

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra křesťanské výchovy

s. M. Josefa Hana Jarošová

Přítomnost a naplňování kompetencí
Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní
vzdělávání v programu „Aby malé bylo velké“

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Eva Muroňová

Obor: Křesťanská výchova

Zaměření: Předškolní pedagogika

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem
přitom jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 14. dubna 2010

Mgr. Josefa Hana Jarošová

Děkuji Mgr. Evě Muroňové za pomoc při výběru tématu a odborné vedení této práce, za poskytnuté cenné informace, podnětné rady, zahraniční materiály a zvláště za pozvání k obohacujícím seminářům. Poděkování také patří mému řeholnímu společenství a mnoha blízkým lidem, kteří mi při psaní této práce byli oporou.

OBSAH

ÚVOD	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	10
1.1 Předškolní vzdělávací systém.....	10
1.1.1 Vymezení pojmu předškolního vzdělávání	10
1.1.2 Vymezení pojmů vzdělání, vzdělávání a výchova	11
1.2 Osobnosti u nás a jejich díla věnující se dítěti v předškolním věku.....	12
1.2.1 Osobnosti a jejich přínos v počátcích institucionální výchovy	13
1.2.2 Osobnosti věnující se psychickému a sociálnímu vývoji dítěte	14
1.3 Zaměření předškolního vzdělávání	15
1.3.1 Proměny vzdělávacích přístupů k dítěti.....	15
1.3.2 Současné vzdělávací přístupy k dítěti a současné přístupové trendy	17
1.3.3 Osobnostně orientovaný model	18
1.4 Náboženská výchova ve službě osobnostně orientované výchovy	19
2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1 Dokument kurikulární reformy.....	23
2.2 Systém vzdělávacích cílů	23
2.3 Klíčové kompetence	25
2.3.1 Kompetence k učení	26
2.3.2 Kompetence k řešení problémů	27
2.3.3 Komunikativní kompetence.....	27
2.3.4 Kompetence sociální a personální	28
2.3.5 Kompetence činnostní a občanské.....	28
2.4 Náboženské prohloubení klíčových kompetencí	29
2.5 Vzdělávací obsah a oblasti.....	30
3 PROGRAM „ABY MALÉ BYLO VELKÉ“	32
3.1 Program náboženské výchovy	32
3.1.1 Vznik a vývoj programu	32
3.1.2 Charakteristika programu	33
3.1.3 Stavba setkání	34

3.1.3.1	Společně se scházíme	34
3.1.3.2	Společně poznáváme svět.....	35
3.1.3.3	Něco nového vytváříme	35
3.1.3.4	Tancujeme a zpíváme.....	36
3.1.3.5	Loučíme se	36
3.1.4	Využití programu.....	36
3.2	Celistvá na smysl zaměřená pedagogika Franze Ketta a Ester Kaufmann..	37
3.2.1	Pedagogika existenciální – Daseinspädagogik	38
3.2.2	Pedagogika vztahová – Beziehungspädagogik.....	39
3.2.3	Pedagogika sebeuvědomění – Pädagogik zur Selbstverwirklichung	39
3.2.4	Náboženská pedagogika – Christliche Pädagogik.....	40
3.3	Principy Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky.....	40
3.3.1	Princip celistvé výchovy.....	41
3.3.2	Princip soustředění	42
3.3.3	Princip zaměření na střed	43
3.3.4	Princip úplnosti poznání	44
3.3.5	Princip dynamické rovnováhy	45
3.3.6	Princip oslovení a vyslovení.....	46
3.3.7	Princip opakovaného	47
3.3.8	Princip vztahovosti	47
3.3.9	Princip zkušenosti.....	48
3.3.10	Princip podílení se	48
3.3.11	Princip symbolického významu.....	49
3.3.12	Princip náhledu	49
3.4	Stavba základní jednotky	50
3.4.1	Vytváření společenství	51
3.4.2	Setkání se skutečností	52
3.4.3	Ztvárňování.....	53
3.4.4	Prohloubení významu	53
4	VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA	55
4.1	Východiska a cíle empirického šetření.....	55
4.2	Formulace výzkumných otázek	55
4.3	Výzkumné metody	56
4.3.1	Diskuse v ohniskové skupině	57
4.3.1.1	Charakteristika ohniskové skupiny	58
4.3.1.2	Popis průběhu diskuse v ohniskové skupině.....	59
4.3.2	Transkripce audiozáznamu diskuse a subjektivní šetření.....	60

4.3.3	Textová analýza základních a pomocných dat	85
4.3.3.1	Analýza souboru dat kompetence k učení.....	85
4.3.3.2	Shrnutí analýzy dat kompetence k učení.....	87
4.3.3.3	Analýza souboru dat kompetence k řešení problémů.....	88
4.3.3.4	Shrnutí analýzy dat kompetence k řešení problémů.....	89
4.3.3.5	Analýza souboru dat komunikativní kompetence	90
4.3.3.6	Shrnutí analýzy dat komunikativní kompetence	91
4.3.3.7	Analýza souboru dat kompetence sociální a personální.....	92
4.3.3.8	Shrnutí analýzy dat kompetence sociální a personální.....	93
4.3.3.9	Analýza souboru dat kompetence činnostní a občanské	94
4.3.3.10	Shrnutí analýzy dat kompetence činnostní a občanské	95
5	SHRnutí VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	96
5.1	Přítomnost a naplňování kompetencí k učení	96
5.2	Přítomnost a naplňování kompetencí k řešení problémů	97
5.3	Přítomnost a naplňování komunikativních kompetencí	98
5.4	Přítomnost a naplňování sociálních a personálních kompetencí.....	99
5.5	Přítomnost a naplňování činnostních a občanských kompetencí	100
	ZÁVĚR.....	101
	SUMMARY.....	103
	BIBLIOGRAFIE	104
	SEZNAM ZKRATEK.....	108
	SEZNAM TABULEK	108
	SEZNAM PŘÍLOH	108
	PŘÍLOHY	109

ÚVOD

Výchova pro nás znamená vést lidi k jejich plnému rozvoji, vést je ke kráse Božího obrazu, podle něhož jsou stvořeni a uschopňovat je k nasazování svých darů k utváření země, aby život na ní byl důstojný člověka.¹

Skutečnost, kterou vyjadřují tato slova, je velkým darem a zároveň odpovědným úkolem každého, komu byl svěřen úkol výchovy. Jakým způsobem naplňovat tato slova v běžné denní realitě? Co doopravdy potřebují ti, kteří nám byli svěřeni? Jak jim pomáhat odkrývat krásu Božího obrazu, která je v jejich nitru přítomná? Jak jim pomoci, aby se radovali ze života a chtěli žít pro druhé? Takové otázky a mnoho dalších si jako školská sestra často kladu ve své službě katechetky a učitelky křesťanské třídy mateřské školy. V hledání odpovědí je pro mě velkou pomocí a inspirací způsob smýšlení a práce, které jsem poznala a spolu s ostatními účastníky prožívala na základních i pokračujících seminářích celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta. Oslovilo mne, že tato pedagogika rozvíjí postoj úcty a respektu k jedinečnosti každého člověka i ke všemu, co ho obklopuje. Způsob, jakým jsou předávána rozmanitá témata, rozvíjí člověka nejen rozumově, ale zvláště v jeho postojích a vztazích a pomáhá mu nalézt jeho místo ve společenství. Tuto pedagogiku vnímám sama na sobě jako pedagogiku Života a podobnou zkušenost bych chtěla zprostředkovávat druhým.

Jeden z pokračujících seminářů byl zaměřen na seznámení s novým metodickým materiálem pro náboženskou výchovu předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech *Aby malé bylo velké*, a to se stalo rozhodujícím impulsem pro výběr tématu mé diplomové práce. Za pomoc při uchopení tématu ke zpracování vděčím garantce programu a vedoucí své práce Mgr. Evě Muroňové a P. Tomáši Cyrilu Havlovi, kteří se zasloužili o přepracování tohoto programu z německého originálu. Semináře pro seznámení s tímto programem nadále pokračují, jsou nabízeny široké pedagogické veřejnosti a proto je tematika zpracovaná v této diplomové práci aktuální a může být vhodným doplněním metodického programu pro ty, kteří se s pedagogickým směrem Franze Ketta setkávají poprvé a chtějí znát širší souvislosti.

¹ Srov. *Jste poslané*, s. 22.

Záměrem této práce je poukázat na návaznost klíčových kompetencí *Rámcového vzdělávacího programu* (dále jen RVP) na záměry aktivit, které nabízí program *Aby malé bylo velké* a výzkumným šetřením ji ověřit. V procesu ověřování hypotézy, že výše uvedený program obsahuje a naplňuje kompetence RVP PV, bylo empirickým šetřením využito několik metodologických postupů. Prvním krokem byla diskuse v ohniskových skupinách na téma shodující se s tématem této práce. Účastníci ohniskových skupin hledali odpovědi na otázku: Které konkrétní činnosti obsažené v programu *Aby malé bylo velké* podporují rozvoj jednotlivých kompetencí? Audiozáznam diskuse byl zpracován do souboru základních dat, který sloužil jako podklad pro textovou analýzu. Toto šetření bylo podpořeno vlastními zkušenostmi, zpracovanými v souboru pomocných dat na základě analýzy jednoho vybraného setkání. Byl tak uplatněn dvojitý postup: od klíčových kompetencí k činnostem (základní data) a od činností ke klíčovým kompetencím (pomocná data). Pro charakteristiku výzkumného vzorku byla použita metoda dotazníku a výsledky byly zaznamenány do dvou grafů.

Celá práce je rozčleněna do pěti kapitol, z nichž první tři se zabývají teoretickými východisky. První kapitola představuje několik vybraných otázek týkajících se předškolního vzdělávání. Bylo by možné ji rozpracovat v mnohem širších souvislostech, ale v této práci to není vzhledem k jejímu zaměření možné. Další dvě kapitoly charakterizují oba programy, na kterých je ve výzkumné části založena textová analýza. Čtvrtá kapitola popisuje proces výzkumného šetření a pátá shrnuje jeho výsledky.

Celková struktura diplomové práce i výběr jednotlivých kapitol vyplývá z faktu, že se jedná o výzkumný typ práce a z nezbytnosti charakterizovat texty obou programů, na nichž je založeno empirické šetření. Práce je doplněna přílohami s grafy a fotografiemi charakterizujícími výzkumný vzorek a fotografiemi ze společných setkání podle programu *Aby malé bylo velké*.

Primárními prameny této práce jsou *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, program *Aby malé bylo velké* a dva německé tituly, které jsou základními publikacemi zabývajícími se celistvou na smysl zaměřenou pedagogikou Franze Ketta: *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung* a *Die Religionspädagogische Praxis – ein Weg der Menschenbildung*. Důležitým a také jediným zdrojem informací o této pedagogice v českém jazyce jsou materiály ze základního semináře, který jsem absolvovala ve Svatém Janu pod Skalou a v Českém

Těšíně v letech 2005–2006. Publikace s uceleným přehledem tohoto pedagogického směru u nás zatím chybí. Mezi dalšími tituly jsou publikace převážně pedagogické, nejvíce z oblasti předškolní a náboženské pedagogiky, dále katechetické a v menší míře také psychologické.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Ve vzdělávání nejmladší generace je v jistém smyslu skrytá naděje na obnovu základních duchovních a kulturních hodnot společnosti. V nejranějším období života se utváří základ struktury a identity osobnosti. Už proto jsou a mají být otázky předškolního vzdělávání řešeny v rámci koncepce celého vzdělávacího systému.

1.1 Předškolní vzdělávací systém

Předškolní vzdělávání je chápáno jako součást celoživotního vzdělávání. Dítě předškolního věku už není jen objektem výchovné péče, ale stává se také subjektem vzdělávání.² Do vzdělávací soustavy byl v letech 2001–2007 postupně zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí od tří let. Legitimní součástí systému vzdělávání v naší zemi se předškolní výchova stává školským zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.³

1.1.1 Vymezení pojmu předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je pojem zahrnující v sobě aspekty výchovy, vzdělávání a péče o dítě v předškolním věku v mateřské škole. Podle RVP PV má předškolní vzdělávání zajistit zdravý rozvoj a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializaci i společenskou kultivaci.⁴ Pedagogický slovník obsahuje termín předškolní výchova a definuje jej jako výchovu „zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.“⁵ V současné době se můžeme setkat

² Srov. PRŮCHA, J., *Vzdělávání a školství ve světě*, s. 51–52.

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*, s. 3.

⁵ PRŮCHA, J., a WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 186.

také s pojmem preprimární vzdělávání (z angl. *preprimary education*)⁶. Tento termín u nás málo používaný odpovídá českému označení předškolní výchova. Znamená „různé typy vzdělávacích programů určené pro děti předškolního věku, realizované typicky v mateřských školách“.⁷ Předškolní vzdělávání, předškolní výchova a preprimární vzdělávání jsou tedy v podmínkách našeho vzdělávání tři synonyma označující proces výchovy a vzdělávání dětí ve věku od tří do šesti let. Jestliže se v minulých letech používal termín předškolní výchova, v současné době je v souladu s koncepcí předškolního vzdělávání a jeho zařazením do systému vzdělávání užíván termín předškolní vzdělávání, odpovídající anglickému pojmu *education*. V mezinárodní komunikaci, např. i v dokumentech Evropské unie, se nejčastěji používá termín *pre-school education*. V této práci používám termín „předškolní vzdělávání“, pokud je uvedeno označení odlišné, jedná se o citace či odkazy na starší literaturu, jejíž terminologii respektuji.

1.1.2 Vymezení pojmů vzdělání, vzdělávání a výchova

Pojmy „vzdělání“ a „vzdělávání“ (ang. *education*) jsou základními termíny pedagogické teorie a praxe. Pedagogický slovník vymezuje různá pojetí vzdělávání s odlišnými významy. Osobnostní pojetí chápe vzdělání jako součást socializace jedince. Vzdělání je „ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů.“⁸ Podle obsahového pojetí je vzdělání „zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce.“⁹ Tyto informace a činnosti chápané jako učivo, obsah vzdělání nebo vzdělávací cíle je možné popsat pomocí kurikulárních analýz.

„Vzdělávání“ je ve smyslu procesuálního pojetí procesem, „jímž se realizují stavy jedince a společnosti“,¹⁰ a to ve smyslu pojetí osobnostního, obsahového, ale také

⁶ Srov. PRŮCHA, J., a WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 186.

⁷ PRŮCHA, J., *Vzdělávání a školství ve světě*, s. 51.

⁸ PRŮCHA, J., a WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 292.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tamtéž.

institucionálního, které vymezuje vzdělání jako společensky organizovanou činnost a socioekonomického, které kvalitu vzdělání chápe jako ekonomický a kulturní potenciál společnosti.

„Výchova“ je procesem „záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“¹¹ V této definici je patrné zohlednění podílu osobnosti na vlastním utváření. Výchova je působením do nitra člověka, které vyvolává odezvu schopností a vloh intelektových, citových a sociálních a usiluje o harmonický rozvoj a o pomoc dosáhnout životní cíl. Časté je chápání pojmu výchova ve smyslu principu výchovnosti vyučování. Takto chápaný pojem výchovy v jeho nejužším smyslu je výchova k prosociálním motivům, zaměřená na rozvoj charakteru, morálních vlastností, osobní disciplíny, apod.¹²

Pojmy „vzdělání“, „vzdělávání“ a „výchova“ jsou v této práci používány s uvedeným významem.

1.2 Osobnosti u nás a jejich díla věnující se dítěti v předškolním věku

Osobnosti dítěte, jeho vývojovým zvláštnostem a specifickým potřebám má být věnována maximální pozornost. To zdůrazňoval a na potřebu systematické předškolní výchovy upozorňoval už Jan Amos Komenský (1592–1670) ve svém díle *Informatorium školy mateřské*, když zahrnul výchovu dítěte od narození do svého systému vševýchovy (*Pampaedia*) a vševědy (*Pansofia*).¹³ Cílem výchovy je podle Komenského harmonický rozvoj dítěte, spočívající ve vzdělání rozumovém (poznat sebe a svět), v ovládnutí sebe (ctnost) a povznesení se k Bohu (zbožnost).¹⁴ Výchově přikládal veliký význam, protože skrze ni se člověk stává člověkem. Podněcoval užívání smyslů a znalost příčin věcí oproti tehdejšímu verbálnímu způsobu vyučování. Dodržoval zásadu: „Nic nemá být v rozumu, co neprošlo smysly.“¹⁵ Přestože v jeho

¹¹ PRŮCHA, J., a WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 277.

¹² Srov. HANESOVÁ, D., *Náboženská výchova v školách*, s. 14.

¹³ Srov. KOLLARIKOVÁ, Z., a PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 125.

¹⁴ Srov. ŠMELOVÁ, E., *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*, s. 56.

¹⁵ ŠMAHELOVÁ, B., *Nástin vývoje pedagogického myšlení*, s. 33.

pojetí měla předškolní výchova ráz rodinný, je v mnohém aktuální dodnes i pro moderní institucionální výchovu.

1.2.1 Osobnosti a jejich přínos v počátcích institucionální výchovy

Kořeny institucionální výchovy a s ní i vznik prvních děl zaměřených na dítě v předškolním věku sahají do první poloviny 19. století. Jan Vlastimír Svoboda (1800–1844), stojící v čele jednoho z prvních předškolních zařízení v Praze, sepsal roku 1839 spis *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*.¹⁶ Přínosem tohoto díla je, že se snaží vyzdvihnout výchovný a kultivační význam předškolního vzdělávání nad preferovanou pečovatelskou funkcí institucí. Od druhé poloviny 19. století je patrný rozvoj předškolní literatury. Např. František J. Mošner (1797–1876) ve svém spise *Pěstounka* podává nástin obrazu péče o nejmenší na vesnici a rozvíjí myšlenku přirozené výchovy v dětském kolektivu a láskyplné vedení dítěte.¹⁷ Barbora Ledvinková (1840–1922) vydala souhrn metodických statí *Škola mateřská*. Božena Studničková (1849–1934) psala pro praxi mateřských škol sbírky her, písní, básní, pohádek a povídek. Začala také jako první vydávat přílohu *Časopisu učitelek* pod názvem *Škola mateřská*. Ludmila Tesařová (1857–1936) byla autorkou mnoha loutkových her a pohádek. Je zakladatelkou edice *Dětské loutkové divadlo pro školu a dům* a významně u nás ovlivnila rozvoj loutkářství. Tyto tři autorky významně ovlivnily činnost předškolních zařízení poskytnutím metodických pokynů, námětů i poznatků ze zahraničí.¹⁸ V 19. století dosáhl soupis literatury o předškolní výchově 900 knižních titulů.

V čele reformních snah na počátku 20. století stály dvě ženy. V Čechách Ida Jarníková (1879–1965) ve své publikaci *Index pomůcek* propracovala návrh na reformu mateřské školy a na Moravě Anna Süssová (1851–1941) založila reformovanou mateřskou školu s novou organizací života dětí. Obě usilovaly o vytvoření svobodného

¹⁶ Srov. KOLLARIKOVÁ, Z., a PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 128.

¹⁷ Srov. BĚLINOVÁ, L., *Z dějin předškolní výchovy*, s. 43.

¹⁸ Srov. ŠMELOVÁ, E., *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*, s. 60.

výchovného prostředí podle potřeb a individuálních zájmů dítěte, odstranění školských způsobů a o celkovou radostnost života v mateřské škole.¹⁹

1.2.2 Osobnosti věnující se psychickému a sociálnímu vývoji dítěte

Mezi naše nejznámější odborníky, kteří se zabývají vývojem dítěte a jeho specifiky, patří Zdeněk Matějček, Zdeněk Helus nebo Pavel Říčan.

Zdeněk Matějček (1922–2004), světově uznávaný dětský psycholog, byl zastáncem nezastupitelné úlohy rodiny ve výchově dítěte. Je autorem mnoha článků a knih, nejznámějším titulem je průkopnické dílo *Psychická deprivace v dětství*, kterou napsal ve spolupráci s Josefem Langmeierem. Jsou v ní popsány psychické potřeby dětí spolu s problematikou jejich neuspokojování, nově definované pojmem deprivace. Mezi další tituly patří např. *Počátky našeho duševního života*, *Co děti nejvíce potřebují*, *Rodiče a děti*. Věnoval se výzkumné pedagogické i klinické práci převážně s dětmi strádajícími a sociálně slabými. Jeho bohatá vědeckopopulární činnost dosáhla řady mezinárodních ocenění.²⁰

Zdeněk Helus je naším předním odborníkem v oblasti sociální a pedagogické psychologie. Je autorem řady odborných titulů a učebních textů. Zabývá se osobností žáka a výchovným prostředím školy. Pro pomaturitní studium učitelek mateřských škol vydal publikaci *Pedagogická a sociální psychologie*. Ve své poslední knize *Dítě v osobnostním pojetí* napomáhá vidět v dítěti vznikající a rozvíjející se osobnost. Zvláštní pozornost věnuje kritickým či zlomovým údobím a událostem v procesu stávání se sama sebou, v procesu utváření sebe jako osobnosti, kdy dítě objevuje smysl událostí i svého života a snaží se o jeho naplnění.²¹

Pavel Říčan, přední český psycholog, se jako docent klinické psychologie specializuje na psychologii osobnosti a vývojovou psychologii a zabývá se také psychologií náboženství. Je autorem řady středoškolských a vysokoškolských učebnic, věnuje se aktuálním problémům školního a rodinného prostředí. Příkladem jsou knihy

¹⁹ Srov. BĚLINOVÁ, L., *Z dějin předškolní výchovy*, s. 60.

²⁰ Srov. MATĚJČEK, Z., in *Wikipedie otevřená encyklopedie* [on-line encyklopedie], dostupné na: < http://cs.wikipedia.org/wiki/Zdeněk_Matějček>.

²¹ Srov. HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 23.

Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí nebo Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií.

1.3 Zaměření předškolního vzdělávání

Institucionalizované předškolní vzdělávání by mělo být prostorem účelné a efektivní adaptace dítěte, uspořádané podle cílů různého zaměření. Ve svém vývoji prošlo řadou názorových proměn, týkajících se různé míry zdůrazňování hodnoty dítěte i moci a meze jeho výchovy.

1.3.1 Proměny vzdělávacích přístupů k dítěti

Běžnou životní realitou v postoji k dítěti byly ještě v období humanismu necitlivost, přezíravost či lhostejnost. Dítě vyrůstalo často bez zvláštního povšimnutí rodičů a pozvolna dorůstalo do věku povinností. Dnes je situace zcela odlišná. Ve společnosti došlo k určitému heliocentrickému obratu²² ve vnímání dítěte a dítě tak získalo jinou pozici. V dějinách pedagogiky nacházíme čtyři základní modely přístupů k dítěti:²³

Pedeutologický model vidí v žákovi objekt cílevědomého, systematického a důsledného působení učitele. Rozhodujícím činitelem je v tomto modelu učitel, žák má pasivní postavení, jeho samostatnost a individualita není podporována. Má za úkol co nejuvěrněji reprodukovat předkládané formulace.²⁴

Pedocentrický model vyzdvihuje do středu edukačního dění žáka, jeho aktivitu a jeho zájmy.²⁵ Důraz je položen na podporu iniciativy a samostatnosti žáků. V porovnání se školou tradiční nabízí malý rozsah osvojovaných poznatků.

²² Na svébytnost dítěte a jeho specifické potřeby poprvé v dějinách myšlení o výchově poukázal J. A. Komenský.

²³ Srov. MAŇÁK, J., *Vyučovací metody*, s. 13.

²⁴ Takový přístup podporoval J. F. Herbart, z jehož teoretické koncepce vyrostla herbartovská škola. Ta však tento přístup vyhrotila do přísného formalismu.

²⁵ Iniciátorem tohoto nového přístupu ve vzdělávání byl J. Dewey a jeho původní ideje jsou nadále rozvíjeny např. v daltonském plánu.

Interaktivní (komunikativní) model znamená vzájemnou spolupráci učitele a žáka. Je systémem oboustranné pedagogické komunikace, při které je aktivita žáka citlivě usměrňována učitelem.

Humanisticko-kreativní model odpovídá na potřebu univerzálnější koncepce výuky, která by podněcovala formaci celé osobnosti, nejen jeho kognitivních kvalit. Jde zde o ovlivňování všech dimenzí osobnosti a o celkovou kultivaci člověka skrze rozvoj vědomostí, dovedností, a také emotivní a tvořivé dimenze člověka. Taková formace má připravit mladého člověka k řešení existenčních otázek, které přináší společenský vývoj.

Tato proměna vzdělávacího přístupu k dítěti je zřetelná v samotných dějinách předškolního vzdělávání. První systematický program pro předškolní výchovu nacházíme v dokumentu z první dětské opatrovny v Praze. Zdůrazňuje praktičnost, názornost a všestrannost vzdělání jak rozumu, tak i srdce a vyzdvihuje rozvoj školní připravenosti.²⁶ Je zde zřetelné zaměření na osobu a vzdělávání dítěte, které však v tehdejší době nebylo obvyklé. V mnoha zařízeních podobného typu převažovalo zaměření pečovatelské nad zaměřením vzdělávacím. Koncem 19. století začalo sílit reformní hnutí za novou výchovu.²⁷ Určujícím pro toto hnutí byl objev dítěte jako autonomní bytosti. Nové poznatky vědy o dítěti, zákonitostech jeho vývoje a možnostech pozitivního ovlivnění přispěly k zaměření na dítě a umocnily význam počátečního vzdělávání pro celý další život a učení. Předškolní výchova tak ve 20. století dostala nový rozměr. Cílem výchovného působení se stalo utváření a formace dítěte jako objektu podle předem stanoveného vzoru. V novější odborné literatuře²⁸ je definováno zaměření tohoto cíle z hlediska společenských a individuálně osobnostních zájmů, a to v pedocentrickém, sociocentrickém nebo konvergentním směru. Pedocentrické zaměření upřednostňuje žáka, sociocentrické zaměření preferuje zájmy společnosti a potřeby instituce a zaměření konvergentní je cestou „středu“, snaží se překonat úskalí jednostranného nebo nevyváženého působení na dítě v jeho sociálním i individuálním rozvoji.

