



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL JAKO DIALOG MEZI TEORIÍ A PRAXÍ

Dagmar Čábalová a kol.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

Publikace vznikla za finanční podpory projektu reg. číslo CZ.1.07/2.00/18.0022
„Učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií“

Recenzenti: Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D., PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Vedoucí autorského kolektivu: PhDr. Dagmar Čábalová, Ph.D.

Vědecký redaktor: Doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

Autorsky se podíleli:

Mgr. Martina Beranová - kap: 1.

Mgr. Světlana Cozlová - kap.: 7.

PhDr. Dagmar Čábalová, Ph.D. - kap.: 12, Předmluva, Závěr

Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D. - kap.: 9.

Mgr. Gabriela Kavalířová, Ph.D. - kap.: 10.

Mgr. Ilona Kolovská - kap.: 10.

PhDr. Štěpánka Lišková, Ph.D. - kap.: 11.

Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D. - kap.: 5.

Ing. Pavel Mičke - kap.: 4.

PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D. - kap.: 6.

Mgr. Milan Podpera - kap.: 2.

Doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. - kap.: 8., Předmluva

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D. - kap.: 1., 7.

PhDr. Josef Slowík, Ph.D. - kap.: 13.

PhDr. Zora Syslová, Ph.D. - kap.: 3.

PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc. - kap.: 7.

Mgr. Markéta Zachová - kap.: 14.

Za jazykovou a obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

ISBN 978-80-261-0494-0

Vydala Západočeská univerzita v Plzni, 2014



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií**
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

Obsah

Obsah.....	3
Předmluva.....	4
1. Projekt ESF „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“ ve vztahu k vývoji oboru na ZČU v Plzni.....	6
2. Historický pohled na vzdělávání učitelek mateřských škol v českých zemích.....	12
3. Výzkumy v oblasti předškolního vzdělávání	24
4. Ekonomické aspekty studia učitelství mateřských škol	31
Vybrané oblasti pregraduální přípravy pedagogů mateřských škol na FPE ZČU V Plzni	36
5. Rozvoj diagnostických kompetencí učitelů v MŠ v rámci psychologické pregraduální přípravy	37
6. Předmatematické představy v přípravě studentů učitelství mateřských škol.....	44
7. Předčtenářská gramotnost jako součást kompetencí předškolního pedagoga	51
8. Integrovaně-komunikativní pojetí didaktiky přírodovědného (elementárního) vzdělávání v přípravě studentů učitelství mateřských škol	60
9. Pracovní činnosti v předškolní výchově.....	66
10. Pohybové činnosti v předškolní výchově.....	71
11. Hudební činnosti v předškolní výchově	80
12. Sexuální výchova v přípravě studentů učitelství mateřských škol.....	87
13. Inkluzivní postoje u studentů učitelství pro mateřské školy	96
14. Specifika práce s dětmi cizinců v interkulturním prostředí mateřských škol.....	100
Závěr.....	107



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

Předmluva

Předkládaná odborná publikace zhodnocuje tříletou realizaci projektu „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“ (registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0022). Tento projekt byl řešen v letech 2011 – 2014 na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni a jeho hlavním záměrem byl kvalitní obsahový a organizační rozvoj oboru Učitelství pro mateřské školy. Hlavními koordinátory projektu byli řešitelé z katedry pedagogiky FPE ZČU v Plzni. Cílovými skupinami projektu byli studenti kombinované formy bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ a akademičtí pracovníci podílející se odborně, výukově i výzkumně na tomto oboru.

V uvedeném projektu byly teoreticky i empiricky ověřovány nové přístupy ve vzdělávání učitelů/-ek mateřských škol a důsledně byl propojován teoretický rámec oboru s pedagogickou praxí na vybraných mateřských školách v Plzeňském regionu. Produkty vytvořené během realizace přesáhly svým obsahem i významem dosažení stanovených cílů projektu a ukázaly se jako aplikovatelné i v jiných kontextech. Budou využitelné jak v prostředí vysokoškolské pregraduální přípravy studentů učitelství MŠ, tak v pedagogické praxi mateřských škol.

Tato publikace je určena především vzdělávatelům učitelů na fakultách připravujících učitele/-ky v preprimární výchově a vzdělávání, ale může oslovit také učitele/-ky z praxe MŠ, lektory a doktorandy v oblasti vzdělávání v preprimární pedagogice, psychologii a dalších předmětových didaktikách.

