné důvěře a spolupráci rodičů. Rodiče mají možnost spoluvytvářet prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Za pomoci pedagogů mohou organizovat a zároveň se dle možností účastnit slavností, které probíhají v průběhu celého roku, narozeninových oslav svých dětí, mají možnost setkávat se při společných výletech. Děti jsou seskupeny heterogenním uspořádáním.

V ŠVP se popisují činnosti, jež se v průběhu týdne v MŠ objevují. Jedná se o práci s včelím voskem, malování akvarelovými barvami, eurytmii – pohybová činnost pracující s rytmem a řečí, každý čtvrtek se děti věnují pečení a pátky jsou vyhrazeny výletům.

Waldorfská mateřská škola Brno pracuje podle vzdělávacího programu Waldorfská mateřská škola. Tento vzdělávací program má již dlouholetou tradici, v roce 2019 slaví sto let, skvěle se osvědčil i v zemích Evropské unie. V současné době je v ČR 10 mateřských škol, které získaly statut waldorfská mateřská škola, a 10 pracujících na principech waldorfské pedagogiky. Kvalita realizace vzdělávacího programu WMŠ je garantována Asociací waldorfských mateřských škol a Českým sdružením pro waldorfskou pedagogiku.

Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka právě v jeho celistvosti. Výchova a vzdělávání vycházejí z vývojových potřeb dítěte a zaměřují se především na utváření vztahu ke světu. Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým stejně tak jako pěstování osobního vnitřně angažovaného a proměnlivého přístupu k životu a okolnímu světu.

Cílem mateřské školy je naplnit děti potřebným pocitem bezpečí a jistoty. Vytvořit takové prostředí, kde se budou děti cítit přijímány, rodiče budou s důvěrou předávat své děti pedagogům a kolegium pedagogů bude vyrovnané a naplněné vnitřním klidem.

Obsah je členěn na klíčové kompetence, ze kterých vychází vzdělávací oblasti, dále pak ze vzdělávacích oblastí vychází 4 období, jež nesou názvy období dozrávání, období světél, období probouzení a období slunce. Pod tato témata spadají jednotlivé měsíce v roce a témata. Témata mají názvy jako Svatováclavská slavnost, Hromnice, Vynášení Morany, Otvírání studánek a další.

Integrované bloky jsou tvořeny dle koloběhu roku. Integrované bloky mají stejné názvy jako období. Jsou v nich rozepsány očekávané výstupy ve vzdělávacích oblastech a také klíčové kompetence. Všechna témata jsou v ŠVP popsána a je zde vysvětleno, co je podstatou těchto témat.

Evaluace mateřské školy probíhá na dvou úrovních, na úrovni vnitřního hodnocení, kde jsou hlavními aktéry pedagogové MŠ a vedoucí učitelka MŠ, a vnějšího hodnocení. Vnitřní hodnocení probíhá převážně formou pravidelných konferencí celého kolegia. Z každé konference se pořizuje zápis. Čtyřikrát do roka, zpravidla po ukončení daného období (Dozrávání, Světél, Probouzení, Slunce) probíhá pedagogická rada, kde se hodnotí naplnění ŠVP a zhodnocuje se plnění IVP u dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními. Pravidelně se také 1x týdně schází Interní kolegium, také z jeho činnosti jsou pořizovány písemné záznamy. Interní kolegium je poradní orgán ředitele školy, který vytváří a vyhodnocuje naplnění ŠVP, soulad ŠVP PV a RVP PV tvoří náplň pedagogické práce, vytváří kritéria pro přijímání dětí, zajišťuje personální zabezpečení a vhodné psychosociální podmínky pro děti i zaměstnance školy. Na vnějším hodnocení se podílí vedení WZŠMŠ, rodiče a další pověřeni pedagogičtí pracovníci.

Je zde rozepsáno hodnocení podmínek vzdělávání, průběh vzdělávání, výsledky vzdělávání a také dochází k evaluaci ŠVP.

Analýza školního vzdělávacího programu waldorfské MŠ dle Elišky Walterové a jejího pojetí kurikula

OTÁZKY

PROČ vzdělávat programem waldorfské pedagogiky: Waldorfská pedagogika vychází z myšlenek rakouského filozofa Rudolfa Steinera. Steinerova pedagogika bývá často označována jako výchova ke svobodě. Tím však není míněna vnější svoboda a to, že děti v takovém zařízení mohou dělat, co se jim právě zachce. Opak je pravdou. Pevný řád poskytuje dítěti přesné mantinely v jeho každodenních činnostech, a tím mu dává prostor k vnitřní svobodě, k jeho rozvíjení a prožívání. Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka právě v jeho celistvosti. Výchova a vzdělávání vycházejí z vývojových potřeb dítěte a zaměřují se především na utváření vztahu ke světu. Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým stejně tak jako pěstování osobního vnitřně angažovaného a proměnlivého přístupu k životu a okolnímu světu.

ZDROJE

Vize: Při koncipování waldorfských mateřských škol uvedl Steiner jen málo forem, které vytvářejí jejich identitu. Všechny mají své zdůvodnění v poznání člověka a v sociální úloze škol. V prvním sedmiletí je dítě zcela v zasetí smyslových vjemů, schopnost identifikace je v této fázi největší. S vědomím těchto vývojových zákonitostí jsou organizovány některé výchovně vzdělávací metody a formy v MŠ. Metody práce ve waldorfské MŠ vycházejí z antroposofie - duchovní vědy, jejímž cílem je člověk chápaný ve své celistvosti jako bytost tělesná, duševní a duchovní. Každý člověk z tohoto pohledu prochází jednotlivými fázemi osobitým způsobem a v každé vývojové fázi jsou možnosti pro optimální rozvoj rozmanitých lidských vlastností a sil.

