

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

**HANA KRETKOVÁ**  
II. ročník - kombinovaná forma studia

Obor: Předškolní pedagogika

**POJMOVÝ APARÁT V KONTEXTU RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO  
PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**  
Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 6. 4. 2010

.....

podpis

Velmi děkuji Doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování veškerých rad k práci, ale také pedagogickým pracovníkům zapojeným do dotazníkového šetření ve vybraných mateřských školách.

## OBSAH

ÚVOD.....	6
<b><i>I. TEORETICKÁ ČÁST</i></b>	
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ KURIKULUM.....</b>	<b>8</b>
1.1 Pojetí kurikula.....	8
1.2 Předškolní kurikulum v České republice.....	9
1.3 Historická proměna kurikula.....	11
1.4 Změny po aktualizaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (v období let 2001 - 2004).....	13
<b>2 POJMOVÝ APARÁT RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>16</b>
<b>3 VZDĚLÁVACÍ CÍLE.....</b>	<b>20</b>
3.1 Formulace dílčích cílů.....	20
3.2 Taxonomie cílů.....	21
3.3 Pojetí cílů v Rámcovém vzdělávacím programu.....	24
3.4 Práce předškolního pedagoga s cíli.....	26
<b>4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....</b>	<b>28</b>
4.1 Klíčové kompetence v pojetí předškolního kurikula.....	29
4.2 Práce předškolního pedagoga s klíčovými kompetencemi.....	30
<b>5 VZDĚLÁVACÍ OBSAH.....</b>	<b>32</b>
5.1 Vzdělávací oblasti.....	34
5.2 Práce s obsahem v mateřské škole.....	38
<b>6 AUTOEVALUACE ŠKOLY.....</b>	<b>41</b>
6.1 Autoevaluace v mateřské škole.....	42
6.2 Autoevaluační proces.....	43
 <b><i>II. EMPIRICKÁ ČÁST</i></b>	
<b>7 ZPRACOVÁNÍ DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>46</b>
7.1 Interpretace výsledků třídění I. stupně.....	48
7.2 Interpretace výsledků třídění II. stupně.....	57
7.3 Diskuse a celkové vyhodnocení dotazníkového šetření.....	62
<b>8 ANALÝZA POJMŮ V ODBORNÉ PEDAGOGICKÉ LITERATUŘE.....</b>	<b>64</b>

<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM CITOVANÉ LITERATURY.....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Od prvního vydání Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání uběhlo již devět let. Dokument byl po zkušenostech v praxi aktualizován a stal se pro pedagogické pracovníky v mateřských školách závazným.

**Cílem této práce je provést analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z hlediska terminologie a zjistit, jak pedagogické pracovníce v mateřských školách danou problematiku chápou a jak s ní pracují.**

Práce je rozdělena do dvou částí - teoretické a empirické. Počáteční kapitoly popisují pojmy kurikulum a předškolní kurikulum, vymezují je pro české školství a zasazují do historického kontextu. Samostatná podkapitola pojednává o změnách v souvislosti s aktualizací kurikula v letech 2001 až 2004. V kapitole „*Pojmový aparát Rámcového vzdělávacího programu*“ vyzdvihují mnohé pojmy, s nimiž se učitelky v mateřské škole setkávají při plánování své práce. Následují čtyři kapitoly, z nichž každá komplexně pojednává o vybraném pojmu - vzdělávací cíle, klíčové kompetence, obsah vzdělávání a autoevaluace školy.

Empirická část obsahuje výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo v mateřských školách Olomouckého kraje s cílem zjistit, jak dané pojmy chápou pedagogičtí pracovníci a jak s nimi pracují. V prvním stupni třídění výsledných dat zpracovávám tabulky četností se slovním komentářem. V rámci třídění druhého stupně využívám test dobré shody chí-kvadrát pro hledání vzájemných vztahů mezi chápáním daného pojmu a délkou praxe pedagogických pracovníků. V závěru empirické části je uvedena analýza výše zmíněných pojmů, vytvořená na základě důkladného studia Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, Manuálu k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu a aktuálního vydání Pedagogického slovníku.

Ve své práci předškolního pedagoga jsem se setkala s mnohými negativními ohlasy na kurikulum v současné podobě rámcového programu. Zjevnými příčinami byly podstatné změny v denní práci s dětmi a vyšší nároky kladené na učitelku v souvislosti s novými možnostmi, především vlastní tvořivostí. Jádro této problematiky však spatřuji v nejednotném a neúplném chápání pojmů, s nimiž

se má dále pracovat. Proto předkládám tuto práci, v níž se snažím výše zmíněnou problematiku pojmout komplexně, tedy vycházet z informací obecné didaktiky a ty následně aplikovat do předškolního vzdělávání.

Uvedená práce se může stát přínosem pro pedagogy, kteří jsou otevření novým možnostem, chtějí reagovat na měnící se společnost a tyto změny zohlednit ve vzdělávání dětí předškolního věku. Výsledky dotazníkového šetření jsou nejen zajímavým pohledem na současnou práci v mateřských školách, ale také podnětem pro vlastní zamyšlení se, jak každý z nás osobně přispívá svou prací konkrétní skupině dětí jemu svěřených.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## **1 PŘEDŠKOLNÍ KURIKULUM**

### **1. 1 Pojetí kurikula**

Mluví-li se o dvacátém století jako o času objevu kurikula, jde ve skutečnosti pouze o terminologické vymezení. Dílčí elementy tvořící význam tohoto pojmu existují již od historických kořenů vzdělávání a souvisí se vznikem školy jako vzdělávací instituce. Jestliže je řeč o problematice cílů, prostředků, metod, organizace, obsahu či hodnocení vzdělávání, pak se jedná o obsahové vymezení kurikula.

Původně latinské slovo **curriculum** znamená běh, průběh, závodiště, vozík. Ve své celistvosti a komplexnosti „*zahrnuje proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle*“.<sup>1</sup> Jde tedy o jakousi cestu, která má vzdělávajícímu se jedinci pomoci dojít do cíle. Cesta má svůj počátek, směr, spoustu vedlejších odboček a nečekaných zvrátů a konečně cíl - podobně jako dítě nastupující svou vzdělávací dráhu.

Jako pedagogický pojem se kurikulum objevilo ve dvacátých letech minulého století v Americe v souvislosti s výzkumem procesu jeho utváření. Na evropský kontinent se dostalo až v šedesátých letech v souvislosti s kurikulárním hnutím. Teprve od konce osmdesátých let 20. století zaznamenala tento pojem česká pedagogika a postupně jej více či méně přijala.

V současnosti existuje mnoho definic, které se snaží vystihnout správný význam pojmu kurikulum. Mnohé jej definují pouze částečně jako plán, učivo, zkušenost, projekt, vzájemné vztahy, osnovy, způsob organizace. (Walterová, 1994)

Pedagogický slovník podává komplexní vysvětlení: „*Rozlišují se tři základní významy pojmu: 1. Vzdělávací program, projekt, plán; 2. Průběh studia a jeho obsah; 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“<sup>2</sup>

Walterová charakterizuje kurikulum v podobě otázek: **proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?**



Jde o obecnou charakteristiku, kterou je možno aplikovat na jednotlivé stupně vzdělávací soustavy. Každá otázka je skrze zdroj převedena do konkrétních složek nezbytných pro samotný vzdělávací proces. (příloha 1)

Kurikulum lze také definovat na určitých rovinách, a to jako **zamýšlené, realizované, skryté** a **dosažené**. V plánované rovině se vyskytuje v podobě oficiálních dokumentů, které písemně zaznamenávají organizaci vzdělávacího procesu (Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program). V konkrétních podmínkách každé školy se uskutečňuje realizované kurikulum, tedy dílčí práce pedagoga odvíjející se od daného prostředí, podmínek a specifického složení dětí. Ve vzdělávání má své důležité místo předávání hodnot, postojů, prožívání vzájemných vztahů, vytváření zdravého klimatu školy - - souhrnně patří tyto jevy právě do skrytého kurikula. Výsledkem vzdělávacího procesu je veškerá zkušenost dítěte či žáka, kterou si v průběhu osvojí, a to podle svých individuálních možností a schopností.

## 1.2 Předškolní kurikulum v České republice

Po roce 1989 začal v českém školství zásadní proces změn ve způsobu vzdělávání dětí. Uvolněním politické situace odstupuje jednotná škola vedoucí k výchově ke kolektivismu a pro společnost. Do popředí se staví respekt k vývojovým specifikům, potřebám a zájmům dětí.

V předškolních institucích byly postupně odmítány předrevoluční výchovné programy a nastalo hledání nových způsobů a možností, jak zajistit dětem předškolního věku kvalitní péči, výchovu a vzdělávání. Využívalo se poznatků z nejrůznějších alternativních systémů jak pro praxi, tak také pro zpracování vlastního kurikulárního dokumentu.

V České republice, podobně jako v jiných zemích Evropské unie, je v současnosti zaveden dvoustupňový model kurikula, který rozlišuje státní a školní úroveň. V roce 2001 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vydán **Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha** - strategický dokument, který předkládá obecné i dílčí informace pro jednotlivé stupně vzdělávání, ale také strategie vzdělávací politiky pro 21. století. Na státní úrovni vychází **rámcové vzdělávací programy**, které vymezují povinný rozsah, obsah a podmínky

vzdělávání. Podle Školského zákona je vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a to pro jednotlivé etapy vzdělávání. Nejde o hotové dokumenty, podle kterých by bylo možno přímo pracovat. Pedagogickým pracovníkům je předkládán závazný rámec, do něhož zasazují vlastní práci v souladu s podmínkami konkrétní školy. Proto je povinností každé školy zpracovat si svůj vlastní **Školní vzdělávací program** - kurikulum na školní úrovni, jež je dále pedagogy rozpracováváno.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání (dále RP PV) vyšel poprvé již v roce 2001 jako pracovní verze tohoto dokumentu za účelem jeho aplikace v mateřských školách. V důsledku vydání nového školského zákona a s pomocí výsledků z praxe byla v roce 2004 uvedena nová verze dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Od 1. září 2007 se stal závazným dokumentem pro vzdělávání v mateřské škole.

*„RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“<sup>3</sup>* Předkládá společný závazný rámec, který je otevřený pro školu jako autonomní instituci, jež si na základě svých podmínek zpracovává Školní vzdělávací program (dále ŠVP), případně také Třídní vzdělávací program (dále TVP). Vychází z vývojových specifik dětí předškolního věku, vytváří základy pro osvojení klíčových kompetencí, umožňuje každému rozvoj dle jeho individuálních potřeb a možností, umožňuje práci se specifickými formami a metodami a samozřejmě vytváří podmínky pro účelnou evaluaci školy. Svou nezastupitelnou roli v předškolním vzdělávání mají rovněž alternativní systémy, které ovšem nesmí být v rozporu s tímto závazným kurikulem.

K RVP PV byl dále vydán Manuál, který má být nápomocen při vytváření školních (třídních) vzdělávacích programů. Vydal jej Výzkumný ústav pedagogický v Praze v roce 2005. Jde o materiál doporučený, nikoliv závazný. Vysvětluje základní pojmy z RVP PV, uvádí je do souvislostí s platnou legislativou, podrobně rozvíjí zásady pro zpracování ŠVP a TVP.

### 1.3 Historická proměna kurikula

Proměna společnosti v historickém kontextu podmiňuje proměnu v systému výchovy a vzdělávání dětí. Zpočátku nenajdeme konkrétní písemné vzdělávací programy, poznatky jsou čerpány ze způsobu života v rodině, přístupu k dětem v daném období a společnosti, později také z dochovaných děl různých autorů, kteří pojednávají o dětství a jeho zákonitostech.

Se zaváděním veřejné předškolní výchovy se objevují konkrétní písemné dokumenty. Petr Walpot ve svém **Školním řádu** (1578) poukazuje mimo jiné také na výchovu nejmenších od nejujtějšího věku. O všechny bylo stejně pečováno v duchu demokracie (Čapková, 1978).

Pro předškolní vzdělávání se stává významným rok 1632, v němž Jan Ámos Komenský předkládá své **Informatorium školy mateřské** jako první soustavnou teorii vzdělávání a výchovy „*nejmenších dětí od narození do šesti let, pojednávající o cílech, obsahu, metodách výchovy nejmenších a o přípravě dětí pro národní školu.*“<sup>4</sup> Komenský volá po všestranném vzdělávání, po přirozeném rozvíjení osobnosti dítěte jako celku, a to i bez poznatků dětské psychologie. Zásadním způsobem tedy reformuje dosavadní požadavky na výchovu a vzdělávání.

V Komenského díle se objevují rovněž základy terminologie, kterou užíváme dodnes, z čehož některé pojmy jsou nahrazeny novými, ale mnohdy se jejich obsahové hledisko neliší. „*Za základní kategorii považoval Komenský cíl, který tvořil součást obecného výchovného cíle, a to ve smyslu individuálním i sociálním.*“<sup>5</sup> V Pampaedii zmiňuje další pojmy jako **prostředky k tomu pomáhající** či **způsoby, jichž je tu třeba užívat** (Čapková, 1980).

S rozvíjejícím se kapitalismem v 19. století se pojí také počátky veřejných předškolních institucí, což předpokládá vznik písemných dokumentů, které by poukazovaly na vytvoření určitého výchovného systému v mateřských školách či opatrovnách. Jedním z takových pracovních programů je dílo Jana Vlastimíra Svobody nazvané **Školka**, obsahující mimo teorii také metodické a praktické náměty. Svoboda, učitel první opatrovny na Hrádku v Praze, navázal na pokrokové myšlenky Komenského a mnohé z nich dále rozpracoval. (Mišurcová, 1980)

Před otevřením první české mateřské školky u sv. Jakuba v Praze (1869) byl vypracován návrh výchovného systému vycházející zejména z koncepce francouzských předškolních zařízení. Pro děti mělo být organizováno vyučování v oblasti náboženství, trivium (čtení, psaní, počítání), ale také pracovní výchova a hry. Následně vyvolaná kritika se týkala především hromadného školního vyučování trivium a s tím souvisejícím popíráním přirozených potřeb dítěte. „Vydáním Ministerského výnosu (1872) byla výuka trivium v předškolních zařízeních zakázána.“<sup>6</sup>

Jednotné osnovy pro veřejné předškolní instituce byly vydávány až později. Do té doby si školy či opatrovny vypracovávaly vlastní osnovy, které pak schválila zemská školní rada.

Dalším historickým pramenem pro poznání výchovné práce v předškolních institucích se staly některé tituly rozvíjející se české pedagogické literatury. Díla autorek jako B. Ledvinkové, B. Studničkové či L. Písařové nebyla sice uceleným výchovným a vzdělávacím programem, ale přinesla do předškolních institucí nové poznatky v oblasti teorie i praxe.

Ve snaze o reformu systému školství na počátku 20. století figurují jména jako Dewey, Montessori či Decroly. Důraz je kladen na principy individualizace vzdělávání, svobody dítěte, dětské tvořivosti a aktivity. V našich zemích byly reformátorské kroky vedeny zejména Idou Jarníkovou a Annou Süssovou. V popředí stála snaha o odstranění školských způsobů v mateřské škole, přiblížení se prostředí rodiny, všestrannému vzdělávání s respektem k individuálním potřebám jednotlivých dětí. Jarníková se zaměřuje zejména na změnu obsahu ve výchově, kdežto Süssová na organizaci života dětí.

Střediskem odborného pedagogického ruchu se stala **Studovna učitelek mateřských škol** pod vedením Marie Bartuškové, jejíž práce dal vznik **Výchovným osnovám pro mateřské školy v hl. městě Praze** (1938). Základními úkoly učitelek bylo starat se o zdraví a bezpečnost dětí, dobře je připravit na vstup do školy a zaručit jim radost ve hrách. Ani tyto reformně pojaté osnovy však neměly celostátní závaznost. (Šmelová, 2008)

Období po roce 1945 přineslo velký nárůst počtu mateřských škol a jeslí, z čehož vyplynula nutnost sjednotit program výchovné a vzdělávací práce

do obecně závazných osnov. Východiskem pro první takovýto ucelený program se staly právě osnovy z roku 1938. V následujícím období byly dokumenty často přepracovávány, jejich názvy se více či méně měnily a upravovaly. (příloha 2)

Hlavní cíl předškolní výchovy se odvíjel z politického uspořádání státu - děti byly vedeny ke kolektivismu v duchu společenské ideologie. Obsah byl rozdělen do složek výchovy - tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické, zahrnující oblast hudební, výtvarnou a literární. K některým osnovám byly také vydávány metodiky, které podrobně rozpracovávaly organizaci v mateřské škole.

Přepracování jednotlivých programů souviselo s kritikou předchozích, některé byly pozměněny na základě konference či mezinárodního semináře o předškolní výchově. Jádrem kritiky bylo přetěžování dětí, opomíjení respektu k jejich individuálním potřebám, vysoké počty dětí ve třídách, kladení důrazu na poznatky a přesné plnění stanovených úkolů na úkor hry jako přirozené činnosti dítěte předškolního věku.

Písemné dokumenty v tomto období operovaly s pojmy jako je cíl, úkol, metodické pokyny a postupy, náměty, organizační formy či zaměstnání. Mnohé z nich ale nebyly pochopeny, z čehož vyplynulo jejich chybné uvádění do každodenní praxe.

Posledním dokumentem byl **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy** z roku 1984, který ztratil svou platnost v roce 1990. Na něj pak navázalo období hledání způsobu, jak vytvořit kvalitní vzdělávací program.

#### **1.4 Změny po aktualizaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**

Po více než deseti letech hledání a vytváření nového vzdělávacího dokumentu byl v roce 2001 zveřejněn Rámcový program pro předškolní vzdělávání (RP PV). Mateřské školy tedy jako první vzdělávací instituce dostaly do rukou kurikulum vycházející ze závěrů Bílé knihy. Nešlo ještě o dokument závazný, ale pouze doporučený. Po následující tři školní roky se v praxi prověřoval, byly vytvářeny první školní vzdělávací programy. Pedagogové se různými cestami seznamovali s novým pojetím předškolního vzdělávání, ať už ve formě seminářů či samostudiem. Není divu, že mnozí jej z různých důvodů nepřijali. Šlo o převratnou

změnu v jejich práci, v níž byla vyžadována podstatně větší samostatnost, zodpovědnost, tvořivost. Přes mnohé problémy a nepochopení ale práce podle RP PV naplnila svůj účel, jímž bylo rozbít jednotnou výchovu a postavit do středu vzdělávání samotné dítě s jeho individuálními možnostmi a potřebami.

RP PV byl strukturován do devíti kapitol. Po úvodním vysvětlení smyslu nového dokumentu a jeho počátcích vzniku byla uváděna specifika předškolního vzdělávání, která udávají směr pedagogické praxi.

Jádro programu tvořily rámcové cíle a záměry, obsah a podmínky předškolního vzdělávání. Cíle byly dále hierarchizovány - od rámcových, přes specifické vzdělávací až k očekávaným kompetencím. Obsah vzdělávání se členil do pěti oblastí, rozlišených „na základě vztahů, které si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu“.<sup>7</sup> Dítě poznává své tělo a psychiku, postupně vnímá druhého člověka a kamaráda, učí se žít ve společnosti a vnímat okolní svět. Součástí struktury obsahu jsou také rizika upozorňující pedagoga na oblasti, které mohou ohrožovat vzdělávání. Podle tehdejších legislativních dokumentů byly podrobně rozpracovány podmínky předškolního vzdělávání: věcné a psychosociální, životospráva, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

Další kapitola se zabývala vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných, pro něž byly stanoveny některé další potřebné podmínky.

Evaluace předškolního vzdělávání udává nový směr pro analýzu a hodnocení vzdělávací činnosti, stručně tedy byla rozpracována v samostatné kapitole. Vzhledem ke změně postavení předškolního pedagoga charakterizoval RP PV jeho profesionalitu a odpovědnost. Závěrečná kapitola byly uvedeny zásady a doporučení pro vypracování školních a třídních vzdělávacích programů. (RP PV, 2001)

V roce 2004 byla tato pracovní verze aktualizována a znovu vydána jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), a to v souladu s vydáním nového školského zákona a dalších kurikulárních dokumentů (pro základní a střední vzdělávání). Základní pojetí a východiska se nezměnila,

došlo pouze k dílčím úpravám v oblastech, které se ukázaly jako nejasné, nepřesné, případně ztratily svůj smysl (vypuštěn byl úvod a závěr).

Na začátku je v současném programu představen systém kurikulárních dokumentů zahrnující státní a školní úroveň, dále je uvedena platnost a hlavní principy RVP PV. Specifika předškolního vzdělávání jsou doplněna o možné metody a formy práce.

Jádro programu zůstává zachováno, ale objevují se změny v jednotlivých pojmech. Cíle jsou rozděleny do čtyř kategorií ve dvou úrovních - obecné a oblastní. Podrobně je rozpracován koncept klíčových kompetencí tak, aby se mohl stát předpokladem pro další vzdělávání. Jednotlivé vzdělávací oblasti zůstávají zachovány. Ze specifických cílů se stávají dílčí, vzdělávací nabídka nahrazuje hlavní činnosti a příležitosti a očekávané kompetence se mění na očekávané výstupy. Pouze drobné úpravy se dotýkají kapitol o podmínkách a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

K evaluaci školy je připojen pojem autoevaluace a v textu je dále rozváděn a vysvětlován. Úpravou prochází také zásady zpracování školního vzdělávacího programu, vycházející především z kritiky a zkušeností samotných pedagogů.