V souladu s projektem vzájemně spolupracoval autorský tým po celou dobu řešení projektu a to se příznivě odrazilo i v obsahu této monografie. V souladu s projektem vyzdvihuje tato monografie následující linie (cíle) projektu a to zejména v oblastech: posílení spolupráce mezi akademickým prostředím a edukační realitou, zvýšení kvality vysokoškolské výuky (rozvojem profesních kompetencí akademických pracovníků) reflektováním pedagogické praxe, navržení a ověření metodiky uznávání výsledků předchozího vzdělávání a konečně vytvoření kombinované formy studia Učitelství pro mateřské školy.

Monografie je rozčleněna do dvou ucelených částí (obecné a konkrétně zaměřené na jednotlivé oblasti pregraduální přípravy pedagogů mateřských škol na FPE ZČU v Plzni) a čtrnácti kapitol. Každá kapitola v jednotlivých částech práce, tvoří samostatnou a ucelenou studii, sleduje hlavní myšlenkovou linii přípravy studentů učitelství MŠ sjednocující toto společné dílo. Každá studie jednotlivých kapitol postihuje jak teoretická východiska problémů pregraduální přípravy studentů učitelství pro MŠ, tak i empirické a experimentální přístupy ověřované v průběhu řešení projektu. Předností této monografie jsou také uvedené ilustrativní příklady v rovině praktických zkušeností akademických pracovníků, studentů i učitelů/-ek z praxe mateřských škol.

První kapitola nazvaná Projekt ESF „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“ ve vztahu k vývoji oboru na ZČU v Plzni se zaměřuje na popis cílů a charakteristiku celého projektu a popisuje jeho hlavní výstupy. Další kapitoly první části publikace jsou věnovány obecnějším tématům, prolínají většinu vzdělávacích oblastí ve studiu učitelství mateřských škol. Jsou to kapitoly: Historický pohled na vzdělávání učitelek mateřských škol v českých zemích, Výzkumy v oblasti předškolního vzdělávání a Ekonomické aspekty studia učitelství mateřských škol. Druhá část práce je věnována vybraným oblastem pregraduální přípravy pedagogů mateřských škol, ve kterých jsou specifikovány konkrétní vzdělávací linie z hlediska teoretického i praktického. Jsou zde zařazeny kapitoly: Rozvoj diagnostických kompetencí učitelů MŠ v rámci psychologické pregraduální přípravy, Předmatematické představy v přípravě studentů učitelství MŠ, Předčtenářská gramotnost jako součást kompetencí předškolního pedagoga, Integrovaně komunikativní pojetí didaktiky přírodovědného (elementárního) vzdělávání v přípravě studentů učitelství mateřských škol, Pracovní činnosti



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022**

v předškolní výchově, Pohybové činnosti v předškolní výchově, Hudební činnosti v předškolní výchově, Sexuální výchova v přípravě studentů učitelství mateřských škol, Inkluzivní postoje u studentů učitelství pro mateřské školy a Specifika práce s dětmi cizinců v interkulturním prostředí mateřských škol.

Nové přístupy v preprimárním vzdělávání jsou natolik širokým tématem, že by byl nadlidský úkol je postihnout v této monografii. Proto zde máme zakomponovány (teoreticky, prakticky i výzkumně) jen některé z nich. Snahou autorů této publikace bylo ukázat nové přístupy v preprimárním vzdělávání studentů učitelství MŠ a pokusit se hledat a objevovat dialog mezi teorií a praxí. Za to vše patří jednotlivým autorkám a autorům velké poděkování.

Dagmar Čábalová, Ladislav Podroužek

1. Projekt ESF „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“ ve vztahu k vývoji oboru na ZČU v Plzni

Pavla Sovová, Martina Beranová

Abstrakt: Text nastiňuje vývoj oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě pedagogické ZČU od jeho vzniku po současnost. Popisuje projekt Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií, registrační číslo CZ.1.07/2.2.00/18.0022, seznamuje s cíli projektu zaměřenými na obě cílové skupiny – studenty kombinované formy oboru Učitelství pro MŠ a akademické pracovníky zapojené do výuky tohoto oboru. Podrobně popisuje jednotlivé klíčové aktivity projektu, přínos projektu a nastiňuje perspektivu oboru.

Klíčová slova: Učitelství pro MŠ, předškolní vzdělávání, příprava učitelů, projekt ESF, klíčové aktivity

Abstract: Text adumbrates the development of branch of study teaching for kindergartens (preprimary education) at Pedagogical Faculty of University of West Bohemia since its foundation to the present. It describes the project Study Teaching for kindergartens as the dialog between practise and theory, registration number CZ.1.07/2.2.00/18.0022. It introduces the project's objectives and its'both focused groups – students of combined type of study of branch of study teaching for kindergartens and members of academic staff who teach in this branch of study. The text also describes project's key activities. In the end it summarizes benefits of the project and adumbrates the perspectives of this branch of study.