²⁶ Spis vyšel v Praze roku 1839 s názvem *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*. Autorem je Jan Vlastimír Svoboda.

²⁷ Reformní pedagogika byla rozvíjena v první pol. 20. stol. J. Deweyem, M. Montessori, C. Freinetem a P. Petersonem různými teoretickými koncepcemi i praktickými snahami o vytvoření modelů alternativní školy.

²⁸ Srov. KOLLARIKOVÁ, Z., a PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 128.

1.3.2 Současné vzdělávací přístupy k dítěti a současné přístupové trendy

Současná institucionalizovaná předškolní výchova konfrontuje otázku cílového zaměření a stále ji aktualizuje. Ve svých inovativních koncepcích čerpá z edukační praxe i z psychologických a pedagogických výzkumů, vrací se k odkazu reformní pedagogiky, využívá poznatky z dějin dítěte a zvláště pak současné poznatky vědeckých oborů. Příkladem je biodromální psychologie, která se snaží přistupovat k životu člověka, zkoumat jej jako celek a vidět vzájemnou souvislost jednotlivých stádií vývoje.²⁹ Přístupy k dítěti je nutné korigovat podle jiných hledisek, než tomu bylo v minulosti. Dnes není důležité dovést všechny děti na stejnou vědomostní a výkonnostní úroveň, nejde na prvním místě o učivo. Stejně tak není možné nechat vývoj dítěte na jeho přirozené spontaneitě. Společenský a ekonomický rozvoj si žádá koncepci výuky, která bude formovat dítě v souladu s jeho vývojovými zvláštnostmi k samostatnému tvořivému úsilí.

V pedagogice jako vědě, stejně jako ve školní edukační praxi se stále více setkáváme s tématem obrát k dítěti.³⁰ Vychází z osobnostního pojetí, které je orientováno na rozvojové potenciality (možnosti) dítěte a na jeho aktivity, kterým tyto potenciality realizuje. O dítě má jít na prvním místě. Na něj je edukace zaměřena, z jeho charakteristik a specifických potřeb vychází a na něm také je prověřována úspěšnost a efektivita vzdělávacího procesu. Učinit obrát k dítěti znamená dát mu možnost aktivně se projevit, klást své otázky, vycházet s iniciativou a s vlastními nápady, podílet se na společných řešeních, rozvíjet vnitřní zdroje svého potenciálu a svoji jedinečnost.

Dalším aktuálním a diskutovaným tématem je v současnosti identita dítěte a pedagogika si k tomuto tématu nalézá své přístupy. Hledání, vytváření a posilování identity je záležitostí celého života.³¹ Její základy jsou formovány a zvolna rostou už od raného dětství. Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, kam patřím, kam směřuji, čemu věřím, v čem je smysl mého života. Tuto hlubší skutečnost prožívání vlastního JÁ by měl edukační proces podporovat a rozvíjet, např. skrze příležitosti

²⁹ Srov. ŘÍČAN, P., *Cesta životem*, s. 49.

³⁰ Srov. HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 9.

³¹ Srov. ŘÍČAN, P., *Cesta životem*, s. 217.

poznávání sebe sama, svých vlastností, svého místa a své jedinečnosti, svých vztahů a zvláště vytvářením vztahu k sobě samému.

Přístupovým vzdělávacím trendem je v současné době také utváření hodnot, postojů a chování, které určují rytmus a způsoby sociálního a ekonomického rozvoje, ovlivněného procesem globalizace. Globalizační trend prakticky i teoreticky zaměstnává pedagogy novými otázkami a novými tematickými oblastmi, do kterých by měla škola uvádět, např. multikulturní výchova, ekologická výchova nebo výchova ke zdravému životnímu stylu.³²

Další z edukačních trendů současnosti je spatřován v „integrativní edukační strategii“³³, která je založena na variabilitě vzdělávacích příležitostí a na efektivních metodách učení. Škola by měla být prostorem komplexní edukační péče, kde každý má možnost se zapojit do vzdělávacích aktivit bez ohledu na to, jaké vzdělávací předpoklady splňuje. Tento trend zahrnuje také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáky s určitým druhem postižení či žáky nadané.

V nově zavedeném systému kurikulárních dokumentů je kladen důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Děti mají být účinně uváděny do možnosti učit se rozmanitými způsoby, adekvátně jejich individuálním zvláštnostem, charakteru situace nebo druhu učiva.

1.3.3 Osobnostně orientovaný model

Zaměření cílů nahlíží předškolní pedagogika jak z hlediska preference společenských, tak individuálně osobnostních zájmů. O rovnováhu těchto hledisek usilují současné konvergentní směry³⁴, které vedou dítě k samostatnému projevu a poskytují adekvátní sociální, duchovní i věcný prostor pro jeho vyjádření. Výhodiskem současných směrů je osobnostní orientace. „Osobnostně orientovaný model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie.“³⁵

³² Srov. STŘELEČ, S., *Studie z teorie a metodiky výchovy*, s. 14.

³³ HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 191.

³⁴ Srov. KOLLARIKOVÁ, Z., a PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 130.

³⁵ Tamtéž, s. 132.

Pro výchovu osobnostně orientovanou na dítě není měřítkem společenský záměr³⁶ ani určitá vývojová zákonitost, která dítěti postačí k všestrannému rozvoji. Osobnostní orientace „sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte.“³⁷ Jejím charakteristickým znakem je partnerský vztah k dítěti, který vytváří prostor pro důvěru a přijetí, vstřícnost, trpělivost. Své místo zde mají i represivní zásahy, ty však mají být dávkovány citlivě a individualizovaně. Dalšími znaky tohoto modelu výchovy je úsilí o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu a důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj každého dítěte. V něm je upřednostňována hra, která je zvnějšku řízenou motivovanou činností směřující k naplnění pedagogických záměrů, prožitkové i situační učení, důraz na tvořivost a samostatnost a pozornost a ohled na jedinečnost každého dítěte.

Zhodnotíme-li obecné principy tradiční předškolní výchovy³⁸ z pohledu osobnostně orientovaného zaměření výchovy, zjistíme, že toto zaměření upřednostňuje. Vyzdvihují plnohodnotnost dětství, postoj k dítěti jako k celku v němž zdraví tělesné i duševní je stejně tak zdůrazněné jako potřeba vnímat, přemýšlet, mít duchovní zážitky. Dále je mezi principy uvedena vzájemná propojenost vědění a poznání, důležitost vnitřní motivace činnosti a sebekázeň, respekt ke specifickým vývojovým stádiím, vnitřní život, který se projevuje jen za určitých okolností a podmínek nebo kontakt s druhými.

Osobnostně orientovaný model je širokým ideovým východiskem pro rozvoj stávajícího systému mateřské školy, ve kterém je možné uplatnit alternativní přístupy a koncepce vzdělávání.

1.4 Náboženská výchova ve službě osobnostně orientované výchovy

„Náboženská výchova představuje takovou výchovu, která uvádí člověka do vztahu k Bohu, poukazuje na konkrétní smysl života, představuje nejvyšší morální hodnoty, vytváří duševní společenství s jinými, podobně smýšlejícími lidmi.“³⁹

³⁶ Jak tomu bylo např. v době vlády komunismu. Výchovné a vzdělávací strategie mají mnozí z nás v živé paměti. Už na začátku devadesátých let 20. stol. převládá k učebně disciplinárnímu modelu silně kritický vztah.

³⁷ KOLLARIKOVÁ, Z., a PUPALA, B., *Předškolní a primární pedagogika*, s. 133.

³⁸ Srov. BRUCEOVÁ, T., *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, s. 19.

³⁹ HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 15.

Náboženská výchova napomáhá objevit dimenzi osobní spirituality, která je nedílnou složkou osobnosti každého člověka. Ariane Martin pojmenovává sedm základních oblastí hodnot, ke kterým směřují konkrétní projevy spirituality současné společnosti. Jsou to projevy spirituality směřující k sebepochopení, k prožitku, k osobní harmonii, k orientaci a jistotě, k sounáležitosti s lidmi, k překročení hranic a k sounáležitosti se světem.⁴⁰ Tyto projevy jsou vyjádřením potřeby spirituality jednotlivce, kterou je potřeba hledání smyslu. Náboženská výchova otázky po smyslu záměrně rozvíjí, tematizuje, pojmenovává a podporuje. Jejím východiskem je pojetí člověka jako Božího obrazu (Gn 1, 27): Člověk je stvořen podle obrazu a podoby Boha. Je nositelem i součástí zvláštního vztahu se svým Tvůrcem. Má v sobě dar jedinečnosti Božího obrazu a je do života povolán, aby naplnil jedinečný životní úkol. Tento dar v sobě nese každý člověk, je základem lidské důstojnosti. Umožnit tomuto daru, aby došel svého naplnění je zároveň umožnění plného rozvoje lidství v nejvlastnějším slova smyslu, rozvoje lidské osobnosti. Náboženská výchova chce tomuto procesu napomáhat. V tomto úsilí se shoduje s osobnostně orientovanou výchovou a může ji adekvátně podporovat a nabídnout i jistý přesah v odpovědi na otázky po smyslu bytí.

Duchovní rozměr výchovy má ve vzdělávacím kurikulu své místo nejen proto, že tento rozměr je neoddelitelnou součástí osobnosti člověka. Jako každá jiná osobnostní dimenze potřebuje i duchovní dimenze vzdělávat a kultivovat.⁴¹ V opačném případě může v člověku začít působit destruktivně. Proto náboženská výchova cíleně vytváří prostor pro rozvoj takových schopností člověka, které podporují hledání transcendentních hodnot. Patří mezi ně:⁴²

- schopnosti člověka ptát se po základu a smyslu života a světa
- schopnosti člověka prožívat zkušenost, která má ve své elementární formě podobu úžasu, údivu, ztišení se nebo potřeby odpustit a zažít odpuštění
- schopnosti člověka zdravě se rozvíjet a prožívat svůj život v kultivovaných představách o svobodě, pokoji a životním štěstí
- schopnosti ptát se po pevném bodu v řádu společnosti, respektovat morální jistoty pojmenované společností i jejich hranice

⁴⁰ Srov. MARTIN, A., *Sehnsucht – der Anfang von allem: Dimensionen zeitgenössischer Spiritualität*, s. 32.

⁴¹ Srov. SMÉKAL, V., *Pozvání do psychologie osobnosti*, s. 21.

⁴² Srov. SCHWEITZER, F., *Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule*. In: ADAM, G., a LACHMANN, R., Ed. *Religionspädagogisches kompendium*, s. 107.

- schopnosti náboženského rozlišování a tolerance vycházející z vlastní zakotvenosti v kultuře a ve vlastním světonázoru
- schopnosti vysvětlit a zařadit konkrétní projev náboženství a orientovat se v současných negativních náboženských projevech jako je náboženský fanatismus a fundamentalismus
- schopnosti porozumět světu a prožívat sounáležitost s prostředím, ve kterém žije a na jehož identitě mají náboženství svůj výrazný podíl

Také Muchová pojmenovává, k jakým kompetencím může náboženská výchova v nejširším slova smyslu svými obsahy přispět:⁴³

- ke vnímání a k otevírání se celistvé skutečnosti světa, který obklopuje člověka, a ke vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory
- k otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností s duchovním obsahem
- k porozumění křesťanskému, židovskému a islámskému obrazu Boha
- k meditativní reflexi světa a k otevření prostoru pro bohatý duševní a duchovní život
- ke zodpovědnému jednání ve společnosti s horizontem křesťanských mravních ideálů
- k budování pozitivních vztahů a postoje tolerance k lidem jiných náboženských vyznání a k rozvíjení ekumenických postojů
- ke vnímání křesťanských a jiných náboženských svátků a slavností a k porozumění jejich významu pro život člověka
- k ocenění síly křesťanství a dalších náboženství, které se projevíly v dílech evropského kulturního okruhu

Souznění osobnostně orientované a náboženské výchovy v přirozené rovině mohou objasnit dílčí cíle, které pro elementární náboženskou výchovu vypočítává např. J. Quadflieg.⁴⁴ V oblasti „já“ – „lidé“ – „věci“ je to např. schopnost rozumět sám sobě, utvářet svůj život, vycházet s bližními lidsky, rozumět druhým a respektovat je a schopnost zacházet se zvířaty a věcmi přiměřeně zvířatům, lidem a věcem. Je zde

⁴³ MUCHOVÁ, L., *Náboženská výchova ve službě české škole*, s. 28.

⁴⁴ MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 38.

kladen důraz na vztahy. Rozvíjení schopnosti vytvářet, uskutečňovat a prožívat vztahy je obsahovým zaměřením a základem křesťanské výchovy. Ta pomáhá člověku odkrývat, rozvíjet a posilovat kvalitu života ve všech vztazích, včetně vztahu k Bohu, který je trojjediný a jehož je člověk obrazem.⁴⁵

⁴⁵ Srov. EDER, M., a MUROŇOVÁ, E., a HAVEL, C., T., *Aby malé bylo velké: náboženská výchova předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech*, s. 9.

2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V souvislosti s proměnou společenských poměrů v naší zemi došlo také k proměnám státní vzdělávací politiky. Předškolní výchova si podobně jako mnoho jiných oblastí hledala nové cesty, které by korespondovaly se společenskými změnami.

2.1 Dokument kurikulární reformy

Současnou transformaci školství představuje *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*⁴⁶, ve kterém jsou zformulovány nové principy kurikulární⁴⁷ politiky. Na jeho základě byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.⁴⁸ Pro praxi mateřských škol byl už v roce 2001 doporučen první nově koncipovaný *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, který se pojmově a obsahově upřesněn stal závazným od roku 2007. Tím vstoupila reforma předškolního kurikula do práce a života mateřských škol, pedagogů, dětí i jejich rodičů. Každá mateřská škola je tímto dokumentem vázána k sestavení školního vzdělávacího programu v horizontu vlastní výchovné filosofie, na níž je postavena vzdělávací koncepce a profilace mateřské školy.

2.2 Systém vzdělávacích cílů

RVP PV je veřejný školský dokument zcela jiného charakteru než všechny předchozí. Není jednotným programem připraveným pro realizaci, ale komplexním projektem obecného formálního kurikula. Vymezuje cílové zaměření vzdělávání a očekávané výstupy. Ty jsou blíže charakterizovány na základě priorit, cílů, klíčových

⁴⁶ Tzv. *Bílá kniha*, koncepční a programový dokument pro rozvoj vzdělávání.

⁴⁷ Kurikulum se v pedagogickém smyslu předškolní výchovy vykládá jako pohyb určitým směrem, po určité cestě, k určitému cíli; pohyb doprovázející dítě.

⁴⁸ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 4.

kompetencí a vzdělávacích obsahů, které jsou definovány v širších vzdělávacích oblastech.⁴⁹ RVP PV formuluje vzdělávací cíle jako záměry nebo jako výstupy. Celý systém vzdělávacích cílů je lépe srozumitelný v následující tabulce.⁵⁰

Tab 1. Cílové kategorie RVP PV

	Vzdělávací cíle formulované jako záměry	Vzdělávací cíle formulované jako výstupy
V úrovni obecné	Rámcové cíle: Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání Osvojení hodnot Získání osobnostních postojů	Klíčové kompetence: Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Kompetence komunikativní Kompetence sociální a personální Kompetence činnostní a občanské
V úrovni oblastní	Dílčí cíle v oblastech: Biologické Psychologické Interpersonální Sociálně-kulturní Enviromentální	Dílčí výstupy v oblastech: Biologické Psychologické Interpersonální Sociálně-kulturní Enviromentální

Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí, a tak získávají podobu dílčích cílů. Průběžné naplňování těchto dílčích cílů směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.⁵¹

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě v jeho fyzické, psychické i sociální dimenzi tak, aby v rozsahu svých osobnostních předpokladů získalo

⁴⁹ Srov. PRŮCHA, J., a WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 197.

⁵⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 8.

⁵¹ Srov. tamtéž.

věku přiměřenou samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život a vzdělávání.⁵²

Záměr je definován jako cíl s dlouhodobější perspektivou, rámcový nebo dílčí. Cíle rámcové vyjadřují universální záměr předškolního vzdělávání (zaměřené na rozvoj a učení, postoje a hodnoty) a cíle dílčí formulují konkrétní záměry v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Záměr je tedy to, co by měl pedagog sledovat, co dětem nabídnout, na co se zaměřit. Vzdělávací cíl je konečné místo, kterého se snaží dosáhnout, je naplněním vytyčených záměrů. Cíle jsou chápány jako hodnoty a postoje, poznatky a porozumění, praktické dovednosti. Jasněji jsou cíle čitelné v podobě předkládaných kompetencí, výstupů, a to opět buď v obecné úrovni jako klíčové kompetence nebo v úrovni jednotlivých vzdělávacích oblastí jako dílčí výstupy. RVP PV tedy pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které jsou těsně provázané a vzájemně korespondují.

2.3 Klíčové kompetence

Současné vzdělávání nestaví své plánování či hodnocení prioritně na úkolech⁵³, které mají být splněny, jak na to byl kladen důraz v předchozích vzdělávacích koncepcích, ale na vzdělávacích záměrech. Ty jsou vyjádřeny cílovými kategoriemi, označenými jako výstupy. Klíčové kompetence⁵⁴ představují cílovou kategorii v obecné úrovni (v úrovni jednotlivých oblastí se jedná o dílčí výstupy) a zauímají tak ve vzdělávacích programech ústřední pozici. K jejich vytváření má směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah, všechny aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. RVP PV klíčové kompetence definuje jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“⁵⁵ Tyto soubory shrnují činnostně zaměřené a prakticky využitelné výstupy, které spolu vzájemně souvisí, propojují se a doplňují. Tyto výstupy slouží k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu a upřesňují kompetence dosažitelné pro dítě při

⁵² Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z., *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 51.

⁵³ V RVP PV není pojem úkol zmíněn ani jednou, přestože konkrétního vzdělávacího cíle je možné dosáhnout právě skrze celou řadu úkolů.

⁵⁴ Poprvé popsal klíčové kompetence Mertens v roce 1974 v oblasti vzdělávání dospělých.

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004, s. 8.

ukončení předškolního vzdělávání. Jsou ideálem, ke kterému děti směřují, vyjadřují očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, které má nezastupitelnou úlohu vybavit každé dítě souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a tak položit dobrý a pevný základ pro povinné i veškeré další celoživotní vzdělávání.

Pro předškolní vzdělávání bylo stanoveno pět klíčových kompetencí:⁵⁶

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. komunikativní kompetence
4. sociální a personální kompetence
5. činnostní a občanské kompetence

2.3.1 Kompetence k učení

Důležité je, aby se dítě naučilo vnímat učení jako přirozený proces, ve kterém by pozorování, zkoumání a experimentování bylo objevným nalézáním souvislostí okolního světa a zároveň motivací dalšího učení, díky kterému má získat elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, vnímat jeho rozmanitost a proměny, orientovat se v řádu dění a v prostředí, ve kterém žije, a aktivně si všimnout, co se kolem něj děje. Používání jednoduchých pojmů, symbolů a znaků, kladení otázek a hledání odpovědí má napomáhat porozumění věcem, jevům a dějům, podpořit zvědavost a touhu poznávat nové skutečnosti. Učit se má nejen spontánně, ale i vědomě, tzn., že by dítě mělo umět vyvinout úsilí a dokončit, co začalo, postupovat podle pokynů a instrukcí, soustředit se na činnost, záměrně si zapamatovat a dobrat se k výsledkům. Podporováno uznáním a oceněním by se mělo učit s chutí, radovat se z toho, co samo dokázalo a zvládlo, ocenit své osobní pokroky i výkony druhých. Má neustále svoji poznatkovou zkušenost prohlubovat a výsledky učení aplikovat v životě.⁵⁷

⁵⁶ Soubory výstupů jednotlivých klíčových kompetencí jsou zaznamenány v tabulkách spolu se základními daty v kapitole 4.3.2, s. 61.

⁵⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*, s. 10.

2.3.2 Kompetence k řešení problémů

Dítě by mělo být všímavé k dění a problémům v bezprostředním okolí, vnímat problémy jako samozřejmou součást života a učení. Problémy, na které stačí, má řešit samostatně, ať už na základě bezprostřední zkušenosti, cestou pokusu a omylu nebo spontánně s využitím představivosti a fantazie. Při řešení myšlenkových i praktických problémů má používat logické, matematické a empirické postupy, chápat jednoduchá řešení úloh a využívat je v dalších situacích. Mělo by vnímat elementární matematické souvislosti a užívat číselné a matematické pojmy, dále dokázat rozlišit a volit řešení problémů, která vedou k cíli, a také chápat, že se nemůže vyhýbat řešení problémů, ale že naopak může situaci svou iniciativou ovlivnit. Získané zkušenosti by mělo umět dítě aplikovat v životě a nemělo by se podpořené oceněním za úspěch i za snahu bát chybovat.⁵⁸

2.3.3 Komunikativní kompetence

Dítě by před zahájením základního vzdělávání mělo ovládat řeč formulováním vět, samostatným vyjadřováním svých myšlenek, sdělení, otázek i odpovědí, ale také prožitků, pocitů a nálad, a to různými vyjadřovacími prostředky. Má rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog, přičemž je schopné se domluvit nejen slovy, ale i gesty a dokáže rozlišit některé symboly. Průběžně rozšiřuje svoji slovní zásobu, ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní a dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává. Má vytvořené elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku. Mělo by komunikovat bez zábran a být v komunikaci iniciativní a otevřené okolnímu světu.⁵⁹

⁵⁸ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*, s. 11.

⁵⁹ Srov. tamtéž.

2.3.4 Kompetence sociální a personální

Předpokládá se, že při ukončení předškolního vzdělávání se dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí vyjádřit svůj vlastní názor a uvědomuje si odpovědnost za své jednání, včetně důsledků, které za ně nese. Mělo by být schopné napodobovat prosociální chování, projevovat citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoci slabšímu, rozpoznat nevhodné chování a umět je odmítnout. Při společných činnostech dokáže spolupracovat, spolurozhodovat, domluvit se, prosadit se, ale i podřít. Mělo by umět uplatnit základní pravidla společenského styku a společenské návyky. Dokáže dodržovat dohodnutá pravidla a přijímat zdůvodněné povinnosti. Je tolerantní k odlišnostem druhých, ví, že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou, ale projevům násilí se dokáže bránit.⁶⁰

2.3.5 Kompetence činnostní a občanské

Kompetence činnostní a občanské znamenají, že dítě je na své úrovni schopno organizovat své činnosti a hry, jít za svým záměrem, ale také se přizpůsobit okolnostem. Rozpoznává a uplatňuje své silné stránky a ví o svých slabých stránkách. Svobodně se rozhoduje a chápe, že za svá rozhodnutí odpovídá. K úkolům a povinnostem by mělo přistupovat odpovědně, mělo by mít smysl pro povinnost ve hře, práci i učení a být otevřené k aktuálnímu dění. Mělo by mít zájem o druhé a vážit si jejich práce. Rozlišuje, co je společensky přínosné a jaké chování naopak vyvolává nepříznivé důsledky. Chápe potřebu zachovávat společná pravidla i to, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, uvědomuje si svá práva i práva druhých. Je schopné přijímat, rozvíjet a chránit hodnoty spojené se zdravím a bezpečím, s životem a životním prostředím i hodnoty vytvořené člověkem.⁶¹

⁶⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*, s. 11.

⁶¹ Srov. *tamtéž*, s. 12.

2.4 Náboženské prohloubení klíčových kompetencí

Každá mateřská škola naplňuje vlastní školní vzdělávací program, odpovídající jejím podmínkám a možnostem, výchovné filosofii školy a rámci státních směrnic obsaženému v RVP PV. Ve třídách s křesťanským zaměřením se nabízí možnost prohloubení klíčových kompetencí do náboženské dimenze propojením záměrů a cílů všeobecné a náboženské výchovy. Náboženská výchova přitom nestojí vedle všeobecné výchovy a jejích obsahů a úkolů jako doplněk, ale prohlubuje ji a život dítěte tak rozšiřuje o podstatnou životní dimenzi.⁶²

Kompetence k učení je prohlubována do náboženské dimenze rozvíjením základních předpokladů křesťanského životního postoje a jednání. Ve svém vnímání se děti otevírají celistvé skutečnosti světa, učí se sebe i okolní svět vnímat ve vztahu k Bohu a poznávají skutečnost, že jsou jím milované a chráněné. Rozvíjejí se v nich ty lidské schopnosti, které jsou antropologickým základem života víry,⁶³ např. schopnost důvěry, úžasu, vděčnosti, radostné účasti.

Prohloubení kompetence k řešení problémů se odehrává na základě vytváření předpokladů k prožívání svobody Božího dítěte, která se pak stává základní orientací cíleného a zodpovědného jednání. Rozvíjením samostatného myšlení a hledání souvislostí mnohotvárné skutečnosti se dětem dostává nejen podstatných vědomostí pro život, ale také podstatných předpokladů víry.

Komunikativní kompetence je prohlubována zvláště vytvářením základních předpokladů pro schopnost později vnímat duchovní dimenze života vyjádřené obraznou řečí a symboly a pro vnímání symbolické řeči modlitby. Děti se učí vnímat sebe sama ve vztahu ke svému Tvůrci a s důvěrou se k němu obracet.

Sociální a personální kompetence jsou prohlubovány příkladným nakládáním se sebou, druhými lidmi a světem, pravidly soužití a také posilováním vědomí sounáležitosti společenství vycházející z principů křesťanské morálky.

Činnostní a občanské kompetence prohlubuje výchova příkladnou aktivní účastí na stvořitelském díle společného utváření světa a života s vědomím jejich duchovního rozměru.