Smysl: Malé dítě se učí skrze nápodobu, skrze různorodé smyslové zkušenosti a skrze pohyb. Přirozeností dětí je objevovat své životní a sociální prostředí, které by mělo nabídnout hranice, strukturu a ochranu, ale zároveň i příležitost setkat se s výzvami a přiměřeným rizikem. Umělecké činnosti jako vyprávění, hudba, malování, rytmické hry nebo modelování pěstují zdravý rozvoj představivosti a tvořivosti. Smysluplné praktické činnosti jako vaření, pečení, zahradničení, řemeslo a péče o domácnost poskytují příležitosti k rozvoji postupně se rodících lidských schopností. Předvídatelný rytmus dne, týdne a roku poskytuje bezpečí, dává pochopit vzájemné souvztažnosti a celistvost života. Dítětem iniciovaná a řízená hra (volná hra), ke které mají děti dostatek jednoduchého materiálu,

je považována za nejdůležitější „program“ či aktivitu malých dětí. Volná hra je doslova prací malého dítěte a umožňuje mu zažívat a pochopit svět a život

Očekávání: Očekáváním a cílem je naplnit děti potřebným pocitem bezpečí a jistoty. Vytvořit takové prostředí, kde se budou děti cítit přijímány, rodiče budou s důvěrou předávat své děti pedagogům a kolegium pedagogů bude vyrovnané a naplněné vnitřním klidem.

Potřeby: Život v mateřské škole má svůj pravidelný rytmus a řád, jejichž předvídatelnost tak dětem poskytuje pocit bezpečí, děti je vnímají především nápodobou dospělých. Zdravý vývoj dětí se podporuje atmosférou láskyplného zájmu a přijetí, ale i vedením, které dává prostor radosti, úžasu a úctě. Vzor dospělých je pro děti důležitý jak ve vztazích mezi dospělými, tak i mezi dětmi.

Hodnoty: V rámci psychosociálních podmínek se můžeme dočíst, že MŠ se zaměřením na skutečné, reálné zkušenosti namísto umělých, virtuálních podporuje děti v budování zdravého vztahu se světem. Smysluplné praktické činnosti jako zahradničení, drobné řemeslné a ruční práce či péče o domácnost v podobě krájení nebo pečení poskytují příležitosti k rozvoji postupně se rodících lidských schopností. Důraz je přitom kladen především na životní proces.

Perspektivy společenské: Věnuje se zde čas vztahům dětí ve třídě a celkovému klimatu třídy. Prosociální práce pedagogů směřuje k prevenci šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí.

Perspektivy skupinové: Je využíváno skupinové práce jako jedné z forem práce dětí, děti se zde učí vzájemné důvěře, toleranci, ohleduplnosti a zdvořilosti, solidaritě, vzájemné pomoci a podpoře.

Perspektivy individuální: Individuální perspektivou je zde volnost a osobní svoboda dětí, která by měla být dobře vyvážená s nezbytnou mírou pravidel, vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům vzájemného soužití.

KOMPONENTY

FUNKCE A CÍLE ŠVP: Funkcí ŠVP je předložený obsah vzdělávání či filozofie školy pro veřejnost i učitele. Cílem mateřské školy i ŠVP je naplnit děti potřebným pocitem bezpečí a jistoty. Vytvořit takové prostředí, kde se budou děti cítit přijímány, rodiče budou s důvěrou předávat své děti pedagogům a kolegium pedagogů bude vyrovnané a naplněné vnitřním klidem.

OTÁZKY

KOHO vzdělávat waldorfskou pedagogikou: Ve smyslu ŠVP Waldorfské MŠ Brno můžeme hovořit o vzdělávání dětí od 3-6/7 let. Mateřská škola nemá vytvořeny podmínky pro vzdělávání dětí dvouletých a tuto otázku nikdy neřešila, protože je o tuto MŠ velký zájem, vybírá si vždy děti starší.

ZDROJE

Zvláštnosti sociální: Mateřská škola se snaží o podporu sociálního myšlení, v rámci výletů, které pravidelně pořádá, seznamuje děti se světem kolem nás a vede je k soucítění se světem. Mateřská škola má vytvořeny podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, prosociální chování rozvíjí v rámci praxe každého dne.

Zvláštnosti věkové: MŠ se vyznačuje přijímáním dětí starších tří, ne dvou, let, zájem o MŠ je enormní a mnohé děti jsou odmítány. Dvouleté děti zatím nemají v MŠ své místo.

KOMPONENTY

CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE dětí: Mateřská škola má svůj pravidelný denní rytmus a řád, který děti naplňuje potřebným pocitem bezpečí a jistoty a je základní motivací pro jejich samostatné jednání. Proto se také každý den strávený v mateřské škole odvíjí tak, že se střídají fáze volných činností s fázemi, v nichž děti pod vedením učitele dosáhnou koncentrace či zklidnění. Všechny tři třídy jsou heterogenní, navštěvují je děti ve věku od 3 do 7 let. Při zařazování dětí do tříd se respektují sourozenecké dvojice a současně je zde snaha o to, aby v každé třídě bylo rovnoměrné zastoupení všech věkových skupin a pohlaví. Nově přichozí děti mají možnost se postupně adaptovat na prostředí školy za přítomnosti svých rodičů.