Key words: Teaching for kindergartens, preprimary education, training of teachers, project of ESF, key activity

Úvod

Obor Učitelství pro mateřské školy je v současné době nabízen na řadě vysokých škol. Na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále FPE ZČU) bylo zahájeno denní bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy již v druhé polovině 90. let¹. Členkami řešitelského týmu, který projekt studia připravil, byly Dagmar Čábalová, Marie Kocurová a Jana Miňhová. Odborné konzultace poskytla Eva Opravilová. Studium bylo akreditováno ve studijním programu B 7531 - Předškolní a mimoškolní pedagogika. Garantem studia byla a je Katedra pedagogiky FPE ZČU.

Vysokoškolská příprava učitelů mateřských škol má svá opodstatnění. Poznatky z vývojové psychologie dokládají, jak je předškolní věk významný. Profesionálové v oblasti předškolního vzdělávání potřebují být kompetentní v mnoha směrech (Syslová, 2013). Střední pedagogické školy (popř. i vyšší odborné školy) připravují své studenty na pedagogické působení v MŠ, ale směřují je také k vychovatelství a na problematiku volného času mládeže.

1 Vývoj oboru Učitelství pro MŠ na FPE ZČU

Studium bylo zahájeno v akademickém roce 1998/99 v prezenční formě, i když byla často studenty využívána tzv. upravená forma studia², kterou umožňoval tehdejší studijní řád. Od září 2012 je na ZČU platný nový studijní řád a upravená forma studia zde již není zakotvena.

Studijní plán oboru Učitelství pro MŠ byl v samotném počátku sestaven z velkého počtu již existujících předmětů - především z oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Oborově specializovaných byla zhruba třetina předmětů - hlavně předměty praxe a předměty výchov. Také předmět zaměřený na rozvoj předmatematického myšlení byl od počátku směřován do oblasti předškolní pedagogiky. V průběhu dalších let se struktura studijního plánu vyvíjela. O obor pečovala Eva Lukavská, která připravovala podklady pro první reakreditaci studia. Sjednocování, resp. společná příprava s budoucími učiteli pro 1. stupeň ZŠ se ne zcela osvědčila a byla

¹ Viz. kapitola Historický pohled na vzdělávání učitelek mateřských škol (M.Podpera)

² Upravenou formu studia lze chápat jako individuální studijní plán.

na úkor kvality přípravy budoucích učitelů MŠ. Postupně se proměnily (a objevily i nové) pedagogické disciplíny i oborové didaktiky. Výrazně ovlivnila studium Pavla Vybíralová, v jejíž péči bylo studium v letech 2003 – 2007. Vybíralová (obdobně jako Lukavská) se opírala o pedagogický koncept Step by step (Začít spolu). Ve studijním plánu se objevil „Klinický seminář“, jehož první část (v zimním semestru 2. ročníku) byla realizována přímo v prostředí vybrané MŠ. Tento předmět tvořil potřebnou kombinaci akademické a praktické výuky. Druhá část klinického semináře sice probíhala na akademické půdě, ale bezprostředně souvisela s dvoutýdenní praxí, která probíhala v letním semestru 2. ročníku. Souběžně s klinickým seminářem byla zařazena i dvousemestrální „Metodika předškolního vzdělávání“. Velkou a přínosnou změnou bylo rozšíření jednosemestrálního kurzu dramatické výchovy na rozsah tří semestrů. Studium od počátku uzavírají Státní bakalářské zkoušky: z pedagogicko-psychologické přípravy, z didaktiky matematiky, z didaktiky českého jazyka a z volitelné výchovy. Povinnou součástí je obhajoba bakalářské práce (Sovová, 2010).

Také přijímací řízení měnilo svou podobu. V prvních letech se zkoušky skládaly z písemné zkoušky z českého jazyka a matematiky a z praktické části zaměřené na ověření hudebních, výtvarných a pohybových předpokladů. Třetí částí byl pohovor, který byl později nahrazen ústní zkouškou, jež ověřuje osobnostní předpoklady uchazeče, včetně úrovně mluvního projevu. V letech 2007 – 2010 byli uchazeči o studium přijímáni na základě výsledků v testech obecných studijních předpokladů realizovaných firmou Scio. Od roku 2011 se fakulta vrátila k vlastnímu přijímacímu řízení, které je dvoukolové. V prvním kole absolvují uchazeči test z českého jazyka. Druhé kolo tvoří ústní zkouška osobnostních předpokladů, jak je popsána výše.