Nově jsou zařazena kritéria souladu RVP a ŠVP a také slovníček použitých výrazů. Charakteristika profesionality předškolního pedagoga je v aktualizované verzi dokumentu zaměřena na výčet jeho odpovědnosti, odborných činností, vzdělávacích postupů a přístupů k rodičům dětí. (RVP PV, 2004).

## 2 POJMOVÝ APARÁT RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je na prvním místě určen pedagogům v mateřských školách, aby s ním dále pracovali a připravovali tak své školní programy. Nicméně s platností nového školského zákona se stává důležitým také pro zřizovatele předškolních institucí, další odborníky a sociální partnery. (RVP PV, 2004) Jde o dokument veřejně přístupný, tudíž by měl být rovněž srozumitelný pro širokou veřejnost, především pro zákonné zástupce dětí, jichž se předškolní vzdělávání dotýká. Z toho důvodu je součástí RVP PV Slovníček, stručně vysvětlující vybrané pojmy. Při hlubší analýze pojmů v rámcovém programu ovšem narazíme také na ty, které vysvětleny nejsou a je tedy potřeba pátrat v jiných dokumentech.

Hned v prvním odstavci figuruje pojem **kurikulární politika** a nové principy, na jejichž základě vzniká řada nových kurikulárních dokumentů. Podle pedagogického slovníku obsahuje „*strategie tvorby kurikulárních projektů; předpisy procedur jejich tvorby; rozdělení kompetencí subjektů, které se na tvorbě a zavádění kurikula podílejí*“.<sup>8</sup> Jde tedy o součást vzdělávací politiky zabývající se přípravou kurikula a jeho uváděním do praxe. **Kurikulární dokument** je chápán jako pedagogický dokument, který stanovuje cíle, obsah, podmínky a očekávané výsledky pro záměrné vzdělávání. (RVP PV, 2004)

Pojem kurikulum jako takový není české veřejnosti příliš známý, vždyť ani mnozí pedagogové a odborníci působící v oblasti vzdělávání jej dosud nepřijali jako terminus technicus. Otázkou zůstává, zda je důležité hledat český ekvivalent tohoto původně latinského slova, nebo se spíše zaměřit na skutečné pochopení pojmu.

Pojem integrace se vyskytuje v RVP PV několikrát, a to v různých podobách jako **integrované bloky, třídy, vzdělávání**. Integraci jako takovou vysvětlujeme jako sjednocení či ucelení. V pedagogice se jedná o zařazování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, z čehož vychází pojem integrovaná třída, která se vyskytuje v mateřské škole běžného typu.

Integrované vzdělávání slučuje poznatky z různých oborů, odstraňuje z mateřských škol výchovné složky (hudební, výtvarná, tělesná, jazyková a estetická) a zavádí integrované bloky, které umožňují jejich prolínání



a propojování. Dítě se učí vnímat okolní svět ve své přirozenosti a celistvosti, je mu předkládána realita, v níž skutečně žije. (RVP PV, 2004)

S novým pohledem na vzdělávání souvisí také nové metody, které jsou v mateřské škole využívány jako způsob k dosažení stanovených cílů. Jedná se o **prožitkové, kooperativní a situační učení**. Prožitkové učení pracuje na principu přímých zážitků dítěte, které podporují jeho zvědavost, touhu po novém objevování, vyvolávají zájem o získávání poznatků a podněcují radost z učení. V případě kooperace jde o spolupráci dětí, jejímž výsledkem je společné dílo. Častokrát je běžná činnost ve skupinách vytvořených podle věku, pohlaví či zájmového zaměření jedinců zaměřována za kooperaci. Nejde ovšem jen o rozdělení většího počtu dětí do menších skupin, důležitým prvkem kooperace je právě onen společný výsledek, na kterém má každý svůj nezastupitelný podíl.

Situační učení je podle RVP PV „*založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě naučilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl*“.<sup>9</sup>

Z pohledu předškolní didaktiky, tedy disciplíny pojednávající o tom, jakým způsobem děti vzdělávat, popisuje RVP PV **didakticky zacílenou činnost**, pomocí níž naplňuje pedagog stanovené cíle. Důležitou složkou je motivace, která vyvolává zájem dětí zapojit se do připravené vzdělávací nabídky. Tím se dostáváme k dalšímu pojmu, kterým je právě **didaktický styl s nabídkou**. Při práci s předáváním vzdělávacího obsahu tedy nejde o to, aby se do všech aktivit zapojily všechny děti, ale výběr je ponechán na jejich zájmu a aktuální potřebě. Zodpovědnost nese pedagog, jehož úkolem je připravit takové prostředí a podmínky, které budou pro dítě dostatečným motivem pro upevňování nových dovedností, vědomostí a postojů.

V předškolním kurikulu jsou velmi podrobně rozpracovány **podmínky vzdělávání**, které do jisté míry představují ideální podobu. Jejich závaznost ovšem vyplývá z legislativy, podle níž jsou stanoveny. Postihují všechny oblasti důležité pro dobrý a kvalitní průběh vzdělávání. S hmotným zabezpečením souvisí podmínky týkající se materiálu a životosprávy. Psychologický aspekt se vyskytuje ve výčtu psychosociálních podmínek, s nimiž velmi úzce souvisí personální

a pedagogické zajištění. Nehmotné prostředí je vytvářeno způsobem komunikace na daném pracovišti, vzájemnými vztahy, odbornou kvalifikací pedagogů a v neposlední řadě spoluprací v celém týmu pracovníků. Velmi důležitá je rovněž správná organizace dne, stejně jako celkové řízení mateřské školy. Velký důraz je kladen na spoluúčast rodičů, vzájemnou důvěru a otevřenost. Rodiče se mají stát rovnocennými partnery pedagogů. Jen s pomocí vzájemné spolupráce je možno rozvíjet v dítěti správný systém hodnot, který bude předpokladem pro jeho další vývoj.

**Děti se speciálními vzdělávacími potřebami** mohou být integrovány do běžných předškolních zařízení, jak již bylo zmíněno. Odpověď na otázku, kdo vlastně do této kategorie spadá, najdeme ve Školském zákoně, který říká, že se jedná o osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním a dále je konkretizuje. RVP PV stanoví další podmínky, které je potřeba vytvořit pro integrované vzdělávání.

Podle aktuální potřeby a nutnosti je možno sestavit pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami **individuální vzdělávací plán (IVP)**. V tomto případě je na místě spolupráce s dalšími odborníky působícími ve speciálně pedagogických centrech a pedagogicko psychologických poradnách. Dítě je zapojeno do běžných denních aktivit v mateřské škole, ale v určitých oblastech je s ním pracováno pomocí navržených speciálních metod a postupů, případně je kladen větší důraz na oblasti, které je nutno více rozvíjet. Za tvorbu IVP nese odpovědnost ředitel školy. Plán je průběžně vyhodnocován, doplňován a konzultován s příslušným odborníkem a samozřejmě zákonným zástupcem dítěte. Podstatnou roli zde opět hraje vzájemná a otevřená spolupráce.

V poslední době se pedagogové v mateřských školách běžně setkávají s dětmi se sociálním znevýhodněním, ať už jde o jedince z nízkého sociokulturního prostředí, zástupce menšiny či dítě z některého typu ústavního zařízení. V těchto případech je mnohdy narušena právě spoluúčast s rodinou, a je tedy na učiteli, jak daný čas s konkrétním dítětem využije pro jeho dobré začlenění do kolektivu. Rámcový vzdělávací program může být v těchto případech oporou v tom smyslu, že neusiluje o vyrovnání výkonů, nýbrž stejných vzdělávacích příležitostí. (RVP PV, 2004)

Záměrně jsem si až na konec této kapitoly nechala pojmy jako **cíl, obsah vzdělávání, klíčové kompetence a autoevaluace**, jejichž objasněním a uplatněním v pedagogické praxi se budou podrobněji zabývat následující kapitoly. Zmíněné pojmy vstupují do denních činností předškolního pedagoga. Stanovuje si cíle, jež naplňuje pomocí vzdělávacího obsahu, který vede k dosahování klíčových kompetencí. Završením celého procesu je pak evaluace, v užším pojetí hodnocení, které zároveň stojí na začátku dalšího plánování.

Jestliže dochází k nepochopení výše zmíněných termínů, vyskytují se ve vzdělávání dětí podstatné chyby. V konečném důsledku dochází k rozporům s Rámcovým vzdělávacím programem a nejsou respektována specifika předškolního vzdělávání.

V pedagogice předškolního věku není vyčleněna předškolní didaktika, která by přesně vymezovala definice jednotlivých pojmů. Je tedy potřeba vycházet z obecné didaktiky a pedagogické evaluace a zjištěné informace aplikovat na předškolní vzdělávání.

### 3 VZDĚLÁVACÍ CÍLE

Vycházíme-li z toho pohledu, že vzdělávání dětí představuje cílené působení na jejich rozvoj, je zapotřebí věnovat značnou pozornost právě vzdělávacím cílům. Pedagogický slovník uvádí, že jde o jednu z kategorií obecné didaktiky vymezenou jako „1) účel, záměr výuky; 2) výstup, výsledek výuky“.<sup>10</sup> Výsledek se u dětí projevuje ve změnách v oblasti vědomostí, dovedností, chování, přístupů a postojů.

Cesta ke konkrétním, specifickým cílům vede přes obecné vzdělávací cíle, které jsou zabudovány v kurikulárních dokumentech. Jejich formulace v sobě odráží zájmy a potřeby jedince zasazené do konkrétní společnosti, v níž žije. V průběhu času se utvářely různé filozofické pohledy na problematiku obecných vzdělávacích cílů. Většina zastánců progresivismu kladla důraz na vedení k samostatnému myšlení. Po rozštěpení jejich hnutí se část přiklonila k názoru, že výuka představuje přípravu na dospělost a život ve společnosti (sociální větev); osobnostní progresivisté chtěli více vycházet z potřeb a zájmů dětí. Jiná filozofická koncepce - esencialistická - spatřuje nejdůležitější poslání školy v předávání znalostí, dovedností a postojů. Rekonstrukcionisté naopak směřují vzdělávání k tomu, aby jedinci byli školou vybaveni k vytváření nové, lepší společnosti, a dokázali tak vyvolat společenské změny. Postupně docházelo k ovlivňování jednotlivých linií, k jejich nabírání většího či menšího smyslu ve vzdělávání. (Pasch, 1998)

#### 1.1 Formulace dílčích cílů

Obecné vzdělávací cíle jsou jakýmsi vodítkem, cestou určující směr ve vzdělávání. Pro každodenní práci pedagoga je nutná operacionalizace cílů, tedy formulace takové podoby, která by splňovala základní vlastnosti - komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost.

**Komplexnost** vyjadřuje požadavek na respektování osobnosti jako celku. V tomto ohledu souvisí formulace cílů s biogenní, psychogenní a sociogenní úrovní osobnosti. Cíl se stává komplexním, jestliže zahrnuje vědomosti, dovednosti i postoje, tedy oblast kognitivní, psychomotorickou a afektivní. Ačkoliv jde o jednu z požadovaných vlastností, v běžné praxi se stává, že ne vždy ji lze

zcela naplnit, v některých činnostech tak může jedna z oblastí převládat nad jinou. Pedagog by ale měl respektovat tento požadavek a akceptovat vzájemnou souvislost oněch dimenzí, aby nedocházelo k jednostrannému směřování dětí, jako tomu bylo v minulosti, kdy se hlavní část výchovně vzdělávacího procesu zabývala výhradně kognitivní oblastí.

**Konzistentnost** neboli soudržnost vyjadřuje vnitřní vazbu cílů, znamená to, že nižší cíle jsou podřízeny vyšším a naopak vyšší jsou závislé na dosažení nižších. (Kalhous, Obst, 2002)

V praxi se vychází od záměrů stanovených v kurikulárních dokumentech (RVP, ŠVP) přes cíle tematických celků až k jednotlivým činnostem s konkrétními dětmi. Prolínáme teď obě úrovně - školní i státní. Pro zvýšení efektivity vzdělávání musí pedagog tuto logickou posloupnost a vzájemnou závislost dodržovat.

V definici vzdělávacího cíle podle Pedagogického slovníku byl zdůrazňován nejen záměr, ale také výsledek. Pro zvýšení jeho **kontrolovatelnosti** by měla formulace cíle obsahovat výkon dítěte, podmínky pro realizaci a normu výkonu. Požadovaný výkon nejlépe vystihují tzv. aktivní slovesa, vyjadřující konkrétní činnost, kterou je možno pozorovat a následně vyhodnotit, zda byla splněna či nikoliv. Dále se stanoví podmínky, za nichž by měla být daná činnost provedená (samostatně, s dopomocí, ve dvojici, ve skupině aj.) a kvalita dané vědomosti, dovednosti či postoje.

Poslední důležitou vlastností cíle je **přiměřenost**. Pedagog přihlíží k vývojovým specifikům dětí určitého věku, ale také k aktuální skupině, se kterou pracuje. I přes blízkost věku se u dětí nacházejí mnohé rozdíly v mentální, afektivní i psychomotorické oblasti. Naším cílem není požadovat po všech stejný výkon, ale nabídnout všem možnost daného výkonu dosáhnout, což předpokládá specifikaci požadavků a tím také dodržení jejich přiměřenosti.

### 3.2 Taxonomie cílů

Důležitým nástrojem a dobrou pomůckou se pro učitele stala taxonomie cílů, ve které se promítá logická posloupnost a vhodný postup pro konkrétní formulace. V padesátých letech dvacátého století ji představil vývojový psycholog Benjamin Bloom spolu s dalšími kolegy. Pro oblasti kognitivních, psychomotorických

a afektivních cílů existují vlastní taxonomie. V oblasti kognitivní je vyjádřen postup, během něhož jedinec přechází od pouhého pamatování si až k pochopení vzájemných souvislostí a zhodnocení. U afektivních cílů je podstatou postupné přijetí hodnot a postojů za své, tedy jejich zvnitřnění. Jednotlivé dovednosti potřebné ke vzniku automatizace činností předkládá taxonomie psychomotorických cílů.

**Bloomova taxonomie kognitivní oblasti** obsahuje šest kategorií cílů, které jsou seřazeny od nejjednodušších k nejsložitějším. Existuje mezi nimi vztah vzájemné závislosti.

Nejnižší kategorií je **znalost (zapamatování)**. Jedinec si vybaví určitou informaci pouze na základě zapamatování, pojmenuje poznanou skutečnost, ale více ji neuvádí do žádných vztahů. Aktivními slovesy pro tuto kategorii jsou: vyjmenovat, definovat, pojmenovat, seřadit, určit, vybrat, uvést seznam, reprodukovat aj.

**Porozumění** předpokládá znalost a dále se rozvíjí v podobě vyjádření vlastními slovy a pochopení dané problematiky. Jako vhodná slovesa se ukazují např. popsat, vysvětlit, vyjádřit vlastními slovy, interpretovat, vyjádřit jinak.

Po zmíněných „nižších úrovních“, které jsou ovšem neméně podstatné, nastupuje **aplikace**, při níž dochází k využití nabytých poznatků v nových situacích. Před jedince je postaven určitý problém, s nímž by si měl umět na základě předchozích znalostí poradit. Ve formulaci tedy využíváme sloves jako aplikovat, nalézt, vybrat, roztřídit, řešit, navrhnout řešení, dokázat či prokázat.

**Analýza** znamená rozklad celku na části. Předpokladem je nejen porozumění konkrétnímu složitějšímu problému, ale také vyjádření vazeb mezi jednotlivými částmi a jejich uspořádání. Typickými slovesy jsou roztřídit, analyzovat, rozebrat, porovnat, rozdělit, rozlišit aj.

**Syntéza** naopak vyjadřuje schopnost vytvořit celek na základě jednotlivých částí. Jedinec by měl být schopen vytvářet něco svého, originálního, co dosud neexistuje, příp. s čím nemá vlastní zkušenost. Vhodnými slovesy jsou: složit, sestavit, shrnout, stavět, organizovat, předvést apod.

Nejvyšší kategorii představuje **hodnotící posouzení**. Jedinec má být schopný zhodnotit konkrétní výrobek, situaci, prosadit určitý způsob řešení na základě

pádných argumentů, které si dokáže obhájit. Dochází k přesahu do afektivní oblasti, protože se projevují také hodnoty a postoje, které vyjadřují vnitřní stanovisko jedince. Je možno použít sloves jako např. posoudit, zhodnotit, diskutovat, odůvodnit, vyvrátit, provést kritiku.

V afektivní oblasti pracuje s pěti kategoriemi **Kratwohlova taxonomie**, jejíž podstatou je postupné zvnitřnění hodnot subjektů výchovně vzdělávacího procesu.

Na nejnižší úrovni je klasifikováno **přijímání (vnímavost)**. Dítě je schopno být citlivé k určitým jevům, věnuje jim pozornost, případně se jim nevyhýbá. Ve vyšší subkategorii se projevuje výběrová pozornost, kdy si jedinec dokáže vybrat z mnoha podnětů jeden a na ten se zaměřit.

Zvýšenou aktivitu vyvíjí jedinec na úrovni **reagování**, při němž se více soustředí a z vlastní vůle zapojuje do příslušné činnosti, při níž respektuje daná pravidla. Z vyvíjené aktivity má dítě radost.

Třetí kategorii tvoří **oceňování hodnoty**. Určité skutečnosti se tedy postupně stávají vnitřní hodnotou, která se dále upevňuje a stabilizuje. Důležitým dynamizujícím prvkem je motivace, která velmi ovlivňuje jedincovo chování a jednání. Tato úroveň se dále člení na akceptování, preferování a přesvědčení o dané hodnotě.

K **integrování hodnot** dochází ve chvíli, kdy je potřeba organizovat a uspořádat jejich větší množství do hodnotového systému. Dítě postupně dochází k tomu, že v jedné situaci se vztahuje hodnot více, proto je potřeba určit, které z nich jsou dominantní.

K nejsilnějšímu upevnění žebříčku hodnot dochází ve fázi **internalizace**, tedy zvnitřnění. Jedincův hodnotový systém je uspořádán natolik, že se přirozeně odráží v jeho chování a jednání, stává se součástí jeho charakteru. Stálé upevňování hodnot pak zapřičiňuje vznik životní filozofie člověka.

V případě **taxonomie psychomotorických cílů** zmíním jednu z nejstarších, kterou vytvořil H. Dave. Prakticky jde o utváření motorických dovedností od pouhého napodobování až k plné automatizaci.

První úroveň je tedy již zmíněná **imitace** neboli **nápodoba**. Dítě vykonává určitý pohyb na základě pozorování činnosti a postupném uvědomování. Imitace se dále člení na impulzivní nápodobu a vědomé opakování.

Jestliže dítě přechází od nápodoby k vlastnímu utváření pohybu podle slovního pokynu, rozvíjí se u něj **manipulace**. Jedinec si sám volí vhodné činnosti, upevňuje se jeho obratnost. Zařazujeme zde další subkategorie jako manipulaci podle instrukce, výběru a za účelem zpevnování.

**Zpřesňování** představuje více soustředěnosti na vykonávaný pohyb, posiluje se jeho účinnost a přesnost. Dále se dělí na reprodukci a kontrolu.

Složitější pohyb se skládá z několika dílčích a jejich postupné naplňování vyžaduje určitou schopnost **koordinace**. Činnosti je potřeba správně řadit za sebou, dodržovat jejich postup a tak dojít k výslednému pohybu. Projeví se jako sekvence (následnost) a harmonie (plynulý soulad).

Nejvyšší úroveň tvoří **automatizace**, která je zpočátku částečná, následně pak úplná. Pohyby jsou natolik zautomatizované, že jedinec nemusí vyvíjet tolik úsilí a přitom je jeho výkon maximální. Mnoho praktických automatických pohybů si dítě osvojí již v předškolním věku (např. základní lokomoce, pracovní dovednosti jako stříhání, modelování, apod.).

Výše zmíněné taxonomie nejsou jediné, z dalších tvůrců můžeme uvést např. B. Niemiérka, který vycházel z Blooma v kognitivní oblasti a z Kratwohla v afektivní oblasti. Taxonomie zpracoval ve zjednodušené podobě, aby tak mohly být více přijatelné pro pedagogickou práci. V obou případech pracuje se dvěma úrovněmi, které člení do dalších podskupin. (Kalhous, Obst, 2002)

### **3.3 Pojetí cílů v Rámcovém vzdělávacím programu**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje čtyři kategorie cílů, a to na dvou úrovních - obecné a oblastní. Cíle mají podobu záměrů a výstupů, jak to ostatně vysvětluje definice podle Pedagogického slovníku (viz výše). V úrovni obecné se jedná o rámcové cíle a očekávané kompetence, v jednotlivých oblastech jsou vytyčeny dílčí cíle a dílčí výstupy. Celý systém vzdělávacích cílů je těsně provázán. (příloha 3)

**Rámcové cíle** jsou formulovány jako záměry vést každé dítě tak, aby se stalo plnohodnotnou osobností a získalo tak důležitý základ pro další působení nejen ve škole, ale především v osobním životě. RVP PV předkládá tyto záměry:

*„1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání*



2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“<sup>11</sup>

Pro pedagoga je důležité si uvědomit, že tyto záměry má mít stále před očima. Jsou pro něj směrem, kterým má děti vést, jelikož vychází ze specifík předškolního vzdělávání. Jejich naplnění nespočívá jen v předem připravených činnostech. Jednání a chování každého pracovníka, nejen pedagogického, v předškolním zařízení má vycházet a zároveň směřovat k daným záměrům, což vede k vytváření základů klíčových kompetencí.