⁶² EDER, M. Übergänge bewältigen – Rituale erleben. In: *Religionspädagogische Praxis* 2/2005, s. 9.

⁶³ *Všeobecné katechetické direktorium*, s. 178.

2.5 Vzdělávací obsah a oblasti

Hlavním prostředkem vzdělávání dítěte je obsah předškolního vzdělávání, který je vymezen a uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně- kulturní a environmentální.⁶⁴ Obecně je formulován v podobě vzdělávací nabídky, tedy co pedagog dítěti nabízí, a v podobě očekávaných výstupů, tzn., co dítě na konci předškolního období dokáže. Vzdělávací nabídka může mít podobu praktických či intelektových činností nebo podobu příležitostí. Vzdělávací obsah představuje vnitřně propojený, integrovaný celek a jeho dělení do oblastí je pouze pomocné. Je odvozeno na základě přirozených interakcí, do kterých dítě spontánně vstupuje ve vztahu k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu.⁶⁵

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Jednotlivé oblasti zahrnují dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané dílčí výstupy⁶⁶ a z praktického důvodu také možná rizika, která upozornují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat.

Oblast Dítě a jeho psychika je dále rozdělena do podoblastí:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city a vůle

Záměrem této práce není popisovat blíže všechny oblasti, ale pro názornost uvádím jeden příklad z oblasti *Dítě a jeho psychika*, konkrétně z podoblasti *Sebepojetí, city a vůle*, který by nastínil možný výběr cílů, obsahů a výstupů podle RVP PV. Když chce například pedagog u dítěte podpořit sebepojetí, uvědomění si vlastní identity,

⁶⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*, s. 8.

⁶⁵ Srov. tamtéž, s. 12.

⁶⁶ Pro očekávané výstupy v rámci oblastí se v praxi vžil pojem dílčí kompetence.

zaměřuje se zároveň na podporu sociální a personální kompetence. Dílčím vzdělávacím cílem může být rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě, vzdělávací nabídkou RVP PV v této podoblasti mohou být např. činnosti vedoucí k identifikaci sebe sama, činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností, hry na téma přátelství, sledování pohádek a příběhů, obohacujících citový život dítěte, apod. Očekávaným výstupem pak bude např. schopnost přijetí pozitivního ocenění i případného neúspěchu, vyrovnání se s ním, uvědomění si svých silných i slabých stránek, své samostatnosti. Rizika, která RVP PV vyjmenovává, upozorňují např. na nedostatečné uznání a oceňování úsilí či úspěchu dítěte, nepřiměřené nároky na dítě nebo málo vlídné prostředí, kde dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění.

Pedagog může tvůrčím způsobem tuto nabídku konkretizovat, má dbát na to, aby činnosti byly mnohostranné, pestré a aby odpovídaly konkrétním potřebám a možnostem dětí. Může také čerpat z jiných vzdělávacích projektů, zpracovaných ve formě metodických průvodců, např. *Začít spolu*, *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, *Šimon půjde do školy*, *Metodické listy pro předškolní vzdělávání* nebo čtyřdílné kurikulum *Jaro – léto – podzim – zima v mateřské škole*.

3 PROGRAM „ABY MALÉ BYLO VELKÉ“

„Každý vývoj člověka od hodiny k hodině a ode dne ke dni je tvůrčím Božím dílem.“⁶⁷

Je velkým darem a zároveň úkolem doprovázet člověka v jeho jedinečném vývoji a rozmanitým způsobem mu zprostředkovávat zkušenost, že je milován. Program „Aby malé bylo velké“ je pomocí všem, kteří chtějí mít podíl na tomto tvůrčím Božím díle.

3.1 Program náboženské výchovy

Program *Aby malé bylo velké, metodická příručka náboženské výchovy předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech*, je publikací nabízející u nás inovativní a reformní způsob práce s dětmi. Je vhodným alternativním doplněním řady klasických předškolních metodik v knihovnách mateřských škol. Cílem programu není pouze náboženská výchova, jak by se mohlo zdát podle podtitulu knihy. Záměrem programu je všestranný rozvoj osobnosti dítěte, který zohledňuje výchovu náboženské dimenze dítěte. Nejde o představení způsobu, jak zprostředkovat dětem informace o Bohu, jak o něm mluvit, ale o zprostředkování křesťanských hodnot a radosti z křesťanského soužití. Proto se může stát inspirací a obohacením předškolního vzdělávání jak v křesťanských, tak také v mateřských školách zřizovaných obcí nebo soukromých.

3.1.1 Vznik a vývoj programu

Program vznikl v německém prostředí na základě konkrétní praxe prožívání víry v rodině a praxe ve skupinách rodičů s dětmi i v mateřských školách. Předloha

⁶⁷ ESSER, W., G., *Gott reift in uns*. In: EDER, M., a HAVEL, C., T., a MUROŇOVÁ, E., *Aby malé bylo velké*, s. 10.

programu *Welch ein Glück, mit Kindern zu leben* autorky Margot Eder byla v průběhu několika let realizována ve 180 skupinách. Ve školním roce 2008–2009 byl program nabídnut v naší zemi jako metodický podklad pro práci s rodiči a malými dětmi ve farnostech a pro práci v mateřských školách. O jeho překlad a přepracování pro naše prostředí a podmínky a o jeho vydání v září 2008 se postarali Mgr. Eva Muroňová a P. Tomáš Cyril Havel. Pro bližší seznámení se s programem jsou Katechetickým a pedagogickým centrem v Ostravě organizovány každoročně jednodenní nebo vícedenní semináře pro učitelky a vychovatelky v mateřských školách, rodiče a všechny, kteří pracují s dětmi v pastoraci.⁶⁸ V porovnání s jinými metodickými materiály pro předškolní vzdělávání na první pohled zaujme jasnou strukturou, konkrétními, detailními metodickými postupy jednotlivých setkání. To má své opodstatnění. Program je vytvořen podle zásad a cílů obecné výchovy, ale jeho specifčnost vyrůstá z postupů a principů Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta, která chce v celistvosti s všeobecným rozvojem osobnosti rozvíjet také náboženského myšlení a život z křesťanské víry. Proto je v této práci věnováno několik kapitol tomuto pedagogickému směru.

3.1.2 Charakteristika programu

Program je konceptem náboženské výchovy, který zohledňuje život dítěte v jeho celistvosti. Vychází z vývojových předpokladů a potřeb dětí a zaměřuje se nejen na rozvíjení křesťanské identity a povědomí o Boží existenci a společenství církve, ale rozvíjí celou osobnost dítěte. Podporuje rozvoj přirozených schopností, dovedností, postojů a návyků a zvláště rozvoj vztahů ve všech rovinách – k sobě, k druhým lidem, ke světu, ať už světu přírody, nebo světu výtvorů člověka. Prožívání těchto relací směrem ke smyslu prohlubuje jejich význam a současně uvádí do vztahu k Bohu. Na základě běžných souvislostí z okolního, rodinného i společenského prostředí je podněcována pozornost dětí pro to, co je skryto za poznáním smysly a rozumem, a tak se jednoduše rozvíjí porozumění obrazné řeči a znamení s důrazem na porozumění náboženské symboliky. Tím je podněcováno také chápání symbolické řeči modlitby.

⁶⁸ Informace o seminářích lze najít na oficiálních stránkách Společnosti pro Celistvou na smysl zaměřenou pedagogiku Franze Ketta, o. s. <http://pedagogika.archa.info/>.

Program reaguje také na existenciální otázky, které si děti kladou a „které je přivádějí do hloubky smyslu věcí, situací a vztahů a mohou vést k povzbuzení v křesťanském prožívání víry“⁶⁹. Témata a uspořádání jednotlivých setkání počítají s procesem socializace a vnitřní dynamikou skupiny, důležitou roli hraje atmosféra, prožitek a zkušenost. Program učí pozitivnímu vztahu k životu, předává hodnoty, které jsou společností přijímány jako obecně dobré a prospěšné. Počítá s účastí a aktivním zapojením rodičů, jednotlivá setkání se mohou stát námětem k výměně a sdílení zkušeností. V případě využití programu v mateřské škole je přínosné, nakolik je to možné, pozvat k setkání také rodiče.

3.1.3 Stavba setkání

Jednotné schéma všech setkání naplňuje dětskou potřebu pevně stanovených a jasných pravidel a rituálů a pomáhá dítěti se zorientovat, zařadit se ve skupině a nalézt své místo. Každé setkání je rozděleno do pěti částí: Společně se scházíme, Společně poznáváme svět, Něco nového vytváříme, Tancujeme a zpíváme, Loučíme se.⁷⁰

3.1.3.1 Společně se scházíme

Úvodní část setkání je vyhrazena jednoduchým aktivitám, jejichž cílem je vytvořit společenství, ve kterém by každý měl dostat prostor uvědomit si přítomný okamžik, sebe, druhého a celou skupinu a soustředit se na jedno společné téma. Tomu napomáhá sezení dětí v kruhu, jehož střed je centrem zaměření pozornosti a místem nového poznání a nové zkušenosti. Nejčastěji jsou v této části využívány společné písně, někdy doprovázené pohybem, básně, říkanky nebo hry v kruhu s velkým množstvím variant.

⁶⁹ EDER, M., a HAVEL, C., T., a MURŇOVÁ, E., *Aby malé bylo velké*, s. 7.

⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 11.

3.1.3.2 Společně poznáváme svět

Veškerá činnost je v této části zaměřena na poznávání okolního světa všemi smysly a ve spolupráci. Poznávanou skutečností může být předmět, příběh s aktuální výpovědí zachycující určité postoje, životní situace blízká dětskému prožívání nebo dětské zkušenosti. Při nejrozmanitějších činnostech je podněcováno smyslové vnímání, skrze které se děti pomalu učí dívat „za“ vnímanou skutečností a odkrývat její smysl. Vytváří si vztah k obyčejným věcem, jako je např. list stromu, kapka vody nebo sněhová vločka a vztahují je k jejich Tvůrci. Pomocí činnosti se tedy uchopují obyčejné věci nebo základní postoje a obohacují se o náboženský rozměr. Děti neobsáhnou sdělení pouze svou pamětí, nezjednoduší je konkrétností svého myšlení, ale „budou zasaženy v určité hloubce své osobnosti a pomocí symbolů se jim poddají křesťanské poselství skryté za všedními a každodenními skutečnostmi kolem nás“⁷¹. Aktivita vedoucí ke zvnitřnění postoje podporují soustředěnost, pozornost k obyčejným věcem a nenápadné kráse v nich ukryté, jemnost, ohleduplnost a citlivost ve vztazích. Citlivým zacházením s přírodními a šátky a citlivým přístupem pedagoga k druhému člověku se učí děti odkrývat svět ne pouze účelově, ale ve vztahu.

3.1.3.3 Něco nového vytváříme

Po společném poznávání nového mají děti příležitost vyjádřit a ztvárnit to, co v předcházející části prožily. Mají k tomu k dispozici rozmanitý materiál, např. přírodniny, sklíčka, provázky nebo kousky látky. Obraz, který vzniká uprostřed společenství dětí při ztvárňování prožitku, zachycuje téma, napomáhá symbolickému chápání a vtiskuje se do paměti i do srdce. Co děti prožijí ve svém nitru, zachytí navenek originálním a neopakovatelným obrazem. Po této části je vhodné udělat krátkou přestávku spojenou s malým občerstvením. Pokud jsou přítomni rodiče, je možné zařadit volnou hru dětí, při které mohou rodiče reflektovat vlastní zkušenosti z hlediska probíraného tématu.

⁷¹ KETT, F., a kol., *Ta hvězda naděje pro mne i pro tebe je*, s. 3.

3.1.3.4 Tancujeme a zpíváme

V této části, která následuje po volné hře, se děti opět soustředí do kruhu ke společné písni, k tanci nebo hře. Je jim tak nabídnut prostor ke společnému soustředění a závěrečné interpretaci prožité zkušenosti v několika větách nebo krátké modlitbě pedagoga.

3.1.3.5 Loučíme se

Závěrečným rituálem je vhodný verš nebo popěvek. Měl by být jasně rozlišitelný od předchozí části a neměl by být vynechán.

3.1.4 Využití programu

Program je určen pro práci ve skupinách předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech, podněty v praktické části je možné použít také jinde,⁷² například:

- ve skupinách mladých rodin s dětmi
- v rodině s více dětmi
- ve věkově smíšených skupinách dětí
- při bohoslužbách pro děti
- ve skupinách dětí s integrovanými dětmi s postižením
- ve skupinách dětí s mentálním postižením

Využití programu je velice široké. Nejpřirozeněji rozvíjí vnímání nejmenších dětí, a proto je vhodný pro skupiny dětí, zejména v církevních mateřských školách nebo v třídách s křesťanským zaměřením, obsahově a metodicky však může obohatit výuku také v nižších ročnících škol, které nabízejí náboženskou výchovu, jak je to běžné v německy mluvících zemích.

⁷² Srov. EDER, M., a HAVEL, C., T., a MURŇOVÁ, E., *Aby malé bylo velké*, s. 7.

3.2 Celistvá na smysl zaměřená pedagogika Franze Ketta a Ester Kaufmann

Program náboženské výchovy předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech *Aby malé bylo velké* je zpracován podle teorie a principů Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta.⁷³ Tento pedagogický směr má svůj počátek v sedmdesátých letech 20. století v Bavorsku, v kulturním a sociálním prostředí zcela odlišném od našeho. Jejím zakladatelem je náboženský pedagog Franz Kett spolu s řeholní sestrou Ester Kaufmann. Původním prostředím, ve kterém tento směr začal vznikat, byla mateřská škola. Navštěvovaly ji děti různých národností, pocházející z problematičtějších sociálních podmínek. Katechetický způsob práce s těmito dětmi se v průběhu let rozvinul v samostatný pedagogický systém s vlastními specifickými postupy, principy, metodami práce a pomůckami, který je možné využít pro všechny věkové skupiny. V německy mluvících zemích byla tato pedagogika dlouhou dobu známá pod názvem *Ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik – Religionspädagogische Praxis* (dále jen RPP).⁷⁴ RPP se snažila o všestranný rozvoj osobnosti a zahrnovala také náboženskou výchovu, ne však v klasickém slova smyslu. Z ní se v roce 2010 rozvinul samostatný všeobecný reformní pedagogický přístup,⁷⁵ ve kterém je spolu s všeobecným rozvojem rozvíjen také náboženský rozměr člověka. Jde v něm o zprostředkování víry a vztahu k Bohu, ne abstraktního vědění o Bohu. Východiska

⁷³ Před ustálením tohoto názvu byl u nás užíván termín Náboženská pedagogika celistvé výchovy nebo Křesťanská náboženská pedagogika celistvé výchovy. Viz odkazy v této práci pod názvem „Materiály ze seminářů Náboženská pedagogika celistvé výchovy“.

⁷⁴ V lednu 2008 byl založen Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik – RPP (e.V.). Sdružuje všechny zájemce o uchování a další rozvíjení životního díla Franze Ketta. Předsedkyní Institutu je Margot Eder, autorka programu „Aby malé bylo velké“. S institutem spolupracují a členství přijali lidé z Německa, Rakouska, Švýcarska i jižního Tyrolska. V roce 2010 byla také v České republice registrována Společnost pro celistvou na smysl zaměřenou pedagogiku Franze Ketta, o. s., jejíž oficiální založení proběhlo v Brně v květnu 2010 na semináři s Franzem Kettem.

⁷⁵ Svým zakladatelem Franzem Kettem byl pojmenován jako GSEB – ein reformpädagogischer Ansatz auf der Basis eines christlichen Menschenbildes. Tento reformní pedagogický směr bude představen a reflektován na pozadí křesťanského obrazu člověka a na základě praktických příkladů v knize „Ganzheitlich sinnorientiert Erziehen und Bilden“ („Celistvá na smysl zaměřená výchova a vzdělávání“). První vydání této knihy jako ročenky bude zveřejněno v červenci 2010 a v budoucnu budou následovat další roční vydání.

tohoto pedagogického směru jsou zakotvena v křesťanském pojetí člověka. Franz Kett popisuje podstatná východiska pedagogiky ve čtyřech klíčovách bodech.⁷⁶

3.2.1 Pedagogika existenciální – Daseinspädagogik

Základní zaměření pedagogiky je odvozeno od existenciálního přístupu, který vychází z chápání života jako daru, který je zároveň úkolem. Život nám byl dán jako příležitost jej dobře, šťastně a plně prožít. Z toho vyplývá první úkol celistvé výchovy: podporovat dítě v jeho existenci, v jeho samotném bytí, aby bylo bytím smysluplným. V praxi celistvé výchovy jsou obsažena a zachycena témata, v nichž se ukazuje vlastní existence jako smysl a která podněcují radost z ní zároveň s pozitivním postojem k životu. Souhlas k vlastnímu bytí je základní kompetencí osobnostního růstu. Odpovědný postoj k životu popisuje Franz Kett takto: „Není vždy lehké být, ale je dobře, že jsem.“⁷⁷ Uvědomování si základní skutečnosti *já jsem a jsem tady* je jedním z hlavních aspektů této pedagogiky. Jejím východiskem a základem výchovného působení je pro tuto pedagogiku specifické pojetí člověka. Člověk je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí. Vědomí této jedinečnosti je zapotřebí stimulovat a rozvíjet v tělesné, duševní a duchovní jednotě. To vše se odehrává v nejvnitřnějším „středu lidské existence, kde se utvářejí hodnoty a je formována životní orientace. Aby se mohl člověk stávat sám sebou a rozvíjet svoji individuální osobitost, potřebuje žít s druhými, vrůstat do vztahů a být spjatý s prostředím, ve kterém žije, s danostmi, které jej vymezují. Těmi jsou zejména rodiče, generace předků nebo materiální podmínky jako voda, vzduch, slunce, apod. Řada těchto daností vyúsťuje v konečný smysl (*Sinngrund*) a základ bytí (*Seingrund*).⁷⁸ Pro Celistvou na smysl zaměřenou pedagogiku je tímto *Sein* a *Sinngrund*, (absolutním stvořitelským prazákladem bytí a smyslu) Bůh, Otec. Boží Syn Ježíš Kristus pevně zakotvený v tomto základu se pak sám stal člověkem, aby člověku ukázal, jak žít život zakotvený v Bohu.

⁷⁶ KETT, F., in *Wikipedie otevřená encyklopedie* [on-line encyklopedie], dostupné na [www: < http://franz-kett.de/>](http://franz-kett.de/).

⁷⁷ KETT, F., in *Wikipedie otevřená encyklopedie* [on-line encyklopedie], dostupné na [www: < http://franz-kett.de/>](http://franz-kett.de/).

⁷⁸ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 24.

3.2.2 Pedagogika vztahová – Beziehungspädagogik

Pro Celistvou na smysl zaměřenou pedagogiku je stěžejní existence člověka, která se uskutečňuje ve vztazích. Být ve světě znamená setkávat se jednak s vnějším, jednak s vnitřním světem. Vnější svět utváří příroda, kultura, společnost, rodina, tedy konkrétní životní prostředí. Vnitřní svět se utváří ve vnitřním *já* člověka setkáním s vnějším světem různými způsoby. Úkolem pedagogiky je podporovat všechny vztahy pozorným a láskyplným zacházením s věcmi tohoto světa. Přitom je uplatněn zvláště princip vztahovosti (viz kapitola 3.3 *Principy Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky*) a základní postoje ve vztazích – přijímání a dávání.⁷⁹ Pedagogika cíleně vytváří a podporuje schopnost vytvářet a oceňovat vztahy, protože předpokládá, že právě v jejich hloubce se uskutečňuje vztah člověka k Bohu. Rozmanitými způsoby vychovává ke vztahovosti a poskytuje prostor vnímavé vzájemnosti, která je předpokladem k odhalení hlubších dimenzí reality a mluví o absolutním stvořitelském základu bytí a smyslu, o Bohu, který je láska.

3.2.3 Pedagogika sebeuvědomění – Pädagogik zur Selbstverwirklichung

Svůj vnitřní svět potřebuje každý člověk rozumově uchopit a orientovat se v něm. Pedagogika vede k poznání vlastního vnitřního světa, k získání zkušeností se sebou samým a napomáhá stávat se sebou samým. Je důležité, aby člověk ve svém prožívání viděl celek a přijal jeho smysluplnost. Potom přijme také to, že každá jednotlivost má své místo a z tohoto smysluplného celku získává svůj vlastní smysl. Vnitřní svět potřebuje svůj vlastní jazyk symbolů a znaků. Tímto jazykem si pomáhají pohádky, když zprostředkovávají životní moudrost nebo biblické příběhy, když zprostředkovávají zkušenosti člověka s Bohem a lidského bytí v jeho podstatě. Úkolem pedagogiky je zprostředkovat porozumění tomuto jazyku a poskytovat impulsy

⁷⁹ Podle Martina Bubera mohou mít všechny vztahy obecně v sobě kvalitu JÁ – ONO, nebo kvalitu JÁ – TY. Přičemž účelovou a pragmatickou kvalitu vztahu JÁ – ONO člověk potřebuje, aby přežil, kvalitu JÁ – TY potřebuje k tomu, aby byl a zůstal člověkem.

k objevování a nalézání sebe sama skrze symbolické jednání a tvoření.⁸⁰ Ztvárňováním obrazů na podlaže ze šátků a dalšího výkladového materiálu bývá pedagogika nepřesně označována jako šátková metoda nebo zkráceně Kett-metoda. Toto označení však nezahrnuje celou šíři pedagogického konceptu, a nechává jeho metodické zacílení jen na povrchu.

3.2.4 Náboženská pedagogika – Christliche Pädagogik

„Náboženskou výchovu jako dílčí oblast musíme stále kriticky reflektovat a prověřovat, ale chceme-li mluvit o výchově jako celku, nemůžeme náboženskou výchovu opomenout“⁸¹. Všechny klíčové body celistvé pedagogiky, které byly doposud popsány, mají jedno společné. Vzdělávací úsilí je zaměřeno na konečný smysl a základ bytí, na přesažnou skutečnost. Tato poslední, nejhlubší, nejvyšší skutečnost, kterou nazýváme Bohem, je v uvažování dítěte předmětem poznání. Nahlížení (*Anschauung*) ve smyslu objevování hlubších významů je klíčovým pojmem Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky. Ve svém vztahu k přesažnému je pedagogika mystagogickou pedagogikou, v procesu stávání se sama sebou jí jde o podstatu. „Křesťanské poselství, které má být předáváno lidem, není předáváním něčeho cizího, vnějšího, ale probuzením a interpretací toho nejvnitřnějšího v člověku.“⁸²

3.3 Principy Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky

Každý vzdělávací proces se orientuje podle určitých obecných zákonitostí, vyzkoušených a ověřených principů, které jsou univerzálně platné a napomáhají zajištění kvalitní výuky. Celistvá na smysl zaměřená pedagogika se řídí dvanácti principy.⁸³ Principy byly stanoveny induktivně. Každý z principů má svoji konkrétní podobu v praxi, protože vychází z přímé práce s dětmi; teoreticky formulován je až

⁸⁰ KETT, F. in *Wikipedie otevřená encyklopedie* [on-line encyklopedie], dostupné na [www: < http://franz-kett.de/>](http://franz-kett.de/).

⁸¹ BUBER, M., In: KETT, F., [on-line], dostupné na [www: < http://franz-kett.de/>](http://franz-kett.de/).

⁸² RAHNER, K., *Die Theologische Dimension der Frage nach dem Menschen*. In: KETT, F., [on-line], dostupné na [www: < http://franz-kett.de/>](http://franz-kett.de/).

⁸³ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 31.

sekundárně na základě účinnosti těchto principů na děti.⁸⁴ Principy jsou vzájemně propojené, podporují se a vytvářejí pevný systém, který napomáhá směřování vzdělávacího procesu k cíli, tj. zejména k celistvému rozvoji člověka. Specifické také je, že nemají dopad jen na pedagogickou činnost, ale také na nabídku pomůcek a na uspořádání prostoru. Jejich nositelem je osobnost pedagoga. Pro zdůraznění této skutečnosti je také každý z principů uveden stručnou formulací, která zároveň vyzdvihuje kompetence pedagoga, ke kterým by měl směřovat.

3.3.1 Princip celistvé výchovy

„Pedagog by měl pracovat s celistvým vjemem, aby oslovil nejen smysly člověka, ale také všechny jeho dimenze současně a vyváženě.“⁸⁵

Již z názvu celistvé na smysl zaměřené pedagogiky vyplývá, že celistvost je v tomto pedagogickém směru určující hodnotou. Nejde jí jen o zaměření na náboženskou nebo morální stránku, ale o to, aby šla výchovou směrem od *smyslů ke smyslu*.⁸⁶ Celistvost není pouze principem, ale také cílem celé pedagogiky. „Veškerá pedagogická činnost je nasměrována k celistvé výchově.“⁸⁷ Jejím prvním rozměrem je *celistvé vnímání člověka*, v jednotě těla, duše i ducha. Jde o to, aby každý člověk se tělem, duší i duchem stával člověkem, tedy uskutečňoval ve svém životě své lidství, které má pro křesťany konkrétní podobu a příklad v Ježíši Kristu. Každá z těchto dimenzí – tělo, duše i duch – potřebuje být vzdělávána a kultivována. Tak je v člověku rozvíjena schopnost žít život integrovaného, celistvého bytí, celistvého *já*, včetně náboženské dimenze. Další rozměr celistvé cesty výchovy je *celistvé vnímání světa*. Pedagogika podněcuje vnímání světa nejen cestou kognitivního pochopení, ale zvláště se snaží o rozkrývání hlubších vrstev skutečnosti světa a vztahů v něm, které svou podstatou a smyslem ukazují na svého Stvořitele. Pokud je předmětem poznávání např. list ze stromu nebo kámen, stává se znamením Boží blízkosti a přítomnosti, podobně,

⁸⁴ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 32.

⁸⁵ MURŮŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 1.