Další úspěšná reakreditace oboru proběhla v akademickém roce 2008/9. Navíc v roce 2010 Pedagogická fakulta ZČU jako celek získala akreditaci na dalších šest let. V této době koordinuje studium učitelství pro MŠ další členka katedry pedagogiky Pavla Sovová, která se v následujícím roce zásadním způsobem podílela na vytvoření úspěšné projektové žádosti v rámci výzvy z OP VK³. V druhé polovině roku 2010 se v souvislosti s podáním projektové žádosti uskutečnila první dvě pracovní mezikatedrová setkání.

2 Cíle a cílové skupiny projektu Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií

Realizace projektu „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“⁴ probíhala v období březen 2011 - únor 2014. Obsahem projektu byl další kvalitativní a organizační rozvoj oboru. Řešitelé v souladu s textem příslušné výzvy MŠMT⁵ formulovali následující cíle projektu:

- vytvořit kombinovanou formu studia učitelství pro mateřské školy,
- výrazně posílit interakci a spolupráci edukační reality mateřských škol s akademickým prostředím,
- zvýšit kvalitu vysokoškolské výuky teoretickou reflexí praxe a především cestou rozvoje profesních kompetencí akademických pracovníků,
- vytvořit návrh metodiky pro uznání výsledků předchozího vzdělávání, tuto metodiku experimentálně ověřit.

³ Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost, prioritní osa terciární vzdělávání, výzkum a vývoj.

⁴ Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0022

⁵ 5. výzva k předkládání individuálních projektů ostatních - Oblast podpory 2.2 Vysokoškolské vzdělávání (Prioritní osa 2), 2011 [online]. Praha MŠMT. [cit.12.11.2013] Dostupný z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/3-vyzva-k-predkladani-individualnich-projektu-ostatnich>

V rámci projektu byly zapojeny dvě hlavní cílové skupiny:

- **Studenti FPE ZČU**, zejména nekvalifikovaní učitelé mateřských škol z celého západočeského regionu, kteří vstoupili do studia v kombinované formě v bakalářském studijním oboru Učitelství pro mateřské školy. Stoupajícími nároky edukační reality MŠ jsou k prohloubení odbornosti vedeni i učitelé kvalifikovaní (absolventi středních či vyšších odborných škol).
- **Akademičtí pracovníci** působící v učitelském studijním oboru Učitelství pro mateřské školy. Projekt podpořil prohloubení jejich kompetencí a přispěl k rozvoji odborných a výzkumných aktivit.

3 Klíčové aktivity projektu Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií

V souladu s popisem podporovaných aktivit, které jsou uvedené ve výzvě⁶ a rozpracované v jejím metodickém výkladu⁷, byl obsah projektu naplňován prostřednictvím pěti klíčových aktivit, podrobněji popsanych v následujících podkapitolách:

3.1 Rozšíření profesních kompetencí akademických pracovníků

Jednalo se o rozšíření kompetencí AP v oblasti tvorby studijních opor a využití ICT pro výuku. V rámci projektu byli pracovníci dle svých potřeb proškoleni pro využívání systému courseware a seznámeni s tvorbou e-learningu. Neméně důležitý je ale také vlastní odborný růst vysokoškolských učitelů. Proto projekt podporoval účast akademických pracovníků na tuzemských konferencích. Přimo na půdě ZČU bylo realizováno také několik seminářů a odborných setkání, kde došlo ke sdílení zkušeností z edukační reality MŠ. Cestou k odbornému růstu se staly mezikatedrové porady, spolupráce na tvorbě publikace a videosborníku a na přípravě „*Metodiky ověřování profesionální připravenosti*“ (viz níže klíčová aktivita č.V.)

3.2 Příprava kombinované formy studia učitelství pro MŠ

V této oblasti bylo zásadním úkolem dosáhnout rozšíření dosavadní akreditace oboru o kombinovanou formu (dále KF) studia. Při přípravě podkladů k akreditačnímu řízení byly provedeny určité změny ve studijním plánu, díky kterým byla rovnoměrněji rozložena studijní zátěž na studenta. Důkladněji byla také zvažována návaznost jednotlivých disciplín – mezikatedrově (semestrálně) i v rámci modulů jednotlivých kateder (v průběhu celého studia). Další změny se pak týkaly přijímacího řízení.