**Klíčové kompetence** jsou obecně formulovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“<sup>12</sup>. V obecné úrovni je pro předškolní vzdělávání vymezeno následující dělení: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Více bude o tomto univerzálním pojmu pojednáno v samostatné kapitole.

**Dílčí cíle** jsou vodítkem pro pedagoga a vyjádřením toho, co by měl u dětí podporovat. RVP PV je uvádí v jednotlivých vzdělávacích oblastech: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Jsou formulovány jako záměry pro pedagoga, nikoliv pro dítě.

**Očekávané výstupy** se rovněž vztahují k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Jejich formulace však probíhá směrem k dítěti, vyjadřují to, co dítě zpravidla na konci předškolního období dokáže. Propojují se zde dovednosti, vědomosti i postoje, které nejsou nijak oddělovány. Očekávané výstupy mají podobu kompetencí. Jejich praktická použitelnost vychází také z toho, že jsou formulovány pomocí slovesných tvarů (zvládnout, pojmenovat, rozlišovat, formulovat, popsat, sledovat, řešit problémy, soustředit se, zorganizovat, vyjádřit, spolupracovat, respektovat, vyjednávat, porozumět apod.). Osvojení těchto výstupů není pro dítě povinné. Každý jedinec dosahuje na konci předškolního vzdělávání daných kompetencí v jiné míře, která odpovídá jeho osobnosti. Pedagogický pracovník by tedy měl vnímat naplnění výstupů jak v individuální sféře - jako portfolio konkrétního dítěte, tak v pohledu celé skupiny. Průběžným vyhodnocováním může reagovat na dílčí výsledky a postupovat u dítěte individuální cestou.

Záměry a výstupy v předškolním kurikulu nahrazují konkrétně rozpracované úkoly v minulých učebních osnovách a výchovných programech. Pro pedagogy se tak otevřela cesta k vlastní tvořivosti, nejsou pevně svázáni přehnaným množstvím úkolů rozčleněných podle věkových kategorií a jednotlivých výchovných složek.

### **3.4 Práce předškolního pedagoga s cíli**

Předškolní pedagog se ve své práci setkává s různými druhy cílů, některé z nich pouze akceptuje (rámcové), jiné musí operacionalizovat tak, aby se staly smysluplnými pro výchovně vzdělávací proces. Vychází z poznatků a požadavků obecné didaktiky, které na základě specifik předškolního vzdělávání aplikuje do praxe.

Stejně jako v minulosti, i dnes vyvstávají mnohé otázky ohledně užitečnosti podrobného plánování dílčích vzdělávacích cílů, z nichž někteří argumentují existencí určitých nebezpečí - orientace na kognitivní cíle, pouhé memorování a mechanické osvojování poznatků bez rozvíjení analyticko-syntetických procesů, přílišná strnulost na předem připraveném plánu a z toho vyplývající neschopnost spontánně reagovat na vzniklou situaci apod. (Pasch, 1998)

Na druhé straně, jestliže dokážeme konkrétně pojmenovat určité negativní stránky formulace cílů, můžeme se jich vyvarovat a v maximální možné míře je z výchovně vzdělávacího procesu odstranit.

Rámcový vzdělávací program umožňuje pedagogickému pracovníku značnou tvořivost. Nedává přesný popis, jak pracovat s cíli, rozlišuje pouze jejich úroveň ve dvou rovinách a předkládá je ve dvou podobách jako záměry a výstupy. Podstatné je rozlišení formulace vzhledem k pedagogovi a vzhledem k dítěti, z čehož vyplývá, že je možno pracovat oběma způsoby. Ve výsledku by ovšem nemělo jít o pouhé opisování cílů a jejich odškrtnutí ve smyslu „splněno - - nesplněno“, jak na to upozorňuje také Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu (2005). Pro stanovení cílů vymezuje pouze tuto informaci: „ *Lze jej pojmut a popsat různě: jako účel, záměr, také jako očekávaný vzdělávací přínos, výstup, výsledek. To vyžaduje od pedagoga zamyslet se nad tím, proč dětem tento blok nabízí, co v jeho rámci sleduje, co chce dětem zprostředkovat, co se dítě může prostřednictvím bloku naučit, v čem se může rozvinout či zdokonalit,*

*či k jakým znalostem, dovednostem, postojům i hodnotám (kompetencím) může blok přispět. Záleží na povaze bloku i na pedagogovi, jaký způsob zvolí.“<sup>13</sup>*

Zvláště poslední věta citovaného textu opět poukazuje na značnou volnost učitele při vytváření písemného podkladu pro svou práci s dětmi, ale zároveň na něj klade větší zodpovědnost.

S kategorií cílů pracuje v konkrétní mateřské škole každý pedagogický pracovník, jejich oblast působení se však může odlišovat. Ve školním vzdělávacím programu, který je závazným dokumentem pro celou instituci, jsou zpracovány cíle tak, aby příliš neomezovaly a nesvazovaly práci učitelů v jednotlivých odděleních, pro něž ale pochopitelně platí požadavek soudržnosti, tedy respektování závislosti vyšších a nižších cílů. Proto se jeví jako velmi vhodné spolupracovat na tvorbě školního programu jako ucelený tým pracovníků a v otevřené diskusi hledat cestu, se kterou se všichni dokáží ztotožnit. V praxi je tomu stále bohužel tak, že ředitel či vedoucí pracovník připraví návrh, který sice dává k předložení, ale do něhož již dále nikdo nezasahuje.

## 4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Pojem kompetence je v obecné rovině chápán jako způsobilost k vykonání určité funkce či aktivity. Pro danou kompetentnost však jedinec potřebuje určité poznatky, dovednosti, ale i postoje a hodnoty. Je-li zástupce ředitele pověřen předat ostatním pracovníkům nějakou informaci, předpokladem úspěšného zvládnutí je znalost a porozumění dané informaci, dovednost v oblasti formulace jasných a výstižných vět a v neposlední řadě odpovědnost za správnost předání toho, co je pro kolegy důležité. Nadřízený mohl předat kusou informaci, na jeho zástupci bylo, jak se s tímto úkolem vyrovná, jak dokáže využít svých zkušeností a znalostí k tomu, aby se stal kompetentní osobou.

Klíčové kompetence definuje Pedagogický slovník jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti.*“<sup>14</sup> Nejsou rozděleny do jednotlivých oborů lidské činnosti či školních předmětů, ale mají univerzální charakter a vytvářejí tak základ obecného vzdělání. Současná vzdělávací politika je dává do souvislosti s celoživotním učením, které představuje proces formálního, neformálního a informálního učení. Zahrnuje působení vzdělávacích institucí, formy mimoškolního působení prostředí a rodiny na jednotlivce, další vzdělávání v souvislosti s rozšířením pracovní kvalifikace, sebevzdělávání a zpracování informací přicházejících z nejrůznějších informačních zdrojů (Veteška, Tureckiová, 2008).

O klíčových kompetencích se dnes hovoří jako o určitém fenoménu ve vzdělávání, ale již v 70. letech 20. století je uvedl Dieter Mertens v souvislosti se zaměstnaností. Do vzdělávání pak tento termín vstoupil koncem 90. let. V Lisabonské strategii, kterou přijala Rada Evropy pro období 2000 - 2010 se stal jedním z prostředků zvýšení efektivity vzdělávání právě rozvoj klíčových kompetencí. Strategickým cílem je identifikovat klíčové kompetence, zařadit je do kurikulárních dokumentů, zpřístupnit pro všechny děti nevyjímaje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a zpřístupnit je široké veřejnosti pro usnadnění dalšího vzdělávání a orientaci na trhu práce. V další návaznosti se důraz na získání klíčových kompetencí objevuje v Národním programu rozvoje

vzdělávání v České republice (Bílá kniha), kde jsou v této souvislosti zmíněny tři úkoly pro změnu orientace vzdělávání:

- 1) naučit se poznávat - jak se učit, jak zpracovávat informace z různých směrů, kriticky myslet a hodnotit
- 2) naučit se jednat a žít společně - pracovat samostatně i ve skupinách, vzájemně se respektovat a konstruktivně řešit vzniklé konflikty
- 3) naučit se být - vést plnohodnotný život jako autonomní osobnost, která se samostatně rozhoduje v souladu s mravními normami a přijímá za svá rozhodnutí patřičnou odpovědnost (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001).

Z výše zmíněných dokumentů vychází také zařazení klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech. Jsou pojímány mezipředmětově a propojeny se vzdělávacím obsahem. Formulace očekávaných výstupů jako činností, pomocí nichž má docházet k získávání vědomostí, dovedností a postojů vede k osvojování klíčových kompetencí. Tento model propojení se odráží na všech stupních vzdělávání, předškolní nevyjímaje.

#### **4.1 Klíčové kompetence v předškolním kurikulu**

Celoživotní učení má svůj počátek již v rodinné výchově, na kterou dále navazuje institucionální předškolní vzdělávání v mateřské škole. Proto také RVP PV předkládá klíčové kompetence, které vymezuje jako soubor základních požadavků na vzdělávání, který zahrnuje podstatné vědomosti, schopnosti a postoje, které se dále uplatňují v běžném životě a pracovních příležitostech (RVP PV, 2004).

Klíčové kompetence jsou zahrnuty do systému vzdělávacích cílů formulovaných jako výstupy v obecné rovině. Konkrétnější rozpracování do činnostní podoby předkládají dílčí výstupy zařazené v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Původní verze RP PV z roku 2001 nepracovala přímo s pojmem klíčové kompetence, ale uváděla je právě v podobě dílčích kompetencí (tedy současných výstupů).

V předškolním věku si děti osvojují elementární základy kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná. *„Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého*

*rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat.*<sup>15</sup> Práce pedagoga není v tom, aby vedl všechny děti k dosažení stejné úrovně, ale naopak respektoval, usměrňoval a doprovázel každého jednotlivce na jeho cestě předškolním vzděláváním.

RVP PV označuje soubor klíčových kompetencí jako určitý ideál, k němuž nemohou všechny děti dospět. Vystává tedy pro mnohé otázka, proč jsou zařazeny v předškolním kurikulu. Odpověď je ve své podstatě jednoduchá. Pro pedagoga ukazují jasný směr, kterým má vést svou práci, co u dětí sledovat a podporovat, k čemu je vést, jak plánovat své činnosti, aby dětem předkládal podstatné dovednosti, vědomosti a vedl je k hodnotám - aby jim tedy pomohl vytvořit základ pro další vzdělávání, v globálu pro celoživotní vzdělávání.

Pro etapu předškolního vzdělávání vymezuje RVP PV následující klíčové kompetence:

- 1) k učení
- 2) k řešení problému
- 3) komunikativní
- 4) sociální a personální
- 5) činnostní a občanské. (příloha 4)

Jedním ze směrů předškolního vzdělávání je připravit dítě pro nástup do základní školy, proto je důležité, aby byly jednotlivé rámcové vzdělávací programy zpracovány v návaznosti na sebe. Jedním z ukazatelů návaznosti jsou právě soubory klíčových kompetencí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje první čtyři kategorie stejně, jen kompetence občanské a činnostní tvoří dva samostatné soubory, z čehož název „činnostní“ je nahrazen pojmem „pracovní“.

## **4.2 Práce předškolního pedagoga s klíčovými kompetencemi**

Po důkladném prostudování RVP PV a Manuálu pro tvorbu ŠVP (2004) je možné konstatovat, že ani jeden ze zmíněných dokumentů nekonkretizuje dílčí práci předškolního pedagoga se souborem klíčových kompetencí. Z řad tvůrčích pedagogů se objevují pokusy, jak včlenit kompetence do školních a třídních

vzdělávacích programů. Jejich rozpracováním však docházíme k tomu, že se dostáváme na úroveň očekávaných výstupů, se kterými běžně pracujeme při sestavování vzdělávací nabídky. O propojení kompetencí se vzdělávacím obsahem již byla řeč v předchozí kapitole. A v praxi předškolního pedagoga se to dále potvrzuje, jak ukazují i následující příklady, v nichž je stanovena z každého souboru kompetencí jedna a ta je dále „rozbalena“ do podoby očekávaných výstupů vybraných z jednotlivých vzdělávacích oblastí. (příloha 5)

Na pedagogických fakultách dnes studují budoucí předškolní pedagogové, kteří si mimo jiné osvojují předškolní kurikulum v jeho teoretické podobě. Následně přichází na praxe do mateřských škol a poznávají realitu předškolního vzdělávání, učí se své poznatky aplikovat v každodenní práci s dětmi. Často z jejich úst zaznívají otázky, jak se pracuje s klíčovými kompetencemi. Odpovědí se stává skutečnost, kterou ukazují i výše zmíněné příklady. Pracuje-li pedagog při tvorbě svého plánu s kategoriemi dílčích cílů, očekávaných výstupů a vzdělávací nabídky za dodržení předepsaných podmínek, vede děti k osvojování klíčových kompetencí, přestože je nikde neuvádí na papíře.

## 5 VZDĚLÁVACÍ OBSAH

Obecná didaktika chápe obsah vzdělávání jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jedinec získává během výchovně vzdělávacího procesu. V Pedagogickém slovníku je pojem obsah školního vzdělávání vymezen v užším slova smyslu, a to jako „*strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr obsahu vzdělávání, odpovídající cílům příslušného stupně/typu školy, respektující prostředí, věk, předpoklady a zkušenosti žáků.*“<sup>16</sup>

Výběr toho, co skutečně náleží do obsahu vzdělávání, je podmíněn mnoha činiteli, např. společenským a kulturním rozvojem, potřebami konkrétní společnosti, vývojem vědy a pochopitelně zájmy, možnostmi a potřebami vzdělávaných. Rychlý technický pokrok charakteristický pro současný moderní svět klade nové nároky na generaci dětí a mládeže, v jejichž rukou je jeho další rozvoj. Děti mají dostatek informací stejně jako jejich zdrojů, ale o to více se potřebují naučit s nimi zacházet, třídít je a aplikovat do denního života. V opačných případech dochází k jejich nepochopení a následně zneužívání, což vyvolává mnohé negativní jevy v celé společnosti, ale především nebezpečí pro samotného jedince.

Probíhající kurikulární reforma přináší mnohé změny právě v obsahu vzdělávání. Stejně tak se touto problematikou zabývají mnozí odborníci, jejichž názory se v některých směrech odlišují, v jiných naopak dochází ke shodě. Další vývoj vzdělávacího obsahu směřuje k větší vnímavosti globálních problémů, posílení role umění a tělesného rozvoje ve vzdělávání, sblížování všeobecného a odborného vzdělávání, využívání dostupné moderní techniky a přecházení k celoživotnímu vzdělávání, což předpokládá, že jedinec neukončí proces vzdělávání se završením školní docházky (Skalková, 1999).

Tradičně se učivo, tedy obsah vzdělávání, dělí do tří složek na vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáka (postoje). V průběhu procesu vzdělávání však nesmíme upřednostnit jednu na úkor jiné, protože právě jejich celistvost vede ve výsledku k požadovaným klíčovým kompetencím.

Z pohledu didaktiky představují **vědomosti** teoretické poznatky jednotlivců. Jejich struktura zahrnuje fakta, pojmy a generalizace. Častá kritika dnešní školy vychází z toho, že žáci nejsou vedeni k pochopení této struktury, která



předpokládá, že ve výsledku bude jedinec schopen fakta zobecnit pomocí pojmů, následně je uvádět do vzájemných vztahů a přirozeně využívat v praktickém životě.

**Dovednosti** představují osvojené činnosti, k nimž vede cesta přes stanovení cíle, prostředků a volby postupu až ke kontrolovatelným výsledkům. Existuje několik možností jejich členění, v obecném směru na senzomotorické (oblast smyslová a pohybová) a intelektuální (oblast myšlenkových operací).

*„Hodnoty jsou chápány jako odraz významu skutečnosti pro člověka, pro jeho potřeby, zájmy.“<sup>17</sup>* Hodnotový systém si člověk utváří po celý svůj život, ale jeho základy jsou položeny ve školním věku a to prostřednictvím nejrůznějších zkušeností, emocionálních prožitků a komunikačních situací, do nichž se denně dostává.

Všechny tři složky se vzájemně prolínají a podmiňují, proto je tak důležité, aby si jejich soudržnost uvědomoval každý pedagog. Pouhé předávání poznatků vede k přetěžování dětí, osvojování dovedností bez vědomého jednání k jednoduché manipulaci a vzdělávání bez hodnot k negativnímu narušení osobnosti člověka.

V obecné rovině ještě zmíním pojem **didaktická analýza učiva**, čímž se rozumí hlubší přemýšlení učitele při vytváření konkrétního vzdělávacího obsahu pro práci s danou skupinou dětí. Slouží k tomu, aby se pedagog zamyslel nad tím, jaká jsou specifika konkrétní skupiny, co chce svým žákům předat, k jakým cílům bude směřovat, jak zorganizuje vzdělávací nabídku, které formy a metody při tom použije a jakým způsobem se konkrétní učivo promítne jedincům do jejich praktického života. Součástí je také způsob hodnocení dosažených výsledků.

K takovému uvažování vedou dva principy. První z nich vychází z behaviorismu a zaměřuje se na popis cílového chování žáka, přičemž se postupuje od obecných ke specifickým cílům. Hledisko vycházející z kognitivní psychologie se obrací k dosažení žádoucího chování žáka pomocí vytvoření bohatých mentálních struktur, tedy nacházení vzájemných vztahů mezi jednotlivými pojmy a jevy. Oba principy nacházejí své místo také v současném výchovně vzdělávacím procesu.

## 5.1 Vzdělávací oblasti

V předškolním vzdělávání je vzdělávací obsah pojímán jako rámec, do něhož si může každá mateřská škola zasadit konkrétní činnosti pro jednotlivé skupiny dětí. Je hlavním prostředkem pro vzdělávání dětí, ale není pro ně závazný. Závazným se stává pro pedagoga, a to v tom smyslu, že jej všem dětem poskytuje v podobě činností, popř. příležitostí. Rámcový program tedy nepracuje přímo s pojmem **učivo**, ale nahrazuje jej pojmem **vzdělávací nabídka**, což lépe odpovídá specifikům předškolního vzdělávání a odstraňuje tak závazek pro jeho přesné splnění.

Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí rozlišených podle toho, jak si dítě postupně utváří vztah k sobě samému, druhým lidem i okolí. Pro praktické využití jsou vytvořeny názvy uvedené v následující tabulce.

**Tab. 1** Vzdělávací oblasti v předškolním kurikulu

Biologická oblast	Dítě a jeho tělo
Psychologická oblast	Dítě a jeho psychika
Interpersonální oblast	Dítě a ten druhý
Sociálně-kulturní oblast	Dítě a společnost
Environmentální oblast	Dítě a svět

Každou oblast uvozuje obecný záměr vystihující její základní charakteristiku. Dále jsou vždy uvedeny čtyři vzájemně propojené kategorie, s nimiž pedagog tvořivě pracuje - dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika. Uvedené kategorie odpovídají na základní otázky: co má pedagog u dítěte podporovat, co mu nabízí, co dítě na konci předškolního období zpravidla zvládne a co ohrožuje úspěch pedagogových záměrů.

Kategorie cílů byla rozpracována v samostatné kapitole, dále se tedy zaměřím na stručnou charakteristiku vzdělávací nabídky a možných rizik v jednotlivých oblastech.

Záměrem oblasti **Dítě a jeho tělo** je podporovat a stimulovat zdravý růst a vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou i psychickou zdatnost, podporovat rozvoj pohybových, manipulačních a sebeobslužných dovedností a vést dítě k rozvoji zdravého způsobu života.

Vzdělávací nabídku tvoří pohybové a manipulační činnosti, zdravotně zaměřená cvičení, smyslové, hudebně pohybové a psychomotorické, sebeobslužné činnosti, programy prevence úrazů, nemocí a závislostí, aktivity pro poznávání vlastního těla a všech smyslů aj.

Uvedené činnosti mohou být ohroženy omezováním pohybu, nevyvážeností řízených a spontánních aktivit, nevyhovujícím denním režimem, podceněním bezpečnosti dětí nebo neznalostí zdravotního stavu dítěte.

Psychologická oblast **Dítě a jeho psychika** se dále členěna na tři podoblasti: **Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle.** Společný záměr vyjadřuje důležitost podpory duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti; rozvoje intelektu, řeči, poznávacích procesů, citů a vůle; příležitostí k rozvíjení tvořivosti, dalších vzdělávacích dovedností a povzbuzení k poznávání nových skutečností.