⁸⁶ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, str. 33.

⁸⁷ HERCIKOVÁ, P., E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy náboženské pedagogiky celistvé výchovy*, s. 1.

jako je jím druhý člověk. Např. když se za předmět poznávání vybere chléb a chceme uplatnit princip celistvosti, nejdříve dáme prostor jej vnímat všemi smysly s nadějí, že na závěr bude v dispozici skupiny uslyšet také poselství Ježíše z Nazareta o *Chlebě života* (J 6,35). Děti zkoumají barvu, tvar, chuť, pojmenovávají jeho vlastnosti, přemýšlí o jeho původu, vyslovují své zkušenosti a asociace, vymýšlí, o čem by mohl chléb vyprávět, apod. To je přípravou pro vyslovení novozákonního textu. Za každou obyčejnou věcí lze vidět Tvůrce, Boha, Otce Ježíše Krista, který dává život a životu smysl. Celistvá pedagogika vede k meditativnímu pohledu na svět a na sebe,⁸⁸ k hlubšímu pohledu na skutečnost, a tak povrchní vnímání obohacuje, proměňuje a směřuje ke smyslu, který je skrytý a který je třeba se učit hledat. Hledání Božího obrazu a jeho naplnění v sobě samém, v druhých a ve světě kolem napomáhá rozvoji schopnosti být sám sebou. Bůh do nás vtiskl svůj obraz a svoji podobu. Takové nás miluje a chce, abychom se rozvíjeli do plnosti, naplňovali své lidství.

3.3.2 Princip soustředění

„Pedagog by měl zohledňovat míru schopnosti člověka soustředit se a cíleně ji prohlubovat.“⁸⁹

Respektování principu soustředění vede k vytváření prostředí skupiny, její dispozice soustředit se, jako předpokladu k pochopení a uchopení nového. Např. je to ve chvíli ticha, které následuje po odreagování a stává se předpokladem následného vyprávění. Nejde o motivaci, ale o prohlubování schopnosti člověka soustředit se a to v různých rovinách v průběhu celé jednotky. Tato pedagogika rozlišuje tři stupně soustředění, které vycházejí jeden ze druhého, ale také se prolínají a překrývají. Závisejí na dispozici jednotlivce, dispozici skupiny a aktuálnosti tématu. Je to soustředění typu *já jsem tady a teď*, soustředění *já jsem tady a teď se skutečností* a soustředění typu *já jsem tady a teď ve vztahu ke skutečnosti*.⁹⁰

⁸⁸ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 33.

⁸⁹ MURONOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 2.

⁹⁰ Srov. HERCIKOVÁ, P., E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy náboženské pedagogiky celistvé výchovy*, s. 2.

Soustředění v základním slova smyslu pojmenovává schopnost člověka zaměřit se v danou chvíli na jedno téma. Je protikladem roztěkanosti a nepozornosti. Je nezbytné k tomu, aby člověk mohl cokoli nového pochopit a je vnějším projevem chování skupiny. Druhý typ soustředění se projevuje jako schopnost zabývat se vnějším impulzem už nejen soustředěně prostřednictvím vnější činnosti, ale soustředěně ve svém nitru. Je protikladem vnější aktivity a utváří vnitřní stav skupiny. Uplatňuje se při zaměření na určitý obsah v procesu poznávání nové skutečnosti. Poslední typ soustředění je pak kvalitou následného soustředění. Předchozí proces dal člověku prostor ke „zvnitřnění“ skutečnosti, k vytvoření vztahu, který potřebuje vyjádřit a pojmenovat. Člověk se může vyjádřit slovy, výkřikem úžasu, pohybem nebo obrazem a vyjadřuje se z celé hloubky své bytosti o skutečnosti, která ho oslovila.⁹¹ Vyjádření vztahu k nově poznané skutečnosti při ztvárňování je soustředěním meditativním. Já jsem tady a teď a dotvářím svět spolu se svým Bohem, který mě do tohoto světa postavil a vybavil.

Princip soustředění je podporován např. zařazováním vjemů, které soustředění podporují, jako je zvuk trianglu, xylofonu, pomalým odkrýváním věcí a pomalým nakládáním s nimi, trpělivým sledováním činností, které probíhají nebo podněcováním soustředěnosti jeden na druhého uplatňováním očního kontaktu, gestem, apod.

3.3.3 Princip zaměření na střed

„Pedagog by měl orientovat pedagogický proces vnějším i vnitřním způsobem na střed v těchto významech: střed vytvořit, vzhledem ke středu se pohybovat, ve středu být a ze středu vycházet.“⁹²

Princip zaměření na střed napomáhá uskutečňovat cíl pedagogiky, tzn., že orientuje pedagogický proces na podstatu, střed, a to smyslově, obrazně i duchovně. Střed je místo uprostřed kruhu, ve kterém je společenství uspořádáno. Do něj se klade objekt, kterým se zabýváme a na který se soustředíme. Může jím být předmět, barva, příběh, zkušenost nebo biblický text. Duchovně je střed důležitý pro svůj hluboký náboženský rozměr. Ve společenství křesťanů přebývá Bůh, ve středu bytosti, v srdci

⁹¹ Srov. MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 2.

⁹² MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 2.

nese každý obraz svého Boha. Tento princip je uskutečňován uspořádáním společnosti do kruhu, hledáním a viditelným označováním středu, do kterého je kladeno to nejdůležitější, např. kruhový šátek, „zlatá“ obruč, dítě, které slaví narozeniny, apod. Také obrazy jsou symetricky skládány kolem středu a společný tanec je ve svých nejrozmanitějších pohybech orientován vzhledem ke středu. Vše má směřovat k tomu, co je důležité pro život, a to napomáhá ke správné interpretaci.

3.3.4 Princip úplnosti poznání

„Pedagog by měl respektovat úplnost lidského poznání, které má svou šířku v rozumu a hloubku v srdci.“⁹³

Tento princip se týká vnímání člověka, světa i přírody v celé šíři i hloubce, a tak člověku napomáhá porozumět tomu, co se děje kolem něj i v něm.

Francouzský filosof a matematik Blaise Pascal hovoří o dvou způsobech poznání. Jeden je veden analyzujícím a diferencujícím rozumem a druhý srdcem, které soucítí a miluje. Každý z těchto způsobů poznání má svou vlastní kvalitu. První *vědecký* způsob poznání, nabízí člověku možnost svět změřit, zvážit, popsat a interpretovat na základě jasně získaných faktů. Tento všeobecně akceptovaný přístup zprostředkovává pochopení, porozumění a pojmenování světa v kognitivní rovině, na konci kterého je intelektuální ovládnutí. Kdo pozná, jak něco funguje, může to řídit. Tento druh poznání směřuje do šířky – přináší množství informací, které spojuje do logických systémů.

Druhý *nevědecký* způsob bývá často přenecháván básníkům a umělcům. Přesto je jeho hodnota svým způsobem pro člověka existenciálně důležitější. Tento způsob poznání vychází z toho, že svět není jen předmětem poznání člověka, ale že *je* také sám o sobě. Člověk není tím, kdo pouze poznává, jak svět funguje, ale také tím, kdo buď umí, nebo neumí porozumět světu takovému, jaký je. Tento druh poznání vede do hloubky. Chce-li tedy člověk porozumět všemu, co se děje kolem něj i v něm, je třeba, aby oba tyto způsoby poznání byly v rovnováze. Uskutečňování principu znamená

⁹³ MURONŮVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 1.

pomáhat člověku porozumět všemu, co se děje kolem něj i v něm v celé šíři i hloubce, a tím prožívat v celé šíři i hloubce také svůj život.⁹⁴

Princip je uplatňován tehdy, když např. předmět, který je předmětem pozornosti, popisujeme nejen zevně, tedy jak vypadá, k čemu se používá, ale také ve vztahu k nám, tzn., jak se komu líbí, co komu připomíná. To umožňuje vyjadřovat osobní pocity či asociace. Učení probíhá současně s prožíváním, např. při tanci dlouze nevysvětlujeme, ale kroky se učíme během pohybu, podobně nové písně zpíváme tak, že jednoduché texty opakujeme bez zpěvníků a máme možnost si prožít radost ze zpěvu.

3.3.5 Princip dynamické rovnováhy

„Pedagog by měl rozkrývat skutečnosti světa v celé protikladnosti významů, ke kterým patří, že se vzájemně doplňují a dávají si váhu.“⁹⁵

Tento princip vychází ze zkušenosti, že život člověka i všechny skutečnosti světa se pohybují zákonitě v protikladech, které se doplňují a vzájemně si dávají váhu. Pro život je pak důležité uvědomit si obě polarity života a pojmenovávat je, např. když mluvíme o světle, je třeba také mluvit o temnotě, život má v protipólu smrt, nádech střídá výdech, přijímání se doplňuje s dáváním, apod. Člověk se má učit nalézat rovnováhu a pohybovat se uprostřed těchto protipólů. Tomuto balancování člověka mezi nebem a zemí však přišel vstříc Kristus s Božím řešením.⁹⁶ Svou smrtí a vzkříšením obě polarity spojil, když je reálně i obrazně v kříži usmířil, a dal tak člověku střed, ke kterému může člověk přicházet a od kterého znovu vycházet.

⁹⁴ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 6.

⁹⁵ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 3.

⁹⁶ Srov. HERCIKOVÁ, P., E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy náboženské pedagogiky celistvé výchovy*, s. 5.

3.3.6 Princip oslovení a vyslovení

„Pedagog by měl řídit pedagogický proces tak, aby respektoval zákonitosti lidského poznání, v tomto případě skutečnost, že k získání reflektované zkušenosti je třeba procesu oslovení a vyslovení.“⁹⁷

Reflektovaná zkušenost vzniká skrze hlubokou úvahu o prožitém, v níž dominuje úsilí o interpretaci, tedy o nalezení smyslu prožitého.⁹⁸ Tato hluboká úvaha předpokládá, že určitý vjem se dostane do nitra člověka, osloví jej a „zvnitřní se“. Impuls k aktivitě, jako reakce vyvolaná oslovením, se stává součástí vnitřního světa vyslovením, interpretací. Takto vzniklá zkušenost vede opakováním k vytvoření adekvátního postoje. Je to velmi pomalý proces, je to cesta „z hlavy do srdce.“ Usilujeme-li o celistvé vnímání, je třeba touto cestou oslovení a vyslovení⁹⁹ procházet. Stavba jednotky tento proces plně respektuje a dává mu prostor ve všech krocích setkání.¹⁰⁰ V úvodu skrze uvědomění si svého „bytí v přítomnosti“ jako předpokladu prožitku; ve druhém kroku setkáním s intenzivním vjemem a jeho konfrontací s vnitřním světem; ve třetím kroku zvnitřněním vjemu, které dostává formu osobitého a jedinečného výtvoru. Je to vyslovení odpovědi na předcházející oslovení, poznaná skutečnost se stala součástí vnitřního světa. Čtvrtý krok nabízí prohloubení významu zkušenosti našeho vyslovení se. Celý proces celistvého vnímání je třeba podporovat tím, že mu dopřejeme dostatek času, zabýváme se vždy jedním vjemem a respektováním svobody a tvůrčího potenciálu každého.

⁹⁷ MURŮŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 3.

⁹⁸ Srov. ALBERICH, E., a DŘÍMAL, L., *Katechetika*, s. 73.

⁹⁹ Tento proces vnímání má podobu nádechu a výdechu. Jedno nemůže být bez druhého.

¹⁰⁰ Srov. EDER, M., *Kursunterlagen*, s. 10.

3.3.7 Princip opakovaného

„Pedagog by měl respektovat zákonitosti lidského poznání, v tomto případě skutečnost, že k získání reflektované zkušenosti je třeba opakovaného procesu.“¹⁰¹

„Celistvé učení se životu“ je spojeno s opakováním a procvičováním, podobně jako kognitivní učení. Prožíváním opakovaných situací se vytváří zkušenost, která se stává základem postoje. Např. postoj důvěry se může rozvinout pouze na základě opakovaně prožívaného přijetí, které může mít stovky rozmanitých podob. Podobně zkušenost víry se může vytvářet pouze na základě opakovaně prožívané jistoty Boží lásky a bezpodmínečného přijetí, a to opět v množství rozmanitých podob. V každém kroku jednotky je princip opakovaného obsažen specifickým způsobem. V prvním kroku je vytvářena neustále atmosféra vzájemné důvěry a otevřenosti, ve druhém situace koncentrování, pozornosti, žasnutí a vděčnosti, ve třetím dáváme prostor k osobitému vyjadřování, ve čtvrtém prohlubujeme vzájemné sdílení a ubezpečení o Boží přítomnosti. Na základě principu opakovaného je rozvíjena trpělivost, vděčnost, otevřenost, vstřícnost, jemnost. Opakovaným uspořádáním v kruhu kolem středu je upevňováno vědomí jeho existence.¹⁰²

3.3.8 Princip vztahovosti

„Pedagog by měl vytvářet pedagogický proces s vědomím, že člověk žije ve vztazích, ze vztahů a skrze vztahy.“¹⁰³

Princip vztahovosti se uplatňuje prožíváním vztahů v celistvosti, je principem setkání se světem jako s *ty*. Toto setkávání je podstatou lidskosti. Rozvíjí zodpovědný vztah k sobě, k druhým lidem a ke světu, a tím i s jeho nejhlubší podstatou, s Bohem. Skutečnosti vnějšího světa se tak stávají živým svědectvím Tvůrce. V druhých lidech, ale také v obyčejných věcech je možné zahlédnout skutečnosti, které k nám mohou

¹⁰¹ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 4.

¹⁰² HERCIKOVÁ, P., E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy náboženské pedagogiky celistvé výchovy*, s. 4.

¹⁰³ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 4.

promlouvat a které mají hluboký smysl.¹⁰⁴ Skrze vnímání *ty* se tedy dostáváme k podstatě a smyslu věcí. Princip vztahovosti je uskutečňován, když člověk vychází sám ze sebe, vztahuje se ke světu a v setkání s ním opět nachází sám sebe. Toto podporujeme např. posilováním vzájemných vztahů, nebo když sami zacházíme se skutečností jako s *ty* a vlastním příkladem i řízenou činností k ní cíleně vytváříme vztah.

3.3.9 Princip zkušenosti

„Pedagog by měl respektovat zákonitosti lidského poznání, v tomto případě skutečnost, že životní zkušenost vzniká zakoušením života.“¹⁰⁵

Vytvoření si vlastní zkušenosti s okolním světem je jedním z nejefektivnějších způsobů poznávání. Proto je také důležité, aby nebyly dětem předkládány hotové poznatky, ale má jim být zprostředkována možnost rozmanité zkušenosti získávat. Děti samy mají svět objevovat, zakoušet a prožívat. Důležité a obohacující je, že dítě nepoznává svět samo, ale spolu s ostatními, ve společenství.¹⁰⁶ Zkušenost je také základním způsobem, jak může člověk získat vztah ke světu v rovině *ty*. Princip je uplatňován, např. když pracujeme s konkrétními předměty, ne modely nebo imitacemi, když upřednostňujeme rozhovor, vyprávění a sdílení před výkladem či popisem, když sdílíme své zkušenosti nebo když děti necháváme volně tvořit.

3.3.10 Princip podílení se

„Pedagog by měl vést člověka k tomu, aby byl schopný vzít vážně svůj podíl na celku světa.“¹⁰⁷

Člověk je součástí světa nejen skrze setkání s ním, nezískává svůj postoj ke světu jen skrze své zkušenosti, ale také tím, že na něm má svým podílem účast. Každý

¹⁰⁴ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 42: „Die sichtbare Welt schauen, hören, kosten und sie als transparent für den unsichtbaren, unfaßbaren Gott entdecken.“

¹⁰⁵ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 4.

¹⁰⁶ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 43.

¹⁰⁷ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 5.

je na svém místě vyzýván k dotváření světa a tuto svoji účast má vzít vážně a odpovědně. Princip je uskutečňován, když k tomuto dáváme prostor, tedy když dáváme podíl na aktivitách nejvíce, jak je to možné. Snažíme se zapojit co nejvíce účastníků, např. při rozkládání šátků, při skládání obrazů, při ztvárňování i při sdílení.

3.3.11 Princip symbolického významu

„Jakákoliv skutečnost má vlastnost stát se znamením.“¹⁰⁸

Člověk potřebuje porozumět světu, ve kterém žije, jeho určení a zejména sobě a svému určení v tomto světě. Také dítě potřebuje své zkušenosti se světem uchopit rozumem, o tom, co prožívá, potřebuje mluvit. Pedagogika pomáhá odhalovat život v jeho bytí samotném, v jeho podstatě a na tento život se otevírat.¹⁰⁹ Skrze odkrývání a poznávání hlubokého významu věcí světa odhaluje také smysl vlastního bytí a určení v tomto světě. Toto poznání je prohlubováno křesťanskou interpretací, která nabízí poznání Trojjediného Boha jako dárce života a účast na Božím životě. Když se dítě učí vidět za věcmi a skutečnostmi jejich hlubší význam, stává se otevřeným pro porozumění znamení živého Boha. Znamení jeho přítomnosti se učí vidět např. v barvách, (např. žlutá se stává znamením světla, ale také toho, který je Světlo světa), tvarech (šátek ve tvaru cesty je znamením cesty k domovu, ale také cesty do Božího království, kterou je Ježíš sám). Jako se znamením je možné pracovat také s přírodninami, gesty, jménem nebo různými situacemi, apod.

3.3.12 Princip náhledu

„Pedagog by měl směřovat pedagogický proces tak, aby podporoval úplnost poznání člověka a uschopňoval ho k tomu, aby poznával vše, co se děje kolem něj i v něm v celé šíři i hloubce a tím prožívat v celé šíři i hloubce také svůj život.“¹¹⁰

¹⁰⁸ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 5.

¹⁰⁹ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 49.

¹¹⁰ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Principy*, s. 5.

Uplatňování tohoto principu je velmi přínosné zejména při práci s dětmi. Nahlížet, vnímat, kontemplovat znamená slyšet, vidět, chutnat, dotýkat se, cítit znamená zvláštním způsobem se setkat všemi smysly se světem.¹¹¹ Důležitá je přitom identifikace. Když dítě nereflektovaně vstupuje do příběhu nebo vyprávění, pak je mu nejbližší. Nahlížení znamená celistvou smyslovou i zkušenostní cestu k setkání, skrze niž je možné se nahlíženému nejvíce přiblížit a svým způsobem v nahlíženém v důvěře setrvat. Skrze takovou opravdovou zkušenost se světem je možné objevit a zakusit sebe sama. Princip je uplatňován tehdy, když je dodržována návaznost jednotlivých kroků jednotky a když jsou dodržovány popsané principy.

3.4 Stavba základní jednotky

Stavba základní jednotky Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky je dána specifickými cíli a metodami a je zcela odlišná od klasické didaktické jednotky při výuce náboženství nebo katechezi. Vyžaduje prostor, ve kterém je možné uspořádání do kruhu, pro malé děti je nutný koberec. Ideální počet je do dvaceti účastníků a při setkáních pro rodiče a děti do deseti dvojic. Časově přesahuje jednotka vyučovací hodinu a ve školním prostředí je možné ji rozdělit na více částí a zařazovat spíše příležitostně. Ideální podmínky jsou ve vlastních prostorách, kde je možné nechat vzniklý obraz ležet do dalšího setkání, aby bylo možné tematicky navázat. Důležitá je také možnost pracovat bez časového omezení, např. v rámci programu setkání různých společenství, v rámci přípravy ke svátostem nebo příležitostné či pravidelné vstupy do programu mateřských či základních škol, apod. Pomůcky by měly být původní, z přírodních zdrojů, působící na představivost, fantazii a podněcující estetické vnímání a také přiměřené věku. Jako základ je používána sada bavlněných šátků v základních barvách v několika tvarových typech, barevné provázky, kousky látky z filcu, různé přírodniny – ořechy, kaštiny, mušle, šišky, kameny, různé plody, dále barevná sklíčka, silonové šátky, apod. Vše je dobré uchovávat v proutěných košíkách, ošatkách nebo krabicích. Konkrétní aktivity jsou také podporovány jednoduchými písněmi a popěvkami, které vznikly jako doprovod konkrétních činností.

¹¹¹ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 46.

Základní typ setkání, který je modelem pro všechny věkové skupiny, se skládá ze čtyř kroků. Každý z nich je specifický, má vlastní cíl a metody a vytváří celek.

1. vytváření společenství
2. setkání se skutečností
3. ztvárňování
4. prohloubení významu¹¹²

3.4.1 Vytváření společenství

Úvodní část jednotky je vyhrazena vytváření dispozice otevřenosti každého účastníka pro společenství a přípravou na přijetí nového vzdělávacího obsahu. Jednoduchými činnostmi, které vedou ke ztišení a soustředění, se ve skupině vytváří a upevňují vztahy:¹¹³

- k sobě (já jsem tady a teď)
- k druhému (jsi tady také ty)
- ke společenství (jsme společenství)
- k Bohu (který můžeme odkrývat v hloubce těchto vztahů a vyjadřovat ho)

Aby šlo opravdu o vytváření společenství, je třeba se v každém kroku vymezit vůči znamení středu. Nejdříve má každý *přijít sám k sobě*, uchopit svůj střed, uvědomit si svoji přítomnost, své *tady a teď*, aby mohl vyjít od sebe k druhému člověku, mohl ho lépe vnímat a vytvářet s ním vztah, skupinu. Ta také potřebuje svůj střed, který by zahrnoval a zároveň respektoval všechny ostatní. Vytvářením vztahů ve skupině je podporován předpoklad společné modlitby. Střed skupiny je označen viditelným znamením, výrazným bodem, např. svící, a do tohoto společenství je pozván Bůh. V tomto procesu je třeba vycházet z konkrétní skupiny účastníků, např. u malých dětí zůstáváme u tohoto kroku upevňování základních vztahů delší dobu. Může být náplní celého roku. Když je skupina schopna tento krok respektovat, je tím disponována pro

¹¹² Srov. EDER, M., *Kursunterlagen*. Steinerskichen 2008, s. 5.

¹¹³ SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 69.

krok druhý. Specifickými metodami¹¹⁴ jsou např. meditace zaměřené na sebe a na prostor odkud přicházíme, aktivity s jedním předmětem, který nás pomáhá najít, co nás spojuje, aktivity prováděné ve vztahu k druhému nebo k celému společenství, píseň nebo tanec.

3.4.2 Setkání se skutečností

Druhý krok je krokem poznávání světa pomocí pozorování, nahlížení vnější skutečnosti, její vnímání všemi smysly. Jde o cestu *zvenku dovnitř*, o zprostředkování setkání jedné skutečnosti vnějšího světa s naším vnitřním světem. Poznávanou skutečností může být předmět a jeho vlastnosti, barva, tvar, gesto, část těla, příběh, legenda, pohádka nebo biblický text. Při pozorování, prohlížení, naslouchání skutečnost zasahuje člověka osobitým způsobem,¹¹⁵ nejde jen o kognitivní proces. Získaný vjem se stává základem zkušenosti, která poznávanou skutečnost naplňuje vnitřním osobním významem a je podstatou vytváření vztahů. V tomto smyslu se vnější skutečnost pro nás stává symbolem, znamením s vnitřním obsahem. V různých rovinách našeho vnitřního světa procházíme *cestou k podstatě věci* konfrontací se zkušeností se sebou samým, zkušeností s vnějším světem, hmotným nebo vyjádřený poselstvím pohádek, legend a v nejhlubší rovině našeho vnitřního světa jsme osloveni ve své náboženské zkušenosti. Tyto tři roviny utváří celistvost našeho vnímání dané skutečnosti. Jejich propojením se obyčejné skutečnosti vnějšího světa mají schopnost stát znamením Boží přítomnosti v našem subjektivním světě.

Druhý krok je také označován za fázi *nádechu*. Nadechujeme se poznáním nového, uchopíme podstatu dané skutečnosti a učíme se ji vnímat v její nejhlubší rovině a naopak – učíme se vnímat Podstatu v podstatě věcí, neuchopitelné a přesažné v uchopitelném, božské v lidském.¹¹⁶ Vnější skutečnost tak promlouvá v celé své šíři a obohacuje tak k plnosti poznání a bytí. Specifickými metodami druhého kroku jsou

¹¹⁴ Srov. HERCIKOVÁ, P., E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Stavba základní jednotky*, s. 2.

¹¹⁵ Člověk je disponován vnímat skutečnosti, se kterými se setkává v různých významových vrstvách a hloubkách. Nejhlubší významová rovina všech poznávaných skutečností ukazuje na Boha, jejich Stvořitele.

¹¹⁶ Srov. MURŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Stavba základní jednotky*, s. 3.

činnosti na zapojení všech smyslů, odkrývání tajemství, identifikační hry, jednoduché pantomimické napodobování nebo hry na rozvíjení fantazie.

3.4.3 Ztvárňování

Třetí krok je prohloubení skutečnosti ztvárňováním, je cestou *zevnitř ven, vydechnutím* toho, co jsme vnímali a poznali ve druhém kroku, čím jsme byli zasaženi. Zprostředkovaná vnější zkušenost se stala vnitřní a znovu se stává vnější, dostává svůj osobitý výraz *ztělesněním* vnitřního zážitku. Ztvárňování prohlubuje prožitek a dokončuje proces poznávání.¹¹⁷ Touto vnější činností je svět posvěcován, měníme jej tím, že k němu přidáváme sami sebe. Tato část je nejtěžší, nejdůležitější, ale také nejhlubší. Člověk v soustředěnosti na skutečnost, která proměnila jeho nitro, přirozeně proniká do nejhlubší roviny svého bytí, je sám se sebou a s Bohem, *tady a teď*. Uprostřed společenství vzniká společný obraz, na kterém má každý svůj osobitý podíl a který zrcadlí jednotu společenství v rozdílnosti jednotlivých vyjádření nově poznané skutečnosti. Specifickými metodami ztvárňování je skládání obrazů z vhodných přírodních a dekoračních materiálů, malování, složitější výtvarné techniky, identifikační aktivity, meditační tance nebo hudba.¹¹⁸

3.4.4 Prohloubení významu

Celá stavba jednotky je pomalým sestupováním do hloubky významu a ve čtvrtém kroku dochází svého vyvrcholení prohloubením až k významu náboženskému. Prožité je upevněné až na nejhlubší možný význam, kterým je pro křesťany Bůh. Předmět nebo nějaká konkrétní životní zkušenost dostávají hlubší rozměr a mohou být pochopeny a pojmenovány v souvislosti s náboženským obsahem. Tento krok je prostorem pro utváření vztahu prožitého a přesažného, prostorem, ve kterém promlouvá Boží slovo. Důležitou částí tohoto kroku je slavnostní čtení z Bible, při kterém se

¹¹⁷ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 71.