Podmínkou akreditace kombinované formy studia je dostatek studijních opor a zdrojů, ke kterým musí mít studující dobrý přístup. Moderním, ale již osvědčeným nástrojem jsou e-learningy⁸. Elektronické informace a materiály používané v rámci výuky je možno umístit také do systému courseware, který byl na ZČU zaveden dle vzoru zahraničních univerzit. Jsou to specifické webové stránky jednotlivých předmětů.⁹ Širšímu využití informačních technologií pro výukové účely napomohlo proškolení vysokoškolských pedagogů (autorů studijních materiálů, e-learningových kurzů, uživatelů systému courseware, tutorů) – viz popis klíčové aktivity I.). Přes nesporný význam informačních technologií a jejich možností jsou pro stu-

⁶ Tamtéž

⁷ *Metodický výklad výzvy 2.2 Vysokoškolské vzdělávání*, 2011 [online]. Praha MŠMT. [cit.12.11.2013] Dostupný z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/3-vyzva-k-predkladani-individualnich-projektu-ostatnich>

⁸ Přestože hodnotitelé žádosti výrazně omezili prostředky na tvorbu e-learningu, jsou využívány některé e-learningy, které vznikly v rámci jiných projektů (např. v oblasti speciální pedagogiky)

⁹ *Courseware ZČU. O projektu*, 2011 [online]. Plzeň: ZČU v Plzni. Posl. změna 21.10.2011 [cit. 23.7.2013] Dostupné z: <http://courseware.zcu.cz/>.

denty stále nenahraditelné klasické zdroje – publikace. Díky projektu mohl být doplněn knižní fond pro oblast předškolního vzdělávání nejen kvalitativně, ale také kvantitativně.

3.3 Přípravný kurz

Hlavním cílem přípravného kurzu byla pomoc přijatým studentům, aby bez problémů zahájili studium. Předpokládali jsme, že první studenti/studentky patří ke generaci, pro kterou ještě není užívání informačních technologií (dále IT) samozřejmostí. Ale ukázalo se, že vyrovnání připravenosti studentů v oblasti IT není ve větší míře potřeba. Studenti však vnímali jako přínosné obeznámení s elektronickým prostředím ZČU. Dalším obsahem přípravných kurzů byly vyrovnávací lekce z oblasti činnostních dovedností (oblast výchov) a z oblasti pedagogicko-psychologické přípravy, které měly kromě vzdělávacího přínosu také motivační význam.

3.4 Realizace studia v kombinované formě

Kombinovaná forma studia byla zahájena v roce 2012. Vzhledem k tomu, že v té době polovina studentů stávajícího druhého ročníku měla tzv. upravenou formu studia (protože působila v mateřských školách), bylo možné zahájit KF studia zároveň v prvním i ve druhém ročníku. V akademickém roce 2013/14 je tedy KF studia ve všech třech ročnících oboru.

Dle studijního plánu, který tvořil součást akreditační žádosti (viz popis klíčové aktivity č. II.), byl připraven rozvrh studia pro jednotlivé semestry, který je následně upravován. Každý semestr (kromě letního semestru 3. ročníku) byl alespoň jednou evaluován ve spolupráci se studenty kombinované formy studia. K průběžné evaluaci ze strany akademických pracovníků dochází díky mezikatedrovým poradám.

3.5 Vytvoření Metodiky pro ověřování profesionální připravenosti

Metodiky pro ověřování profesionální připravenosti (dále jen Metodika) byly vytvářeny za účelem uznávání předchozího vzdělávání (formálního i neformálního). V kontextu současné situace ve školství (absence Standardu profesních kompetencí učitele) bylo naplnění tohoto cíle náročné. Tvorba *Metodiky* byla pojata jako akční pedagogický výzkum (Čábalová, 2011). Aktivita, kterými se zabýval tým akademických pracovníků, byly následující:

- Komparace u nás publikovaných konceptů profesních kompetencí učitele (včetně vybraných popisů Profilu absolventa oboru Učitelství pro MŠ, jak je formulován na pedagogických fakultách).
- Na základě poznatků z výše uvedené analýzy a na základě získaných dat a informací probíhala inovace stávajícího Profilu absolventa oboru na FPE ZČU.
- Mapování metod diagnostikování úrovně pedagogických kompetencí (resp. znalostí, dovedností, schopností a postojů).
- Analýza kurzů, které jsou nabízeny v rámci celoživotního vzdělávání nekvalifikovaným učitelům ve vzdělávacích institucích Plzeňského kraje za účelem zvýšení, doplnění či prohloubení jejich odbornosti a kvalifikace.
- Vytvoření systému zkoušek a ověřování profesionální připravenosti prostřednictvím vhodně zvolených nástrojů a metod. Důležitými kritérii je přehlednost, reálná dostupnost (i pro ověřujícího akademického pracovníka) a možnost připravit se na dané zkoušky. Zásadní charakteristikou musí být prokazatelná věrohodnost a transparentnost prověření profesionality.
- Experimentální ověření *Metodiky*, představení konceptu na odborném semináři.