Další kategorie jsou již formulovány zvlášť pro každou podoblast.

Pro „jazykovou“ se jako vhodná jeví nabídka rozmanitých jazykových her, dostatečná individuální i skupinová komunikace, vyprávění, grafické napodobování tvarů písmen a číslic, poslech, vyprávění a reprodukce pohádek a příběhů, příp. dramatizace a zpěv písní. Rizikem se může stát prostředí, které nerozvíjí přirozenou komunikaci, vytváří zábrany, je chudé na podněty, šíří se v něm špatný mluvní vzor a nedochází k dostatečnému rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní.

V případě rozvíjení poznávacích schopností je dětem nabízeno dostatek příležitostí k záměrnému pozorování, manipulaci a zkoumání vlastností předmětů; sluchových a zrakových her; her a činností rozvíjejících dětskou fantazii a tvořivost; her s rozvojem časoprostorové orientace; činností zaměřujících se k vytváření pojmů a jejich vzájemných vztahů apod. Pedagogův úspěch ohrožuje nedostatek příležitostí k poznávání, manipulaci, experimentování; přílišný důraz kladený na pamětní učení bez porozumění stejně jako nedostatek času na vlastní hru, její rozvinutí a dokončení.

V „emoční“ podoblasti jsou dítěti nabízeny činnosti vyvolávající radost, pohodu, motivaci, činnosti vedoucí k estetickému rozvíjení, hry pro rozvoj vůle a vytrvalosti, dramatické činnosti, aktivity k rozvíjení a projevování citů nebo poznávání

a porovnávání lidských vlastností. K uvedeným aktivitám je nutno vytvářet zdravé, pohodové a důvěryhodné prostředí, každý nepřiměřený nárok, uspěchané a nervózní omezování, nevhodný model chování či časté negativní hodnocení bez vyzdvižení kladů činí toto prostředí rizikovým.

V interpersonální oblasti - **Dítě a ten druhý** - má pedagog podporovat utváření vzájemných vztahů mezi dětmi navzájem, k dospělým, podporovat jejich přirozenou komunikaci a zajistit pohodu těchto vztahů.

Nabídka pro dítě obsahuje dostatek přirozených komunikačních příležitostí, sociální a interaktivní hry, dramatizace rolí a poznávání základních pravidel vzájemného soužití, kooperativní a skupinové činnosti, přirozené i modelové situace nebo hry, v nichž se uplatní ochrana vlastního soukromí stejně jako respekt k potřebám druhého.

Rizikovým se stává prostředí, v němž chybí dobré vzory, příležitost k vzájemnému poznávání se, spolupráci a komunikaci; všímání si problémů, vedení k jejich smysluplnému řešení a objevuje se zesměšňování a ponižování dítěte, podpora nezdravé soutěživosti a nedodržování předem stanovených pravidel.

V oblasti **Dítě a společnost** se pedagog snaží zprostředkovat dítěti pravidla soužití ve společnosti, poznání kulturních, materiálních i duchovních hodnot, pomoci mu osvojit si potřebné návyky, postoje a dovednosti pro utváření společenské pohody v prostředí jemu blízkém.

Ve vzdělávací nabídce jsou uvedeny tvůrčí literární, výtvarné, hudební a dramatické činnosti, pořádání společenských slavností a dramatizace rolí povolání a seznamování s jejich přirozeným prostředím, zprostředkování příležitostí kulturního, uměleckého světa a aktivity pro rozvíjení mravních hodnot, základů společenského chování.

Rizika tvoří nedostatek podnětů ke zmíněným činnostem, přílišnému negativnímu hodnocení bez vedení k nápravě a možnosti nového začátku, zavedení mnoha pravidel bez jejich dostatečného porozumění či upřednostňování některých dětí na úkor jiných.

Poslední oblastí je **Dítě a svět**, jejímž záměrem je vytvářet základní povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí; vhodným

způsobem seznámit děti s globálními problémy a vytvářet odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

Z široké vzdělávací nabídky zmíním např. přirozené pozorování okolní přírody a do ní zasazené aktivity, činnosti rozvíjející bezpečnost v dopravních situacích, praktický nácvik vhodného chování v daném prostředí, kognitivní činnosti, experimentování a práce s přírodninami, poznávání ekosystémů nebo činnosti přispívající k péči o životní prostředí.

Nabídku činností ohrožuje nedostatek příležitostí pro poznávání okolí, málo podnětná nabídka činností, předávání hotových poznatků vedoucí k přetěžování dětí, nevhodné chování dospělých apod.

Po dlouhém období svázanosti a podrobně rozpracovaného obsahu vzdělání otevírá Rámcový program zcela novou cestu - cestu tvůrčí aktivity, větší samostatnosti a pochopitelně s tím spojené odpovědnosti. Pro úplnost uvádím následující tabulku, která ukazuje zásadní proměnu vzdělávacího obsahu.

**Tab. 2** *Proměna vzdělávacího obsahu*

DŘÍVE	NYNÍ
Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy - Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách	Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy
Výchovné složky	Vzdělávací oblasti
Povinná zaměstnání ( s časovou dotací)	Vyvážení spontánních a řízených aktivit (bez přesné časové dotace)
Podrobně rozpracované úkoly a učivo	Vzdělávací nabídka
Obsah rozdělen podle věkových skupin	Obsah stanoven pro celou věkovou skupinu společně
Metody a formy: hra, učení, práce, slavnosti a zábavy	Metody a formy: kooperativní a prožitkové učení formou hry a činností, sociální a situační učení prostřednictvím nezávazné dětské hry
Zaměstnání organizována frontálně	Vzdělávací nabídka organizována individuálně, skupinově či frontálně
Zaměstnání podle jednotlivých složek	Integrované bloky
Splnění vymezených úkolů	Dosahování klíčových kompetencí

## 5.2 Práce s obsahem v mateřské škole

Jediným požadavkem, který stanovuje Rámcový vzdělávací program na uspořádání vzdělávacího obsahu v konkrétní škole je podoba integrovaných bloků. Slovníček pojmů je vysvětluje jako: *„způsob uspořádání vzdělávacího obsahu ve školním vzdělávacím programu; integrované bloky propojují (integrují) vzdělávací obsahy z více různých vzdělávacích oblastí; vztahují se k určitému tématu, k praktickým životním situacím nebo praktickým činnostem, k určitému produktu apod. a mají podobu tematického celku, projektu či programu.“<sup>18</sup>* Pro děti předškolního věku je integrovaná forma vyhovující, jelikož je přirozeně motivuje, propojuje a dává do souvislostí jednotlivé vědomosti, dovednosti a postoje a přibližuje jim skutečnou realitu okolního světa.

Každá škola si sama stanoví podobu bloků, jejich obsah, rozsah, počet i časovou dotaci, stejně tak i jejich závaznost pro jednotlivé pedagogy. Manuál pro tvorbu ŠVP nabízí podněty ke zpracování integrovaných bloků, které mohou být pro pedagoga určitým vodítkem, především v počátcích jeho činnosti. Důležité je propojení vnitřního obsahu bloku konkrétním tématem. Témata neboli náměty mohou vycházet z přirozených situací, které děti prožívají, z pravidelného cyklu ročních období, mohou se vztahovat k různým slavnostem či pohádkovým příběhům. Vychází pochopitelně z celkového zaměření školy a školního vzdělávacího programu (environmentální výchova, Kurikulum podpory zdraví, Zdravá mateřská škola a další alternativy). Podoba bloků se také liší v souvislosti s uspořádáním dětí - do homogenních nebo heterogenních oddělení.

Rozsah integrovaných bloků může být různý - od krátkodobých, přes střednědobé až k dlouhodobým. Častá je právě podoba tematických celků, k nimž je v průběhu školního roku připojen speciálně zaměřený projekt či program, který zasahuje do vzdělávací nabídky v určitých intervalech a stává se tak propojujícím článkem celého roku.

Každý blok by měl být určitým způsobem popsán a charakterizován. Práce zahrnuje operacionalizaci cílů, zvolení vhodné vzdělávací nabídky, která směřuje k osvojování klíčových kompetencí a závěrečnou evaluaci. Do každého celku (projektu či programu) se tedy promítne téma, cíle (záměry a výstupy) a činnosti (příležitosti). Postup zpracování je plně v kompetenci pedagoga, který zná svou

skupinu dětí a dokáže vnímat jejich zájmy a potřeby. Zároveň má stále na paměti provázanost své tvorby se Školním a Rámcovým vzdělávacím programem.

M. Kupcová z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze uvádí následující možnosti, jak zpracovat podobu integrovaných bloků podle toho, který prvek je výchozí.

### **1) Téma - cíle - činnosti; téma - činnosti - cíle (příloha 6)**

Na začátku tedy učitel volí téma, které je dáno v ŠVP, vychází ze zájmu dětí nebo aktuální situace v mateřské škole. Dalším postupem je buď volba činností, z nichž vyplynou určité cíle, nebo rozpracování cílů a na jejich základě postavení konkrétní nabídky. Mnohé činnosti navrhují děti samy v průběhu rozvíjení daného tématu. Plán by měl být tedy natolik pružný a otevřený, aby mohl zahrnout i jejich nápady a náměty.

### **2) Činnosti - téma - cíle; činnosti - cíle - téma (příloha 7)**

Určité činnosti (námětové hry, dramatizace, hudební a pohybové hry) si děti natolik oblíbí, že je vyžadují zařazovat stále znovu. Učitelka může vycházet z této potřeby dětí a modifikovat je na různě zvolená témata. Nikdy ale nesmí zapomínat a přemýšlet nad tím, ke kterým cílům její nabídka směřuje.

### **3) Cíle - téma - činnosti; cíle - činnosti - téma (příloha 8)**

Tvorba bloku často začíná od formulace cílů, jejichž počet je přiměřený délce trvání daného bloku. Cíle jsou operacionalizovány do podoby vědomostí, dovedností a postojů a formulovány tak, aby je bylo možno v závěru smysluplně vyhodnotit. Na základě cílů jsou dále vybrány vhodné činnosti, které směřují k určitému tématu, nebo naopak, stanovené téma spolu s cíli dává podobu vzdělávací nabídky.

### **4) Očekávané výstupy - činnosti - téma**

Tento postup tvorby tematických celků, projektů či programů většinou vychází z toho, že vyvstanou u dětí určité důležité dovednosti, na jejich rozvoji a procvičování je potřeba se více zaměřit (oblast logopedie, psychomotoriky, přípravy na zápis do základní školy). Stanoví se tedy několik výstupů, ke kterým je potřeba směřovat, a na jejich základě je postavena pestrá vzdělávací nabídka směřující k jednotnému tématu.

Zpracování třídního vzdělávacího programu není závazné. Zároveň se ale ukazuje jako přirozeně potřebné vzhledem k tomu, že konkrétní plán představuje směr pro pedagoga. V případě, že jde o školu s větším počtem oddělení, příp. s více pracovišti, je samozřejmé, že zpracování bloků v ŠVP bude mít pouze obecnou podobu, aby nebyli pedagogové ze zcela jiného prostředí svazováni ve své tvůrčí činnosti. Rovněž je možné zpracovat školní vzdělávací programy zvlášť pro každé pracoviště.

Hlavní vzdělávací nabídku, tedy integrované bloky, mohou dále doplňovat specifické programy či projekty, zaměřené např. na oblast ekologie, prevence, sportu apod. Jsou součástí školního vzdělávacího programu, ale nemohou přebít či rozbít hlavní vzdělávací nabídku.

Častým zvykem je doplnění o různé kroužky zařazené zejména na základě zájmů rodičů, případně konkurence ostatním mateřským školám. Tyto aktivity netvoří součást hlavní vzdělávací nabídky, jsou označovány jako „nadstandardní“ a bývají poskytovány za zvláštní úplatu. Jejich rozsah a časové vymezení je potřeba dobře zvážit, aby nebyly realizovány na úkor standardní vzdělávací nabídky. Kroužky jsou vedeny pověřenou učitelkou z mateřské školy, příp. externím odborníkem a neměly by zasahovat do pravidelné provozní doby předškolního zařízení. Mnohými pedagogy jsou vnímány spíše negativně, protože často právě narušují a tříští ucelený vzdělávací program. Cesta ke změně může vést přes kvalitní školní vzdělávací program a jeho představení rodičům v takové podobě, aby v něm spatřovali hodnotu a dostatečnou kvalitu předškolního vzdělávání.



## 6 AUTOEVALUACE ŠKOLY

*„Autoevaluace školy je systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu; výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činností školy.“<sup>19</sup>* Touto definicí představuje zmíněný pojem slovníček v RVP PV, který je určen pedagogickým pracovníkům pro jejich každodenní realizaci školních a třídních vzdělávacích programů. Pro komplexnější vysvětlení je potřeba objasnit ještě další pojmy, které spolu úzce souvisí.

Autoevaluace představuje v určitém slova smyslu interní, tedy vnitřní evaluaci školy. Z latiny pocházející termín evaluace znamená mimo jiné určování podstaty, ocenění, snahu pochopení kvality postupů a výsledků (Vaš'atková, 2006). V pedagogice je evaluace považována za vědní disciplínu postupně se rozvíjející a čítající tak teoretické postupy, metodologii i praktické procesy.

Evaluaci školy je možno rozdělit na **externí** (vnější) a **interní** (vnitřní), a to z hlediska toho, kdo ji uskutečňuje. Externí evaluace je v kompetenci České školní inspekce, zřizovatele či výzkumných pracovišť, interní provádí škola sama.

Dalším hlediskem pro rozlišení evaluace je interpretace výsledků, podle něhož rozlišujeme **normativní** a **kriteriální** evaluaci. V prvním případě jde o posuzování výsledků žáků na základě vzájemného srovnání, ve druhém pak o srovnání se stanoveným kritériem - normou.

Nejednotnost v definování se projevuje také v nejednotnosti samotných pojmů: evaluace - hodnocení; autoevaluace - vlastní hodnocení školy. Někteří autoři považují tyto dvojice za synonyma, jiní je - zvláště z odborného hlediska - rozlišují. Hodnocení můžeme chápat jako zjištění aktuálního stavu, výsledku, jemuž na rozdíl od evaluace chybí systematičnost, plánovitost, předem daná struktura a východisko pro další plánování. Jeví se tedy jako součást evaluace, která představuje nadřazený pojem.

Jiná otázka vyvstává v oblasti pojmů autoevaluace - vlastní hodnocení školy - interní evaluace. Vaš'atková je vzhledem k dostupné legislativě, v níž se vyskytují všechny překlady anglického termínu „self-evaluation“, chápe jako synonyma. Pro pedagogickou praxi je mnohem podstatnější jádro problému, který autoevaluace představuje, než polemizování o vhodném či nevhodném

pojmenování. Hlavní ukazatele pochopení směřují k následujícím výroky uvedené v systematické publikaci Úvod do autoevaluace školy, podle nichž jde o:

- **mechanismus pravomocí školy zlepšovat se zevnitř**
- **způsob, jakým škola přemýšlí o sobě**
- **nástroj ke zlepšení práce školy**
- **způsob učení se z předchozích zkušeností (Vašátková, 2006).**

### **6.1 Autoevaluace v mateřské škole**

Mateřská škola patří mezi organizace, jejíž stabilitu a výkonnost zajišťuje kvalitní řízení. Řídící proces (management) sestává z plánování a rozhodování, organizování, vedení lidí a kontroly. Kontrola pak slouží jako zdroj zpětné vazby a zároveň směr pro další plánování. V souvislosti s narůstající decentralizací a autonomií a škol se kontrola stále více přesouvá dovnitř školy. Vnější evaluace dále probíhá, ale požadavkem na zvýšení efektivity institucionálního vzdělávání je, aby docházelo k jejich vzájemnému souladu.

Autoevaluace školy velmi úzce souvisí s hodnocením kvality a následně jejím zlepšováním. Za kvalitní školu je považována ta, která *„průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila - - vše je však řízeno zdravým rozumem; kvalitní škola tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.“*<sup>20</sup>

Proces autoevaluace je dlouhou cestou, jejímž cílem je dostat odpovědi na otázky po aktuálním stavu, kde se nacházíme, kam směřujeme, v čem a jak se můžeme zlepšit, jak poznáme, že jsme došli do cíle a kam budeme směřovat poté. Jde tedy o relativní cíl, který je zároveň startem pro nové hledání. Tento proces se určitým způsobem vyvíjí, každá fáze má své nezastupitelné místo. Na začátku stojí potřeba autoevaluace, kterou přednáší konkrétní osoba nebo skupina osob, jejichž úkolem je získat ostatní na svou stranu. V této úvodní motivační fázi jde o přijetí autoevaluačního procesu jako možnosti posunout se dobrým směrem, jinak se stává pouhým příkazem, a tudíž prací navíc.

Následuje promýšlení plánu, jejich záměrů a cílů, tedy fáze přípravná, v níž se v diskusi otevírají skutečné problémy a oblasti, které je potřeba vložit do autoevaluačního procesu. Dochází k rozdělení jednotlivých rolí a odpovědností, sbírání potřebných informací. Následuje samotná realizace, v níž se jednotlivé poznatky dávají do souvislostí s konkrétní školou. Pomocí vybraných metod a technik jsou sbírána data, která se dále v evaluační fázi vyhodnocují. Jedním z výstupů je evaluační zpráva, dalším pak nové plánování, které probíhá po ukončení celého procesu. Fáze korektivní směřuje ke korekcím nesrovnalostí a případným změnám či úpravám. Takto směřovaný cyklus autoevaluačního procesu se stává pilířem dobře fungující organizace.

V mateřské škole probíhají evaluační procesy na různých úrovních, mělo by však docházet k jejich vzájemnému prolínání. Na úrovni ŠVP jde o hodnocení podmínek, cílů a záměrů práce pedagogického sboru. Na úrovni TVP je to evaluace integrovaných bloků, oddělení i jednotlivých dětí a také sebereflexe. Z hlediska pedagogických pracovníků dochází k vzájemnému hodnocení, ředitel ještě dále hodnotí své pedagogy (Manuál pro tvorbu ŠVP).

Vodítkem pro začínajícího evaluátora či tým evaluátorů se může stát právě RVP PV (záměry a cíle, obsah vzdělávání, klíčové kompetence, podmínky), který ve své podstatě nabízí rámcová kritéria, jež jsou dále na konkrétní škole rozpracována do konkrétní podoby. Otázkou zpracování vlastního hodnocení školy se zabývá Vyhláška č. 225/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Hlavní oblasti vlastního hodnocení jsou vždy podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, řízení školy, kvalita personální práce a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a úroveň výsledků práce školy. Poslední novelizace ukládá povinnost zpracovávat závěrečné hodnocení školy průběžně za období tří školních roků.

## **6.2 Autoevaluační proces**

Autoevaluační proces je systematický, záměrný a má jasnou strukturu. Na základě pochopení následujících kroků je možné jej aplikovat také do mateřské školy.

Na začátku stojí stanovení **oblastí autoevaluace**, jimiž rozumíme výběr těch součástí práce školy, které jsou pro ni aktuálně důležité, na které se chce v daném období zaměřit více. Předškolní pedagog pracující podle RVP PV nachází podněty pro oblasti právě v něm, např. podmínky vzdělávání, průběh vzdělávacího procesu, řízení školy apod. Tyto oblasti jsou však velmi obecné a rozsáhlé. Pro praktické použití je potřebujeme dále konkretizovat do **suboblastí**, tedy jakýchsi dílčích částí, které jsou vybrány na základě toho, co je pro danou školu podstatné.

Oblast „podmínky vzdělávání“ je možno konkretizovat v suboblastech „organizace vzdělávacího procesu, materiální podmínky, psychosociální podmínky“ aj.

Dalším krokem je vymezení **cílů autoevaluace**, které vycházejí z vize školy. Ke správné formulaci nám mohou pomoci tzv. „chytré cíle“ využívající pravidlo „SMART“:

- **S**pecifik, tzn. specifické
- **M**eurble, tzn. měřitelné
- **A**chiavable, tzn. dosažitelné, reálné
- **R**elevant, tzn. důležité
- **T**imed, tzn. vymezené časově (Vaš'atková, 2006).

K poznání toho, zda vytyčeného cíle bylo dosaženo, využíváme souboru kritérií a indikátorů kvality. **Kritéria** určují kvalitu zvolené oblasti, charakterizují žádoucí stav. V případě potřeby jsou dále členěna na **subkritéria** (podobně jako oblasti - suboblasti). Přesný popis kvality jevu, k níž chce evaluátor směřovat, formuluje stanovenými **indikátory**, tedy údaji vypovídající o konkrétní realitě. Jsou chápána jako „vodítka“, pomocí kterých dokážeme vyjádřit, zda dochází k naplnění stanovených cílů. Indikátory mohou být vyjádřeny slovně (nikdy - občas - často - vždy), pomocí číselné škály (1 - 4), příp. graficky.