OTÁZKY

CO za obsah nabízí waldorfská pedagogika: Integrované bloky jsou voleny v souladu s koloběhem roku a propojeny měsíčními slavnostmi. Jednotlivé bloky, Období dozrávání, Období světla, Období probouzení a Období slunce, jsou závazné pro všechny třídy mateřské školy. Každý blok má svá podtémata a dílčí projekty. Učivo bloků je zpracováváno vždy pro celou věkovou skupinu dětí, každý blok obsahuje všechny vzdělávací oblasti. Pedagog volí vzdělávací nabídku tak, aby byla pestrá a umožňovala dětem získávat potřebné dovednosti, užitečné poznatky a podporovala vytváření samostatných postojů.

Vzdělávací nabídka a dílčí vzdělávací cíle jsou podrobněji rozepsány v třídních vzdělávacích plánech (TVP) každé třídy.

ZDROJE

Poznání (vědecké, umělecké): Poznání waldorfské pedagogiky vychází z antroposofie - duchovní vědy, jejímž cílem je člověk chápaný ve své celistvosti jako bytost tělesná, duševní a duchovní. Každý člověk z tohoto pohledu prochází jednotlivými fázemi osobitým způsobem a v každé vývojové fázi jsou možnosti pro optimální rozvoj rozmanitých lidských vlastností a sil.

Praktické zkušenosti z běžného života: Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka právě v jeho celistvosti. Výchova a vzdělávání vycházejí z vývojových potřeb dítěte a zaměřuje se především na utváření vztahu ke světu. Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým stejně tak jako pěstování osobního vnitřně angažovaného a proměnlivého přístupu k životu a okolnímu světu.

Zkušenosti z pracovních činností: V ŠVP se popisují smysluplné praktické činnosti jako vaření, pečení, zahradničení, řemeslo a péče o domácnost, které poskytují příležitosti k rozvoji postupně se rodících lidských schopností.

KOMPONENTY

OBSAH ŠVP: Obsah ŠVP je členěn na Období dozrávání, Období světla, Období probouzení a Období slunce. Vychází z koloběhu roku. V každém z období se v ŠVP popisuje záměr, podtéma, dílčí projekty, doba realizace, charakteristika období, očekávané výstupy a klíčové kompetence.

OTÁZKY

KDY vzdělávat waldorfskou pedagogikou: V ŠVP se popisuje věkové rozmezí tří až sedmi let věku dětí. Je zapotřebí mít dopředu přichystaný program, podle kterého se bude neustále postupovat, protože waldorfská pedagogika u dětí podněcuje cit pro řád a rytmus dne.

ZDROJE

V kterém věku: ŠVP je tvořen pro děti ve věku od tří do šesti respektive sedmi let.

V jaké posloupnosti: ŠVP popisuje využívání přirozeného koloběhu v průběhu roku. ŠVP v sobě odráží veškeré dění v přírodě a kolem nás v průběhu roku. Využívá se posloupnosti tradic a slavností v průběhu roku tak, jak jde čas.

Časovém rozsahu: V ŠVP se časový rozsah jednotlivých bloků popisuje. Jedná se například o dobu realizace na 2 měsíce či 3 měsíce.

V jakých časových jednotkách: V rámci integrovaného bloku se prochází několik témat, která vycházejí z tradic, a každému tématu se věnuje jinak dlouhá doba.

KOMPONENTY

ČASové rozmezí platnosti ŠVP: Platnost ŠVP je napsána na tři roky.

OTÁZKY

JAK vzdělávat waldorfskou pedagogikou: Metody práce ve waldorfské MŠ vycházejí z antroposofie - duchovní vědy, jejímž cílem je člověk chápaný ve své celistvosti jako bytost tělesná, duševní a duchovní. Malé dítě se učí skrze nápodobu, skrze různorodé smyslové zkušenosti a skrze pohyb. Přirozeností dětí je objevovat své životní a sociální prostředí, které by mělo nabídnout hranice, strukturu a ochranu, ale zároveň i příležitost setkat se s výzvami a přiměřeným rizikem. Umělecké činnosti jako vyprávění, hudba, malování, rytmické hry nebo modelování pěstují zdravý rozvoj představivosti a tvořivosti. Smysluplné praktické činnosti jako vaření, pečení, zahradničení, řemeslo a péče o domácnost poskytují příležitosti k rozvoji postupně se rodících lidských schopností. Předvídatelný rytmus dne, týdne a roku poskytuje bezpečí, dává pochopit vzájemné souvztažnosti a celistvost života. Dítětem iniciovaná a řízená hra (volná hra), ke které mají děti dostatek jednoduchého materiálu, je považována za nejdůležitější „program“ či aktivitu malých dětí. Volná hra je doslova prací malého dítěte a umožňuje mu zažívat a pochopit svět a život.

ZDROJE

Strategie učení: Waldorfská pedagogika vychází z myšlenek rakouského filozofa Rudolfa Steinera. Steinerova pedagogika bývá často označována jako výchova ke svobodě. Tím však není míněna vnější svoboda a to, že děti v takovém zařízení mohou dělat, co se jim právě zachce. Opak je pravdou. Pevný řád poskytuje dítěti přesné mantinely v jeho každodenních činnostech, a tím mu dává prostor k vnitřní svobodě, k jeho rozvíjení a prožívání.

Učební situace: Učitel začíná nějakou činnost sám, děti se učí buď pozorováním učitelova vzoru, nebo se do činnosti také zapojují. Učitel si u činnosti zpívá, tančí, děti se zde připojují a takto vznikají učební situace. Je využíván i ranní kruh a po něm mohou následovat různé činnosti jako eurytmie či modelování ze včelího vosku.