¹¹⁸ MUROŇOVÁ, E., *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy: Stavba základní jednotky*, s. 5.

prožité a ztvárněné dostává do souvislosti s biblickým textem. S dětmi je setkání shrnuto v krátké modlitbě. Potom může následovat společná modlitba s přímlovami, vzájemné žehnání, přání, ale také reflexe a na závěr rozloučení s obrazem, kdy je možné si znovu uvědomit vše, co nás oslovilo, a uložit to do srdce. Čtvrtý krok není možné vynechat, protože v něm se velkou mírou může rozvinout a upevnit náboženská dimenze člověka. Jde o ukázání na smysl a základ bytí, *Sinn- und Seingrund* a na sepětí lidského života s jeho podstatou.¹¹⁹

První a druhý krok při práci s dětmi převládá, na třetí krok je možné navázat jedinou větou a spolu s obrazem vyzdvihnout hlavní myšlenku setkání. U dospělých je důležitý první krok, druhý může být krátký, v náznaku (písni, pozdravem), důležitý je pak třetí krok a vzájemné sdílení ve čtvrtém kroku.

V jednotlivých krocích základní jednotky, pomocí specifických metod a uplatňováním principů je skupině podle zvolených cílů zprostředkován obsah, který je předkládán tak, aby rozvíjel člověka celistvě a jednoduše na základě biblické výpovědi o člověku, stvořenému k obrazu Božímu. Náboženské obsahy jsou formulovány antropologicky, tj. z hlediska člověka. Skutečnost víry je odkrývána jako nejhlubší vrstva každé prožívané skutečnosti.¹²⁰

¹¹⁹ Srov. SCHNEIDER, M., *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 72.

¹²⁰ Srov. EDER, M., *Kursunterlagen*, s. 7.

4 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA

Tato kapitola je praktickou částí práce. Na základě analýzy základních a pomocných dat v ní ověřuji, jakým způsobem naplňuje program pro náboženskou výchovu kompetence RVP PV.

4.1 Východiska a cíle empirického šetření

Východiskem pro vznik této práce je souhrn několika skutečností. Prvním je má vlastní praxe. Několik let jsem vyučovala náboženství předškolních dětí a od tohoto školního roku pracuji jako učitelka mateřské školy v třídě s křesťanským zaměřením. Pro svou práci s předškolními dětmi i pro svůj osobní život jsem nacházela a stále nacházím mnoho inspirace při absolvování seminářů Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta. Velmi jsem ocenila, když byl touto pedagogikou orientovaný program pro předškolní vzdělávání poprvé ve školním roce 2008–2009 nabídnut i u nás. Díky kurikulární reformě, která v nedávné době otevřela nové možnosti vzdělávací nabídky, je možné jej zasadit do rámce školního a třídního vzdělávacího programu. Důležitými východisky mé práce jsou z tohoto důvodu Celistvá na smysl zaměřená pedagogika Franze Ketta, její metodický program pro předškolní náboženskou výchovu *Aby malé bylo velké* a *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.

Cílem empirického šetření v této diplomové práci je ověřit, zda a jak jsou přítomny a naplňovány kompetence *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* v programu *Aby malé bylo velké*.

4.2 Formulace výzkumných otázek

Hlavním předpokladem stanovení, zpracování a prověření výzkumného záměru této diplomové práce je hypotéza, že výše uvedený program náboženské výchovy obsahuje a naplňuje kompetence RVP PV.

V procesu empirického šetření chci hledat odpovědi na tyto otázky:

- Jsou v programu *Aby malé bylo velké* naplňovány kompetence RVP PV?
- Jakým způsobem jsou v něm přítomny a naplňovány?

4.3 Výzkumné metody

Pro ověřování hypotézy jsem využila několik metodologických postupů. Prvním krokem empirického šetření byla diskuse v ohniskových skupinách. Tématem řízené diskuse byla přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu *Aby malé bylo velké*. Účastníci diskuse hledali odpověď na otázky:

- Jsou v programu naplňovány kompetence RVP PV?
- Jak jsou naplňované?
- Které konkrétní činnosti obsažené v programu podporují rozvoj jednotlivých kompetencí?

Při diskusi v ohniskové skupině byl pořízen audiozáznam a jeho transkripce jsem sestavila soubor základních dat, který jsem dále zpracovávala metodou textové analýzy. K získání základních informací o účastnících ohniskové skupiny jsem použila metody dotazníku. Reliabilitu a validitu výzkumu jsem podpořila tím, že základní data výzkumného vzorku jsem subjektivním šetřením doplnila o data pomocná. Z jednoho vybraného setkání (*Sněhulák*, str. 119) jsem zaznamenala nabízené vzdělávací aktivity a zjistila, které odpovídající klíčové kompetence tyto činnosti podporují. Téma *Sněhulák* jsem zvolila v souladu s aktuálně probíranou tematikou ročního období. Dalším důvodem výběru je, že dětem nabízí spektrum zajímavých činností a přijatelné a nadějeplné uchopení prožitku ztráty. Pro zjištění přítomnosti a způsobu naplňování jednotlivých kompetencí v tomto konkrétním setkání jsem orientačně hodnotila shodu dat základních s daty pomocnými.

Empirické šetření tak proběhlo na základě textové analýzy výzkumného vzorku se základními daty z ohniskové skupiny a jeho výsledky byly podpořeny a porovnány s pomocnými daty, pořízenými při subjektivním šetření. Pro zvýšení kvality ověření výzkumných otázek jsem uplatnila dvojí postup: ověřovala jsem propojení směrem od klíčových kompetencí k činnostem a od činností ke klíčovým kompetencím.

Tab 2. Metodologie empirického šetření

	Pomocná data		Hlavní data		
Východiska	Textová analýza		Diskuze v ohniskových skupinách		Východiska
Text vybraného setkání z programu	Formulace záměrů jednotlivých aktivit	Návaznost záměrů aktivit na klíčové kompetence RVP PV	Návaznost klíčových kompetencí RVP PV na záměry aktivit	Interakce v ohniskových skupinách na téma:	Text programu
Text kompetencí RVP PV	popsaných v textu na základě vlastní praxe			Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu	Text kompetencí RVP PV
Vlastní praxe				<i>Aby malé bylo velké</i>	Praxe jednotlivců ve skupině

4.3.1 Diskuze v ohniskové skupině

Úvodní část výzkumného šetření byla postavena jako určitá varianta metody diskuse v ohniskové skupině.¹²¹ Údaje byly získány ve skupinových interakcích, které proběhly v diskusi na dané téma. Diskuze se zúčastnilo celkem čtyřicet osob převážně z řad učitelů a katechetů, kteří pracují nebo chtějí v budoucnu pracovat s malými dětmi ve farnosti nebo v mateřské škole. Skupina byla větší, než je u ohniskových skupin obvyklé, byla však strukturována do podskupin. Členové v obou skupinách se v menší míře vzájemně znali.

¹²¹ Základem ohniskové skupiny je jasné a srozumitelné téma, ohnisko, charakterizující výzkumný problém, které se v diskusi rozvíjí ve více směrech, skupinovou interakcí se zvyšuje kvalita získaných dat.

4.3.1.1 Charakteristika ohniskové skupiny

O účastnících ohniskových skupin byly metodou dotazníku zjištěny základní údaje, které pro větší přehlednost zachycují grafy v přílohách č. 1 a 2 této práce:

- věk
- odborná kvalifikace
- pedagogická praxe
- cílová skupina, se kterou pracují a její specifika
- typ zařízení, ve kterém pracují
- zkušenosti s novým pedagogickým směrem.

Popis grafu 1:

Největší počet účastníků se nachází ve věkovém rozmezí 30–40 let, věkový průměr účastníků ohniskové skupiny je 39 let.

Po stránce *odborné kvalifikace* se ukázalo, že převažuje počet osob s vysokoškolským teologickým a pedagogickým vzděláním. Druhé místo zaujímají účastníci se středoškolským pedagogickým vzděláním.

Nejvíce respondentů pracuje v hlavním nebo v jiném než hlavním pracovním poměru v mateřské škole: 14 v církevních a 11 ve státních mateřských školách. Více než polovina zúčastněných se aktivně podílí na službě ve farnosti. Pro zajímavost uvádím, že z řad přímých pracovníků předškolního vzdělávání byly přítomné dvě ředitelky a 18 učitelek mateřských škol.

Popis grafu 2:

Zkušenosti s *novým pedagogickým směrem* v porovnání s pedagogickou praxí a věkem účastníků zachycuje graf 2. Několik účastníků se na semináři poprvé seznamovalo s novým pedagogickým směrem, proto jsou uvedeny hodnoty nulové. Přestože se diskuse zúčastnily osoby s mnohaletou pedagogickou praxí, praxe v této pedagogice nedosahuje a ani nemůže dosahovat deseti let. Důvodem je novost této pedagogické koncepce v naší zemi.

Dále z dotazníku vyplynulo, že celkem 30 respondentů pracuje s předškolními dětmi, jako specifikum byla zaznamenána práce s romskými dětmi, s dětmi s různým typem postižení a práce ve skupinách s různým národnostním složením.

4.3.1.2 Popis průběhu diskuse v ohniskové skupině

Cílem práce v ohniskových skupinách¹²² bylo vyhledat příklady konkrétních aktivit metodického materiálu podporující rozvoj jednotlivých kompetencí a na základě získaných údajů rozvinout řízenou diskusi o přítomnosti a naplňování kompetencí RVP PV v metodice. Za její průběh a řízení odpovídali dva moderátoři.

Účastníci se rozdělili podle jednotlivých kompetencí do pěti ohniskových podskupin s průměrným počtem čtyř členů. Každá podskupina měla za úkol ověřit přítomnost jedné kompetence a doložit ji na vybraných příkladech konkrétních aktivit uvedených v metodice. Příklady byly vybrány na základě vlastní praxe nebo z praktických ukázek prožitých na semináři, příp. na základě toho, co jednotliví účastníci listováním v textu metodiky našli. Všechny zjištěné údaje podskupina zaznamenala písemně jako podklad pro společnou diskusi.

V celkové diskusi všech dílčích skupin byly výpovědi zaznamenány zvukově a transkribovány jako základní data do tabulek pro další zpracování. Každá skupina seznámila ostatní s výsledky své práce a ostatní mohli vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas, nebo výpověď jinak doplnit o své vlastní postřehy a zkušenosti s předloženým tématem. V průběhu společné diskuse byly také promyšleny další otázky: Jaké jsou silné a slabé stránky programu? Je nějaká dílčí oblast, kterou by metodika vůbec nerozvíjela? Nabízí program nějaký přesah nad rámec státních směrnic? Jaký? Jaký je celkový přínos metodiky? I tyto otázky byly orientačně rozpracovány v závěrečné analýze.

¹²² Základní data z diskuse v ohniskových skupinách byla získána na čtyřdenních pracovních seminářích, které proběhly ve dvou termínech: v březnu a v květnu roku 2009. Tyto semináře byly uspořádány pro veřejnost za účelem seznámení s novým metodickým materiálem. Uvedení do práce s metodikou proběhlo na základě praktických ukázek vybraných setkání, jejich reflexí a prohloubení skrze podstatná teoretická východiska. Závěr semináře byl věnován diskusím v ohniskových skupinách.

4.3.2 Transkripce audiozáznamu diskuse a subjektivní šetření

Základní data pořízená transkripcí audiozáznamu diskuse v ohniskových skupinách jsou uspořádána v tabulkách. Stejně jsou uspořádána pomocná data, pořízená subjektivním šetřením na základě vlastní praxe.

Text psaný tučně kursivou označuje ty činnosti a skutečnosti, které svým obsahem i celkovým zaměřením přesahují kurikulum předškolní výchovy. Text psaný kursivou je zaznamenán u kompetencí, které program přímo nepodporuje.

Tab 3. Základní data kompetence k učení

Kompetence k učení		
RVP PV	popis	strana / příklady
SOUSTŘEDĚNĚ POZORUJE, ZKOUMÁ, OBJEVUJE	všemi smysly prohlíží různé věci	151 (hnízdo), 133 (větvička)
	pracuje s tajemstvím	průběžně
VŠÍMÁ SI SOUVISLOSTÍ	sleduje děj příběhů	157 (ptáček vypadlé z hnízda), 141 (proměna housenky v kuklu a motýla)
EXPERIMENTUJE A UŽÍVÁ PŘITOM JEDNODUCHÝCH POJMŮ, ZNAKŮ A SYMBOLŮ	zkoumá vlastnosti hmatem, pozoruje pupeny	133, 173 (větvička)
	vytváří obrazy ze šátků a z výkladového materiálu	průběžně
	pracuje se symboly	průběžně
	přemýšlí nad otázkami	77 (Co nám to připomíná?“, „ Co to může být?“)
	učí se vnímat symboliku barev a tvarů	průběžně
ZÍSKANOU ZKUŠENOST UPLATŇUJE V PRAKTICKÝCH SITUACÍCH A V DALŠÍM UČENÍ	usměrňuje svoji životní sílu při hře	173 (zkušenost s agresivitou)
	vyrovnává se s tím, když něco není podle jeho přání	23 (nezbude oblíbená barva šátku)
	činnost doprovází zpěvem	průběžně
	učí se kontaktu s ostatními	oční kontakt, podání ruky - opakovaně
MÁ ELEMENTÁRNÍ POZNATKY O SVĚTĚ, KULTURY	setkává se s tématy přátelství, rodina, smrt	27 (hledání přátel), 157 (tatínkova pomoc), 55 (padlý strom)

Kompetence k učení		
RVP PV	popis	strana / příklady
	prožívá společné oslavy svátků	65, 81, 95, 165, 183 (sv. Martin, sv. Mikuláš, Vánoce, Velikonoce, svátek matek)
	učí se jednoduchým pozdravům a gestům	podání ruky, pohlazení – opakovaně
	<i>seznamuje se s tématy z oblasti náboženství, s biblickými příběhy</i>	161, 165 (smrt a vzkříšení Ježíše z Nazareta)
MÁ ELEMENTÁRNÍ POZNATKY O SVĚTĚ PŘÍRODY I TECHNIKY, KTERÝ DÍTĚ OBKLOPUJE	seznamuje s koloběhem vody v přírodě	119 (sněhulák)
	získává poznatky o stromech	43, 47, 55 (různá tematika o stromech)
	staví z kostek a přírodních materiálů	65 (hradby města), 19 (dům)
MÁ ELEMENTÁRNÍ POZNATKY O ROZMANITOSTECH A PROMĚNÁCH SVĚTA	poznává rozmanitost druhů a barev	173, 191 (květiny)
	poznává proměny v přírodě	119 (sněhulák), 141 (motýl)
	seznamuje s jednotlivými ročními dobami a jejich proměnami	33, 43, 47, 51, 55 (podzim)
ORIENTUJE SE V ŘÁDU A DĚNÍ V PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM ŽIJE	prohlubuje vztahy s ostatními	19 (úvodní setkání i každé další setkání)
	prohlubuje vztah k rodičům	183 (svátek matek)

Kompetence k učení		
RVP PV	popis	strana / příklady
	naslouchá příběhům a učí se písně a říkadla, které orientaci napomáhají	51 (padající listí a plody stromů)
	<i>vnímá dění v liturgickém roce</i>	95, 161,165 (Vánoce a Velikonoce)
	<i>zakouší řád a dění křesťanského prostředí, přijímá křesťanskou identitu</i>	průběžně
KLADE OTÁZKY A HLEDÁ NA NĚ ODPOVĚDI	při rozbalování balíčku ze šátků	77 („Co to může být?“)
	při naslouchání příběhu	27 („Kdo se to ozývá?“)
	při poznávání tajemství života a růstu	195 („Jak ze semínka vyrostе rostlinka?“)
AKTIVNĚ SI VŠÍMÁ, CO SE KOLEM NĚHO DĚJE	vžívá se do jednání hlavních postav příběhů	183 (sedmikráska), 187 (brouček)
	opakuje doprovodná gesta písní	37 („Tolik lidí“)
CHCE POROZUMĚT VĚCEM, JEVŮM A DĚJŮM, KTERÉ VIDÍ KOLEM SEBE	pozoruje své okolí, poznává stále nové	43 (stromy, plody), 119 (koloběh vody), 195 (růst)
POZNÁVÁ, ŽE SE MŮŽE MNOHÉMU NAUČIT, RADUJE SE Z TOHO, CO SAMO DOKÁZALO A ZVLÁDLO	objevuje radost skrze vlastní tvoření	27 (lodička), 99 (koruna), 133 (kočičky)
	objevuje radost ve vztazích	27, 183 (příběh zvířátek, vlastní rodina)

Kompetence k učení		
RVP PV	popis	strana / příklady
	<i>raduje se z toho, co společně s ostatními dokázalo a zvládlo</i>	průběžně
	<i>raduje se z toho, že něco vidí a něco slyší, že něco hezkého poznalo</i>	průběžně
UČÍ SE NEJEN SPONTÁNNĚ, ALE I VĚDOMĚ, VYVINE ÚSILÍ, SOUSTŘEDÍ SE NA ČINNOST A ZÁMĚRNĚ SI ZAPAMATUJE	učí se hrou se šátky	23 (druhy barev česky i anglicky, počet)
	učí se písněmi a říkadly	průběžně
	učí se prostřednictvím příběhů	183 (druhy květin)
	prohlubuje svoji soustředěnost skládáním obrazu z různých materiálů	průběžně
PŘI ZADANÉ PRÁCI DOKONČÍ, CO ZAPOČALO, DOVEDE POSTUPOVAT PODLE INSTRUKCÍ A POKYNŮ, JE SCHOPNO DOBRAT SE K VÝSLEDKŮM	při vytváření obrazu z přírodního materiálu	109 (sněhová vločka)
	upevňuje svoji reakci na verbální i neverbální instrukce	23 (rozkládání šátku), 27 (veslování), 27 (oslovení)
	zapojuje se do zpěvu písně doprovázené pohybem	43 (na velký strom si s námi hrej)
ODHADUJE SVÉ SÍLY, UČÍ SE HODNOTIT SVOJE OSOBNÍ POKROKY I OCEŇOVAT VÝKONY DRUHÝCH	využívá nabízených činností	109 (sednout si pod mrak), 33 (zvednout košík s úrodou), 173 (neublížit druhému)
	prohlíží společný obraz, učí se vnímat jedinečnost každého	průběžně

Kompetence k učení		
RVP PV	popis	strana / příklady
	odhaduje své síly ve vztazích, objevuje svůj strach i odvahu	169 (hra s větvičkami kočiček)
POKUD SE MU DOSTÁVÁ UZNÁNÍ A OCENĚNÍ, UČÍ SE S CHUTÍ	<i>poznává, že není důležitý výkon, ale jedinečný projev každého</i>	průběžně, nejvíce při ztvárňování
	<i>učí se vnímat, že je uznáváno a oceněno tak jak je, už tím, že je na světě a že je jedinečné</i>	99 (Nosím královskou korunu)

Tab 4. Základní data kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů		
RVP PV	popis	strana/ příklady
VŠÍMÁ SI DĚNÍ I PROBLÉMŮ V BEZPROSTŘEDNÍM OKOLÍ; PŘIROZENOU MOTIVACÍ K ŘEŠENÍ DALŠÍCH PROBLÉMŮ A SITUACÍ JE PRO NĚJ POZITIVNÍ ODEZVA NA AKTIVNÍ ZÁJEM	učí se pozornosti vůči proměnám v přírodě	43, 47, 51, 55 (proměny stromu)
	<i>učí se pozornosti vůči proměnám v liturgickém roce</i>	91 (Advent), 95(Vánoce)
	sleduje děj příběhů	157(kos), 187 (beruška)
ŘEŠÍ PROBLÉMY, NA KTERÉ STAČÍ; ZNÁMÉ A OPAKUJÍCÍ SE SITUACE SE SNAŽÍ ŘEŠIT SAMOSTATNĚ (NA ZÁKLADĚ NÁPODOBY ČI OPAKOVÁNÍ), NÁROČNĚJŠÍ S OPOROU A POMOCÍ DOSPĚLÉHO	zapojuje se nápodobou do pohybových písní a písní s tancem	průběžně
	vyjadřuje pohybem děj příběhu	119 (sněhulák)
	řeší problémy v konkrétních situacích – hledá společné řešení	23(jak se všichni vejdemo do domečku?), 33 (jak se všichni vejdemo kolem šátku?)
PROBLÉMY ŘEŠÍ NA ZÁKLADĚ BEZPROSTŘEDNÍ ZKUŠENOSTI; POSTUPUJE CESTOU POKUSU A OMYLU, ZKOUŠÍ, EXPERIMENTUJE; SPONTÁNNĚ VYMÝŠLÍ NOVÁ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A SITUACÍ;	hádá, co je skryté v šátku podle hmatu	141(motýl)
	vymýšlí, co mu různé věci připomínají, zkoumá jejich funkčnost, experimentuje	průběžně
	ztvárňuje novou zkušenost pomocí	65 (plášť) 105 (sněhová vločka)

Kompetence k řešení problémů		
RVP PV	popis	strana/ příklady
HLEDÁ RŮZNÉ MOŽNOSTI A VARIANTY (MÁ VLASTNÍ ORIGINÁLNÍ NÁPADY); VYUŽÍVÁ PŘI TOM DOSAVADNÍCH ZKUŠENOSTÍ, FANTAZII A PŘEDSTAVIVOST	výkladového materiálu	
	v modelové situaci usměrňuje svoji životní sílu	173 (hra na divokou kočku)
	<i>poznává, že udělat chybu je krokem k nalezení správného řešení, učí se docenit chybný krok jako pozitivní</i>	59 (bobr pluje za ozvěnou), 183(hádka květin), 187 (beruška chce létat se staženými křídly)
PŘI ŘEŠENÍ MYŠLENKOVÝCH I PRAKTICKÝCH PROBLÉMŮ UŽÍVÁ LOGICKÝCH, MATEMATICKÝCH I EMPIRICKÝCH POSTUPŮ; POCHOPI JEDNODUCHÉ ALGORITMY ŘEŠENÍ RŮZNÝCH ÚLOH A SITUACÍ A VYUŽÍVÁ JE V DALŠÍCH SITUACÍCH	s různými situacemi a problémy a jejich řešením se setkává v příbězích	119 (koloběh vody), 141 (proměna housenky)
	rozvíjí myšlenkové postupy prací s výkladovým materiálem, skládá a rozkládá barevné šátky	průběžně
	názorně řeší praktické problémy – vidí, pojmenovává své asociace, odpovídá	99 (královská koruna)
ZPŘESŇUJE SI POČETNÍ PŘEDSTAVY, UŽÍVÁ ČÍSELNÝCH A MATEMATICKÝCH POJMŮ, VNÍMÁ ELEMENTÁRNÍ MATEMATICKÉ SOUVISLOSTI	spontánně počítá	119 (oči, knoflíky sněhuláka), 183 (lístky kopretiny, 23 (rohy šátků),
	počítá v písničkách, říkankách	183 (počet prstů)
	staví z kostek	65 (město, hradby)
ROZLIŠUJE ŘEŠENÍ, KTERÁ JSOU FUNKČNÍ	ověřuje podmínky života	199 (květina bez vody)

Kompetence k řešení problémů		
RVP PV	popis	strana/ příklady
(VEDOUCÍ K CÍLI), A ŘEŠENÍ, KTERÁ FUNKČNÍ NEJSOU; DOKÁŽE MEZI NIMI VOLIT	poznává, co může řešit a co ne, učí se hledat pomoc	157 (ptáče vypadlé z hnízda)
	poznává, že konec může být novým začátkem	55 (výhonek vyrostlý z pařezu), 141(motýl z kukly)
CHÁPE, ŽE VYHÝBAT SE ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ NEVEDE K CÍLI, ALE ŽE JEJICH VČASNÉ A UVÁŽLIVÉ ŘEŠENÍ JE NAOPAK VÝHODOU; UVĚDOMUJE SI, ŽE SVOU AKTIVITOU A INICIATIVOU MŮŽE SITUACI OVLIVNIT	řeší problém hraním rolí - identifikací s hlavními postavami příběhu	27 (hledání přátel), 55 (přemýšlí o zlomeném stromu, 157 (hledá pomoc v nebezpečí života), 129 (ptá se, když je bezradné)
	je podněcování k aktivnímu zapojení v kruhu kamarádů	průběžně (gesty, nápodobou, pohybem, slovem, zpěvem)
	<i>učí se vnímat svoji ohraničenost – poznává, že existují problémy, které člověk nedokáže vyřešit</i>	157 (o ptáčeti vypadlém z hnízda, kterému dítě samo nedokáže pomoci)
NEBOJÍ SE CHYBOVAT, POKUD NACHÁZÍ POZITIVNÍ OCENĚNÍ NEJEN ZA ÚSPĚCH, ALE TAKÉ ZA SNAHU	vnímá bezpodmínečné přijetí - poznává, že se nemusí bát chybovat	51, 59 (schovává se v náruči dospělého, na klíně), 99 (slyší o tom, jak je vzácné)
	má prostor často vyjadřovat to, co vnímá, co si myslí, co prožívá	průběžně
	dostává se mu pozitivního ocenění	19 (píseň „To je pěkné, podívej se“)