Kritérium „organizace dopoledních činností“ s vyčleněním subkritéria „vyváženost spontánních a řízených aktivit v ranních hrách“ je možno vyjádřit pomocí následujících indikátorů:

- učitelka připravuje v ranních hrách 3 - 4 aktivity
- učitelka uvedené aktivity pouze nabízí a motivuje

- učitelka má předem připraveny veškeré pomůcky
- děti si vybírají z uvedené nabídky, v případě nezájmu si volí vlastní činnost apod.
- nabídka je v případě zájmu dětí znovu zařazena i v dalších dnech, příp. v jiné části vzdělávacího procesu.

Vhodně zvolená evaluační kritéria a indikátory vedou k výběru **metod, nástrojů a technik**, s jejichž pomocí získá evaluátor potřebná data. Souhrn těchto prostředků je možno z různých hledisek dělit, např. na metody písemné (dotazníky, analýza dětské kresby, záznamové archy) a ústní (rozhovory); na metody s využitím přímého kontaktu (pozorování, rozhovory, diskuse) nebo bez něj (videozáznamy) apod. Každý evaluační tým si volí takové metody a techniky, které jsou pro něj dosažitelné a pochopitelné. (příloha 9)

V plánu autoevaluačního procesu jsou dále vymezeny přesné termíny naplnění dílčích kroků a zodpovědnost pracovníků za jednotlivé aktivity i za celek. Dobře vytvořený plán pak napomáhá tomu, aby práce evaluátorů byla skutečně systematická, funkční a pravidelná. (příloha 10)

Celý proces autoevaluace je průběžně dokumentován, dochází k vytváření podkladů pro závěrečné zpracování, které zmiňuje školský zákon v §28. Zákon a dále jeho prováděcí předpis ale přesně nestanovují, jak má být průběžně vedena dokumentace, odpovědnost a nápaditost spočívá na škole. Důležité je si uvědomit, pro koho je závěrečná zpráva zpracována - zákon hovoří o podkladu pro výroční zprávu, ale také pro Českou školní inspekci. Na prvním místě však slouží pro samotnou školu, je závěrečným bodem v hodnocení a prvním krokem k dalšímu plánování. Proto může mít různou podobu, rozsah a způsob zpracování.

V oblasti autoevaluace školy je před každým pedagogem, respektive pedagogickým sborem otevřena nová příležitost, která vede k pochopení autonomie školy. Jestliže se chce vzdělávací instituce sama řídit a rozhodovat, musí nést za své činy zodpovědnost a nebát se nastavovat si vlastní zrcadlo. Ve své podstatě půjde o otevřenost každého pracovníka k přijetí autoevaluačního procesu jako plnohodnotnou součást náplně své práce.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 7 ZPRACOVÁNÍ DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Součástí této diplomové práce jsou také výsledky výzkumu, který proběhl formou dotazníkového šetření v mateřských školách (dále MŠ) Olomouckého kraje. Do okruhu respondentů byly zařazeni ředitelé, učitelé a vedoucí učitelé náhodně vybraných škol.

Dotazník obsahoval patnáct položek zjišťujících informace a v závěru čtyři položky s faktografickými údaji - umístění MŠ, funkce v MŠ, nejvyšší dosažené vzdělání a délka praxe pedagogického pracovníka. (příloha 11)

Výsledky dotazníkového šetření jsou interpretovány pomocí třídění prvního a druhého stupně. V rámci třídění prvního stupně jsou u jednotlivých položek uváděny tabulky s absolutní a relativní četností. Tučně je v tabulce zvýrazněn modus, tedy hodnota s nejvyšší četností. Tabulky jsou doplněny slovním komentářem.

Nejvíce se v dotazníku vyskytují polouzavřené položky, umožňující výběr z odpovědí s nabídkou „jiná odpověď“ pro případ, že by žádná z uvedených možností respondentům nevyhovovala. V jednom případě je využito stupnicové položky, v níž mají respondenti předloženou nabídku odpovědí seřadit podle vhodnosti využití v MŠ. Jsou vyzváni k tomu, aby zmíněné odpovědi oznámkovali jako ve škole podle stupnice „1 = nejlepší, 5 = nejhorší“. Tato položka je vyhodnocena vytvořením průměrných známek k jednotlivým odpovědím.

Tři položky jsou v dotazníku koncipovány jako otevřené, v nichž se respondenti vlastními slovy vyjadřují k předmětu dané problematiky. Způsob kategorizace odpovědí při jejich vyhodnocování je uveden ve slovním komentáři ke konkrétní položce.

V rámci třídění druhého stupně je použita statistická metoda Test dobré shody chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, pomocí níž ověřujeme vztah mezi dvěma jevy zvolenými z výsledků dotazníkového šetření. Po uvedení věcné hypotézy, která je ověřována, následuje stručný popis zkoumané problematiky. Data jsou zpracována do čtyřpolní tabulky, následně je formulována nulová (dále jen  $H_0$ )

a alternativní (dále jen  $H_A$ ) hypotéza, určena hladina významnosti a počet stupňů volnosti. Výpočet  $\chi^2$  provádíme podle vztahu

$$\chi^2 = n \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Výsledná hodnota je srovnávána s kritickou hodnotou testového kritéria chí-kvadrát. Na závěr je uvedeno tvrzení, zda přijímáme či odmítáme nulovou hypotézu. (Chráška, 2007)

Před samotným tříděním výsledných dat jsou uvedena základní fakta provedeného výzkumu:

*Návratnost dotazníků:*

73%

*Způsob rozesílání dotazníků*

poštou, prostřednictvím jiné osoby, osobně

*Cílová skupina:*

pedagogičtí pracovníci MŠ v Olomouckém kraji

*Termín provedení:*

září - listopad 2009

*Formulace výzkumného problému:*

Existují rozdíly v interpretaci pojmů z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání u pedagogických pracovníků s různou délkou praxe?

*Formulace hypotéz:*

$H_1$  Způsoby seznamování se s Rámcovým vzdělávacím programem jsou stejné pro mateřské školy ve městě a na vesnici.

$H_2$  Předškolní pedagogové s delší praxí pracují s odbornými termíny lépe než pedagogové s kratší praxí.

$H_3$  Předškolní pedagogové s delší praxí častěji žádají návrat výchovných složek do vzdělávání než pedagogové s kratší praxí.

$H_4$  Srozumitelnost Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní pedagogy souvisí s jejich dosaženou délkou praxe.

## 7.1 Interpretace výsledků třídění prvního stupně

**Vyhodnocení položky „Slyšíte-li Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), jaké asociace se Vám vybaví?“**

**Tab. 3 Asociace respondentů k RVP PV**

Asociace k RVP PV	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<b>pozitivní</b>	<b>49</b>	<b>70</b>
negativní	15	21,4
žádné	6	8,6

Tato položka byla koncipovaná jako otevřená. Pro snazší přehlednost jsou data kategorizována do tří skupin - pozitivní, negativní, žádné asociace. Nejčastějšími asociacemi jsou *dokument, plánování, kurikulum, něco nového, větší volnost a tvořivost*. Z negativně zaměřených asociací vyplývá nepochopení kurikula, pocit zbytečnosti, chaos a komplikovanost.

**Vyhodnocení položky „Odkud se k Vám dostala první informace o RVP PV?“**

**Tab. 4 Zdroj první informace o RVP PV**

První informace o RVP PV	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	8	11,4
b) Česká školní inspekce	1	1,4
c) zřizovatel	5	7,1
d) Moravský svaz předškolní výchovy	2	2,9
<b>e) vedoucí pracovník</b>	<b>33</b>	<b>47,1</b>
f) média	4	5,7
g) odborná literatura	7	10
h) jiný zdroj	10	14,4

Ze zpracovaných údajů vyplývá, že nejčastěji byly prvotní informace předávány učitelům prostřednictvím vedoucího pracovníka. Z dalších zdrojů uváděných respondenty jsou nejčetnější vysoké školy, zejména Ostravská univerzita v Ostravě a Univerzita Palackého v Olomouci.



**Vyhodnocení položky „Jakým způsobem jste se blíže seznámil(a) s RVP PV?“**

**Tab. 5 Způsob seznámení se s RVP PV**

Způsob seznámení s RVP PV	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<b>a) samostatně</b>	<b>31</b>	<b>44,3</b>
b) semináře, školení	17	24,3
c) literatura	5	7,1
d) kolegové z jiné MŠ	3	4,3
e) vedoucí pracovník	6	8,6
f) jiný způsob	8	11,4

Samostatné studium RVP PV je podle výsledků nejčastějším způsobem seznámení se s tímto dokumentem, pouze u 24,3% respondentů se objevuje školení či seminář pod vedením odborníka, nejčastěji v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (např. KVIC Krnov, NIDV), prostřednictvím AVDO Olomouc (Agentura vzdělávání dospělých) nebo studia na vysoké škole.

7,1% respondentů uvádí jako hlavní zdroj literaturu, z čehož se nejvíce vyskytují publikace vydávané Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy, Autoevaluace mateřské školy, Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem) a odborná periodika (Informatorium 3-8, Učitelství noviny).

**Vyhodnocení položky „Který z následujících pojmů je Vám nejméně jasný v kontextu RVP PV?“**

**Tab. 6 Nejméně jasný pojem z RVP PV**

Nejméně jasný pojem	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) klíčové kompetence	17	24,3
b) cíle	1	1,4
c) dílčí výstupy	13	18,6
d) vzdělávací nabídka	1	1,4
<b>e) autoevaluace</b>	<b>25</b>	<b>35,7</b>
f) jiný	13	18,6

Nejméně jasnými termíny v kurikulárním dokumentu jsou podle pedagogických pracovníků klíčové kompetence a autoevaluace. 18,6% respondentů v možnosti odpovědi „jiný“ uvádí, že nemá nejasnosti v porozumění zmíněným pojmům.

**Vyhodnocení položky** „Kam byste se obrátil(a) pro objasnění zmíněného pojmu?“

**Tab. 7 Zdroj objasňující daný pojem**

Objasnění pojmu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) spolupracovník	16	22,9
<b>b) vedoucí pracovník</b>	<b>22</b>	<b>31,4</b>
c) pracovník Pedagogické fakulty	7	10
d) lektor odborného semináře	14	20
e) jiná možnost	11	15,7

Více než 50% respondentů se v případě nejasností obrací na vedoucího pracovníka nebo spolupracovníka. Jako jiný zdroj pomoci uvádí respondenti internet nebo samostatné hlubší studium kurikulárního dokumentu.

**Vyhodnocení položky** „Pracujete ve vaší mateřské škole s klíčovými kompetencemi z RVP PV?“

**Tab. 8 Práce s klíčovými kompetencemi**

Práce s klíčovými kompetencemi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<b>a) ano</b>	<b>63</b>	<b>90</b>
b) ne	7	10

Z uvedených dat vyplývá, že většina respondentů denně pracuje s klíčovými kompetencemi, a to v rámci plánování a realizace výchovně vzdělávacího procesu. Směřování ke klíčovým kompetencím se prolíná veškerým děním v mateřské škole. Někteří uvádí využití kompetencí v hodnotících záznamech dětí.

**Vyhodnocení položky „Jakým způsobem pracujete s dílčími cíli při vytváření Školního vzdělávacího programu?“**

**Tab. 9 Způsob formulace dílčích cílů**

Způsob formulace cílů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) opis z RVP PV	12	17,1
b) vlastní formulace	6	8,6
<b>c) kombinace obou způsobů</b>	<b>45</b>	<b>64,3</b>
d) práce ředitele	7	10

Vzdělávací cíl je pro pedagoga směrem, kterým se má ubírat rozvoj dítěte, jeho správná formulace je tedy důležitou součástí jeho práce. 17,1% respondentů uvádí, že cíle pouze opisuje z RVP PV, což je smutnou skutečností vzhledem k tomu, že práce pedagoga má být tvořivá, zasazená do prostředí konkrétní skupiny dětí.

**Vyhodnocení položky „Která z následujících charakteristik podle Vás nejlépe odpovídá pojmu očekávané výstupy?“**

**Tab. 10 Charakteristika očekávaných výstupů**

Definice očekávaných výstupů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) co dítě musí zvládnout	4	5,7
b) cíle pro učitele	8	11,4
<b>c) co dítě zpravidla dokáže</b>	<b>57</b>	<b>81,5</b>
d) žádná z uvedených možností	1	1,4

81,5% respondentů charakterizuje kategorii očekávané výstupy podle RVP PV, tedy vyjadřuje správné pochopení daného pojmu.

**Vyhodnocení položky** „*Stručně charakterizujte, jak je v mateřské škole chápán vzdělávací obsah.*“

**Tab. 11** *Charakteristika vzdělávacího obsahu*

Vzdělávací obsah	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<b>vzdělávací nabídka</b>	<b>26</b>	<b>37,2</b>
prostředek k naplnění cílů	8	11,4
integrované bloky	5	7,1
předávání poznatků a zkušeností	7	10
celkový rozvoj osobnosti	5	7,1
činnosti	5	7,1
jiná odpověď	6	8,7
nevím	8	11,4

Tato položka byla koncipovaná jako otevřená, 11,4% respondentů se k ní vůbec nevyjádřilo. Mezi nejčastější odpovědi patří: vzdělávací nabídka, činnosti, prostředek k naplňování cílů, integrované bloky, předávání poznatků a zkušeností. 5,7% respondentů zaměňuje svým vyjádřením „celkový rozvoj osobnosti dítěte“ pojmy cíl a obsah.

**Vyhodnocení položky** „*Vrátil(a) byste zpátky rozdělení vzdělávacího obsahu do jednotlivých složek výchov?*“

**Tab. 12** *Návrat výchovných složek do vzdělávání*

Složky výchovy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) ano	23	32,9
<b>b) ne</b>	<b>47</b>	<b>67,1</b>

V této položce měli respondenti možnost vyjádřit svůj důvod pro zvolenou odpověď. Pro návrat výchovných složek do vzdělávacího procesu se vyjádřilo 32,9% respondentů, jelikož v nich spatřují přehlednější, systematictější, jednodušší a jasnější práci s dětmi. Naopak 67,1% respondentů chápe rozdělování do složek jako příliš sevřené a oceňuje na současném pojetí možnost tvořivosti učitele, reakce na aktuální situace a v neposlední řadě pestřejší nabídku pro děti, v níž se jednotlivé složky denně prolínají.

**Vyhodnocení položky** „*Jak vnímáte vhodnost následujících forem a metod vzdělávání pro práci s dětmi předškolního věku?*“

**Tab. 13** *Vhodnost zmíněných forem a metod ve vzdělávání*

Vhodnost forem a metod vzdělávání	Průměrná známka
a) prožitkové učení	1,08
b) pouze slovní vysvětlování	3,17
c) kooperativní učení	1,83
d) experimentování	1,8
e) pracovní listy	1,86
f) frontální činnosti	2,46
g) práce ve skupinách	1,8
h) spontánní sociální učení	1,61

Tato položka bylo koncipovaná jako stupnicová, respondenti oznámkovali jednotlivé metody a formy podle předložené legendy (1 = nejlepší; 5 = nejhorší). Vytvořením průměrné známky se jako nejlepší metoda jeví prožitkové a spontánní sociální učení. Průměrná známka 3,97 je přiřazena k pouhému slovnímu vysvětlování, které v minulosti v mateřských školách značně převládalo.

**Vyhodnocení položky** „*Když se řekne autoevaluace, vybaví se Vám...*“

**Tab. 14** *Charakteristika autoevaluace školy*

Autoevaluace školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) pouhá povinnost	0	0
<b>b) hodnocení</b>	<b>35</b>	<b>50</b>
c) stále nepochopený pojem	3	4,3
d) pomoc pro další plánování	16	22,9
e) důležitá součást práce	5	7,1
f) mnoho zbytečných písemností	11	15,7
g) jiná možnost	0	0

20% respondentů vyjadřuje negativní asociace k pojmu autoevaluace (stále nepochopený pojem a mnoho zbytečných písemností). Pozitivní změny ve vnímání pojmu se jeví u 22,9% respondentů, kteří jej chápou jako pomoc pro další plánování, tedy jako celkový proces.

**Vyhodnocení položky „Co všechno by podle Vás měl hodnotit pedagogický pracovník ve své práci?“**

**Tab. 15** Oblasti hodnocení podle RVP PV

Oblasti hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
cíle	17	12,7
<b>podmínky</b>	<b>36</b>	<b>26,9</b>
realizace obsahu	25	18,7
sebereflexe	23	17,3
výsledky - individuální pokroky dětí	33	24,6

**Tab. 16** Počet hodnotících oblastí uváděných respondenty

Počet hodnotících oblastí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1	17	24,3
<b>2</b>	<b>21</b>	<b>30</b>
3	17	24,3
4	5	7,1
5	1	1,4
jiná odpověď	9	12,9

Tato položka byla koncipovaná jako otevřená. Podle RVP PV byly odpovědi kategorizovány do následujících oblastí: naplňování cílů, kvalita podmínek, realizace obsahu, sebereflexe a práce pedagogů, výsledky vzdělávání v podobě individuálních vzdělávacích pokroků dětí.

První tabulka zachycuje četnosti jednotlivých oblastí, jak je respondenti uvedli v dotazníku. Vzhledem k otevřenosti položky mohli respondenti zaznamenat více odpovědí, proto je přidána další tabulka, která ukazuje, kolik z výše zmíněných oblastí respondent uvedl.

**Vyhodnocení položky** „Který z následujících kroků autoevaluačního procesu je pro Vás nejobtížnější?“

**Tab. 17** Nejobtížnější krok autoevaluačního procesu

Nejobtížnější část autoevaluačního procesu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a) oblasti	2	2,9
b) cíle	3	4,3
<b>c) kritéria a indikátory</b>	<b>30</b>	<b>42,9</b>
d) metody a techniky	4	5,7
e) sběr dat	5	7,1
f) závěrečná zpráva	14	20
g) nevím	8	11,4
h) jiná možnost	4	5,7

42,9% respondentů vyjadřuje své obtíže s formulací kritérií a indikátorů kvality v autoevaluačním procesu, tedy ve stanovení konkrétních „vodítek“ pro vlastní hodnocení. Ukazuje se tak směr, kterým je potřeba zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Nezanedbatelných je rovněž 20% respondentů, kteří vnímají jako obtížné zpracování závěrečné zprávy.

**Vyhodnocení položky** „Je pro Vás RVP PV srozumitelným dokumentem pro každodenní práci s dětmi předškolního věku?“

**Tab. 18** Srozumitelnost předškolního kurikula

Srozumitelnost RVP PV	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
<b>a) ano</b>	<b>54</b>	<b>77,1</b>
b) ne	7	10
c) nevím	9	12,9

Pouze 10% respondentů vnímá současný kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání jako nesrozumitelný, a to především kvůli cizím, nepochopeným pojmům a celkové chaotičnosti.

## Vyhodnocení položek s faktografickými údaji

**Tab. 19** *Umístění mateřské školy*

<b>Umístění mateřské školy</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
a) na vesnici	37	52,9
b) ve městě	33	47,1

**Tab. 20** *Pozice respondenta v příslušné mateřské škole*

<b>Pracovní pozice</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
a) ředitel	6	8,6
b) vedoucí pracovník	4	5,7
c) učitel(ka)	60	85,7

**Tab. 21** *Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů*

<b>Nejvyšší dosažené vzdělání</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
a) základní	0	0
b) středoškolské	48	68,6
c) vyšší odborné	1	1,4
d) vysokoškolské	21	30

**Tab. 22** *Délka pedagogické praxe respondentů*

<b>Délka pedagogické praxe</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
a) méně než 5 let	19	27,1
b) 6 - 10 let	7	10
c) 11 - 15 let	5	7,1
d) 16 - 20 let	4	5,7
e) více než 20 let	35	50



## 7.2 Interpretace výsledků třídění druhého stupně

**Testování hypotézy  $H_1$ :** *Způsoby seznamování se s RVP PV jsou stejné pro mateřské školy ve městě a na vesnici.*

Respondenti se v položce č. 3 vyjadřovali k tomu, zda se seznámili s RVP PV v rámci pracoviště (samostatně, pomocí literatury či prostřednictvím vedoucího pracovníka) nebo nad jeho rámec (účastí na semináři či školení nebo prostřednictvím kolegy z jiné mateřské školy). Na základě dat vyhodnocujeme, zda existují rozdíly ve způsobech seznamování se s RVP PV mezi mateřskými školami ve městě a na vesnici.

**Tab. 23** Čtyřpolní tabulka

	v rámci pracoviště	nad rámec pracoviště
město	13	20
vesnice	23	14

$H_0$  *Způsoby seznamování se s RVP PV jsou stejné pro mateřské školy ve městě a na vesnici.*

$H_A$  *Způsoby seznamování se s RVP PV jsou různé pro mateřské školy ve městě a na vesnici.*

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 3,5$  je menší než kritická hodnota

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto **přijímáme nulovou hypotézu**, což znamená, že mezi umístěním mateřské školy a způsoby seznamování se s RVP PV neexistuje významný statistický rozdíl.

**Testování hypotézy H<sub>2</sub>:** *Předškolní pedagogové s delší praxí pracují s odbornými pojmy lépe než pedagogové s kratší praxí.*

Uvedenou hypotézu testujeme na základě dat ze dvou dotazníkových položek. První tabulka poukazuje na výsledná data položky č. 6 týkající se problematiky práce předškolního pedagoga s klíčovými kompetencemi. Druhá tabulka čítá data z položky č. 7, zabývající se způsobem práce s dílčími cíli.