Průběh týdne ve WMŠ má svůj pravidelný rytmus: pondělí: modelování – práce s včelím voskem, oslavy narozenin; úterý: malování akvarelovými barvami; středa: eurytmie; čtvrtek: pečení; pátek: výlet.

Způsoby interakce a komunikace: Způsoby komunikace s rodiči: Waldorfská mateřská škola je postavena na vzájemné důvěře a spolupráci rodičů. Rodiče mají možnost spoluvytvářet prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Za pomoci pedagogů mohou organizovat a zároveň se dle možností účastnit slavností, které probíhají v průběhu celého roku, narozeninových oslav svých dětí, mají možnost setkávat se při společných výletech. Pedagogové podle zájmu a potřeb informují rodiče o individuálních pokrocích a potřebách dětí. Domlouvají se s rodiči na společném postupu při jejich výchově a vzdělávání, a to při individuálních rozhovorech o dětech tzv. konzultačních hodinách, které mají své pevné termíny v průběhu celého roku. Rodiče mají rovněž možnost účastnit se pravidelných třídních schůzek (3x – 4x ročně) a celoškolních schůzek pořádaných společně se školou. Společenství rodičů se aktivně podílí na organizaci a přípravě slavností, při brigádách pečují o zahradu školky, proměňují prostory školky podle ročních období vždy novou výzdobou, vlastnoručně vytvářejí hračky pro děti či vyrábí postavičky na Noční stolky. Na konci roku 2016 získala MŠ certifikát Rodiče vítáni. Od jara 2017 byla nově v prostorách šaten otevřena místnost tzv. „Hnízdo“, která nabízí rodičům příjemné zázemí pro jejich vzájemné setkávání, tvoření nebo pro setkávání rodičů a učitelů MŠ.

Způsoby komunikace mezi učiteli: Jedenkrát týdně se schází v MŠ interní kolegium, jež je poradním orgánem ředitele školy. Zde se řeší mnohé důležité otázky a problémy. Funguje zde rovněž také kolegium učitelů, kde se schází všichni učitelé MŠ a řeší různé věci.

Způsoby komunikace k dětem: Děti jsou vedeny přímou a vstřícnou komunikací. Věnuje se zde čas vztahům dětí ve třídě a celkovému klimatu třídy. Prosociální práce pedagogů směřuje k prevenci šikany.

Organizace života ve škole a ve třídě: Mateřská škola má svůj pravidelný denní rytmus a řád, který děti naplňuje potřebným pocitem bezpečí a jistoty a je základní motivací pro jejich samostatné jednání. Proto se také každý den strávený v mateřské škole odvíjí tak, že se střídají fáze volných činností s fázemi, v nichž děti pod vedením učitele dosáhnou koncentrace či zklidnění.

Mimotřídní činnosti: Mateřská škola organizuje různé brigády na školní zahradě. Dále například každý pátek vyráží děti na výlety do přírody.

KOMPONENTY

METODY A POSTUPY ve ŠVP: MŠ využívá především tyto metody:

prožitkové a kooperativní učení hrou, založené na přímých zážitcích dítěte. Celá bytost malého dítěte je připravena učit se skrze emoce. Předškolní věk je nejvhodnějším obdobím pro vyprávění příběhů a pohádek, tvořivý pohyb, hudbu, zpěv, divadlo, ruční a umělecké práce všeho druhu. Tyto činnosti povzbuzují představivost, probouzejí zájem o učení a pomáhají poznávat okolní svět.

spontánní sociální učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby. Waldorfská pedagogika přihlíží k přibližně sedmiletým periodám ve vývoji člověka. V prvních sedmi letech se dítě učí napodobováním a vzorem. Proto mu mají dospělí poskytovat vhodný vzor. Dítě napodobuje všechno, co se projevuje v jeho blízkém okolí. V prvních sedmi letech vedeme a řídíme dítě tím, co sami děláme. Dítě vedeme také tím, co pociťujeme a co si myslíme.

Použitá forma výchovy k výtvarným a uměleckým činnostem nespočívá v pěstování uměleckých dovedností dítěte, ale v umělecky pojímaném přístupu k životu. V pěstování schopnosti živě a tvořivě zacházet se sebou samým, se svou životní skutečností a zabydlovat se v již ověřených stereotypech. Tato schopnost umožňuje neustálou vnitřní proměnu, vnitřní pohyb na své cestě životem.

Dále se uplatňuje vzdělávací meto rytmu a opakování. Dítě má přirozenou potřebu pravidelného rytmu, nejen co se týče spánku a bdění, klidu a aktivity, ale i opakování uměleckých a pracovních činností, hudebně-pohybových her a rytmizace. Proto je pro nás důležitý rytmus dne, týdne, měsíce i roku. Všechno se opakuje v pevném řádu, střídá se napětí s uvolněním. Aktivity spontánní i řízené jsou vzájemně provázané a vyvážené. Řízená činnost, včetně kruhových her, bývá ve waldorfské MŠ preferována v rámci celé třídy, přičemž si děti spontánně osvojují a prohlubují své sociální citění a dovednosti, na které je ve waldorfské pedagogice kladen velký důraz. Samozřejmou součástí vzdělávacího programu je individuální péče o děti v rámci společenství třídy a integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

OTÁZKY

ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat waldorfskou pedagogikou: Je zapotřebí mít vytvořený odpovídající interiér tříd, jenž se skládá především z přírodních materiálů. Hračky je zapotřebí mít vyrobené především z přírodních materiálů, můžeme zde nalézt velké

množství ručně vyráběných hraček. Vybavení zahrady je pojato jiným způsobem, než jsou běžně dostupné plastové zahradní prvky prodávající se jako prvky na školní zahradu. Najdeme zde spíše záhonky, kompost, místa na práci s hlínou, kamenné divadlo, ruční pumpu, chodníček z přírodnin apod.