Tab 5. Základní data komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence		
RVP PV	popis	strana /příklady
OVLÁDÁ ŘEČ	učí se nové písňe a říkanky	průběžně
HOVOŘÍ VE VHODNĚ FORMULOVANÝCH VĚTÁCH	<i>k formulování vět není přímo vedeno, schopnost souvisle mluvit se rozvíjí nepřímo skrze rozhovor</i>	
SAMOSTATNĚ VYJADŘUJE SVÉ MYŠLENKY, SDĚLENÍ, OTÁZKY I ODPOVĚDI	vyjadřuje své asociace	47 („Co vám tato barva připomíná?“)
	odpovídá na otázky	105 („Jaká je sněhová vločka?“), 51 („Co vyroste ze semínka?“)
	má prostor klást otázky	33 („Co je v košíku?“), 195 („Co je to za semínko?“)
ROZUMÍ SLYŠENĚMU	v pohádkách, legendách, příbězích	109 (o sněhové vločce)
	v písňích	37 („ Pojď a přidej se taky“)
SLOVNĚ REAGUJE A VEDE SMYSLUPLNÝ DIALOG	zapojuje se do opakovaných dialogů v příbězích a v písňích	27 (oslovuje zvířátka), 151 („Všechny děti jste tady?“)
DOKÁŽE SE VYJADŘOVAT A SDĚLOVAT SVÉ PROŽITKY, POCITY A NÁLADY	slovně vyjadřuje svůj prožitek	65 (zkouší si plášť, meč, korunu - svatý Martin)

Komunikativní kompetence		
RVP PV	popis	strana /příklady
RŮZNÝMI PROSTŘEDKY (ŘEČOVÝMI, VÝTVARNÝMI, HUDEBNÍMI, DRAMATICKÝMI APOD.)	vyjadřuje nový prožitek skládáním obrazu z výkladového materiálu	141 (housenka), 183 (sedmikráska), 99 (koruna)
	používá Orffovy nástroje	133 (příchod jara)
	děj vyjadřuje pantomimicky	51 (vítr fouká), 141 (housenka chroupá listí), 157 (kosi létají sem a tam)
DOMLOUVÁ SE GESTY I SLOVY	spolupracuje při odkrývání tajemství	průběžně
	zve další dítě ke spolupráci při rozkládání šátku	průběžně
ROZLIŠUJE NĚKTERÉ SYMBOLY, ROZUMÍ JEJICH VÝZNAMU A FUNKCI	odhaluje skrytý, hlubší význam známých věcí	151 (hnízdo - symbol domova), 65 (plášť - symbol ochrany)
	<i>seznamuje se s křesťanskými symboly</i>	23 (svíce - symbol Boží přítomnosti)
	<i>účastní se modlitby a rozvíjí se v porozumění řeči náboženských symbolů</i>	průběžně
V BĚŽNÝCH SITUACÍCH KOMUNIKUJE BEZ ZÁBRAN A OSTYCHU S DĚTMI I	aktivně se zapojuje do hraných rolí	27 (vesluje s bobrem), 119 (válí sněhovou kouli)

Komunikativní kompetence		
RVP PV	popis	strana /příklady
DOSPĚLÝMI, CHÁPE, ŽE BÝT KOMUNIKATIVNÍ, VSTRÍCNÉ, INICIATIVNÍ A AKTIVNÍ JE VÝHODOU	účastní se burzy nápadů při odkrývání tajemství	109 („Co by to mohlo být?“)
OVLÁDÁ DOVEDNOSTI PŘEDCHÁZEJÍCÍ ČTENÍ A PSANÍ	soustředí se a procvičuje jemnou motoriku, zvl. špetkové držení, při práci s drobným výkladovým materiálem	183 (kytička)
	doprovází píseň pohybem prstů, rukou, očí	průběžně
PRŮBĚŽNĚ ROZŠIŘUJE SVOU SLOVNÍ ZÁSObU A AKTIVNĚ JI POUŽÍVÁ K DOKONALEJŠÍ KOMUNIKACI S OKOLÍM	poslouchá vyprávění příběhů	průběžně
	seznamuje se s novou skutečností	
	učí se písni a říkadla	
DOVEDE VYUŽÍT INFORMATIVNÍ A KOMUNIKATIVNÍ PROSTŘEDKY, SE KTERÝMI SE BĚŽNĚ SETKÁVÁ (KNÍŽKY, ENCYKLOPEDIÉ, POČÍTAČ, AUDIOVIZUÁLNÍ TECHNIKA, TELEFON APOD.)	<i>celistvá pedagogika tyto prostředky přímo nevyužívá</i>	
VÍ, ŽE LIDÉ SE DOROZUMÍVAJÍ I JINÝMI	pojmenovává barvy v cizím jazyce	24 (domeček)

Komunikační kompetence		
RVP PV	popis	strana /příklady
JAZYKY A ŽE JE MOŽNO SE JIM UČIT; MÁ VYTVOŘENY ELEMENTÁRNÍ PŘEDPOKLADY K UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	<i>záleží na iniciativě učitele, který může tematické obsahy rozvinout v souladu s touto kompetencí, metodika konkrétní kroky nepopisuje</i>	

Tab 6. Základní data kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální		
RVP PV	popis	strana/příklady
SAMOSTATNĚ ROZHODUJE O SVÝCH ČINNOSTECH	při ztvárňování si volí materiál	průběžně
UMÍ SI VYTVOŘIT SVŮJ NÁZOR A VYJÁDŘIT JEJ	samostatně vyjadřuje svůj názor při odkrývání skutečnosti (co mi to připomíná, co by to mohlo být)	průběžně
	vyjadřuje se neverbálně při ztvárňování	průběžně
UVĚDOMUJE SI, ŽE ZA SEBE I SVÉ JEDNÁNÍ ODPOVÍDÁ A NESE DŮSLEDKY	poznává, že může ublížit, když použije více síly	173 (hra na divoké kočky)
	vytváří s ostatními pevnou zeď tak, aby druzí nespadli	65 (hradby města)
DĚTSKÝM ZPŮSOBEM PROJEVUJE CITLIVOST A OHLEDUPLNOST K DRUHÝM, POMOC SLABŠÍM, ROZPOZNÁ NEVHODNÉ CHOVÁNÍ; VNÍMÁ NESPRAVEDLNOST, UBLIŽOVÁNÍ, AGRESIVITU A	při ztvárňování je ohleduplné k práci druhého, neničí jeho dílo	průběžně
	při posílání pozdravu pohladí nebo stiskne druhého tak, aby to nebolelo	179 (v písni „Začínáme“)
	rozlišuje nevhodné chování v příbězích	141 (posmívání)

Kompetence sociální a personální		
RVP PV	popis	strana/příklady
LHOSTEJNOST	jemnými dotyky prstů ukazuje, jak dopadají sněhové vločky na záda druhého dítěte	119 (o sněhulákovi)
	setkává se s oceněním slabších	151 (v písni „Všechny děti jste tady?“)
VE SKUPINĚ SE DOKÁŽE PROSADIT, ALE I PODŘÍDIT	zazvoní zvonečkem a dá prostor druhému na vyzvání má možnost vyzkoušet nabízenou činnost, ostatní čekají	77 (o sv. Mikulášovi) průběžně
	je soustavně vedeno k uvědomění si svého JÁ jako základu prosazení se	průběžně
PŘI SPOLEČNÝCH ČINNOSTECH SE DOMLOUVÁ A SPOLUPRACUJE	dramaticky znázorňuje válení sněhové koule	119 (stavba sněhuláka)
	při tvorbě obrazu ze šátků	23 (společný dům)
V BĚŽNÝCH SITUACÍCH UPLATŇUJE ZÁKLADNÍ SPOLEČENSKÉ NÁVYKY A PRAVIDLA SPOLEČENSKÉHO STYKU	zdraví se s ostatními na začátku setkání	19 (píseň „Ahoj, nazdar, už jsme tady“)
JE SCHOPNÉ RESPEKTOVAT DRUHÉ, VYJEDNÁVAT, PŘIJÍMAT A UZAVÍRAT	při výběru materiálu ke ztvárnění	průběžně

Kompetence sociální a personální		
RVP PV	popis	strana/příklady
KOMPROMISY	neodkryje tajemství zabalené v šátku hned a sám, ale postupně a se všemi	141 (motýl)
	slyší o vyjednávání v příběhu	113 (Ivanka a zvířátka)
	slyší o ponižování a respektování v příběhu	141 (housenka a motýl)
NAPODOBUJE MODELY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ A MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ, KTERÉ NACHÁZÍ VE SVÉM OKOLÍ	získává zkušenost prosociálního chování v příbězích	
	přímo napodobuje prosociální chování	pozdrav, přivítání, dotek vyučujícího
	učí se spolupráci	23 (skládá obraz domu ze šátků)
SPOLUPODÍLÍ SE NA SPOLEČNÝCH ROZHODNUTÍCH	při společné dramatické činnosti	119 (válení koule sněhuláka)
	při společném ztvárňování	51 (strom)
	při společném sesoustředění	33 (hledání středu a pokládání šátku)
PŘIJÍMÁ VYJASNĚNÉ A ZDŮVODNĚNÉ POVINNOSTI	přijímá pravidla kruhu	průběžně

Kompetence sociální a personální		
RVP PV	popis	strana/příklady
DODRŽUJE DOHODNUTÁ A POCHOPENÁ PRAVIDLA A PŘIZPŮSOBÍ SE JIM	zdraví se s ostatními na začátku a na konci setkání	průběžně
	je ohleduplný k tvorbě druhých	průběžně
	reaguje na dohodnutý signál	77 (zvoneček), 173 (píseň „Začínáme“)
PŘI SETKÁNÍ S NEZNÁMÝMI LIDMI ČI V NEZNÁMÝCH SITUACÍCH SE CHOVÁ OBEZŘETNĚ; NEVHODNÉ CHOVÁNÍ I KOMUNIKACI, KTERÁ JE MU NEPŘÍJEMNÁ UMÍ ODMÍTNOUT	učí se rozlišovat mezi dobrem a zlem a vidět vlastní hodnotu a důstojnost	99 (královská koruna)
	v příběhu získává vzor obezřetného jednání	113 (Ivanka a zvířátka)
	<i>zakouší dočasný pokoj z nepřátelených zvířátek jako ideál, který je zároveň Bohem přislíbenou nadějí člověka, že jednou bude žít v bezpečí a obezřetnosti už nebude třeba</i>	113 Ivanka a zvířátka)
JE SCHOPNO CHÁPAT, ŽE LIDÉ SE RŮZNÍ A UMÍ BÝT TOLERANTNÍ K JEJICH ODLIŠNOSTEM A JEDINEČNOSTEM	získává zkušenost rozdílnosti	183 (sedmikráska)

Kompetence sociální a personální		
RVP PV	popis	strana/příklady
CHÁPE, ŽE NESPRAVEDLNOST, UBLIŽOVÁNÍ, PONIŽOVÁNÍ, LHOSTEJNOST, AGRESIVITA A NÁSILÍ SE NEVYPLÁCÍ A ŽE VZNIKLÉ KONFLIKTY JE LÉPE ŘEŠIT DOHODOU	v příběhu prožívá řešení konfliktu dohodou	59 (zvířátka)
	učí se citlivě vnímat druhé, naslouchat, spolupracovat, pomáhat a pracovat s tajemstvím (jako prevence předcházení konfliktům nebo jejich citlivého řešení)	průběžně
DOKÁŽE SE BRÁNIT PROJEVŮM NÁSILÍ JINÉHO DÍTĚTE, PONIŽOVÁNÍ A UBLIŽOVÁNÍ	<i>program se spíše zaměřuje na prevenci konfliktů výchovou k citlivosti a ohleduplnosti</i>	113 (Ivanka a zvířátka)

Tab 7. Základní data činností a občanské kompetence

Činnosti a občanské kompetence		
RVP PV	popis	strana/příklady
SVOJE ČINNOSTI A HRY SE UČÍ PLÁNOVAT, ORGANIZOVAT, ŘÍDIT A VYHODNOCOVAL	při vytváření něčeho nového ve 3. kroku	průběžně
DOKÁŽE ROZPOZNAT A VYUŽÍVAT VLASTNÍ SILNÉ STRÁNKY, POZNÁVAT SVOJE SLABÉ STRÁNKY	přichází na pomoc druhému a sám zakouší pomoc druhého	119 (při dramatizaci stavění sněhuláka)
	učí se ocenit silné stránky své i druhých	průběžně hodnocením společného díla
ODHALUJE RIZIKA SVÝCH NÁPADŮ, JDE ZA SVÝM ZÁMĚREM, ALE TAKÉ DOKÁŽE MĚNIT CESTY A PŘIZPŮBOVAT SE DANÝM OKOLNOSTEM	zkouší si agresivní i citlivé chování a poznává své hranice	173 (hra na kočičku)
	přidává se k ostatním a přizpůsobuje se společnému	119 (při dramatizaci stavění sněhuláka)
CHÁPE, ŽE SE MŮŽE O TOM, CO UDEĚLÁ, ROZHODOVAT SVOBODNĚ, ALE ŽE ZA SVÁ ROZHODNUTÍ TAKÉ ODPOVÍDÁ	při činnosti se zapojí, vytvoří a má něco nového nebo se nezapojí a nemá	průběžně
	rozhoduje o materiálu, se kterým chce pracovat	průběžně
	vybírání si kamaráda do dvojice pro společnou	23 (v písni „Dnes poprvé jdu do školky“)

Činnostní a občanské kompetence		
RVP PV	popis	strana/příklady
	hru během písňe	
MÁ SMYSL PRO POVINNOST VE HŘE, PRÁCI I UČENÍ; K ÚKOLŮM A POVINNOSTEM PŘISTUPUJE ODPOVĚDNĚ; VÁŽÍ SI PRÁCE I ÚSILÍ DRUHÝCH	setrvá u zvolené hry, činnosti, tvoření obrazu	průběžně
	vyjadřuje respekt k práci druhých	187 (v písni „To je pěkné“)
ZAJÍMÁ SE O DRUHÉ I O TO, CO SE KOLEM DĚJE; JE OTEVŘENÉ K AKTUÁLNÍMU DĚNÍ	prožívá příběh zvířátek a jejich starosti i společnou radost	27 (o malém bobrovi)
	myslí na maminku a její svátek	183 (o sedmikrásce)
CHÁPE, ŽE ZÁJEM O TO, CO SE KOLEM DĚJE, ČINORODOST, PRACOVITOST A PODNIKAVOST JSOU PŘÍNOSEM A ŽE NAOPAK LHOSTEJNOST, NEVŠÍMAVOST, POHODLNOST A NÍZKÁ AKTIVITA MAJÍ SVOJE NEPŘÍZNIVÉ DŮSLEDKY	vyrábí dárek pro maminku k svátku	183 (o sedmikrásce)
	je zapojeno do aktivní činnosti	průběžně
	slyší příběh o zájmu o druhého a o aktivní pomoci	65(svatý Martin)
	slyší příběh o hezkém vztahu	59 (babička a zvířátka)

Činnostní a občanské kompetence		
RVP PV	popis	strana/příklady
MÁ ZÁKLADNÍ DĚTSKOU PŘEDSTAVU O TOM, CO JE V SOULADU SE ZÁKLADNÍMI LIDSKÝMI HODNOTAMI A NORMAMI, I CO JE S NIMI V ROZPORU, A SNAŽÍ SE PODLE TOHO CHO VAT	vnímá láskyplné jednání	65 (o svatém Martinovi)
	poznává citlivý a pravdivý postoj	141 (o housence a motýlovi)
	setkává se se zájmem a pomocí	157 (o ptáčeti, které vypadlo z hnízda)
SPOLUVYTVÁŘÍ PRAVIDLA SPOLEČNÉHO SOUŽITÍ MEZI VRSTEVNÍKY, ROZUMÍ JEJICH SMYSLU A CHÁPE POTŘEBU JE ZACHOVÁVAT	skládá společný obraz ze šátků a prožívá, jaké to je, vstoupit do něj a být v něm spolu s ostatními	23 (společný dům)
	při společném stavění	119 (sněhulák)
UVĚDOMUJE SI SVÁ PRÁVA A PRÁVA DRUHÝCH, UČÍ SE JE HÁJIT A RESPEKTOVAT; CHÁPE, ŽE VŠICHNI LIDÉ MAJÍ STEJNOU HODNOTU	<i>uvědomuje si hodnotu svojí i druhých</i>	183 (o sedmikrásce)
	učí se respektu vůči druhému	173 (hra na divokou kočku)
VÍ, ŽE NENÍ JEDNO, V JAKÉM PROSTŘEDÍ ŽIJE, UVĚDOMUJE SI, ŽE SE SVÝM CHO VÁNÍM NA NĚM PODÍLÍ A ŽE JE MŮŽE	používá přírodní, estetické materiály, které probouzejí a motivují k vnímání krásy, která je kolem	průběžně

Činnostní a občanské kompetence		
RVP PV	popis	strana/příklady
OVLIVNIT	podílí se na společném skládání obrazu	51(obraz stromu)
DBÁ NA OSOBNÍ ZDRAVÍ A BEZPEČÍ SVOJE I DRUHÝCH, CHOVÁ SE ODPOVĚDNĚ S OHLEDEM NA ZDRAVÉ A BEZPEČNÉ OKOLNÍ PROSTŘEDÍ (PŘÍRODNÍ I SPOLEČENSKÉ)	v příběhu sleduje, jak děti pomohly zvířátku do bezpečí	157 (o ptáčeti, které vypadlo z hnízda)
	posiluje si vědomí a pocit vlastního místa a tím i vlastního bezpečí	průběžně
	seznamuje se se správnou výživou	33 (sklizeň ovoce a zeleniny)
	vnímá v sobě sílu, kterou by mohlo ublížit, ale nenechá se jí ovládnout	173 (hra na divokou kočku)
	říká a znázorňuje, co si oblékne, aby mu nebyla zima	101 (říkanka „Na hlavu jsme si dali“)

Tab 8. Pomocná data

Pomocná data (Sněhulák, str. 119)		
Vzdělávací nabídka - aktivita, činnost	Dílčí cíle - záměry	Klíčové kompetence
Zpěv písně na přivítanou	rozvoj sociálních postojů, komunikace a spolupráce, pravidel společenského styku, hudebního vnímání	1 uplatňuje zkušenost v praktických situacích 3 vyjadřuje se hudebními prostředky 4 dodržuje dohodnutá pravidla, spolupracuje 5 spoluvytváří pravidla společného soužití
Sezení v kruhu nebo ve středu kruhu	respektování pravidel kruhu; zaujetí postoje k nabídce	4 podřídí se ve skupině, samostatně rozhoduje o svých činnostech 5 spoluvytváří pravidla společného soužití
Čekání se zavřenýma očima	soustředění, rozvoj fantazie a představivosti	1 dovede postupovat podle instrukcí a pokynů 2 experimentuje
Sezení pod plachtou	získání nového prožitku a vzájemnosti	1 objevuje, experimentuje
Znázornění velkého mraku a padání vloček	rozvoj neverbálního vyjadřování; „zvnitřnění“ přírodních pochodů	3 používá dramatických prostředků 1 má elementární poznání o světě přírody
Střídání jemných a silnějších doteků	posílení pozitivního postoje k druhému; rozvoj spolupráce ve dvojici	1, 5 odhaduje vlastní síly 4 projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým
Znázornění tání sněhu	rozvoj neverbálního vyjadřování; „zvnitřnění“ přírodních pochodů	3 používá dramatické prostředků 1 má elementární poznání o světě přírody
Stavění sněhuláka ve dvojici	rozvoj spolupráce;	1 objevuje, experimentuje

Pomocná data (Sněhulák, str. 119)		
Vzdělávací nabídka - aktivita, činnost	Dílčí cíle - záměry	Klíčové kompetence
	řešení problému	2 problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, rozlišuje řešení vedoucí k cíli 3 používá dramatické prostředky 4 při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
Vyjádření pochvaly	uvědomění radosti z toho, co je hezké; ocenění sebe i druhých	1 učí se oceňovat výkony své i druhých, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo 5 učí se vyhodnocovat svoje činnosti
Vymýšlení jména pro sněhuláka	rozvoj fantazie, slovního vyjádření	2 využívá fantazii a představivost, slovně reaguje
Vstupování do dialogu	rozvoj komunikativních schopností	3 samostatně vyjadřuje své otázky i odpovědi 5 umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
Rozkládání šátků do tvaru sněhuláka	rozvoj prostorového a matematického vnímání, spolupráce	2 zpřesňuje si početní představy 4 při společných činnostech spolupracuje
Naslouchání příběhu	poznání koloběhu vody v přírodě v souvislosti s lidským prožíváním; uchopení prožitku ztráty, stesku a smutku	1 má elementární poznatky o světě lidí a přírody, učí se spontánně, všímá si souvislostí 2 získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích 3 rozumí slyšenému, rozšiřuje slovní zásobu

Pomocná data (Sněhulák, str. 119)		
Vzdělávací nabídka - aktivita, činnost	Dílčí cíle - záměry	Klíčové kompetence
		4 napodobuje modely mezilidských vztahů
Dotváření obrazu (oči, nos, pusa, knoflíky)	rozvoj prostorové a početní orientace	1 učí se spontánně 2 zpřesňuje si početní představy
Zpěv písně o sněhulákovi	rozvoj hudebního vnímání	3 dokáže se vyjadřovat různými prostředky
Práce s dekoračním materiálem (lepení, tiskání, „šněrování“ sněhuláka)	ztvárnění prožitku, rozvoj výtvarného a estetického vnímání	1 experimentuje, soustředí se na činnost 3 dokáže se vyjadřovat různými prostředky
Stavění sněhuláka ve dvojicích z dlaní	ztvárnění prožitku, rozvoj spolupráce, komunikace	1 dovede postupovat podle instrukcí a pokynů 4 při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
Znázornění říkanky o sněhulákovi pohybem	rozvoj dramatického vyjadřování	1 dovede postupovat podle instrukcí a pokynů
Zpěv písně o sněhulákovi doprovázené gesty	opakování; rozvoj hudebního a dramatického vyjadřování	1 dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, učí se vědomě, záměrně si zapamatuje 3 dokáže se vyjadřovat různými prostředky
Zpěv písně na rozloučení	rozvoj sociálních postojů, komunikace a spolupráce, pravidel společenského styku, hudebního vnímání	1 uplatňuje zkušenost v praktických situacích 3 vyjadřuje se hudebními prostředky 4 dodržuje dohodnutá pravidla, spolupracuje 5 spoluvytváří pravidla společného soužití

4.3.3 Textová analýza základních a pomocných dat

Pro přesnější stanovení návaznosti na kompetence jsem činnosti rozdělila do tematických skupin. Každá z kompetencí má svá vlastní kritéria členění.

4.3.3.1 Analýza souboru dat kompetence k učení

Kompetence k učení znamená, že jedinec je na své úrovni schopen např. vnímat učení jako přirozený proces, rozvíjet schopnosti a dovednosti potřebné k efektivnímu učení, prohlubovat poznatkovou zkušenost, přistupovat k učení iniciativně a výsledky učení aplikovat v životě.¹²³

Základní data o činnostech vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí k učení jsou v porovnání s ostatními daty jednotlivých kompetencí nejobsažnější. Zaznamenané aktivity jsou seřazeny podle četnosti. První místo zaujímají činnosti, které ve výpovědích převažují, na posledním místě jsou činnosti uvedené v nejmenší míře. Pro doplnění je v závorkách uvedena četnost výpovědí.¹²⁴

Činnosti kognitivní, rozvíjející rozumové poznání (23)

Činnosti kognitivní ve velké míře převládají, což odpovídá zaměření této kompetence. Vyznačují se zaměřením na určitý obsah odpovídající věku dítěte, např. barvy a jejich symbolika, proměny v přírodě, vlastnosti přírodnin. Dotýkají se zejména oblastí environmentální a sociálně-kulturní. Výrazně převládá sloveso *učí se*, několikrát je použito výrazů *poznává, setkává se s tématy, pracuje s tajemstvím a symboly, naslouchá*, a dále *přemýšlí, seznamuje se, sleduje děj, získává poznatky, prohlubuje, upevňuje, opakuje*.

¹²³ *Rámcové vzdělávací programy*. Článek [on-line]. Dostupné na [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html) [cit. 2010-15-2].

¹²⁴ Lze zde uplatnit kombinaci přístupů, kdy kvalitativní přístup je možné doplnit kvantitativním. Tyto dva základní přístupy nejsou soupeřícími, naopak lze využít silných stránek obou.

Činnosti rozvíjející vztahovost (12)

Soubor základních dat této kompetence dále poukazuje na rozvoj vztahovosti¹²⁵, přičemž není rozvíjen pouze vztah k druhým lidem, ale také vztah k sobě samému i k okolnímu světu. Skrze vztahy, do kterých dítě vstupuje a které v sobě vytváří, je postupně rozvíjen vztah k Bohu. Vztah dítěte k sobě samému je průběžně posilován na začátku setkání, kdy si dítě uvědomuje svoji přítomnost. Učí se vnímat, že je jedinečné a vzácné už tím, že je na světě, např. když dostává královskou korunu a slyší, že je Bohem milované a vzácné. Vztah k druhým je rozvíjen průběžně v úvodu setkání, kdy se dítě učí očnímu kontaktu, jednoduchým pozdravům a gestům nebo např. při hře na divokou kočku, kdy usměřňuje svoji agresivitu vůči druhému. Při setkávání s novou skutečností, kdy středem pozornosti je nějaký předmět, příběh nebo aktuální situace ze života a při ztvárňování nového poznání je dítě podněcováno k vytváření vztahu k okolnímu světu. Nejvíce v základních datech převažuje sloveso *učí se* (např. učí se vnímat jedinečnost každého), k dalším zaznamenaným výrazům patří *prohlubuje vztahy, ve vztazích usměřňuje svoji životní sílu, odhaduje své síly* nebo *objevuje radost*.