Celkově vyhodnocujeme, zda existují rozdíly mezi prací pedagogů a jejich dosaženou délkou praxe.

**Tab. 24** *Čtyřpolní tabulka*

	pracujeme s kompetencemi	nepracujeme s kompetencemi
praxe do 10 let	23	3
praxe nad 10 let	40	4

$H_0$  *U pedagogů s praxí do 10 a nad 10 let nejsou rozdíly v zařazení klíčových kompetencí do své práce.*

$H_A$  *U pedagogů s různou délkou praxe existují rozdíly v zařazení klíčových kompetencí do své práce.*

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 0,008$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto **přijímáme nulovou hypotézu.**

**Tab. 25** Čtyřpolní tabulka

	vlastní formulace	opis cílů
praxe do 10 let	17	9
praxe nad 10 let	34	10

$H_0$  Pedagogové s délkou praxe do 10 a nad 10 let uvádí stejně často různé způsoby práce s dílčími cíli.

$H_A$  Pedagogové s délkou praxe do 10 a nad 10 let neuvádí stejně často různé způsoby práce s dílčími cíli.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 1,168$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto **přijímáme nulovou hypotézu**.

V obou případech můžeme konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly v práci s pojmy u pedagogů s nižší a vyšší délkou praxe, proto stanovenou věcnou hypotézu musíme zamítnout.

**Testování hypotézy  $H_3$ :** *Předškolní pedagogové s delší praxí častěji žádají návrat výchovných složek do vzdělávání než pedagogové s kratší praxí.*

Respondenti v položce č. 10 vyjadřovali svůj názor, zda by vrátili do předškolního vzdělávání výchovné složky. Na základě získaných dat vyhodnocujeme, zda se jejich názory liší v souvislosti s jejich dosaženou délkou praxe.

**Tab. 26** Čtyřpolní tabulka

	pro návrat složek	proti návratu složek
praxe do 10 let	5	21
praxe nad 10 let	21	23

$H_0$  Četnosti požadavků na návrat výchovných složek do vzdělávání jsou stejné u pedagogů s praxí do 10 a nad 10 let.

$H_A$  Četnosti požadavků na návrat výchovných složek do vzdělávání nejsou stejné u pedagogů s praxí do 10 a nad 10 let.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Počet stupňů volnosti: 1.

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 5,684$  je větší než kritická hodnota

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**, z čehož vyplývá, že předškolní pedagogové s delší praxí žádají častěji návrat výchovných složek do vzdělávání než pedagogové s kratší praxí.

**Testování hypotézy  $H_4$ :** *Srozumitelnost Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní pedagogy souvisí s jejich délkou praxe.*

V položce č. 15 se respondenti vyjadřovali k tomu, zda je pro jejich každodenní práci v mateřské škole Rámcový vzdělávací program srozumitelný. Opět vyhodnocujeme souvislost mezi odpověďmi a dosaženou délkou praxe.

**Tab. 27** Čtyřpolní tabulka

	srozumitelný RVP PV	nesrozumitelný RVP PV
praxe do 10 let	19	7
praxe nad 10 let	34	10

$H_0$  Četnosti odpovědí v položce č. 15 jsou u pedagogů s praxí do 10 a nad 10 let stejné.

$H_A$  Četnosti odpovědí v položce č. 15 jsou u pedagogů s praxí do 10 a nad 10 let různé.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 0,156$  je menší než kritická hodnota

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto **přijímáme nulovou hypotézu**, z čehož plyne, že mezi srozumitelností RVP PV pro předškolní pedagogy s různou délkou praxe neexistuje významný statistický rozdíl.

### 7.3 Diskuse a celkové vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření proběhlo v plánovaném termínu. Chybně či neúplně vyplněné dotazníky byly z vyhodnocování vyloučeny. V průběhu výzkumu jsem se také setkala s negativními ohlasy na vyplňování dotazníků. Pro některé pedagogy představoval kontrolu jejich práce, pro jiné další nadbytečnou písemnost, kterých mají ve své práci dost. Vyskytli se však i jedinci, kteří uvítali možnost vyjádřit se k dané problematice a zamyslet se tak nad významem zmíněných pojmů.

Potvrdil se předpoklad, že pedagogové s delší praxí častěji požadují návrat k výchovným složkám, tedy ke způsobu, v němž jim byl jasně ukázán směr, kterým děti vést. Současné pojetí vzdělávacích oblastí přináší větší svobodu, ale stejně tak odpovědnost pedagogů, větší tvořivost stejně jako náročnost jejich práce. Ukázalo se, že RVP PV je pro mnohé pedagogy srozumitelným dokumentem (77,1%), přesto pro některé nepřijatým z hlediska využívání specifických forem a metod, které předkládá. Nabízí se otázka, v čem konkrétně spočívá jeho srozumitelnost, případně zda nejde o pouhé teoretické konstatování, které ovšem nic podstatného ve způsobu práce s dětmi nemění.

Umístění mateřských škol ve městě či na vesnici nemá významný vliv na získávání nejnovějších poznatků o předškolním kurikulu. 44, 3% dotazovaných uvádí, že se s dokumentem seznámili samostatně. Kladu si otázku, zda tento způsob seznamování nemá přímou souvislost s mnohým nepochopením při uvádění dílčích poznatků do praxe. Každý pedagog si přece může získané informace vyložit různým způsobem. Jedním z možných pramenů pro vyhledávání informací je odborná literatura. Námětem pro další zkoumání se může stát právě hlubší analýza těchto pramenů, jejich jednoty ve vysvětlování a definování základních pedagogických pojmů.

Dalo by se předpokládat, že pedagogové s delší praxí a více zkušenostmi budou schopni lépe pracovat se vzdělávacími cíli, ať už v podobě záměrů či výstupů (příp. kompetencí). Výsledky výzkumu však tuto hypotézu vyvrací, mezi délkou praxe a způsobem práce s cíli neexistují statisticky významné rozdíly. Jako jedno z možných vysvětlení se nabízí fakt, že pedagogové s kratší praxí mají sice méně zkušeností v práci s dětmi, ale na druhou stranu nejsou svázáni a ovlivňováni způsobem práce podle předešlých programů a osnov.

V závěru tedy můžeme konstatovat, že na základě výsledků dotazníkového šetření zamítáme hypotézy  $H_2$  a  $H_4$  a přijímáme hypotézy  $H_1$  a  $H_3$ .

## **8 ANALÝZA POJMŮ V ODBORNÉ PEDAGOGICKÉ LITERATUŘE**

Následující analýza byla zpracována na základě studia Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, Manuálu k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu a aktuálního vydání Pedagogického slovníku.

Proč jsou předložené dokumenty důležité pro práci předškolního pedagoga? RVP PV je závazným dokumentem, jehož obsah tvoří základní rámec předškolního vzdělávání. Každá dílčí činnost pedagoga vychází ze správného pochopení kurikula a jeho uvádění do přímé práce s dětmi v konkrétní třídě mateřské školy.

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu je dokumentem doporučeným, který navazuje na RVP PV. Má-li přinášet pedagogům konkrétní pomoc a způsoby práce s informacemi uváděnými v RVP PV, měli by být tyto informace ve vzájemném souladu.

Pedagogický slovník poukazuje na vývoj pedagogiky jako vědy, reaguje na něj a přináší tak pedagogickým pracovníkům, ale nejen jim, odborné vysvětlení pojmů, se kterými se ve výchovně vzdělávacím procesu setkávají. Důležitou součástí jsou rovněž odkazy na literaturu vhodnou pro hlubší studium dané problematiky.

Předložené tabulky analýzy zaznamenávají způsoby, jakými jsou dané pojmy ve zmíněných dokumentech definovány, a do jaké hloubky rozpracovány. Vzájemným srovnáním docházíme k zajímavým výsledkům, jichž je možno využít pro zamyšlení se nad podstatou vydaných dokumentů a jejich pomocí v zabezpečení kvalitního předškolního vzdělávání.



**Tab. 28** Analýza pojmu „vzdělávací cíle“

<b>VZDĚLÁVACÍ CÍLE</b>	
RVP PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- děleny do čtyř kategorií:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) rámcové cíle</li> <li>2) klíčové kompetence</li> <li>3) dílčí cíle</li> <li>4) dílčí (očekávané) výstupy</li> </ol> </li> <li>- slovníček RVP PV rozlišuje dvě kategorie - výstupy a záměry - v úrovni oblastní a obecné dále děleny</li> <li>- vzájemně propojené kategorie tvoří funkční systém</li> </ul>
MANUÁL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- směr pro pedagoga</li> <li>- součást integrovaných bloků</li> <li>- v ŠVP lze popsat různě - jako účel, záměr, očekávaný vzdělávací přínos, výstup, výsledek - neměly by se doslovně opisovat</li> <li>- v TVP konkretizuje pedagog cíle uvedené v ŠVP (vytváří-li samostatné integrované bloky, stanovuje k nim vlastní vzdělávací cíle)</li> <li>- formulace cílů tvoří směr vzdělávací nabídky, evaluace průběhu vzdělávání a následného plánování</li> </ul>
PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- základní kategorie pedagogiky a didaktiky</li> <li>- výroky vyjadřující záměry vzdělávání a účely, k nimž má směřovat</li> <li>- formulovány obecně v národním kurikulu a specificky pro jednotlivé programy, úrovně vzdělání a vyučovací předměty</li> <li>- synonymem je pojem <b>cíl výuky</b> vysvětlován jako účel, záměr, výstup a výsledek, který zahrnuje hodnoty a postoje, praktické dovednosti a poznatky a porozumění; trendem je charakterizovat je v podobě kompetencí</li> </ul>

**Tab. 29** Analýza pojmu „klíčové kompetence“

<b>KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b>	
RVP PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obecně vymezeny jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující vědomosti, dovednosti a schopnosti uplatnitelné v běžném životě</li> <li>- jako jedna z cílových kategorií představují východisko pro zpracování vzdělávacího obsahu a podmínek vzdělávání</li> <li>- v předškolním vzdělávání jsou vymezeny jako soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání</li> <li>- představují směr pro práci pedagoga, pro výběr vhodných forem a metod</li> <li>- formulovány v podobě činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů</li> <li>- pro období předškolního vzdělávání jsou chápány jako klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské</li> </ul>
MANUÁL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- předškolní vzdělávání směřuje k rozvoji a získávání kompetencí - soubory poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot</li> <li>- samostatně pojem klíčové kompetence Manuál nezmiňuje</li> </ul>
PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti</li> <li>- součástí celoživotního učení, vytváří obecný základ pro vzdělávání</li> <li>- k jejich utváření směřují veškeré aktivity, které jsou ve škole realizovány</li> <li>- zavedeny do vzdělávacích programů všech zemí EU včetně ČR</li> </ul>

**Tab. 30** Analýza pojmu „vzdělávací obsah“

<b>VZDĚLÁVACÍ OBSAH</b>	
RVP PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hlavní prostředek vzdělávání</li> <li>- tvoří propojený celek očekávaných výstupů a vzdělávací nabídky pro předškolní vzdělávání</li> <li>- členěn do pěti vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět - každou z nich tvoří dílčí cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a možná rizika</li> <li>- konkrétní „učivo“ má podobu vzdělávací nabídky, která je závazná pouze pro pedagoga, nikoliv pro dítě</li> <li>- vzdělávací nabídka formulována do podoby integrovaných bloků - průřezové vzhledem ke vzdělávacím oblastem</li> </ul>
MANUÁL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podrobně rozpracovány integrované bloky - jejich tvorba, zaměření, obsah, rozsah, charakteristika a časový plán</li> <li>- integrované bloky tvoří hlavní vzdělávací nabídku, kterou doplňují specificky zaměřené programy či projekty</li> <li>- další aktivity jako např. kroužky, příležitostná péče o děti, programy pro rodiče nejsou součástí ŠVP, tvoří „nadstandardní“ aktivity</li> <li>- obsah vzdělávání v TVP - konkrétní témata a činnosti vycházející ze záměrů integrovaných bloků</li> </ul>
PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strukturovaný a funkčně uspořádaný celek, odpovídající cílům určitého stupně či typu školy, respektující prostředí, věk, předpoklady a zkušenosti žáků</li> <li>- tentýž obsah vzdělávání realizovaný v konkrétních činnostech je označován jako obsah výuky - odlišují se zejména z hlediska individuálních modifikací v osobě pedagoga</li> </ul>

**Tab. 31** Analýza pojmu „autoevaluace“

<b>AUTOEVALUACE</b>	
RVP PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- měla by být nezbytnou a samozřejmou součástí práce každé mateřské školy</li> <li>- systematické posuzování a vyhodnocování vzdělávacího procesu a jeho výsledků realizované účastníky procesu, které slouží jako zpětná vazba</li> <li>- vnitřní forma evaluace</li> <li>- pro komplexní vyhodnocování jsou navrženy tyto oblasti: naplňování cílů programu, kvalita podmínek vzdělávání, způsob zpracování a realizace obsahu, práce pedagogů a výsledky vzdělávání (jako individuální učební pokroky dětí)</li> <li>- provádí jí ředitel, pedagogický sbor či jednotliví pedagogové na úrovni třídy a školy</li> <li>- program vnitřní evaluace mateřské školy je součástí ŠVP - obsahuje předmět, techniky evaluace, časový plán a odpovědnost pedagogů</li> <li>- písemné záznamy jsou důvěrné, určeny pedagogům, příp. rodičům</li> </ul>
MANUÁL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pracuje převážně s pojmem evaluace</li> <li>- autoevaluaci popisuje jako soubor pravidelně se opakujících evaluačních aktivit zaměřených na sebehodnocení školy a hodnocení kvality vzdělávání - možno chápat jako stálou autoregulaci vlastní práce pedagoga</li> <li>- charakterizuje školní a třídní úroveň, oblasti, techniky a kritéria evaluace</li> </ul>
PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nový pojem v české vzdělávací politice, označující vlastní hodnocení školy</li> <li>- systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba a východisko dalšího plánování</li> <li>- provádění je v kompetenci ředitele a učitelů dané školy</li> </ul>

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo provést analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z hlediska terminologie a v empirické části předložit výsledky dotazníkového šetření v náhodně vybraných mateřských školách Olomouckého kraje. V závěru práce lze konstatovat, že nastavený cíl byl naplněn.

Teoretické kapitoly přináší poznatky získané na základě studia odborné literatury, jejíž seznam je uveden v závěru práce. V průběhu studia jsem narážela na definice vybraných pojmů z různých úhlů pohledu, což vyžadovalo hlubší zamyšlení se nad podstatou dané problematiky a hledání možností, jak ji uvést do praxe.

V empirické části je kromě dotazníkového šetření provedena rovněž analýza odborné pedagogické literatury (RVP PV, Manuál a Pedagogický slovník) z hlediska vybraných pojmů. Ukázalo se, že problematika terminologie RVP PV a Pedagogického slovníku je ve vzájemné shodě. Částečný nesoulad uvedené terminologie však spatřuji mezi kurikulem a Manuálem, který jej má blíže specifikovat z hlediska pochopení a rozpracování jednotlivých pojmů. Pro další výzkum se objevuje otázka, zda pedagogičtí pracovníci znají Manuál a přijímají jej jako pomoc pro svou práci. Stejně tak stojí za povšimnutí skutečnost, že obsahu vzdělávání a jeho rozpracování do integrovaných bloků je věnován značný rozsah, kdežto kategorie vzdělávací cíle zůstává vcelku opomíjena.

Předškolní kurikulum je ve své podstatě spíše na začátku své cesty ke skutečnému proniknutí do mateřských škol. Ve srovnání s bezmála čtyřiceti lety výchovných programů a osnov je devět let od prvního vydání rámcového programu jen malým zlomkem času. Mnozí však již přijali výzvu změnit předávání hotových poznatků za rozvoj klíčových kompetencí.

Na čem, případně na kom závisí další rozvoj vzdělávání v mateřských školách z hlediska každodenní práce? Dle mého názoru na každém jednotlivém učiteli, na přijetí jeho odpovědnosti a otevřenosti k novým cestám a způsobům, jak dobře naplňovat setkání s dětmi, jejich individuálními potřebami a možnostmi.

## SEZNAM CITOVANÉ LITERATURY

- <sup>1</sup> WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. . Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 11. ISBN 80-210-0846-6.
- <sup>2</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 136. ISBN 978-80-7367-647-6.
- <sup>3</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. s. 6. ISBN 80-87000-00-5.
- <sup>4</sup> ČAPKOVÁ, D. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: SPN, 1980. s. 65.
- <sup>5</sup> ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 56. ISBN 978-80-244-2238-1.
- <sup>6</sup> Tamtéž, str. 60.
- <sup>7</sup> *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2001. str. 8.
- <sup>8</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 136. ISBN 978-80-7367-647-6.
- <sup>9</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. s. 9. ISBN 80-87000-00-5.
- <sup>10</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 34. ISBN 978-80-7367-647-6.
- <sup>11</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. s. 11. ISBN 80-87000-00-5.
- <sup>12</sup> Tamtéž.
- <sup>13</sup> *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: SPN, 2006. s. 13 - 14. ISBN 80-87000-01-3.
- <sup>14</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 124. ISBN 978-80-7367-647-6.
- <sup>15</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. s. 12. ISBN 80-87000-00-5.
- <sup>16</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 176. ISBN 978-80-7367-647-6.
- <sup>17</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 130. ISBN 80-7178-253-X.

<sup>18</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. s. 46. ISBN 80-87000-00-5.

<sup>19</sup> Tamtéž.

<sup>20</sup> VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. s. 25. ISBN 80-244-1422-8.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADAMOVSÁ, M. *Děti a slušné chování, aneb vyprávění kočky Justýnky*. 1. vyd. Praha: Rotag, 2005. 48 s. ISBN 80-903175-5-3.
- BADEGRUBER, B.; PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. 111 s. ISBN 80-7178-416-8.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Evaluační procesy* [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2004-06-25]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/P/11/evaluacni-procesy.html/>>.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *K souladu ŠVP s RVP PV* [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2008-06-17]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/P/2397/k-souladu-svp-s-rvp-pv.html/>>.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN 80-7178-537-7.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- ČAPKOVÁ, D. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 232 s.
- HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HOLOUŠOVÁ, D.; KROBOTOVÁ, M. a kol. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha: Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-492-7.
- KUPCOVÁ, M. *Jak tvořit či rozpracovávat tematické celky* [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2010-04-02]. Dostupný z [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/485/jak-tvorit-ci-rozpracovavat-tematicke-celky.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/485/jak-tvorit-ci-rozpracovavat-tematicke-celky.html).
- Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. Praha: SPN, 2006. 34 s. ISBN 80-87000-01-3.



- MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967. 294 s.
- MIŠURCOVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. 1. vyd. Praha, SPN, 1980. 265 s.
- MÜLLEROVÁ, L. *Řízení kurikula*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. 104 s. ISBN 80-7044-316-2.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 491 s. ISBN 80-7178-847-3.
- Osnovy výchovné práce pro mateřské školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1961. 58 s.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PETLÁK, E. *Kapitoly ze súčasnej didaktiky*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2005. 189 s. ISBN 80-89018-89-0.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 224 s.
- Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967. 72 s.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 271 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2001. 30 s.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2004. 53 s. ISBN 80-87000-00-5.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMOLÍKOVÁ, K. Co přinesla aktualizace RVP PV v roce 2004 [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2005-01-18]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/PK/50/co-prinesla-aktualizace-rvp-pv-v-roce-2004.html>>.

SMOLÍKOVÁ, K. Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2006-11-07]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html>>.

SMOLÍKOVÁ, K. *Vzdělávací cíle v RVP PV* [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2004-11-25]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/P/129/vzdelavaci-cile-v-rvp-pv.html>>.

SMOLÍKOVÁ, K. *Vzdělávací oblasti RVP PV* [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2005-02-03]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/P/160/vzdelavaci-oblasti-rvp-pv.html>>.

SVATOŠ, T. *Malá didaktika v teorii a praxi pro seminární výuku obecné didaktiky*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK, 2006. 73 s. ISBN 80-7041-715-3.

SVOBODOVÁ, E. *Evaluaace v mateřské škole* [online]. Praha: Metodický portál. [cit. 2005-03-03]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/c/P/184/evaluace-v-materske-skole.html>>.

ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 175 s. ISBN 80-7178-689-6.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1.