ZDROJE

Legislativní rámec: Waldorfská MŠ a ZŠ je zapsaná v rejstříku škol MŠMT. Platí pro ni všeobecně daný legislativní rámec, jenž musí dodržovat všechny státní mateřské školy. Mluvíme zde například o Školském zákonu či Vyhlášce o předškolním vzdělávání, viz analýza předchozích MŠ.

Řízení MŠ: Vedení MŠ je zcela podřízeno řediteli školy. Ředitel úzce spolupracuje s vedením školy, které se schází pravidelně 1x týdně na poradě. Kolegium pedagogických zaměstnanců MŠ má poradní hlas. Informační systém je nastaven následovně: Vnitřní přenos informací: mezi zaměstnanci

- Setkání s ředitelem a kolegiem MŠ
- Interní kolegium
- Pravidelná účast zástupce vedení ze ZŠ na konferencích MŠ
- Kolegium MŠ - zástupce ředitele pro MŠ
- Vzájemná komunikace ve třídách a mezi třídami

Financování: MŠ je plně financována ze státního rozpočtu a z rozpočtu Statutárního města Brna.

Vybavení: Interiér tříd:

MŠ se snaží, aby prostředí, které děti obklopuje, bylo co možná nejuťulnější a proteplené, jsou použity přírodní materiály, jako je dřevo, proutí, vlna, bavlna či hedvábí. Převládající barvou interiéru je barva světle růžová, která je barvou prvního sedmiletí. Nábytek je dřevěný a odpovídá věkovému rozlišení dětí. Také závěsy, prostírky, ubrusy jsou ušity z přírodních materiálů v jemných pastelových barvách. Účelné uspořádání vnitřního prostředí umožňuje dětem dobrou orientaci a podporuje samostatnost v sebeobsluze při stolování i v hygieně. Od září 2018 je součástí každé třídy kuchyňská linka s pracovní částí pro dospělé a sníženou pracovní částí pro děti. Významné místo zaujímá v každé třídě „roční stůl“, který charakterizuje právě probíhající roční období.

Hračky:

Pro svůj přirozený vývoj potřebují děti hračky, které podněcují jejich myšlení, fantazii

a kde se samy mohou projevit tvůrčím způsobem. Proto jsou hračky často vyrobeny ručně, z přírodních materiálů. Nedílnou součástí jsou i přírodniny – mušle, kameny, šišky apod. Ve všech třídách je koutek pro práci se dřevem, který je vybaven ponkem, svěrákem a nářadím pro děti. Všechny hračky jsou uloženy na dostupném místě převážně v otevřených policích a proutěných košicích tak, že se k nim děti snadno dostanou. Děti po celý rok provází skřítek, typický pro každou třídu.

Klima: Pedagogický styl a vzdělávací nabídka odpovídá zásadám waldorfské pedagogiky. Děti jsou vedeny přímou a vstřícnou komunikací. Věnuje se zde čas vztahům dětí ve třídě a celkovému klimatu třídy.

Učební prostředí: Interiér i hračky ve třídách jsou vyráběny z přírodních materiálů. Využívá se co největšího spojení s přírodou.

Spolupráce školy a komunity: V rámci waldorfské MŠ a jejího ŠVP se popisuje především spolupráce s rodiči. Waldorfská mateřská škola je postavena na vzájemné důvěře a spolupráci rodičů. Rodiče mají možnost spoluvytvářet prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Za pomoci pedagogů mohou organizovat a zároveň se dle možností účastnit slavností, které probíhají v průběhu celého roku, narozeninových oslav svých dětí, mají možnost setkávat se při společných výletech.

Podpůrné struktury a materiály: Podpůrnými materiály jsou texty vycházející s antroposofie, dále se využívá četby klasických pohádek. Dochází k využívání přírodních materiálů. Pracuje se se zrnny obilí, těstem, přírodninami apod.

KOMPONENTY

ORGANIZACE MŠ uvedená v ŠVP MŠ: Průběh dne v MŠ: 7:00–8:00 příchod dětí do jedné z ranních tříd, hry a činnosti dle vlastní volby dětí, 8:00–9:00 rozdělení dětí do svých tříd, volná hra dětí, nabízená činnost, 9:00–9:40 nabízená činnost, úklid hraček, ranní kroužek, 9:40–10:00 hygiena, svačina, 10:00–10:15 řízená činnost, práce Kořínků v jednotlivých třídách 1x týdně, 10:15–12:15 pobyt venku, pohádka, 12:15–12:45 hygiena, oběd, 12:45–13:00 příprava na odpolední odpočinek, odchod dětí po obědě domů, 13:00–14:30 odpolední odpočinek dle potřeby dětí, 14:30–15:00 hygiena, svačina, 15:00–17:00 odpolední kroužek, hry a činnosti dle vlastní volby dětí, nabízená činnost, pobyt venku, odchod dětí domů, 16:00–17:00 postupné spojování tříd.