Činnosti receptivní, rozvíjející smyslové vnímání (7)

Další skupinou činností jsou takové, které nejjednodušším způsobem zaujímají pozornost dítěte a podporují další předpoklady k učení. Zřetelné je to například v činnosti, kdy si dítě zblízka prohlíží větvičku kočičky, pozoruje její pupeny a zkoumá její vlastnosti hmatem, nebo když pozoruje odlišnosti barev, tvarů, velikostí i chutí ovocné a zeleninové sklizně a zakouší její hojnost.

Činnosti ztvárňující poznání a prožitý obsah (7)

Činnosti vyplývající z nového vnitřního poznání prohlubují rozumem uchopenou skutečnost v srdci dítěte. Tyto činnosti jsou už z principu úplnosti poznání¹²⁶, kterým je uplatňován respekt k celé jeho rozumové šíři i duchovní hloubce,

¹²⁵ *Vztahovost* je podle Reinholda Boschki klíčovým pojmem pedagogiky, zejména pedagogiky náboženské. Učitel má spolu s naučnými obsahy nabízet především vztah. Skrze tento vztah je zároveň předávána víra a prohlubování vztahu k Bohu, k lidem i ke světu.

¹²⁶ Tento princip je uplatňován, když se o skutečnosti mluví vyváženě, je zasazena do vztahů, probouzí city a asociace dítěte, když se souvislosti nechávají prožít v jejich šíři a hloubce. „*Im Erfahren tritt die Mitte in uns ... mit*

součástí každého setkání. Skrze tyto činnosti jsou také rozvíjeny předpoklady k učení jako je např. pozornost a soustředěnost, schopnost neverbálního vyjadřování, schopnost dokončit práci; jejich hlavním záměrem však zůstává ztvárnění předcházejícího prožitku. Z dat je patrné, že se děti vyjadřují samostatně za sebe, ale zároveň tím mají podíl na společném díle, při kterém vzniká společný obraz. Tím je podporována schopnost vzájemné spolupráce. Příkladem může být stavba hradeb města z kostek nebo domů ze šátku, skládání sněhových vloček ze skleněných kamínků. Kromě vytváření obrazů ze šátků a z dalšího výkladového materiálu je ztvárňující činností také např. vyjádření písně pohybem nebo gesty, malování, modelování, stříhání nebo lepení. Každé dítě vkládá svůj díl do společného ztvárnění, společně se učí chovat se k obrazu s úctou, společně si ho prohlíží.

4.3.3.2 Shrnutí analýzy dat kompetence k učení

Velké procento zaznamenaných aktivit v souboru pomocných dat podporuje rozvíjení kompetence k učení. Základní data jsou podpořena frekventovanými pomocnými daty: získává elementární poznání o světě přírody a lidí, učí se, objevuje, experimentuje, uplatňuje zkušenosti v praktických situacích, postupuje podle instrukcí. Pomocná data tohoto znění potvrzují data základní.

Základní i pomocný soubor dat kompetence k učení obsahuje skutečnost, která přesahuje kurikulum předškolní výchovy. Je to skutečnost vyplývající ze zaměření tohoto programu, skrze nějž dítě zároveň s orientací v přirozeném řádu a dění získává orientaci v řádu a dění křesťanského prostředí a přijímá křesťanskou identitu. Kromě radosti z vlastního dobra a z toho, co dítě samo dokázalo a zvládlo, je vyzdvížena také radost ze společného dobra, z prostého vidění, slyšení, z poznávání krásy. Dítě poznává, že není nejdůležitější výkon, ale jedinečný projev každého dítěte.

4.3.3.3 Analýza souboru dat kompetence k řešení problémů

Kompetence řešit problémy znamená, že jedinec je na své úrovni schopen např. vnímat problémy jako samozřejmou součást života a učení, chápat je jako příležitost k vlastnímu rozvoji, přistupovat k problémům aktivně, při jejich řešení postupovat způsobem racionálním, konstruktivním a účelným, vedoucím k cíli, získané zkušenosti aplikovat v životě.¹²⁷

Základní data kompetence k řešení problémů jsem rozdělila na skupiny podle způsobu, jakým se děti při setkání s řešením problému konfrontují. V závěru interpretace jsou zohledněny skutečnosti, které podporují aktivitu a iniciativu dítěte v řešení problémů.

Promýšlení řešení problémů v příbězích (16)

Základní data ukazují, že kompetence k řešení problému jsou rozvíjeny ve velké míře na základě práce s příběhem. Výpovědi potvrzují, že skrze příběh je rozvíjena pozornost vůči dění i problémům v bezprostředním okolí, dochází k setkání s různými situacemi a problémy, v nichž je možné sledovat různé způsoby jejich řešení. K identifikaci s určitým způsobem řešení problému přispívá také hraní rolí nebo vyjádření děje gesty či pohybem. V různých uzlových bodech příběhu je možné sledovat, co je možné řešit a co ne, nebo např. poznat, že konec může být novým začátkem, např. v příběhu o starém stromu zlomeném vichřicí, je nadějí na nový život malý výhonek vyrůstající z pařezu, nebo v příběhu o ošklivé chlupaté housence je to nádherný motýl, ve kterého se proměnila.

Promýšlení řešení problémů v konkrétní situaci (7)

Dítě řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti – spontánně vymýšlí, co mu různé věci připomínají, vidí a pojmenovává své asociace, hádá a hledá různé varianty řešení, počítá, odpovídá na otázky. Má také dostatek příležitostí k nápodobě a opakování, díky kterým upevňuje svoji schopnost samostatného řešení problémů. Příležitost k názornému řešení se nabízí také v modelových situacích. Názorným

¹²⁷ *Rámcové vzdělávací programy* [online], dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html>>.

příkladem je hledání způsobu, jak se všichni vejdou do domečku ze šátků nebo hledají takové řešení, aby měl každý místo kolem šátku. Při těchto činnostech je navíc uplatněn aspekt spolupráce při hledání společného řešení.

Promýšlení řešení problémů ztvárněním prožitku (5)

Rozvoj myšlenkových postupů je podněcován průběžně také prací s výkladovým materiálem, kdy dítě rozvíjí schopnost zachytit svůj prožitek obrazem odpovídajícím probíranému tématu, např. sněhová vločka nebo královská koruna. Uvedeno je i pohybové ztvárnění děje, např. stavění sněhuláka a ztvárnění prožitku tancem, např. v písni Tančí vločka sněhová.

Vlastní iniciativa při řešení problému (5)

V návaznosti na kompetence se základní data dotýkají také samotného postoje k řešení problémů. Program vyzdvihuje aktivní zapojení do řešení problémů individuálních i společných a snaží se tomu napomáhat poskytnutím dostatečného prostoru k vyjádření - slovem, gestem, nápodobou, pohybem, zpěvem a také bezpodmínečným přijetím a pozitivním oceněním. Dítě např. slyší o tom, že je vzácné, prožívá vstřícná gesta, zakouší ocenění v písni To je pěkné, podívej se a tato zpětná vazba upevňuje jeho postoj vstřícnosti a iniciativy.

4.3.3.4 Shrnutí analýzy dat kompetence k řešení problémů

Pomocná data potvrzují výpovědi dat základních. K podpoře kompetence k řešení problémů je v souboru pomocných dat zaznamenáno nejvíce experimentování, které je však společným předpokladem rozvoje této kompetence a již uvedené kompetence k učení.

Skutečnost přesahu v přirozené rovině je zřejmá při hledání společného řešení problému, v postupech cestou pokusu a omylu, kdy se děti učí ocenit i chybný krok jako pozitivní, např. v příběhu o bobrovi, který plave za ozvěnou v domnění, že ho někdo volá a nachází přitom nové přátele; dále v uvědomění si vlastních hranic a existence problémů, které člověk nedokáže vyřešit, např. v příběhu o ptáčeti vypadlém z hnízda, kterému dítě samo nedokáže pomoci a v souvislosti s lidským prožíváním

v citlivém uchopení prožitku ztráty, stesku a smutku, např. v příběhu o sněhulákovi, který roztál, se dítěti dostává přiměřené, pravdivé a povzbuzující odpovědi.

4.3.3.5 Analýza souboru dat komunikativní kompetence

*Kompetence komunikovat znamená, že jedinec je na své úrovni schopen např. užívat přirozených prostředků komunikace k vyjádření svých myšlenek, názorů, pocitů, mínění i úsudků i k naslouchání a porozumění druhým, vstřícně komunikovat se svým okolím, kultivovaně se domlouvat a vyjednávat, užívat technických i informačních prostředků k vlastnímu rozvoji a učení, k řešení problémů i k otevřené komunikaci s okolním světem.*¹²⁸

Naplňování komunikativních kompetencí je v souboru základních dat patrné v několika úrovních. Podle toho jsou data rozdělena do skupin, kde každá obsahuje různý způsob rozvíjení komunikace.

Komunikace verbální (10)

Data ukazují, že verbální komunikace je rozvíjena převážně písňemi, říkankami, kladením otázek a jednoduchým vyjádřením myšlenek, asociací, či prožitků. Formulování vět, schopnost souvisle mluvit nebo převyprávět děj jsou rozvíjeny zásadně v souvislosti s jinou činností, jako doprovodná aktivita, např. když je dítě vyzváno, aby zopakovalo děj příběhu nebo vyprávělo o tom, co prožilo v souvislosti s probíraným tématem nebo rozehráním příběhu v rolích. Také aktivní používání slovní zásoby k dokonalejší komunikaci s okolím a získávání předpokladů pro učení se cizímu jazyku je podporováno méně, záleží na iniciativě učitele, metodický materiál konkrétní kroky nepopisuje.

Komunikace neverbální (7)

Naplňování komunikativních kompetencí je ve své neverbální složce zastoupeno četnými výpověďmi. Uplatňuje se zde komunikace gesty, např. pozvání gestem či pohledem ke spolupráci při rozkládání šátku; ztvárňování prožitku výtvarně,

¹²⁸ *Rámcové vzdělávací programy.* Článek [on-line]. Dostupné na [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html) [cit. 2010-15-2].

např. zdobení koruny výkladovým materiálem; hudebně, např. vyjádření příchodu jara hrou na Orffovy nástroje nebo dramaticky, např. pantomimické vyjádření housenky, která chroupá listí.

Komunikace symboly (3)

Porozumění řeči symbolů skrze odhalování jejich skrytého, hlubšího významu je podporováno průběžně. Program náboženské výchovy rozvíjí jak běžné symbolické vnímání, tak náboženské. Běžná symbolická řeč je zastoupena už jen v tom, že se používají jako pomůcky šátky, které jsou nositelem barvy a tvaru, např. zelený šátek je louka, zelený šátek postavený *za špičku* znázorňuje strom, hnědý kruh je znamením pro zemi, provázek je cesta, určitý tvar šátku je dům, *zlatá* obruč je vymezením *vzácného* prostoru apod. Dále se symbolická řeč rozvíjí také tím, že děti výkladovým materiálem ztvárňují, a tak zviditelňují své asociace, představy nebo prožitky. Co se týká náboženských symbolů, objevuje se mezi pomůckami svíce, ikona Krista, kříž apod.

4.3.3.6 Shrnutí analýzy dat komunikativní kompetence

Pomocná data potvrzují adekvátní podporu rozvoje neverbální komunikace vyjadřováním různými prostředky, v porovnání s tím je rozvoj souvislejšího verbálního vyjadřování zastoupen málo. To má v programu celistvé pedagogiky, která původně vznikala ve specifických podmínkách předškolního vzdělávání, své opodstatnění. Důraz na neverbální komunikaci a komunikaci se symboly jsou podle principu celistvosti této pedagogiky jednak důsledkem toho, že tyto způsoby vyjadřování jsou dětem předškolnímu věku přirozené, a jednak s vědomím toho, že na předškolní vzdělávací systém navazuje vzdělávací systém základní školy, který upřednostňuje výrazové prostředky verbální a práci s médii. Také z těchto důvodů nemají média nebo jakékoliv informativní a komunikativní prostředky v programu své místo. Absenci těchto prostředků v rozvoji komunikativních kompetencí lze odůvodnit také na základě filosofických východisek celistvé na smysl zaměřené pedagogiky.¹²⁹

¹²⁹ Filosofická východiska jsou vysvětlena v teoretické části této práce.

Přesah rámce předškolního kurikula je u komunikativních kompetencí výrazný. Seznamování s křesťanskými symboly, jako je např. svíce – symbol Boží přítomnosti, rozvíjí porozumění běžné náboženské řeči symbolů. Obohacení přesažným rozměrem komunikace je zřetelné při spontánní modlitbě k Bohu, kterého je možné oslovit konkrétním jménem.

4.3.3.7 Analýza souboru dat kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální znamenají, že jedinec je na své úrovni schopen např. vystupovat autonomně, vnímat a přijímat hodnoty spojené s důstojnými a kultivovanými vztahy mezi lidmi, chránit je, uplatňovat a rozvíjet, zaujímat postoje, spolupracovat a spolupodílet se na činnostech i rozhodnutích, odmítat společensky nežádoucí chování a bránit se jeho důsledkům, adaptovat se na prostředí i jeho běžné proměny.¹³⁰

Rozvíjení kompetencí sociálních i personálních, které se vzájemně prolínají, se podle základních dat odehrává převážně při setkávání s druhými nebo na základě získávání zkušeností prostřednictvím příběhů.

Sociální a personální kompetence rozvíjené v konkrétním setkání (21)

Tyto kompetence jsou rozvíjeny opakovaně během situací, které vznikají jednak v rámci zahajovacích rituálů např. úvodním pozdravem, jednak při opakující se činnosti v rámci stavby každé jednotky, např. při ztvárňování obrazu, kdy se dítě samostatně rozhoduje o své činnosti a učí se být ohleduplné k práci druhého. Kompetence jsou podporovány také v návaznosti na obsah, např. dramatickým ztvárněním děje nebo určité modelové situace ve dvojici či ve skupině, např. když děti válí společně kouli pro stavbu sněhuláka nebo staví hradby města spojením rukou mezi sebou navzájem.

¹³⁰ *Rámcové vzdělávací programy*. Článek [on-line]. Dostupné na [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html) [cit. 2010-15-2].

Sociální a personální kompetence rozvíjené ve vyprávění příběhů (15)

Vyprávění příběhů umožňuje nejčastěji setkání se vzorem prosociálního chování, např. štědrost svatého Mikuláše, pozitivní řešení konfliktu zvířátek v lese, nebo vnímání a rozlišování dobrého a zlého jednání, např. dobré slovo motýla, posmívání se housence apod. Skrze příběhy je podněcována schopnost citlivě vnímat druhého, naslouchat mu, spolupracovat, např. bobr se svými přáteli, pomáhat, např. Ivanka pomáhá zvířatům, prosit o pomoc, např. květiny prosí sluníčko o pomoc, nebo pracovat s tajemstvím.

4.3.3.8 Shrnutí analýzy dat kompetence sociální a personální

Základní data byla v procesu ověřování daty pomocnými potvrzena, a to zvláště v oblasti rozvoje spolupráce a dodržování dohodnutých pravidel. Základní i pomocná data však poukazují na absenci rozvoje schopnosti bránit se projevům násilí jiného dítěte. Program se spíše zaměřuje na prevenci konfliktů výchovou k citlivosti a ohleduplnosti, např. v setkání *Stopy ve sněhu*, kdy Ivanka řeší problém, jak nechat ohřát u kamen zvířátka, která by si jinak mohla ublížit.

U kompetence sociální je patrné prolínání s daty kompetence komunikativní v rozvoji neverbální složky řeči a s kompetencí k řešení problémů v citlivém řešení a předcházení konfliktů.

Přesah nad rámec předškolního kurikula v této kompetenci je patrný v průběžném setkávání se skutečností, kterou není možné dokonale poznat a pojmenovat, která je tajemstvím a tajemstvím zůstane, např. v závěrečném kroku setkání, kdy Boží přítomnost je symbolizována svící uprostřed společného obrazu. V kompetenci personální je vyzdviženo rozvíjení vědomí vlastní hodnoty, např. v setkání *Nosím královskou korunu*, kdy dítě slyší o své důstojnosti a vzácnosti, zaznívá také příslib bezpečné a pokojné budoucnosti v příběhu o Ivance a zvířátkách. Patrný je aspekt společenství a radost z něj vedle radosti z vlastních dober, např. při úvodním pozdravu, kdy se buduje společenství, jehož Bůh je středem nebo při ztvárňování, kdy vzniká obraz společenství, ve kterém vynikne krása a originalita každého.

4.3.3.9 Analýza souboru dat kompetence činnostní a občanské

Kompetence činnostní a občanské znamenají, že jedinec je na své úrovni schopen např. vnímat svou sounáležitost s prostředím, ve kterém žije, uvědomovat si svoji odpovědnost, respektovat pravidla a požadavky, zaujímat odpovědný vztah k pracovním i tvůrčím aktivitám i jejich výsledkům, projevovat činorodost, pracovitost a podnikavost, vnímat, přijímat, rozvíjet a chránit hodnoty spojené se zdravím a bezpečím, s životem a životním prostředím i hodnoty vytvořené člověkem.¹³¹

Podobně jako u kompetencí sociálních a personálních se kompetence činnostní a občanské vzájemně prolínají a jsou podporovány přímým setkáním nebo pomocí příběhů.

Podpora kompetencí přímým setkáním (16)

Přímým setkáním směřují ke kompetencím činnostním a občanským průběžně všechny aktivity navozující sounáležitost, např. když si děti předávají pozdrav, když se společně zapojují do činnosti nebo když si přicházejí na pomoc, a také ve chvílích, kdy svoji činnost vzájemně ocení, např. písni To je pěkné. Při sezení v kruhu se učí respektovat pravidla, ale také přijímat své vlastní místo plné bezpečí. Tvůrčím ztvárňováním prožitého se učí aktivnímu zapojení, svoji činnost ve svobodě rozvrhují a hodnotí, skrze vlastní aktivitu poznávají své silné i slabé stránky, přizpůsobují se společné činnosti, zkrášlují své prostředí.

Podpora kompetencí prostřednictvím příběhů (15)

Příběhy nabízí dítěti možnost prožívat s hlavními hrdiny plnohodnotné vztahy a postoj odpovědnosti za vlastní jednání, např. babička a zvířátka; zájem o druhé a aktivní pomoc, např. o ptáčetí vypadlém z hnízda, o svatém Martinovi; citlivý a pravdivý postoj přijímající druhého takového, jaký je, např. o housence a motýlovi; společnou radost, např. příběh o bobrovi a v příběhu o sedmikrásce také uvědomění si své vlastní hodnoty.

¹³¹ *Rámcové vzdělávací programy.* Článek [on-line]. Dostupné na [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html) [cit. 2010-15-2].

4.3.3.10 Shrnutí analýzy dat kompetence činnostní a občanské

Pomocná a základní data se u této kompetence prolínají v menší míře, pomocná data zaznamenávají zvláště spoluvytváření pravidel společného soužití. Přesah kompetencí je zřetelný v průběžném rozvíjení sounáležitosti s křesťanským prostředím, např. při slavení křesťanských svátků (Vánoce, Velikonoce, svátky svatých) a v aspektu radosti ze společenství a ze společného života v něm na rozdíl od samostatně rozvíjené osobní individuality, např. v příběhu o malém bobrovi, který našel přátele. Celkově program na úrovni této kompetence směřuje k ohleduplnosti, citlivosti, toleranci, pomoci a respektu, obdivu a úctě k druhým i k věcem, aktivitě a svobodnému rozhodování, odpovědnosti a smyslu pro povinnost.

5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V této práci jsem na základě kombinace několika metodologických postupů sledovala a ověřovala přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v metodické příručce pro náboženskou výchovu předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech s názvem *Aby malé bylo velké*. Analýzou základních dat jsem dospěla ke klasifikaci různých typů činností v rámci každé kompetence a ty jsem interpretovala v návaznosti na klíčové kompetence. Kvalitativní šetření jsem podpořila také záznamem kvantitativních dat, která se však neměla stát součástí ani nástrojem analýzy, ale „nosným doplňkem kvalitativních závěrů“.¹³² V tomto shrnutí zohledňuji také vlastní zkušenosti získané při výuce náboženství předškolních dětí a ve školní praxi ve třídě s křesťanským zaměřením.

5.1 Přítomnost a naplňování kompetencí k učení

Analýza základních dat ukázala, že v programu *Aby malé bylo velké* jsou kompetence k učení přítomny nejvíce v činnostech rozvíjejících rozumové poznání a vztahovost. To odpovídá zaměření pedagogiky Franze Ketta, která klade důraz na výchovu člověka v celistvosti jeho osobnosti. Cesta poznání nekončí rozumovými operacemi, skrze vztah je dítě vedeno k otevřenosti pro vnímání smyslu věcí a skutečností, které je obklopují, a smyslu zkušeností, které prožívá. Činnosti prohlubující vztahovost ve všech rovinách tím, že prohlubují vztah k sobě, k druhým a k okolnímu světu, prohlubují zároveň vztah k Bohu.

Kompetence k učení jsou dále podporovány činnostmi rozvíjejícími smyslové vnímání. Dítěti je poskytován prostor k tomu, aby poznávanou skutečnost vnímalo všemi smysly a skrze tuto zkušenost nacházelo smysl věcí a jevů. Činnosti ztvárňující předcházející prožitek, poslední skupina činností naplňujících kompetence k učení, dávají prostor navenek vyjádřit osobní prožitek poznané skutečnosti, což je pro dokončení procesu poznání a pro vývojové dispozice předškolních dětí velice důležité.

¹³² ŠVARŤÍČEK, R., a ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 253.

Jednotlivá setkání jsou metodicky propracována tak, aby dítě prožívalo učení jako hru, navazovalo na jeho bezprostřední zkušenost a mohlo být aplikovatelné do života. Několikrát jsem pozorovala během volné hry dětí napodobování činností nebo jsem zaslechla melodii písně ze společného setkání. Také z vyprávění maminek je zřejmé, že děti se k poznané zkušenosti vracejí nejen ve své hře, ale i při spontánní modlitbě nebo spontánně na ulici. K přesahu nad rámec této kompetence patří prohloubení poznatkové zkušenosti do duchovní dimenze uplatněním principu úplnosti poznání a principu celistvosti.¹³³ Důležitým přínosem programu v této oblasti je to, že činnosti směřující ke kompetenci k učení vytvářejí takový prostor, aby dítě nejen poznávalo to, co je obklopuje a co prožívá, ale aby si mohlo samo v sobě upevnit otevřenost pro otázky po smyslu toho všeho.

5.2 Přítomnost a naplňování kompetencí k řešení problémů

Přítomnost a naplňování kompetence k řešení problémů je doložena ve třech variantách, ve kterých se dítě s řešením problémů setkává. V příbězích, kdy se konfrontuje s jednáním hlavních postav a zároveň získává vzor pro své jednání, v přímé konfrontaci s problémem při setkání hledáním vlastního nebo společného řešení a při osobitém ztvárnění prožité zkušenosti, kde dostává maximální prostor svobodně se rozhodovat při výběru materiálu a při činnosti samotné. Program nabízí kompetenční přesah v rovině přirozené i nadpřirozené; vede dítě k opakované zkušenosti, že při řešení nějakého problému může chybovat, protože nachází pozitivní ocenění nejen za svůj úspěch, ale také za svoji snahu. Vytváří si zkušenost, že je i ve svých chybách přijato a milováno blízkým člověkem i Bohem, a proto se nemusí bát začít znovu hledat nové řešení. Program vychází z předpokladu, že chyba nebo ztráta patří k životu a může se stát cestou k novému poznání. Dítě se tak setkává s velmi podstatnou výpovědí o životě, která formuje jeho realistické postoje ve vztazích. Skrze vlastní chyby poznává obecně platnou skutečnost o lidské omezenosti, ohraničenosti sil a moci člověka, který nedokáže vyřešit všechny problémy. Poznává však také to, že

¹³³ Princip celistvosti je uplatňován nabízením podnětů všem smyslům dítěte, ale také všem osobnostním dimenzím, a to současně a vyváženě. „*Die sichtbare Welt schauen, hören, kosten und sie als transparent für den unsichtbaren, unfaßbaren Gott entdecken.*“ (SCHNEIDER, 42).

ve svých chybách a problémech může očekávat přijetí a pomoc blízkého člověka i blízkého Boha a že jeho chyba má hodnotu v tom, že se může pro ně nebo pro druhé stát nezbytným východiskem pro další hledání řešení problému.

5.3 Přítomnost a naplňování komunikativních kompetencí

Komunikativní kompetence jsou v programu náboženské výchovy přítomné a naplňují se skrze užívání přirozených prostředků komunikace jak verbální, tak neverbální. Specifické místo zde zaujímá komunikace obrazným symbolickým jazykem a označila bych ji za silnou stránku programu. Slabší stránkou je skutečnost, že souvislý řečový projev dítěte skrze formulaci vět je podporován méně, ale ze zkušenosti mohu říci, že nejmenších tří a někdy i čtyřletých dětí se tento fakt nedotýká. Vzhledem ke stupni jejich verbálních schopností jim naopak vyhovuje styl otázek a jednoduchých odpovědí, kterými je podporována otevřenost, zájem vůči okolí i jejich odvaha k hlasitému projevu. Starší děti jsou už verbálně lépe vybavené a s nimi je možné se k tématům vracet a různými aktivitami rozvíjet schopnost formulování vět. Neverbální komunikace a komunikace řečí symbolů, stejně jako práce s obrazem je v současném světě, který ztrácí hodnotu i význam slova, velkým přínosem a myslím, že i cestou ke znovuobjevení významu slov a jejich správnému používání. Tyto způsoby komunikace zapojují v dítěti hlubší mechanismy vnímání, činí je citlivými pro ticho a pro tajemství, rozvíjejí vnímání obrazu, upoutávají jeho pozornost a soustředěnost. Vnímání symbolické řeči obyčejných věcí v sobě objeví každé dítě velmi brzy a myslím, že už ji nezapomene. Potvrzují to i mé spolusestry katechetky, které mají možnost porovnání různých skupin školních dětí. Tvrdí, že děti, které se v předškolním věku naučily vnímat „řeč“ věcí a vidět „za ně“, mají velmi rozvinutou schopnost vnímat a číst znamení věcí či obrazů. Rozvíjení komunikativních kompetencí ve školním prostředí je tímto způsobem komunikace velmi obohacené a také velmi potřebné, protože orientuje dítě na porozumění řeči náboženských symbolů včetně výrazových prostředků modlitby nebo liturgie. Šetření dále poukázalo na jednu dílčí oblast, kterou program přímo nerozvíjí vůbec, a tou je práce s informativními a komunikativními prostředky, jako jsou knihy a encyklopedie nebo počítač a audiovizuální technika. Program tuto oblast rozvíjí pouze nepřímo tím, že záměrně

pracuje co nejvíce s přímými vjemy, učí děti tyto vjemy vyhodnocovat, reagovat na ně a předpokládá, že si pak děti na tomto základě vytvoří přiměřený a psychohygienický vztah ke zprostředkovaným vjemům. Na pracovním setkání hlavních zástupců tohoto pedagogického směru¹³⁴ je tento postoj zejména k počítačům a audiovizuální technice reflektován.