- ŠOTTNEROVÁ, D. *Velikonoce: původ, zvyky, hry, pohádky, návody a náměty*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2004. 125 s. ISBN 80-7346-044-0.
- ŠVEC, V.; FIALOVÁ H.; ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 90 s. ISBN 80-210-2698-7.
- VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 188 s. ISBN 80-244-1422-8.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada: 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1:** *Kurikulum v pojetí E. Walterové* - str. 9

(z knihy E. Walterové: *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*)

**Příloha 2:** *Přehled osnov a programů platných v letech 1945 - 1989* - str. 13

(z knihy E. Šmelové: *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*)

**Příloha 3:** *Systém vzdělávacích cílů* - str. 24

(z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání)

**Příloha 4:** *Klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání* - str. 30

(z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání)

**Příloha 5:** *Rozbalování klíčových kompetencí* - str. 31

**Příloha 6:** *Zpracování integrovaného bloku (téma - cíle - činnosti)* - str. 39

**Příloha 7:** *Zpracování integrovaného bloku (činnosti - téma - cíle)* - str. 39

**Příloha 8:** *Zpracování integrovaného bloku (cíle - téma - činnosti)* - str. 39

**Příloha 9:** *Přehled vybraných metod, nástrojů a technik vhodných pro*

*autoevaluační procesy* - str. 45

(výběr z knihy J. Vašátkové: *Úvod do autoevaluace školy*)

**Příloha 10:** *Dílčí kroky autoevaluačního procesu* - str. 45

(z knihy J. Vašátkové: *Úvod do autoevaluace školy*)

**Příloha 11:** *Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol* - str. 46

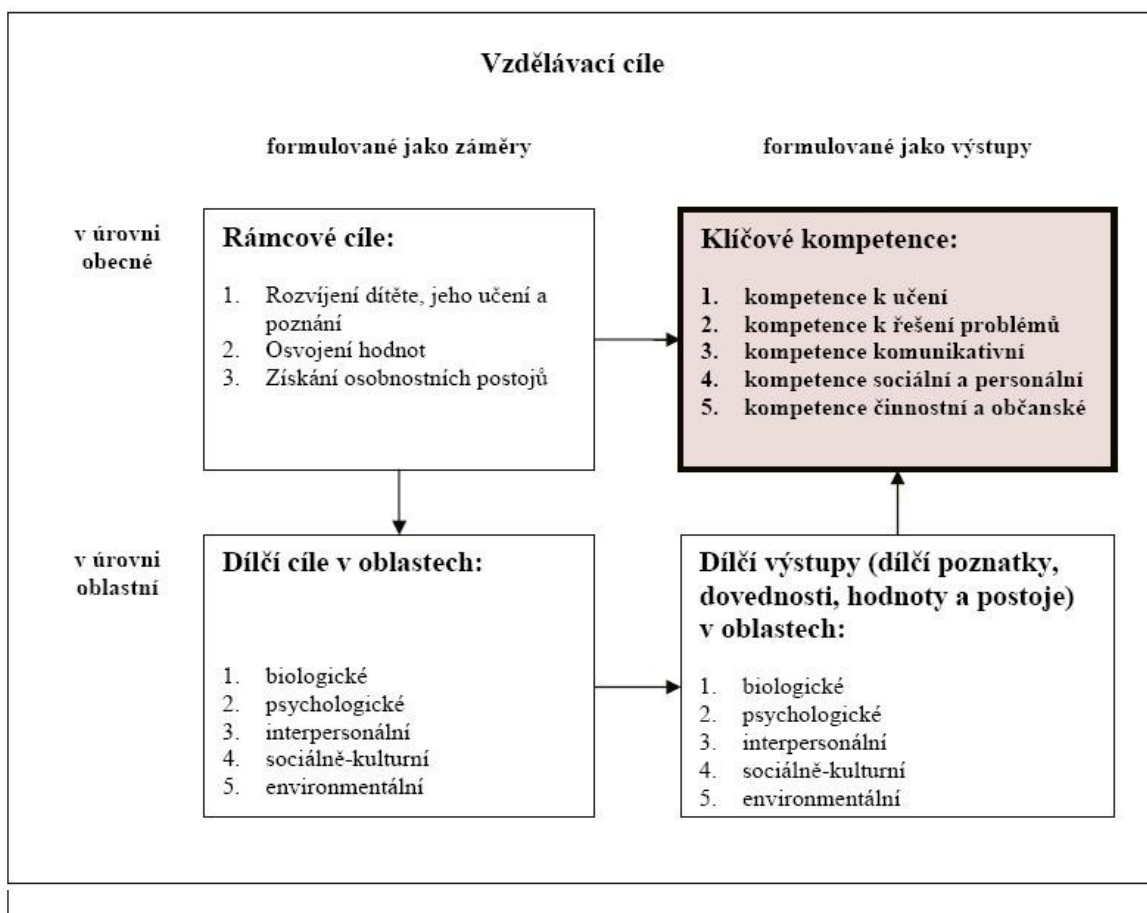
**Příloha 1: Kurikulum v pojetí E. Walterové**

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

**Příloha 2: Přehled osnov a programů platných v letech 1945 - 1989**

<b>1945</b>	<b>Prozatímní pracovní program pro MŠ</b>
<b>1948</b>	<b>Pracovní program pro MŠ</b>
<b>1953</b>	<b>Prozatímní osnovy pro MŠ</b>
<b>1955</b>	<b>Osnovy pro MŠ</b>
<b>1958</b>	<b>Pokusné osnovy pro MŠ</b>
<b>1960</b>	<b>Osnovy výchovné práce pro MŠ</b>
<b>1963</b>	<b>Osnovy výchovné práce pro jesle a MŠ</b>
<b>1967</b>	<b>Program výchovné práce v jeslích a MŠ</b>
<b>1978</b>	<b>Program výchovné práce pro jesle a MŠ</b>
<b>1984</b>	<b>Program výchovné práce pro jesle a MŠ</b>

### Příloha 3: Systém vzdělávacích cílů



## **Příloha 4: Klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání**

### **kompetence k učení**

#### **dítě ukončující předškolní vzdělávání**

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

### **kompetence k řešení problémů**

#### **dítě ukončující předškolní vzdělávání**

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích



- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

## **komunikativní kompetence**

### **dítě ukončující předškolní vzdělávání**

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

## **sociální a personální kompetence**

### **dítě ukončující předškolní vzdělávání**

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost

- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

### **činnosti a občanské kompetence**

#### **dítě ukončující předškolní vzdělávání**

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat

- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

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

## Příloha 5: Rozbalování klíčových kompetencí

<b>Kompetence k učení: ZVLÁDNUTÉ ZKUŠENOSTI UPLATŇUJE V PRAKTICKÝCH SITUACÍCH A V DALŠÍM UČENÍ</b>	
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí</li> <li>• zacházet s grafickým a výtvarným materiálem</li> <li>• uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky</li> <li>• zvládnout sebeobsluhu</li> <li>• mít povědomí o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc (koho přivolat, jakým způsobem, aj.)</li> </ul>
Dítě a psychika - jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky</li> <li>• vést rozhovor</li> <li>• aktivně používat nová slova</li> <li>• rozlišovat některé obrazné symboly (značky) a porozumět jejich významu</li> <li>• sledovat divadlo, film, užívat telefon</li> </ul>
Dítě a psychika - poznávací schopnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost</li> <li>• využívat zkušeností k učení</li> <li>• chápat číselnou řadu, poznat více-méně-stejně-první-poslední aj.</li> <li>• orientovat se v prostoru i v rovině</li> </ul>
Dítě a psychika - sebepojetí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• být aktivní i bez opory rodičů</li> <li>• vyjadřovat vlastní postoje a názory</li> <li>• ve známých situacích ovládat své pocity</li> <li>• zorganizovat hru</li> <li>• zachytit a vyjádřit své prožitky</li> </ul>
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• navazovat a udržovat dětská přátelství</li> <li>• spolupracovat s ostatními</li> <li>• dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování</li> <li>• chovat se obezřetně při setkání s neznámými lidmi, v případě potřeby požádat o pomoc</li> </ul>
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uplatňovat návyky v základních formách společenského chování</li> <li>• aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn</li> <li>• domluvit se na společném řešení</li> <li>• dodržovat pravidla her, hrát fair</li> <li>• odmítat společensky nežádoucí chování</li> </ul>
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>• orientovat se bezpečně ve známém prostředí</li> <li>• vědět, jak se vyhnout nebezpečí; kam se v případě potřeby obrátit</li> <li>• porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé a přizpůsobovat se jim</li> <li>• všimnout si nepořádku a škod a upozornit na ně</li> </ul>

<b>Kompetence k řešení problémů: POSTUPUJE CESTOU POKUSU A OMYLU, ZKOUŠÍ, EXPERIMENTUJE; SPONÁTNĚ VYMYŠLÍ NOVÁ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A SITUACÍ</b>	
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku</li> <li>• rozlišovat pomocí všech smyslů</li> <li>• postarat se o sebe a své věci - oblékat se, svlékat se, obouvat</li> <li>• zacházet s běžnými denními předměty</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Jazyk a řeč	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno</li> <li>• domluvit se gesty, improvizovat</li> <li>• formulovat otázky, odpovídat</li> <li>• zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu</li> <li>• utvořit jednoduchý rým</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Poznávací schopnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy, vyjádřit, o čem uvažuje</li> <li>• nacházet společné znaky, podobu a rozdíl</li> <li>• porovnávat, uspořádávat a třídit</li> <li>• řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“</li> <li>• nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Sebepojetí, city, vůle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvědomovat si své možnosti i limity (silné a slabé stránky)</li> <li>• zorganizovat hru</li> <li>• snažit se ovládat své afektivní chování</li> <li>• zachytit a vyjádřit své prožitky</li> </ul>
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou</li> <li>• spolupracovat s ostatními</li> <li>• rozdělit si úkol s druhým dítětem</li> </ul>
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky</li> <li>• aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn</li> <li>• vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení</li> <li>• zacházet šetrně s vlastními o cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, knížkami</li> <li>• vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik</li> <li>zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus</li> </ul>
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zvládat běžné činnosti a požadavky, i jednoduché praktické situace, které se opakují</li> <li>• vědět, jak se vyhnout nebezpečí, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc</li> <li>• rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat</li> <li>• pomáhat pečovat o okolní životní prostředí</li> </ul>

<b>Kompetence komunikativní: DOKÁŽE SE VYJADŘOVAT A SDĚLOVAT SVÉ PROŽITKY, POCITY, A NÁLADY RŮZNÝMI PROSTŘEDKY (ŘEČOVÝMI, VÝTVARNÝMI, HUDEBNÍMI, DRAMATICKÝMI APOD.)</b>	
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sladit pohyb s rytmem a hudbou</li> <li>• sladit pohyb se zpěvem</li> <li>• zacházet s grafickým a výtvarným materiálem</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Jazyk a řeč	<ul style="list-style-type: none"> <li>• improvizovat</li> <li>• reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu</li> <li>• chápat slovní vtip a humor</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Poznávací schopnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přemýšlet, vést jednoduché úvahy a to, o čem přemýšlí a uvažuje, také vyjádřit</li> <li>• vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Sebepojetí, city, vůle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaujímat vlastní názory a vyjadřovat je</li> <li>• prožívat radost ze zvládnutého a poznaného</li> <li>• uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky</li> <li>• prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí</li> <li>• zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou improvizací apod.)</li> </ul>
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad</li> <li>• odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná</li> <li>• uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého</li> <li>• bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.</li> </ul>
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chovat se a jednat z vlastních na základě vlastních pohnutek</li> <li>• porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých</li> <li>• odmítat společensky nežádoucí chování, chránit se před ním</li> <li>• hodnotit svoje zážitky</li> <li>• zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik</li> <li>• vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností</li> </ul>
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mít elementární povědomí o existenci různých kultur a národů, různých zemích</li> <li>• spoluvytvářet pohodu prostředí</li> </ul>

<b>Kompetence sociální a personální: VE SKUPINĚ SE DOKÁŽE PROSADIT, ALE I PODŘÍDIT, PŘI SPOLEČNÝCH ČINNOSTECH SE DOMLOUVÁ A SPOLUPRACUJE</b>	
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pohybovat se ve skupině dětí</li> <li>• chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Jazyk a řeč	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vést rozhovor</li> <li>• domluvit se slovy i gesty, improvizovat</li> <li>• formulovat otázky, odpovídat</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Poznávací schopnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyjadřovat, o čem přemýšlí</li> <li>• vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení</li> <li>• postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí</li> <li>• řešit problémy, úkoly a situace, předkládat „nápady“</li> <li>• nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Sebepojetí, city, vůle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je</li> <li>• přizpůsobit své chování</li> <li>• vyjádřit souhlas i nesouhlas, odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech</li> <li>• respektovat předem vyjasněná pravidla a pochopená pravidla</li> <li>• zorganizovat hru</li> <li>• snažit se ovládat své afektivní chování</li> </ul>
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství</li> <li>• odmítnout komunikaci, která je mu nepřijemná</li> <li>• uvědomovat si svá práva, přiznat práva druhému a respektovat je</li> <li>• uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímat a uzavírat kompromisy</li> <li>• spolupracovat s ostatními</li> <li>• vnímat, co druhý potřebuje a vycházet mu vstříc</li> <li>• bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování</li> </ul>
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat</li> <li>• začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky</li> <li>• vnímat základní pravidla ve skupině, podílet se na nich a řídit se jimi, podřít se rozhodnutí skupiny, přizpůsobit se společnému programu, spolupracovat, přijímat autoritu</li> <li>• vyjednávat s dětmi i dospělými</li> <li>• dodržovat pravidla her a jiných činností</li> <li>• odmítat společensky nežádoucí chování</li> </ul>
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mít povědomí o širším společenském prostředí</li> <li>• porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé</li> <li>• spoluvytvářet pohodu prostředí</li> </ul>

<b>Kompetence činnostní a občanské: VÍ, ŽE NENÍ JEDNO, V JAKÉM PROSTŘEDÍ ŽIJE, UVĚDOMUJE SI, ŽE SE SVÝM CHOVÁNÍM NA NĚM PODÍLÍ A ŽE JE MŮŽE OVLIVNIT</b>	
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky</li> <li>• uklidit po sobě, udržovat pořádek</li> <li>• chovat se tak, aby v situacích běžných neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Jazyk a řeč	<ul style="list-style-type: none"> <li>• domluvit se slovy i gesty</li> <li>• rozlišovat některé obrazné symboly, porozumět jejich významu a komunikativní funkci</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Poznávací schopnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• záměrně pozorovat, postřehnout, všímat si</li> <li>• vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušeností k učení</li> <li>• řešit problémy, úkoly a situace</li> </ul>
Dítě a jeho psychika - Sebepojetí, city, vůle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odmítnout podíl na nedovolených a zakázaných činnostech</li> <li>• respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla</li> <li>• být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem</li> <li>• těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním</li> </ul>
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spolupracovat s ostatními</li> <li>• respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním</li> <li>• vnímat, co si druhý přeje, vycházet mu vstříc, chovat se citlivě a ohleduplně, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc</li> </ul>
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uplatňovat návyky v základních formách společenského chování</li> <li>• chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé</li> <li>• adaptovat se na život ve škole, spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody</li> <li>• vyjednávat, domluvit se na společném řešení</li> <li>• dodržovat pravidla, jedna fair</li> <li>• odmítat společensky nežádoucí chování</li> </ul>
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chovat se přiměřeně bezpečně doma i na veřejnosti</li> <li>• mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí</li> <li>• přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole</li> <li>• uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí</li> <li>• rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všímat si nepořádků a škod, upozornit na ně</li> <li>• pomáhat pečovat o okolní životní prostředí</li> </ul>



## Příloha 6: Zpracování integrovaného bloku (téma - cíle - činnosti)

Tematický celek	Příroda se probouzí
Tematická část	Velikonoční svátky
Doba trvání	2 týdny
Věková skupina	starší děti předškolního věku (5 - 6 let)
Cíle - záměry	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvíjet soulad pohybu s rytmem</li> <li>• rozvíjet matematické schopnosti (třídění, porovnávání)</li> <li>• vést ke schopnostem záměrně řídit své chování</li> <li>• rozvíjet spolupráci mezi dětmi</li> <li>• seznámit děti s velikonočními tradicemi</li> <li>• vést ke správnému a bezpečnému zacházení s výtvarnými potřebami (štětec, nůžky, lepidlo)</li> </ul>
Cíle - výstupy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dítě se pohybuje v rytmu hudby</li> <li>• dítě samostatně reprodukuje krátkou říkanku, písničku</li> <li>• dítě porovnává a třídí předměty podle barvy, velikosti a počtu (0 - 10)</li> <li>• dítě dokončí započatou činnost</li> <li>• dítě pomáhá kamarádovi v konkrétní činnosti (z vlastní vůle, na základě vyzvání)</li> <li>• dítě připravuje výrobky pro velikonoční výzdobu (samostatně, příp. s dopomocí učitelky nebo kamaráda)</li> <li>• dítě popisuje velikonoční tradice známé z vlastní rodiny</li> </ul>
Vzdělávací nabídka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pohybové hry: Na zajíčky, Na kvočnu a kuřátka, Na zaječí pelíšky</li> <li>• písně: Na koledu pro vejčíčka, Slepíčí taneček - nácvik, rytmizace, Orffův instrumentář, nácvik tanečku</li> <li>• velikonoční říkanky: Koleda pro kluky, Koleda pro holky, Hody, hody, doprovody</li> <li>• Velikonoce u nás doma - vyprávění, diskuse, výtvarné zpracování</li> <li>• Zajíček - kooperativní činnost v malých skupinách</li> <li>• malování a zdobení kraslic, příprava kuřátek (vejčíčko v papírovém obalu), oveček (zápich do květináče)</li> <li>• Pomlázka - jednoduché pletení z proutků</li> <li>• Hody, hody, doprovody - dramatizace, rozlišení role děvčat a chlapců</li> <li>• omalovánky, puzzle</li> <li>• Koš vejčíček - porovnávání, třídění</li> <li>• Hnízda a domečky - konstruování ze stavebnic</li> <li>• činnosti navržené dětmi</li> </ul>

## Příloha 7: Zpracování integrovaného bloku (činnosti - téma - cíle)

Výchozí situace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• děti si denně hrají na dinosaury, přináší do MŠ své hračky, knihy, obrázky; vzájemně si vyměňují informace, samostatně rozvíjí hru; navrhují činnosti, jak pracovat s tématem</li> </ul>
Vzdělávací nabídka (z velké části vytvořená na základě diskuse s dětmi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encyklopedie, knihy o dinosaurech - vyprávění, popis obrázků, vyhledávání rozdílů, získávání nových poznatků</li> <li>• hry s vlastními hračkami z domu - půjčování, opatrné zacházení (společné vytvoření pravidel)</li> <li>• omalovánky, puzzle, pexeso</li> <li>• Já - saurus - papírová koláž, malba těla dinosaura k fotografii vlastní hlavy, skládání názvu (jméno + saurus)</li> <li>• pantomima, dramatizace - popis pocitů ze vzhledu, chování (radost, vztek, smutek, bolest,...)</li> <li>• cvičení na stanovištích</li> <li>• Vykopávky - aktivita na pískovišti (školní zahrada)</li> <li>• Pravěká krajina - vyrábění stromů, skal (kašírování), sestavení krajiny z výrobků</li> <li>• grafomotorické cviky, rozlišení počáteční hlásky</li> <li>• dinosauří vejce - kresba, papírová koláž, modelování</li> <li>• poznávání různých povrchů podle hmatu (dinosauří hřbet)</li> <li>• skládání čtyřverší - tvorba jednoduchých rýmů</li> <li>• výstava pro rodiče - sestavení z výrobků dětí</li> </ul>
Tematická část	Záhada dinosaurů
Doba trvání	2 týdny
Věková skupina	starší děti předškolního věku (5 - 6 let)
Cíle - záměry	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zpřesnit základní pohybové dovednosti</li> <li>• rozvíjet slovní zásobu, sluchovou diferenciaci</li> <li>• vést ke kladnému vztahu ke knihám</li> <li>• rozvíjet spolupráci mezi dětmi</li> <li>• vést k dodržování dohodnutých pravidel</li> <li>• rozvíjet estetické vnímání, dětskou tvořivost</li> <li>• podporovat zájem o nové dovednosti a vědomosti</li> <li>• vytvářet elementární povědomí o změnách krajiny</li> </ul>
Cíle - výstupy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dítě správně vykoná běžné pohyby v překážkové dráze</li> <li>• dítě vysloví s dopomocí cizí jména, skládá slova, rozliší počáteční hlásku, pozná a vytváří rýmy</li> <li>• dítě dodržuje dohodnutá pravidla</li> <li>• dítě spolupracuje s kamarádem ve dvojici, v malé skupině (3 - 6 dětí)</li> <li>• dítě záměrně odmítne špatné chování</li> <li>• dítě napodobí pohyb dinosaura</li> <li>• dítě popíše obrázek, vyhledá rozdíl</li> <li>• dítě ztvární tělo dinosaura pomocí kresby, malby, modelování (vystihne detaily)</li> </ul>

### Příloha 8: Zpracování integrovaného bloku (cíle - téma - činnosti)

Výchozí situace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z evaluace předchozího celku vyplývá, že mezi dětmi je narušena vzájemná komunikace, spolupráce, objevuje se více agresivního chování</li> </ul>
Cíle - záměry	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vést děti ke vzájemné spolupráci</li> <li>• rozvíjet komunikativní dovednosti (verbální, neverbální)</li> <li>• posilovat prosociální chování ve skupině</li> <li>• rozvíjet správné způsoby řešení konfliktů</li> </ul>
Tematická část	Příběhy nám pomáhají
Účel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• využití krátkých příběhů pro rozvoj prosociálního chování ve skupině dětí</li> </ul>
Doba trvání	1 - 2 týdny dle zájmu dětí (osvědčené aktivity zařazovat i do dalších tematických částí)
Cíle - výstupy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dítě upozorní na nebezpečnou situaci</li> <li>• dítě řeší vzniklý konflikt samo nebo zavolá pomoc dospělého</li> <li>• dítě přijímá a dodržuje dohodnutá pravidla</li> <li>• dítě reprodukuje děj příběhu</li> <li>• dítě rozliší dobré a špatné vlastnosti, chování (v příběhu, na obrázku, v reálné situaci)</li> <li>• dítě spolupracuje ve dvojici na společném obrázku</li> <li>• dítě se zapojí do diskuse, dodržuje pravidla komunikace (neskáče do řeči)</li> <li>• dítě vědomě napodobí jednoduchý pohyb</li> </ul>
Vzdělávací nabídka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• četba příběhů na pokračování (Děti a slušné chování, Příběhy pomáhají s problémy), reprodukce děje vlastními slovy</li> <li>• dramatizace příběhů - rozdělení rolí, jejich ztvárnění, výměna</li> <li>• příběhy s otevřeným koncem - společné hledání různých způsobů řešení</li> <li>• slovní hra: Co se stane, když...</li> <li>• Jak se cítím - pantomima, kresba, vyhledávání výrazů tváře v časopisech, novinách, pracování papírové koláže</li> <li>• relaxační aktivity ve dvojici</li> <li>• hry s vlastními plyšáky, zosobnění hraček, vytváření problémových situací a jejich řešení</li> <li>• nabídka didaktických a společenských her - pro malé skupiny dětí</li> <li>• Jak se zbavit vzteku, Vyřizování konfliktů - hry pro zvládnutí agresivity</li> <li>• sledování Večerníčků - společný rozbor příběhu (dobré a špatné chování, způsob řešení, oblíbená postava...), výtvarné a dramatické zpracování</li> <li>• práce s obrázky a fotografiemi - popis situace, hledání shod a rozdílů</li> </ul>

## **Příloha 9: Přehled vybraných metod, nástrojů a technik vhodných pro autoevaluační procesy v mateřské škole (upraveno dle Vaš'atkové)**

### **Analýza edukačních produktů**

Znamená zkoumání vlastností, struktury a obsahu různých psaných nebo mluvených textů a neverbálních komunikátů, které byly ve škole vytvořeny. Analýza se týká:

- produktů vytvořených subjekty výchovně vzdělávacích procesů (např. výtvarné práce dětí, výpovědi rodičů a učitelů o dětech); zahrnuje též analýza vizuálních výstupů jako např. názorné předvedení dovedností, aj;
- dokumentů vzniklých a vytvářených v rámci školské politiky a administrativy (např. vzdělávací programy).