Oproti plánovanému tříčlennému výzkumnému týmu byly v průběhu projektu zapojeny do tvorby *Metodiky* dvě desítky pracovníků. Podrobněji budou výsledky této KA předloženy v samostatné zprávě na webových stránkách projektu¹⁰.

4 Přínos projektu a další perspektivy oboru

Realizace projektu naplnila vyčtené cíle a tím výrazně pomohla dalšímu rozvoji oboru učitelství pro MŠ na FPE ZČU. Byla úspěšně akreditována a zahájena kombinovaná forma studia, v akademickém roce 2013/14 probíhá tato forma již ve všech třech ročnících studia. Díky studentům, kteří působí v mateřských školách, je posílena interakce a spolupráce edukační reality mateřských škol s akademickým prostředím, je rozvíjen dialog odborné teorie a zkušeností z praxe.

Tým akademických pracovníků se důkladně zabýval možnostmi jak uznat výsledky předchozího vzdělávání a smysluplně zhodnotit individuální vzdělávací aktivity. Byl vytvořen a experimentálně ověřen návrh metodiky uznávání výsledků formálního a neformálního vzdělávání. Zároveň byla reflektována rizika a úskalí tohoto procesu.

Projekt přispěl k prohloubení kompetencí akademických pracovníků VŠ působících ve studijním oboru Učitelství pro MŠ. Je patrný nárůst publikační činnosti v oboru. Byla podpořena účast akademických pracovníků na odborných setkáních. Přímo na FPE ZČU proběhly semináře pro akademické pracovníky, které se týkaly problematiky kombinovaného studia oboru, pedagogického projektování v oblasti předškolního vzdělávání, interkulturní výchovy, psychosomatického a sociálního vývoje předškolního dítěte. V průběhu realizace projektu se výrazně posílilo využívání moderních efektivních studijních nástrojů pro vzdělávání.

K jakému dalšímu kvalitativnímu posunu v rámci oboru došlo? Hlavní teoretický předmět – „Předškolní pedagogiku“ – odborně zaštiťuje Ladislav Podroužek, zkušený didaktik z oblasti primárního i preprimárního vzdělávání. Metodiku předškolního vzdělávání (a částečně i předškolní pedagogiku) v současnosti vede Milan Podpora, tč. v závěrečné fázi doktorského studia na Katedře primární a preprimární pedagogiky UK v Praze.

Prohloubila se spolupráce se třemi „fakultními“ mateřskými školami, jejichž ředitelky se např. podílely významnou měrou na *Metodice ověřování profesní připravenosti*. Obdobně se zintenzivnila spolupráce s dalšími pedagogickými fakultami, jejichž odborníci participovali v KA č. I a V (Rozšíření profesních kompetencí akademických pracovníků, Metodika ověřování profesní připravenosti).

Velmi významný posun nastal v kooperaci jednotlivých pracovišť, která se podílejí na studijním plánu oboru. Do zahájení projektu neexistovala systematická pravidelná mezikatedrová spolupráce, ta však byla nutná pro řešení všech klíčových aktivit. Reálnou spoluprací kateder (v návaznosti předmětů, ve společné výzkumné činnosti apod.) je nutno pokládat za nutnou podmínku dalšího rozvoje oboru. Je otázkou, jak bude spolupráce podporována bez kontextu projektu.

Další velmi důležitou okolností jsou ekonomické podmínky oboru. Určitá kvalita výuky a garance kvalifikace je možná jen za odpovídajících materiálních podmínek¹¹.