OTÁZKY

S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY vzdělávat pomocí waldorfské pedagogiky: Metody práce ve waldorfské MŠ vycházejí z antroposofie - duchovní vědy, jejímž cílem je člověk chápaný ve své celistvosti jako bytost tělesná, duševní a duchovní. Každý člověk z tohoto pohledu prochází jednotlivými fázemi osobitým způsobem a v každé vývojové fázi jsou možnosti pro optimální rozvoj rozmanitých lidských vlastností a sil. Očekávaným efektem je zde vnímání dítěte sebe samého jako člověka tělesného, duševního a duchovního.

ZDROJE

Funkce a kritéria hodnocení: Hodnocení a jeho funkce jsou vnímány ve smyslu provádění pravidelných evaluačních procesů, které přináší zpětnou vazbu o naplňování cílů mateřské školy, poskytují přehled o prováděné pedagogické práci, upozorňují na nedostatky v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Realizace systematické evaluace pomáhá k nalezení příčin těchto nedostatků a přispívá ke zvolení nových, vhodnějších metod a postupů. Kritérii jsou probíhání evaluace na dvou úrovních, a to na úrovni vnitřního hodnocení, kde jsou hlavními aktéry pedagogové MŠ a vedoucí učitelka MŠ, a vnějšího hodnocení. Vnitřní hodnocení probíhá převážně formou pravidelných konferencí celého kolegia. Z každé konference se pořizuje zápis. Čtyřikrát do roka, zpravidla po ukončení daného období (Dozrávání, Světel, Probouzení, Slunce) probíhá pedagogická rada, kde se hodnotí naplnění ŠVP a zhodnocuje se plnění IVP u dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními. Pravidelně se 1x týdně schází Interní kolegium, také z jeho činnosti jsou pořizovány písemné záznamy. Interní kolegium je poradní orgán ředitele školy, který vytváří a vyhodnocuje naplnění ŠVP, soulad ŠVP PV a RVP PV tvoří náplň pedagogické práce, vytváří kritéria pro přijímání dětí, zajišťuje personální zabezpečení a vhodné psychosociální podmínky pro děti i zaměstnance školy. Na vnějším hodnocení se podílí vedení WZŠMŠ, rodiče a další pověřeni pedagogičtí pracovníci

Metody a nástroje hodnocení: Metodami hodnocení jsou rozhovory, debaty, pozorování či například analýza dokumentů dětí. Nástroji k hodnocení jsou portfolia dětí, osobní složky dětí, zápisy z rozhovorů apod.

Způsoby sdělování výsledků hodnocení: Způsoby sdělování výsledků nejsou ve ŠVP popsány.

KOMPONENTY

KONTROLA A HODNOCENÍ ŠVP:

Evaluace ŠVP popisuje: soulad ŠVP PV a RVP PV, zde se využívá metoda: analýza ŠVP MŠ a RVP PV, debata, zhodnocení: diskuse a zápisy z pedagogických rad, časový horizont: jedenkrát ročně (na konci školního roku), garant: Interní kolegium.

Naplnění ŠVP popisuje MŠ pomocí metody: rozhovory, debata, zhodnocení: diskuse a zápisy z pedagogických rad, zápisy z hospitace, časový horizont: jedenkrát ročně (na konci školního roku) a garantem jde zde kolegium učitelů.

Společné znaky a odlišnosti alternativních programů

Společné znaky a odlišnosti alternativních programů jsou porovnány dle otázek:

PROČ VZDĚLÁVAT?

Shoda: Mateřské školy se shodují především v tom, že jejich vzdělávací program klade důraz na individualitu dětí, chce je rozvíjet podle jejich potřeb a zájmů.

Odlišnosti: Odlišnosti některých programů jsou především v zaměření se na úzkou spolupráci s rodiči, například Program Začít spolu, či na rozvoj duchovní stránky člověka, čímž se vyznačuje především program waldorfské pedagogiky, nebo zde můžeme vidět velké zaměření na rozvoj zdravého životního stylu v programu Podpory zdraví v MŠ.

KOHO VZDĚLÁVAT?

Shoda: Shoda je patrná ve věkové kategorii dětí od 2/3–6/7 let.

Odlišnosti: Mateřská škola s waldorfským programem se vyznačuje jako jediná tím, že děti ve věku od dvou let prozatím nepřijímá. Jedná se zde tedy o věkové rozmezí 3–7 let věku dítěte.

CO VZDĚLÁVAT?

Shoda: Shodu v tom, jaký obsah nabízejí různé vzdělávací programy, vidím v tvorbě integrovaných bloků, což odpovídá požadavkům RVP PV. Rovněž se vychází z toho, co děti zažívají v běžném životě.

Odlišnosti: Odlišnosti v obsahu ŠVP vidím v konkrétním zaměření MŠ. U programu Montessori můžeme vidět specifické koutky, u programu Začít spolu vysokou míru spolupráce s rodiči, u programu Podpory zdraví se popisují zásady a integrující principy podpory zdraví, daltonský plán zase vede k vysoké míře samostatnosti a odpovědnosti v učení, waldorfská MŠ využívá zase nejrozličnějších slavností v rámci koloběhu roku, aby předala dětem nejrozličnější informace o přírodě a světě kolem nás.

KDY VZDĚLÁVAT?

Shoda: Danými programy můžeme začít vzdělávat po vytvoření podmínek daných programů. Hovoříme zde o vytvoření učebních koutků, o vhodných pomůckách či o celkovém nastavení MŠ a jejich zaměstnanců.