5.4 Přítomnost a naplňování sociálních a personálních kompetencí

Sociální a personální kompetence jsou vhodným a adekvátním způsobem obsaženy a naplňovány v konkrétních setkáních a rozpracováním příběhů ze světa lidí i zvířat. V této vztahové oblasti ukazují data na přesah kompetenčního rámce. Program chce výchovou spirituální dimenze dítěte přispívat k pozitivnímu vztahu k sobě samému, k druhým lidem a k světu a skrze tyto vztahy pak ke všemu, co je přesahuje. Dítě se pomalu učí schopnosti odkrývat, rozvíjet a posilovat vnímání života ve vztahu k Trojjedinému Bohu, jehož je samo obrazem.¹³⁵ Dostává příležitost Boha objevovat jako Tvůrce, který je ve světě přirozeně přítomný a v jeho životě osobně blízký. Slabší stránkou programu je, že cíleně nesměřuje ke kompetenci týkající se obrany vůči projevům násilí jiného dítěte, ponižování nebo ubližování. Program tuto oblast ošetřuje způsobem pozitivním, orientuje se spíše na prevenci takových projevů vedením ke vzájemné citlivosti a úctě. Jeho velký přínos je právě v oblasti socializace dítěte ve skupině vrstevníků.

Vedle konkrétních setkání, kdy se děti učí dalším rozmanitým sociálním dovednostem od pohledu z očí do očí až k nejobtížnějšímu stupni prosociálního chování, kterým je spolupráce, bych zde ještě vyzdvihla jednu skutečnost, týkající se sociálních a personálních kompetencí. Je to opět skutečnost přesahu nad rámec státních směrnic. Dítě si ze setkání odnáší více než nové poznatky. Vedle prožitku nové skutečnosti si odnáší také zkušenost konkrétních vztahů. Důležitou roli v jeho vnímání hraje vztah k dospělému, který setkání vede. Dítě sleduje jeho pohyby, výraz tváře, mimiku, gestikulaci, hlasitost i to, jestli zachází s věcmi s úctou, vnímá, jestli je pro

¹³⁴ Zápis z pracovního setkání a valné hromady organizace *Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik – RPP*, e.V., 8. 1. 2010, München-Freising.

¹³⁵ Srov. EDER, M., a HAVEL, C., T., a MUROŇOVÁ, E., *Aby malé bylo velké*, s. 9.

dospělého svět, ke kterému se vztahuje, světem *Ty*¹³⁶. To vše je předmětem dětské nápodoby, s tím se konfrontuje a to vše si přirozeně zvnitřňuje. Je to velká výzva nám všem, kteří chceme jít s dětmi jejich cestou a ukazovat jim skryté tajemství, které je přítomné nejen *za* věcmi a *za* poznávanou skutečností, ale je přítomné v každém z nás. Z toho je zřetelné, že i my můžeme být pro děti znamením, ukazujícím tuto hlubší skutečnost Boží přítomnosti v nás svým bytím a svým jednáním.

5.5 Přítomnost a naplňování činnostních a občanských kompetencí

Textovou analýzou jsem ověřila přítomnost činnostních a občanských kompetencí a jejich naplňování zprostředkované dítěti v přímém kontaktu s ostatními ve skupině a prostřednictvím příběhů. V příbězích se dítě seznamuje s důležitými hodnotami, které má prostor přijímat, rozvíjet a chránit. Učí se nejen chránit hodnoty života, ale život samotný. Poznává, že vedle hodnot vytvořených člověkem existují také hodnoty darované člověku Bohem, a nereflektovaně vnímá jejich přesažnost. Celý program je tematicky vystavěn podle jednotlivých ročních období, aktuálně odráží proměny liturgické doby, a tak napomáhá dětem v orientaci v proměnách prostředí. Podporuje pozitivní vztah a otevřenost k životu a k dění v okolním světě a předává obecně dobré, společensky přijímané hodnoty. Výstavba jednotlivých setkání s jasnou strukturou také napomáhá orientaci ve skupině a respektování pravidel, prožitek rituálů usnadňuje nalézání svého místa uprostřed druhých, prohlubuje zkušenost bezpečí a jistoty. Tvůrčí a činorodé aktivity inspirované zvnitřněním pohledu na skutečnost pomáhají prohloubení vztahu ke světu a jeho objevování jako daru Boží lásky.

Celkový přínos metodiky pro školní prostředí tkví v jejím zaměření na celistvý vývoj dítěte včetně jeho dimenze spirituální. Program způsobem dětem přijatelným rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje i hodnoty důležité pro osobní rozvoj i další uplatnění v životě. Zároveň dává příležitost dítěti v poznávané skutečnosti objevovat skrytou přítomnost Boha.

¹³⁶ Svět *Ty* vychází z filosofického odkazu Martina Bubera: „Člověk se stává sám sebou, když vysloví *Ty*“.

ZÁVĚR

Záměrem diplomové práce *Přítomnost a naplňování kompetencí Rámcového vzdělávacího programu v programu Aby malé bylo velké* bylo ověřit, jakým způsobem jsou v programu *Aby malé bylo velké* přítomny a podporovány klíčové kompetence RVP PV.

Kapitola 1 *Předškolní vzdělávání ve vzdělávacím systému* předkládá několik vybraných otázek předškolní pedagogiky. Po stručném terminologickém vymezení je pro orientaci uvedeno několik osobností minulosti i současnosti, které významněji přispěly k rozvoji péče o děti předškolního věku. Zvláštní pozornost je pak věnována vzdělávacím přístupům, přístupovým trendům a osobnostně orientovanému modelu, který se v současnosti dostává do popředí zájmu. V závěrečné podkapitole je rozvinuta myšlenka duchovního rozměru výchovy a jejího významu pro osobnostní rozvoj.

Kapitola 2 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* stručně popisuje kurikulární proměnu státní vzdělávací normy, představuje cílové kategorie, vzdělávací oblasti a jednotlivé kompetence předškolního vzdělávání. Pro jasnější představu je na konkrétním příkladu ukázán způsob, jakým je možné postupovat při vytyčení cílů, obsahů a výstupů podle RVP PV. Specifickou částí druhé kapitoly je náboženské prohloubení jednotlivých kompetencí.

Kapitola 3 *Program Aby malé bylo velké* charakterizuje metodický materiál pro náboženskou výchovu. Popisuje jednotlivé kroky, které budují setkání, a nakonec objasňuje, v jakých cílových skupinách je možné program využít. Tato kapitola je přínosná zejména tím, že představuje základní pojetí celistvé na smysl zaměřené pedagogiky v jejích klíčových bodech a principech.

Kapitola 4 *Výsledky empirického šetření a jejich analýza* vytyčuje cíle empirického šetření. Formuluje výzkumné otázky a popisuje metodologii ověřování výzkumné hypotézy. Charakterizuje výzkumný vzorek, průběh diskuse v ohniskových skupinách a předkládá soubor základních a pomocných dat v tabulkách. V závěru kapitoly je provedena analýza souboru dat a shrnutí této analýzy v rámci jednotlivých kompetencí.

Kapitola 5 *Shrnutí výsledků empirického šetření* je závěrečným shrnutím empirického šetření. Výsledky potvrzují, že program metodické příručky představený souborem základních i pomocných dat obsahuje činnosti, které směřují k jednotlivým kompetencím vytyčeným státním vzdělávacím programem a podporují jejich naplňování. Textová analýza dat pomocných podpořila výsledek analýzy dat základních v různé míře u každé kompetence. Program navíc disponuje činnostmi, které přesahují státní směrnice v přirozené i v nadpřirozené rovině. Šetření ověřilo i několik slabých stránek a jednu dílčí oblast, která je programem rozvíjena pouze nepřímo. Silnou stránkou je aspekt společenství, zdůrazněný ve všech kompetencích.

Po půlroční zkušenosti s programem ve školním prostředí reflektuji přínos programu v porovnání s praktikovanými postupy své kolegyně zvláště v jeho zaměření na vytváření společenství, na respektování jedinečnosti a důstojnosti každého dítěte, na zaměření pozornosti na krásu okolního světa a to vše umocněné rozvíjením vztahovosti. Práce s dětmi ve třídě je však mnohem náročnější, než v samostatném setkání při výuce náboženství, kam děti přicházejí s rodiči, je jich mnohem méně a na setkání se mnozí těší jako na něco výjimečného. Např. chlapec v týdnu, kdy se setkání nekonalo, se zeptal maminky: „Tento týden neměl pondělí?“ Jedna tříletá holčička si zase rychle zapamatovala slovo pondělí a často se ptala, jestli už je pondělí, že už půjde do náboženství. Způsob poznávání křesťanského poselství tak, jak ho nabízí předložený program, vnímám jako velmi přijatelný pro specifika předškolního vzdělávání, děti samy mají radost z objevování Božích darů, velmi rády se zapojují do zajímavých aktivit a zvláště chvíle ztvárňování jsou pro ně chvílemi, ve kterých se zcela ponoří do svého vnitřního světa. Kéž je našim nejmenším tento začátek cesty s Bohem velkým požehnáním do jejich celého života.

SUMMARY

Diploma thesis *Presence and Implementation of Key Competencies of Framework Educational Program „To small becomes the large“* is analytical development of methodological materials for religious education of children in nursery schools and parishes in relation to the state educational standard. The Diploma thesis examines in which way, ie. in which particular activities the key competencies of Framework Educational Program for Pre-primary Education are present and implemented. Competencies are directly and indirectly developed in a different degree and supported by activities introduced in the methodology. The Diploma thesis reflects also on the overlap the methodology used in religious education in comparison to the Framework Educational Program for Pre-primary Education and expresses also weak points of the Program. The harmony of intentions is confirmed with intentions of methodology of the Framework Educational Program for Pre-primary Education. The thesis demonstrates the benefit of the methodology for the holistic development of children's personality including their spiritual dimension.

This work is my research on pre-primary education and may be in this area due to its focus on innovative pedagogical direction beneficial. It confirms the suitability of an application program „To small becomes the large“ in our educational environments. Those who would like to work with the program, provides basic insight into the principles and essential points holistic to the sense-oriented pedagogy of Franz Kett. It can be rewarding and inspiring for the reference group of people who deal with this pedagogy. It can help those interested in pre-primary children from the ranks of teachers, catechists and parents who want to develop a child's personality, a compact, in God's image.

BIBLIOGRAFIE

- ADAM, Gottfried, a LACHMANN, Rainer, (ed.). *Religionspädagogisches kompendium*. 5. vyd. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 1997. ISBN 3-525-61330-X.
- ALBERICH, Emilio, a DŘÍMAL, Ludvík. *Katechetika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-382-6.
- BELZ, Horst, a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Přel. Dana Lisá 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. Přel. z: Kursbuch Schlüsselqualifikationen. ISBN 80-7178-479-6.
- BĚLINOVÁ, Ludmila. *Z dějin předškolní výchovy: učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 123 s. ISBN neuvedeno.
- Bible*. Český ekumenický překlad. 6. vyd. Praha: Česká biblická společnost, 1995. 1304 s. ISBN 80-85810-08-5.
- BOSCHKI, Reinhold. *Vztahovost* [on-line]. Bonn: Publikationen am Seminar für Religionspädagogik, 2009 [cit. 2010-18-01]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.relpaed.uni-bonn.de/publikationen>>.
- BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Přel. Jakub Florián 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 172 s. Přel. z anglického originálu. ISBN 8071780685.
- BURIÁNOVÁ, Jana, a JAKOUBKOVÁ, Věra, a NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, a kol. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: RAABE, 2008. ISSN 1802-3452.
- EDER, Margot, a MURONŇOVÁ, Eva, a HAVEL, Tomáš, Cyril. *Aby malé bylo velké: náboženská výchova předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech*. Metodická příručka. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008. 212 s. Přel. z: Welch ein Glück, mit Kindern zu leben. ISBN 978-80-86953-23-6.
- EDER, Margot. *Kursunterlagen*. Steinerskichen, 2008.
- FICHNOVÁ, Katarína, a SZOBIOVÁ, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 136 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

- GARDOŠOVÁ, Juliana, a DUJKOVÁ, Lenka. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5.
- HANESOVÁ, Dana. *Náboženská výchova v školách*. 2. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 2005. 212 s. ISBN 80-8083-121-1.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, a VENCÁLKOVÁ, Eliška, a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 204 s. ISBN: 80-7178-888-0.
- HERCIKOVÁ, Pavla, Edita. *Křesťanská výchova dětí*. Praha: Pastorační středisko při arcibiskupství pražském, 2002. 170 s. ISBN nevedeno.
- HERCIKOVÁ, Pavla, Edita. *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy. Svatý Ján pod skalou, 2005*.
- Jste poslané*. Konstituce a generální direktář Chudých školských sester Naší Paní. Řím, 1986. 137 s.
- KETT, Franz. *Ganzheitlich sinnorientierten Pädagogik* [on-line]. Aktualizováno 2009-10-30. Gröbenzell: Homepage Franz Kett, 2009 [cit. 2010-10-03]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.franz-kett.de/rpp.html>>.
- KETT, Franz a Koczy, Robert. *Die Religionspädagogische Praxis – ein Weg der Menschenbildung*. Landshut: RPA-Verlag GmbH, 2009. 232 s. ISBN 978-3-86141-212-0.
- KETT, Franz a kol. *Ta hvězda naděje pro mne i pro tebe je*. Přel. Eliška Chudomelová. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2003. 60 s. Přel. z německého originálu. ISBN 80-903287-8-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, a PUPALA, Branislav (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- Leitbild für Kindergärten der Kindertagesbetreuung Vinschgau. Spielen und lernen im Kindergarten - Achtsamkeit als Weg*. 1. vyd. Meran: UNION Meran, 2008, 64. s. ISBN nevedeno.
- MAŇÁK, Josef. *Vyučovací metody*. 2. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 8073150395.

- MARTIN, Ariane. *Sehnsucht – der Anfang von allem: Dimensionen zeitgenössischer Spiritualität*. Ostfildern: Schwabenverlag, 2005. 267 s. ISBN 3796612490.
- MATĚJČEK, Zdeněk. In *Wikipedie otevřená encyklopedie* [on-line encyklopedie], dostupné na: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zdeněk_Matějček>.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Bůh je jako mrakodrap. O rozvíjení dětského Božího obrazu*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998. 66 s. ISBN neuvedeno.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Náboženská výchova ve službě české škole*. 1. vyd. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005. 37 s. ISBN 80-901943-7-0.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc: Matice Cyrilometodějská, 1994. 245 s. ISBN neuvedeno.
- MUROŇOVÁ, Eva. *Materiál ze semináře náboženské pedagogiky celistvé výchovy*. Český Těšín, 2007.
- MORGAN, David. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Přel. Jana Krchová. 2. vyd. Boskovice: Albert, 2001. 104 s. Přel. z: Focus Gross as qualitative research. ISBN 80-85834-77-4.
- OPRAVILOVÁ, Eva, a GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jaro v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy, 1. díl*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. 128 s. ISBN 80-7178-210-6.
- PRŮCHA, Jan, a WALTEROVÁ, Eliška, a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 8071782904.
- Rámcové vzdělávací programy*. Článek [on-line]. Dostupné na [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html) [cit. 2010-15-2].
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: Tauris, 2006.
- Religionspädagogische praxis: Übergänge bewältigen – Rituale erleben*. Landshut: Religionspädagogische Arbeitshilfen GmbH, 2005. Religionspädagogische Praxis, Handreichungen für eine elementare Religionspädagogik. 30. ročník, sešit II/2005.
- Religionspädagogische Praxis: Mit meinen Händen bin ich da*. Landshut: Religionspädagogische Arbeitshilfen GmbH, 2006. Religionspädagogische Praxis, Handreichungen für eine elementare Religionspädagogik. 31. ročník, sešit II/2006.

- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 394 s. ISBN 80-7367-124-7.
- Sbírka zákonů č. 317/2008, Česká republika. Část druhá Předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2008. ISSN 1211-1244.
- SCHNEIDER, Martin. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch. 1. vyd. Landshut: RPA Verlag religionspädagogischer Arbeitshilfen, 1996. 112 s. ISBN 978-3-86141-116.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 2. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2004. 523 s. ISBN 8086598659.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Základní východiska předškolní institucionální výchovy (historická, srovnávací, pedagogická, společenská)*. Souborná podkladová studie Kurikulum předškolní výchovy – 1. část. Praha: VÚP pro MŠMT ČR, 1998. 42 s.
- STŘELEČEK, Stanislav (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 156 s. ISBN 80-86633-21-7.
- ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. 1.vyd. Brno: MSD, 2008. 98 s. ISBN 978-80- 7392-040-1.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 75 s. ISBN9788024422381.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, a ŠEĐOVÁ, Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Všeobecné direktorium pro katechizaci*. Praha: ČBK, 1998.

SEZNAM ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RPP	Religionspädagogische Praxis
GSEB	Ganzheitlichsinorientiert erziehen und bilden

SEZNAM TABULEK

Tab 1.	Cílové kategorie RVP PV	24
Tab 2.	Metodologie empirického šetření	57
Tab 3.	Základní data kompetence k učení	61
Tab 4.	Základní data kompetence k řešení problémů	66
Tab 5.	Základní data komunikativní kompetence	69
Tab 6.	Základní data kompetence sociální a personální	73
Tab 7.	Základní data činnostní a občanské kompetence	78
Tab 8.	Pomocná data	82

SEZNAM PŘÍLOH

Příl. 1:	Grafy charakterizující složení ohniskové skupiny	109
Příl. 2:	Graf znázorňující praxi v Celistvé na smysl zaměřené pedagogice v porovnání s pedagogickou praxí a věkem účastníků	110
Příl. 3:	Fotografie účastníků semináře <i>Aby malé bylo velké</i>	111
Příl. 4:	Fotografie k souboru pomocných dat: <i>Sněhulák</i>	112
Příl. 5:	Fotografie ze setkání dětí: <i>Ahoj, starý strome!</i>	113
Příl. 6:	Fotografie ze setkání dětí: <i>Když sněhová vločka tančí</i>	114
Příl. 7:	Fotografie ze společného adventního setkání dětí a rodičů	115

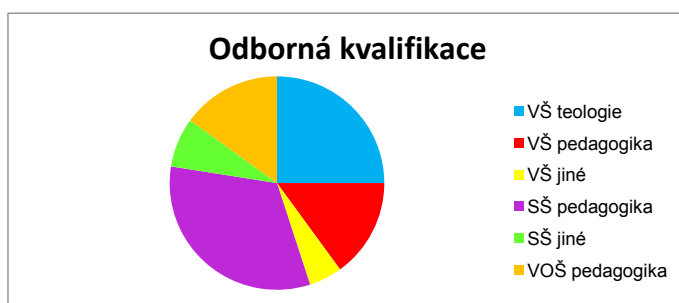
PŘÍLOHY

Příl. 1: Grafy charakterizující složení ohniskové skupiny

Graf 1: Věkové složení účastníků ohniskové skupiny



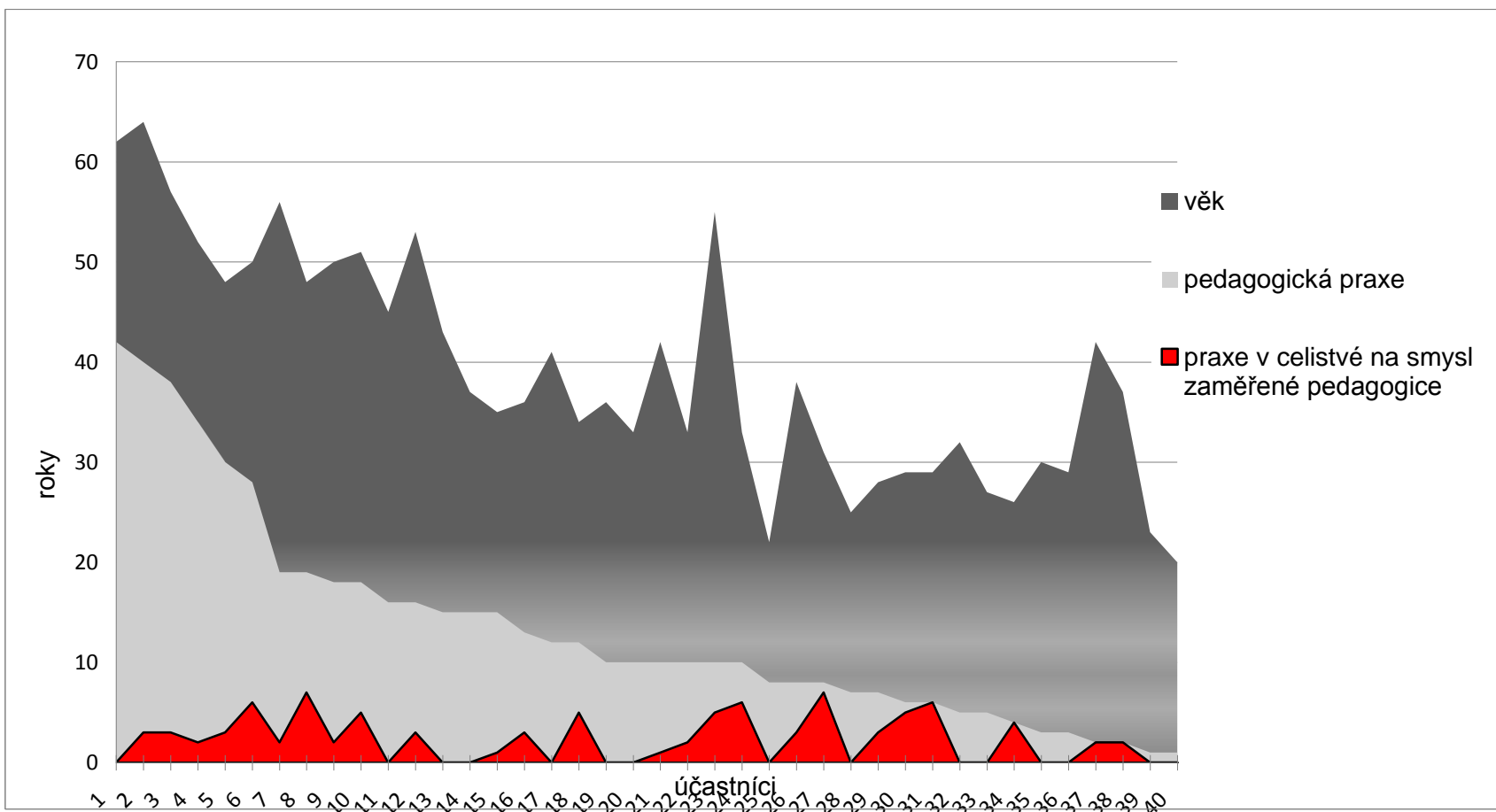
Graf 2: Odborná kvalifikace účastníků ohniskové skupiny



Graf 3: Místo působnosti účastníků ohniskové skupiny



Graf 4: Zkušenosti s novým pedagogickým směrem v porovnání s pedagogickou praxí a věkem účastníků



Příl. 2: Graf znázorňující praxi v Celistvé na smysl zaměřené pedagogice v porovnání s pedagogickou praxí a věkem účastníků

Příl. 3: Fotografie účastníků semináře *Aby malé bylo velké*

Foto 1: Zadání otázky pro diskusi v ohniskových skupinách



Foto 2: Práce s dotazníky



Příl. 4: Fotografie k souboru pomocných dat: *Sněhulák*
(soubor pomocných dat viz tab. 8, str. 82.)

Foto 3: Společně začínáme: velký sněhový mrak nad hlavou – chvíle soustředění



*Foto 4: Společně poznáváme svět:
dotváření obrazu sněhuláka*



*Foto 5: Něco nového vytváříme: práce
s výkladovým materiálem*



Příl. 5: Fotografie ze setkání dětí: *Ahoj, starý strome!*

Foto 6: *Společně poznáváme svět: Co by tam mohlo být?*



Foto 7: *Společně poznáváme svět: Ahoj, strome!*



Foto 8: *Tancujeme a zpíváme: Děšť listí*



Příl. 6: Fotografie ze setkání dětí: *Když sněhová vločka tančí*

Foto 9: Něco nového vytváříme: Sněhová vločka



Foto 10: Tancujeme a zpíváme: Když sněhová vločka tančí



Foto11: V aleji sněhových vloček



Příl. 7: Fotografie ze společného adventního setkání dětí a rodičů

Foto 12: Společně začínáme: Noční obloha uprostřed nás



Foto 13: Společně poznáváme svět: Proč jsi vyšla, hvězdičko?



Foto 14: Něco nového vytváříme: Společně v záři hvězdy