Závěr

V závěru jen stručně uvedme hlavní důležité skutečnosti pro další budoucnost oboru Učitelství pro MŠ na Západočeské univerzitě. V roce 2016 končí fakultě institucionální akreditace. Aby obor Učitelství pro mateřské školy obhájil své trvání, je třeba reflektovat všechny

¹⁰Bude dostupné z: <https://www.pc.fpe.zcu.cz/>

¹¹ Viz. kapitola 15. (Ing. Pavel Mička)



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

aspekty studia a zabývat se oblastmi, které se jeví v současnosti jako nedostatečné. Potřebné je i navázání kontaktu se zahraničními pracovišti a mezinárodní výměna zkušeností. Dále je velký prostor v rozvoji širšího pedagogického výzkumu, který by byl zaměřen na témata předškolního vzdělávání. Západočeská univerzita by mohla následovat příkladu jiných vysokých škol a založit vlastní mateřskou školu, která by byla i odborným didaktickým a pedagogicko-výzkumným pracovištěm.

Projekt „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“ přispěl k vybudování a k posílení silných stránek oboru. Podařilo se zakreditovat a zahájit studium v kombinované formě, zkvalitnil se studijní plán. Rozšířily se kompetence akademických pracovníků, prohloubila se nejen vnitřní spolupráce kateder, které jsou do oboru zapojeny, ale i vnější spolupráce s mateřskými školami a s ostatními vysokoškolskými pracovišti.

Použité zdroje

- 1) ČÁBALOVÁ, D. 2011. *Pedagogika*. Grada Publishing, Praha. 272 pp.
- 2) HONZÍKOVÁ, J. 2012. Studium učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií. In *Trendy ve vzdělávání 2012: sborník příspěvků z mezinárodní konference TVV 2012*. Olomouc, Gevak: 109-112.
- 3) HONZÍKOVÁ, J., PODPERA, M. 2013. Profil absolventa učitelství pro MŠ na ZČU. In *Trendy ve vzdělávání 2013. Informační technologie a technické vzdělávání: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc, Univerzita Palackého: 450-454.
- 4) SOVOVÁ, P. 2010. Učitelství pro mateřské školy. In *Příprava učitelů pro primární a neprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha: 258-263.
- 5) SYSLOVÁ, Z. 2013. *Profesní kompetence učitele MŠ*. Praha, Grada. 158 pp.
- 6) *Courseware ZČU. O projektu*, 2011 [online]. Plzeň: ZČU v Plzni. Posl. změna 21.10.2011 [cit. 23.7.2013] Dostupné z: <http://courseware.zcu.cz/wps/portal/predmety>
- 7) *5. výzva k předkládání individuálních projektů ostatních - Oblast podpory 2.2 Vysokoškolské vzdělávání (Prioritní osa 2)*, 2011 [online]. Praha MŠMT. [cit.12.11.2013] Dostupný z <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/3-vyzva-k-predkladani-individualnich-projektu-ostatnich>
- 8) *Metodický výklad výzvy 2.2 Vysokoškolské vzdělávání*, 2011 [online]. Praha MŠMT. [cit.12.11.2013] Dostupný z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/3-vyzva-k-predkladani-individualnich-projektu-ostatnich>

2. Historický pohled na vzdělávání učitelek mateřských škol v českých zemích

Milan Podpera

Abstrakt: Text popisuje více než stoosmdesátiletý vývoj vzdělávání učitelek mateřských škol, respektive pěstounek, od počátku této profese v českých zemích ve 30. letech 19. století do současnosti. Popisuje počátky vzdělávání v rámci vzorových zařízení či období přípravy na Ústavech pro vzdělávání učitelek. Dále poukazuje na hlavní změny v poválečné přípravě učitelek mateřských škol a postupný vznik tří typů profesní přípravy přetrvávajících do současnosti. S oporou o historické dokumenty přináší pohled na jejich vzdělávání. Popisuje podmínky přijetí a přijímací řízení, obsah vzdělávání a instituce, které tuto profesní přípravu realizovaly a realizují. Poukazuje na proměnu profese a i přípravy na ni z pohledu vzdělávacích a legislativních dokumentů.

Klíčová slova: učitelka mateřské školy, pěstounka, mateřská škola, kurikulum, obsah vzdělávání, přijímací řízení, profese

Abstract: Text describes more than 180 years of development of education of kindergarten teachers, resp. foster-mothers, since the beginning of the profession in the Czech lands in the 30th the 19th century to the present. It describes the beginnings of education in a master device or the preparation for the Training Institutes for Teachers. Further highlights the main changes in the post-war training kindergarten teachers and the gradual emergence of three types of training, continuing into the present. With the support of historic documents gives an insight into their education. Describes the conditions of recruitment and admissions, curriculum and the institutions that implement this training and conduct. It refers to the transformation of the profession and also to prepare for it in terms of educational and legislative documents.