Odlišnosti: Každý vzdělávací program vytváří jiné podmínky pro MŠ, které musí splnit, v rámci Montessori systému musíme mít nejrůznější pomůcky vytvořené Marií Montessori či učební koutky tohoto systému, v programu Začít spolu musíme mít vytvořený systém pro vysokou míru spolupráce s rodinami dětí, v programu Podpory zdraví je zapotřebí mít vytvořeno učební prostředí vedoucí děti přirozeně k pohybovým aktivitám apod. V daltonském plánu zase hovoříme o vybavenosti daltonskými tabulemi a koutky, které umožňují samostatnou práci dětí a ve waldorfské mateřské škole zase potřebujeme přírodní materiály a pomůcky z přírodních materiálů či předem daný interiér tříd apod.

JAK VZDĚLÁVAT?

Shoda: Mateřské školy musí mít předem připravené kurikulum, jež odpovídá svým obsahem danému programu, a další shoda je patrná v jisté kvalifikaci či zaměření učitelů daných MŠ.

Odlišnosti: Každý učitel v dané MŠ by měl mít za sebou různé kurzy či semináře v oblasti daného vzdělávacího programu. Hovoříme zde o kurzech Montessori pedagogiky, seminářích Step by step, o.s, seminářích waldorfské pedagogiky apod. Předškolní kurikulum dané MŠ vychází z poznání daného programu a každé kurikulum je zaměřeno trochu jinak.

ZA JAKÝCH PODMÍNEK VZDĚLÁVAT?

Shoda: Mateřské školy se shodují v tom, že je zapotřebí mít vytvořen školní vzdělávací program, jenž odpovídá svým zaměřením a filozofii danému alternativnímu vzdělávacímu programu. Hovoříme zde o potřebě učitelů, již si prošli speciálními kurzy či semináři zaměřenými na danou filozofii. Učitelé by měli být s programem za jedno a být dětem dobrým vzorem.

Odlišnosti: Odlišnosti můžeme vidět v konkrétních zaměřeních vzdělávacích seminářů, jež musí učitelé absolvovat. Popisuje se potřeba předem utvořeného učebního prostředí. Přístup k učebním situacím je také jiný a každý program využívá jiných podnětů k činnosti dětí.

S JAKÝMI OČEKÁVANÝMI EFEKTY VZDĚLÁVAT?

Shoda: Vzdělávací programy se shodují v efektech, jako je vysoká míra samostatnosti dětí, vysoká míra efektivity práce dětí v učebních koutcích, vysoká míra spolupráce dětí při

aktivitách.

Odlišnosti: Odlišnosti efektů vycházejí především z dané filosofie školy. Můžeme zde nalézt například efektivitu v učení pomocí Montessori pomůcek, v programu Začít spolu zde máme jako velký efekt spolupráci s rodiči dětí, program Podpory zdraví zase směřuje k odolnosti dětí vůči stresu a celkově ke zdravému způsobu života, daltonský plán vede děti k opravdu vysoké míře samostatnosti a waldorfská MŠ učí děti vnímání se jako duchovních bytostí.

8 Výzkumná zpráva

Shrnutí

Výzkumným problémem bylo zjistit, analyzovat a vyhodnotit společné znaky a odlišnosti alternativních programů v kontextu RVP PV.

V rámci tohoto výzkumu se zjistilo, že mateřské školy se převážně shodují v cílech, pojetí dítěte, ale vzdělávací obsah je vnímán a vytvářen odlišným způsobem

9 SHRnutí

Cílem teoretické části bylo zpracování teoretických východisek v oblasti kurikula, konkrétně v první kapitole byla rozebrána kurikulární reforma na našem území. V druhé kapitole bylo pojednáno o pojetí kurikula z mnoha úhlů pohledu, ve třetí kapitole byly popsány soudobé teorie vzdělávání. Čtvrtá kapitola rozebírala Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jako východisko pro tvorbu ŠVP daných mateřských škol, popsala a analyzovala konkrétní body RVP PV, jež jsou pro tvorbu ŠVP nezbytné. Pátá kapitola učitelům a ředitelům MŠ předkládá jednotlivé alternativní směry v pedagogice, ze kterých mohou čerpat při tvorbě ŠVP nebo se rovnou k nějakému konkrétnímu programu přidat a vytvořit mateřskou školu jistého typu alternativního školství.

Cílem empirické části diplomové práce bylo provedení analýzy, komparace a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství.

SUMMARY

The aim of the theoretical part was to process the theoretical basis in the curricular field, specifically, in the first chapter, the curricular reform in our area was analyzed. In the second chapter, the concept of the curriculum was discussed from many points of view, in the third chapter, contemporary theories of education were described. The fourth chapter analyzed the Framework Educational Program for Preschool Education as a starting point for the creation of SEPs of the given kindergartens and described and analyzed specific points of the FEP PE, which are necessary for the creation of SEPs. The fifth chapter presents teachers and principals of kindergartens with individual alternative ways in pedagogy, from which they can draw when creating an SEP or join one such program and create a kindergarten of a certain type of alternative education. The aim of the empirical part of the diploma thesis was to perform an analysis, comparison and evaluation of individual curricula of alternative education.

10 ZÁVĚR

Na začátku psaní diplomové práce jsem si stanovila cíl, kterým bylo provedení analýzy, komparace a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství a poukázání na odlišnosti a specifika jednotlivých vzdělávacích programů a jejich kurikul.