### **Analýza dokumentů**

Spočívá v získávání informací z veškerých písemných záznamů o škole (oficiálních i neoficiálních). Informačním zdrojem pro obsahovou analýzu mohou být dokumentace školy, portfolia, fota, videodokumentace, kronika, výstřižky z tisku, hodnotící zprávy (ze strany ČŠI, zřizovatele, aj.), zprávy v médiích, koncepční a strategické dokumenty, výsledky ekonomických a demografických zjištění apod.

### **Analýza silového pole**

Princip silového pole vychází z fyzikálních zákonů, kdy každá akce je doprovázena reakcí. Procesy učení se, rozvoje i změny jsou spojeny s dynamikou nejrůznějších procesů. Analýza silového pole pomáhá ke zviditelnění, k lepšímu uvědomění si takových sil, které proti sobě působí buď ve směru k dosažení určitého cíle, anebo proti tomuto směru, a to jak na individuální, tak i na úrovni celé organizace.

## **Anketa**

Zpravidla méně rozsáhlé šetření, které zkoumá mínění respondentů o určitých jevech. Účastníci se do něj zapojují na základě vlastního rozhodnutí, zájmu a aktivity.

## **Brainstorming**

Vede k rozvoji tvořivého myšlení při řešení konkrétního problému a zároveň je zdrojem informací zejména v přípravné, motivační a evaluační fázi autoevaluačního procesu. Smysluplně použít brainstorming znamená dodržet následující postup:

- vymezení problému,
- sepsání bleskových návrhů pro řešení problémů (tvůrčí a pokud možno nezkostnatělé) a jejich zápis (pozor, návrhy vůbec neposuzujeme, pouze sepisujeme!),
- přestávka na utřídění myšlenek
- vyhodnocování nápadů, diskuse nad jejich využitím a praktickou realizací, výběr řešení.

## **Dílna (workshop)**

Aktivní pracovní setkání (např. dětí, rodičů, partnerů školy aj.) věnované zvolenému tématu. Realizuje se vzájemné řešení problémů, vzájemná pomoc zúčastněných osob.

## **Diskuse**

Používá se k výměně názorů a nápadů, k vyjasňování stanovisek, ke hledání kompromisů při řešení problémů. Je zdrojem mnoha informací. Optimální je, když se diskuse na dané téma účastní co nejširší plejáda zasvěcených účastníků (pracovníků školy, rodičů, expertů).

## **Dotazování**

Dotazování je nerozšířenější evaluační metodou. Může mít formu ústní, písemnou nebo neverbální, zahrnuje jak rozhovory, dotazníky, tak i využívání např. kartiček, obrázků pro zjišťování názorů, pocitů, apod.

## **Dotazník**

Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek (různých typů - otevřené, uzavřené aj.), které jsou promyšleně, podle určitých pravidel, seřazeny a na které respondent odpovídá písemně. Pro konstrukci dotazníku, pro formulaci položek, jejich řazení je vhodné využít službu odborníka nebo si vypomoci odbornou literaturou. I při vyhodnocování získaných dat je zapotřebí postupovat velmi obezřetně a vyvarovat se subjektivních soudů. Dotazníky připravené neodborně mají menší výpovědní hodnotu. Nejvyšší návratnost je při předávání respondentům osobně. Existují speciálně vytvořené, ověřené a tematicky úzce zaměřené dotazníky, které lze ve školách využít jako takové (zaměřené na problematiku klimatu třídy, školy aj.).

## **Dramatizace**

Pomocí dramatizace (hraní rolí, vyprávění příběhu aj.) lze znázornit určité scény, poznat prožitky nebo představy jiných osob. Pomáhá identifikovat témata, která mají být podrobena dalšímu zkoumání. Dramatizace není obvyklou součástí autoevaluačních procesů, ale může být velmi účinná zejména pokud např. děti mohou hrát (vyprávět) své vnímání různých situací ve škole. Do dramatizace spadají inscenační metody a hraní rolí.

## **Hospitace**

Je specificky pedagogickým diagnostickým nástrojem (typickým pro české prostředí; nejsou využívány ve všech evropských státech). Jedná se o návštěvu výchovně vzdělávací aktivity s cílem poznání jejího stavu a úrovně. Informace jsou podávány pozorováním, zaznamenáváním do hospitačního archu a následných vyhodnocování; důležitou součástí je i pohospitační rozhovor. Za účelem

kontrolním, poradenským aj. vykonávají u nás hospitaci inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, budoucí učitelé, studenti.

### **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa (nebo též mapování mysli) znamená grafické ztvárnění řešeného problému. Doprostřed listu papíru se zapíše podstata problému a poté se důsledně zaznamenává vše, co účastníkům této techniky v souvislosti s problémem přichází na mysl. Shromážděné poznámky se zpracovávají do logického záznamu, tzn. vyznačují se vztahy („cesty na mapě“). Hotové schéma je možno postupně doplňovat, strukturovat apod.

### **Nástroje sebereflexe**

Existuje celá řada konkrétních nástrojů a technik využitelných pro sebereflexi práce učitele, ředitele školy (např. používání kontrolních seznamů otázek, vyhodnocovacích listů...).

### **Portfolio**

Portfolio je sbírka dokumentů nebo prací jednotlivce za určitou dobu, poskytující přehled o jeho školních i mimoškolních výkonech, výsledcích. Součástí portfolia jsou i komentáře druhých lidí k jeho obsahu a chování jedince. Může vypovídat o školních výkonech dítěte a zejména o jeho vývoji komplexně, do hloubky. Existují dva základní druhy portfolií - dokumentační a reprezentační. V české praxi jsou obvyklejší portfolia žáků, ale mohou si je vytvářet i učitelé (v některých školách se portfolia učitelů používají jako podklad pro evaluaci jejich práce).

### **Poznámky (terénní záznamy)**

Jejich podstat spočívá v průběžném zaznamenávání důležitých jevů, dojmů či poznatků získaných při pozorování, při rozhovorech s ostatními subjekty. Aby se daly maximálně využít a zpracovat, je při jejich vytváření dobré rozlišovat, které poznámky zachycují objektivní popis událostí nebo jevů a které jsou naopak subjektivními dojmy a pocity pisatele.

## **Pozorování**

Pozorování znamená cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Podle různých kritérií lze pozorování klasifikovat na: dlouhodobé a krátkodobé; přímé a nepřímé; standardizované a nestandardizované atd. V pedagogické praxi se nejvíce využívá pozorování ve formě tzv. hospitace (viz výše). Pozorovaný jev lze také zaznamenávat na videonahrávku a následně ji analyzovat.

## **Projekty**

Projekty podporují všestranný rozvoj jedince a ověřují, zda jsou účastníci schopni získané vědomosti aplikovat v nových souvislostech. Napomáhají i rozvoji nejrůznějších klíčových kompetencí. Jsou vhodné rovněž pro ověřování a evaluaci toho, zda je dosahováno plánovaných výukových cílů.

## **Průzkum**

Jednou z variant dotazování je průzkum - sběr informací. Slouží k získávání údajů, které vysvětlují určité aspekty školního života nebo výchovně vzdělávacího procesu. Průzkum se liší od dotazovacích akcí tím, že osoba, která jej provádí, aktivně shromažďuje data (např. osobně obchází respondenty). Průzkum může být efektivnější než dotazník, neboť u něj odpadá rozesílání, shromažďování a třídění, což bývají časově náročné procesy. Naproti tomu se do určité míry ztrácí anonymita, která u dotazníků hraje důležitou roli.

## **Rozhovor (Interview)**

Rozhovor znamená shromažďování dat pomocí bezprostřední verbální komunikace s respondentem. Podle různých kritérií lze rozhovory klasifikovat na řízené a neřízené; standardizované a nestandardizované atd. Specifickou obdobou je beseda nebo skupinová diskuse. Při využívání rozhovoru je nutné znát základní pravidla jeho vedení, včetně způsobu přesného záznamu tohoto rozhovoru.



## **Sebehodnocení**

Sebehodnocení, tedy autonomní hodnocení sebe sama, může probíhat ze strany žáků, učitelů, ale i vedení školy a jiných skupin aktérů školního života. Jeho součástí je sebereflexe, která bývá časově méně náročná.

## **Stínování (Shadowing)**

Realizace stínování spočívá v dlouhodobějším pozorování činností sledované osoby s možností kladení otázek po smyslu jejího konání. Metoda stínování je vhodná především pro získání dlouhodobého pohledu, neboť vzorec interakcí lze vyvodit z průběhu v čase, nikoli jen z okamžitého záběru. Zvolená osoba je provázena někým, kdo ji sleduje „jako stín“ po určité období, sleduje činnosti a jejich náplň. Pozornost lze soustředit nejen na jednotlivce, ale i na menší skupinu osob.

## **SWOT analýza**

Zkratka SWOT vznikla z počátečních písmen anglických slov: S (strong points) - silné stránky, W (weak points) - slabé stránky, O (opportunities) - vnější příležitosti, T (threats) - vnější hrozby. Analýza SWOT pomáhá identifikovat *pozitiva* školy, na kterých lze stavět; *negativa*, která je třeba měnit, a také ujasňovat si *příležitosti* a *hrozby* pro školu z jejího vnějšího prostředí. Je počátečním bodem při formulování vize a cílů školy, při sestavování plánu rozvoje.

## **Technika „5P“**

Technika pěti „P“ znamená pokládání otázek „Proč“ pětkrát za sebou. Tímto postupem je možné identifikovat jádro problému.

## **Tvorba školního časopisu**

Vytváření školního časopisu umožňuje nejen praktické vyzkoušení nejrůznějších dovedností, ale vytváří prostor pro vyjednávání nad podobou a obsahem časopisu, diskusi o vnímání určitých jevů z nejrůznějších úhlů pohledu apod. Může se stát podkladem pro začátek evaluačních aktivit; analýza několika vydání časopisu pak i zdrojem informací pro tyto aktivity.

## **Příloha 10: Dílčí kroky autoevaluačního procesu (Vaš'átková)**

1. vyjasnění si **důvodu** (proč je potřeba je provádět) a **oblastí**
2. **vytvoření evaluačního týmu, stanovení jednotlivých rolí a odpovědnosti v týmu včetně jeho vedoucího** (zkušenosti ze zahraničí doporučují již v tomto týmu mít představitele různých aktérů školního života, tj. zástupce žáků, učitelů, rodičů..)
3. **vytvoření plánu (projektu) autoevaluace zahrnujícího cíle**, příp. zdůvodnění těchto cílů, **evaluační oblasti, kritéria/indikátory** žádoucí kvality, **čas - termíny, cílové skupiny, zodpovědnost za dílčí evaluační aktivity i za celek, nástroje, potřebné zdroje** (finanční, materiální a lidské), **způsob dokumentování evaluačního procesu i výstupu**
4. **stanovení pravidel, odpovědnosti jednotlivých osob; rozhodování o zapojení moderátora, kritického přítele** apod.
5. **specifikace metod, nástrojů a technik i zdrojů informací**
6. **realizace sběru dat, zjišťování informací** (pořizování záznamů, fotografií apod.)
7. **zpracování, analýza a interpretace zjištěného** (srovnávání se stanovenými indikátory kvality ve sledované oblasti apod.), předávání získaných poznatků různým skupinám osob
8. **rozhodování o budoucím vývoji** (jsme se zjištěním spokojeni a budeme usilovat o udržení stávajícího nebo naopak o jeho zlepšování) **a o možných opatřeních**
9. **vytvoření a zveřejnění evaluační zprávy** (doplnění o grafy, fotografie apod.) **včetně rozhodnutí o navazujících aktivitách** (co, kdy...) a **stanovení termínu další evaluační aktivity; sdělení výsledků různým skupinám osob**
10. **realizace přijatých opatření, mění se určité věci v životě školy a lidí s ní spjatých**
11. **realizace meta-evaluačních aktivit** (tj. evaluace samotné autoevaluace)

## **Příloha 11: Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol**

Vážené vedení školy a učitelé!

Pracuji jako pedagog v mateřské škole a na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého si rozšiřuji své vzdělání v oboru Předškolní pedagogika. V rámci svého studia zpracovávám diplomovou práci na téma „**Pojmový aparát v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.**“ V teoretické části půjde o zpracování vybraných pojmů z RVP PV na základě literatury. Součástí této práce je také výzkum, jehož cílem je zjistit, jak jsou dané pojmy chápány pedagogickými pracovníky a jak se s nimi následně pracuje v mateřské škole.

Předkládám Vám tedy, milí kolegové, následující dotazník a prosím Vás o jeho kompletní vyplnění, které Vám zabere cca 15 - 20 minut. Při výběru z nabídnutých možností volíte vždy pouze jednu odpověď (mimo položku č. 11).

Dotazník je anonymní, veškeré údaje budou použity pouze pro účely tohoto výzkumu!

-----  
**1) Slyšíte-li „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“ (dále jen RVP PV), jaké asociace se Vám vybaví?**

**2) Odkud se k Vám dostala první informace o RVP PV?**

- a) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- b) Česká školní inspekce
- c) zřizovatel
- d) Moravský svaz předškolní výchovy
- e) vedoucí pracovník
- f) média
- g) odborná literatura
- h) jiný zdroj -  
jaký.....

**3) Jakým způsobem jste se blíže seznámil(a) s RVP PV ?**

- a) samostatně
- b) semináře, školení (uveďte, kdo je pořádal).....
- c) literatura (konkrétní tituly).....
- d) kolegové z jiné MŠ
- e) vedoucí pracovník
- f) jiný způsob - jaký.....

**4) Který z následujících pojmů je Vám nejméně jasný v kontextu RVP PV?**

- a) klíčové kompetence
- b) cíle
- c) dílčí výstupy
- d) vzdělávací nabídka
- e) autoevaluace
- f) jiný - jaký.....

**5) Kam byste se obrátil(a) pro objasnění daného pojmu?**

- a) spolupracovník
- b) vedoucí pracovník
- c) pracovník Pedagogické fakulty
- d) lektor odborného semináře
- e) jiná možnost - jaká.....

**6) Pracujete ve Vaší mateřské škole s klíčovými kompetencemi z RVP PV?**

- a) ano, pracuji - uveďte, jakým způsobem.....
- b) ne, nepracuji

**7) Jakým způsobem pracujete s dílčími cíli při vytváření Školního vzdělávacího programu?**

- a) opisují je z RVP PV
- b) formulují je vlastními slovy
- c) využívám obou zmíněných možností
- d) pracuje s nimi pouze ředitel školy (vedoucí pracovník)

**8) Která z následujících charakteristik podle Vás nejlépe odpovídá pojmu „očekávané výstupy“?**

- a) formulují to, co musí každé dítě zvládnout na konci předškolního období
- b) vyjadřují cíle pro práci učitele
- c) vyjadřují to, co dítě zpravidla dokáže na konci předškolního období
- d) žádná z uvedených možností

**9) Stručně charakterizujte, jak je v mateřské škole chápán vzdělávací obsah.**

**10) Vrátil(a) byste zpátky rozdělení vzdělávacího obsahu do jednotlivých složek výchovy?**

a) ano, proč.....

b) ne, proč.....

**11) Jak vnímáte vhodnost následujících forem a metod vzdělávání pro práci s dětmi předškolního věku? (oznámkujte podle škály: 1=nejlepší, 5=nejhorší)**

a) prožitkové učení

b) pouze slovní vysvětlování

c) kooperativní učení

d) experimentování

e) pracovní listy

f) frontální činnosti

g) práce ve skupinách

f) spontánní sociální učení

**12) Když se řekne „autoevaluace školy“, vybaví se Vám...**

a) pouhá povinnost

b) hodnocení

c) stále nepochopený pojem

d) pomoc pro další plánování

e) důležitá součást práce pedagogického pracovníka v MŠ

f) mnoho zbytečných písemností

g) jiná možnost -

jaká.....

**13) Co všechno by podle Vás měl hodnotit pedagogický pracovník ve své práci?**

**14) Který z následujících kroků autoevaluačního procesu je pro Vás nejobtížnější?**

- a) stanovení oblastí autoevaluace
- b) stanovení cílů autoevaluace
- c) formulace kritérií a indikátorů kvality
- d) výběr metod, nástrojů a technik autoevaluace
- e) sběr dat (vlastní hodnocení)
- f) zpracování závěrečné zprávy
- g) nevím, s autoevaluačním procesem jsem se prakticky nesetkal(a)
- h) jiná  
možnost.....

**15) Je pro Vás RVP PV srozumitelným dokumentem pro každodenní práci s dětmi předškolního věku?**

- a) ano
- b) ne (uveďte, v čem je nesrozumitelný).....
- c) nevím, nezamýšlím se nad tím

**Naše mateřská škola se nachází:**

- a) na vesnici
- b) ve městě

**V mateřské škole pracuji jako:**

- a) ředitel
- b) vedoucí pracovník
- c) učitel(ka)

**Nejvyšší dosažené vzdělání**

- a) základní
- b) středoškolské
- c) vyšší odborné
- d) vysokoškolské

**Délka pedagogické praxe**

- a) méně než 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 - 15 let
- d) 16 - 20 let
- e) více než 20 let

Vyplněný dotazník vraťte, prosím, v příložené ofrankované obálce **nejpozději do 22. listopadu 2009** (verze pro osobní předání: vraťte, prosím, prostřednictvím toho, kdo Vám jej předal)

Velmi Vám děkuji za spolupráci!  
Bc. Hana Kretková

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Hana Kretková
<b>Katedra:</b>	Katedra primární pedagogiky PdF UP Olomouc
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Pojmový aparát v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Terminology in the context of the Framework training program for pre-school education
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce pojednává o předškolním kurikulu z hlediska jeho terminologie. Obecně definované pojmy jsou dále aplikovány do práce pedagogů mateřských škol. Součástí práce jsou také výsledky výzkumu, který probíhal formou dotazníkového šetření ve vybraných předškolních zařízeních a analýza pojmů v odborné pedagogické literatuře.
<b>Klíčová slova:</b>	kurikulum, pojmový aparát, vzdělávací cíle, vzdělávací obsah, klíčové kompetence, autoevaluace, předškolní vzdělávání
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis deals with the terminology of the pre-school curriculum. Generally defined terms are further applied to the work of pedagogy in nursery schools. Part of this work presents the results of a questionnaire investigating pre-school institutions, and an analysis of terms used in selected professional pedagogical literature.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	curriculum, terminology, objectives, educational content, key competences, self-evaluation, pre-school education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	11 příloh
<b>Rozsah práce:</b>	76 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