Cílem teoretické části bylo zpracování teoretických východisek v oblasti kurikula, a to konkrétně v první kapitole je rozebrána kurikulární reforma na našem území. V druhé kapitole je pojednáno o pojetí kurikula z mnoha úhlů pohledu, ve třetí kapitole jsou popsány soudobé teorie vzdělávání. Čtvrtá kapitola rozebírá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jako východisko pro tvorbu ŠVP dané mateřské školy, popisuje a analyzuje konkrétní body RVP PV, jež jsou pro tvorbu ŠVP nezbytné. Pátá kapitola učitelům a ředitelům MŠ nabízí jednotlivé alternativní směry v pedagogice, ze kterých mohou čerpat při tvorbě ŠVP nebo se rovnou k nějakému konkrétnímu programu přidat a vytvořit mateřskou školu jistého typu alternativního školství.

V empirické části diplomové práce jsem provedla analýzu, komparaci a vyhodnocení jednotlivých kurikul alternativního školství.

Přínosem diplomové práce je zpracování teoretické části ve smyslu teoretických východisek v oblasti kurikula a zpracování empirické části práce ve smyslu analýzy, komparace a vyhodnocení předškolních kurikul.

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

BRUCE, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta : [výuka základů matematiky a jazykových znalostí]*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-x.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6.

HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-x.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-815-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

DVOŘÁK, Dominik, Jakub HOLEC a Michaela DVOŘÁKOVÁ. *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-017-6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠKARKOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-20715-4.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4217-4.

DOSTÁL, Antonín M. a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Druhé. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.

Kořátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 4, s. 583–597.

Dvořáková, Jarmila. *Kurikulární reforma v České republice po roce 1989 v mezinárodním srovnání*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Vladimír Spilková, CSc.

EURYDICE [online]. EU: European Commission, 2021 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_cs

STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her life and work*. New York: Plume, 1957. ISBN 0-452-27989-5.

MONTESSORI, M. *The Montessori method*. New York: Pantheon Books, 1964. ISBN 0-8052-0922-0.

12 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Tab. 1: Kurikulum (Walterová, 1994, s. 53)

Tab. 2: Formy kurikula (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 68)

Tab. 3: Systém cílů v RVP PV (MŠMT, 2018, s. 9)

Obr. 1: Dimenze kurikula ((Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 23)

13 Seznam zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

PV – předškolní věk nebo předškolní vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

TVP – třídní vzdělávací program

MŠ – mateřská škola/mateřské školy

PO – podpůrná opatření

IVP – individuální vzdělávací plán

ŠPZ – školské poradenské zařízení

WMŠ – waldorfská mateřská škola

WZŠMŠ – waldorfská základní škola a mateřská škola

M.M. - Maria Montessori

14 PŘÍLOHY

Příloha 1: Poučené souhlasy od mateřských škol, jejichž ŠVP byl analyzován:

1. Mateřská škola s programem Marie Montessori - Montessori mateřská škola Klíček, o.p.s. Údolní 53, Brno

Poučený souhlas jsem od paní ředitelky MŠ získala pomocí emailové pošty dne 15. 4. 2021:

„Dobrý den, souhlasím s analýzou našeho ŠVP. Posílám poslední verzi.

S pozdravem,

Iva Čapková

ředitelka“

2. Mateřská škola s programem Začít spolu - Mateřská škola Prušánecká 8, Brno, příspěvková organizace

Poučený souhlas jsem od paní ředitelky MŠ obdržela prostřednictvím emailové pošty dne 18. 1. 2021:

„Dobrý den,

V letošním roce nás čeká aktualizace ŠVP, takže posílám v příloze ještě stále platný.

Zuzana Davidová

ředitelka MŠ Prušánecká 8“

3. Mateřská škola s programem Podpory zdraví v MŠ - Mateřská škola Herčíkova 21, Brno, příspěvková organizace

Poučený souhlas s analýzou ŠVP jsem od paní ředitelky MŠ získala dne 24. 3. 2021 prostřednictvím emailové pošty:

„Dobrý den,

potvrzuji Vám tímto možnost analyzovat naše školní kurikulum pro Vaši diplomovou práci. Naše školní kurikulum je k dispozici na našich www stránkách. V důsledku covid19 je jeho platnost prodloužena z 2017 do 2021.

S pozdravem

Ivana Müllerová, ředitelka školy

Mateřská škola, Brno, Herčíkova 21

příspěvková organizace“

4. Mateřská škola s programem Daltonský plán - Základní a mateřská škola Brno, Křídlovická 30b, příspěvková organizace

Poučený souhlas od paní ředitelky MŠ jsem obdržela dne 11. 1. 2021 pomocí emailové pošty:

„Dobrý den, ŠVP si můžete stáhnout na web stránkách ZŠ a MŠ Křídlovická a dotazník zašlete.

Hezký den, I.Resslová

ZŠ a MŠ Křídlovická Brno

Křídlovická 30 b, Brno, 603 00“

5. Mateřská škola s programem Waldorfské pedagogiky – Waldorfská základní a mateřská škola Brno, Plovdivská 8, příspěvková organizace

Poučený souhlas jsem od paní zástupkyně ředitele MŠ obdržela dne 11. 1. 2021 pomocí emailové pošty:

„Dobrý den,

S Vaší analýzou souhlasím. Náš aktuální ŠVP je na našich webových stránkách: waldorf-brno.cz v sekci mateřská škola - dokumenty.

Na další spolupráci se ozvěte přímo mě tel.č..605971737,.email: kudynova@waldorf-brno.cz.

Snad se zadaří Vám ve všem vyjít vstříc.

S pozdravem

Martina Kudynová

Zástupkyně ředitele pro MŠ“