Key words: kindergarten teacher, foster-mother, kindergarten, curriculum, admissions, professions

Úvod

Příprava na profesi učitelky mateřské školy, či původně pěstounky, má v českých zemích dlouhou tradici. Více než stoosmdesát let již trvá její vývoj a konstituování do současné podoby. Od počátku, kdy příprava probíhala ve vzorových školách, přes velmi dlouhé období přípravy na Ústavech pro vzdělávání učitelek. V následujícím období velkých změn a obrátů ve čtyřicátých a padesátých letech vykristalizovala podoba přípravy na středních pedagogických školách jako hlavní hlavní typ přípravy pro následujících padesát let. V sedmdesátých letech dvacátého století se již napevno naplnil vzdělávací sen pěstounek a učitelek mateřských škol v podobě vysokoškolského typu přípravy na jejich profesi. Ten v počátcích nového tisíciletí přebírá zodpovědnost za přípravu na tuto profesi.

1 Počátky vzdělávání učitelek mateřských škol

Od 30. let 19. století, kdy u nás vznikaly první veřejná předškolní zařízení ve formě opatroven, útulků, dětských školek apod., se datuje i vznik nové pedagogické profese, byť se rozhodně nenazývala učitelka mateřské školy. Pro pracovnice těchto zařízení neexistovala zvláštní institucionální příprava, což vyplývalo i z původně sociálního zaměření těchto zařízení. Jednalo se o zkušené ženy a základním kritériem výběru byla jejich bezúhonnost (Opravilová 2004).

Sociální rozměr výrazně překročila pražská vzorná opatrovna Na Hrádku. Zde byla práce svěřena odbornému učiteli a opatrovnici. Kvalifikace učitele byla dána stanovami opatrovny. Opírala se jednak o osobní mravní zachovalost a vynikající morálku učitele, jednak o vědecké a praktické vzdělání v oboru pedagogickém. Dále museli učitelé i opatrovnice vykázat perfektní znalost českého i německého jazyka (Uhlířová 2002). Prvním učitelem opatrovny Na Hrádku byl J. V. Svoboda, který studoval v kněžském semináři, ze kterého před vysvěcením vystoupil, a dále absolvoval jednoletý kurz pro učitele při normální škole na Malé Straně v Praze (Uhlířová 2002). Jeho opatrovna zároveň sloužila jako středisko přípravy a vzdělávání učitelů (tzv. preparanda) a Svoboda jako její „vzorný učitel“ měl „povinnost prakticky

vyučovat v tomto oboru budoucí pedagogy nebo školní mládeže“. Odtud lze odvozovat počátek chápání předškolní výchovy jako záležitosti profesionální, na níž je nutno se odborně připravovat (Opravilová 2004, s.45).

Rozvoj předškolních zařízení však směřoval spíše k pečovatelskému přístupu. Bylo zavedeno profesní označení pěstounka a sílilo přesvědčení o tom, že se pro toto povolání hodí pouze ženy (Opravilová 2004).

V 70. letech 19. století vznikl nový ústav pro děti od 3 do 6 let pod názvem „Opatrovna a škola mateřská“ (Chlup, 1928). Marie Riegrová-Palacká, na jejíž popud tato instituce vznikla, nechala vyslat dvě absolventky učitelského ústavu, Barboru Ledvinkovou a Marii Müllerovou, na studijní cestu do ciziny, zejména pak do kurzu v Ústavu pro vzdělávání pěstounek v Paříži vedeném Marií Pape-Carpentierovou. Barbora Ledvinková poté byla první pěstounkou v mateřské škole u sv. Jakuba v Praze. Především její zásluhou se stala vzorovým ústavem s vlastní koncepcí vytvořenou spojením českých, francouzských a německých prvků předškolní výchovy. V roce 1873 byl zřízen Kurs ku vzdělávání pěstounek při státním ústavě učitelek v Praze, který Ledvinková vedla (Trubíniová 2009).

Výnos ministerstva kultu a vyučování ze dne 22. 6. 1872 v §12 stanovuje, že vychovávat v mateřské škole může jen zkušená vychovatelka a §13 stanovuje, že opatrovníci může být každá bezúhonná osoba, která je duševně i tělesně zdráva. Následně dle nařízení ministerstva vyučování ze dne 26. 5. 1874 byla stanovena profesní příprava pěstounek mateřských škol v podobě jednoletých kurzů při ženských učitelských ústavech. Organisační statut ústavu ku vzdělání učitelův a učitelek veřejných obecných škol v Rakousku (1874) vydaný tímto nařízením řeší podobu kurzů v §81-§101.

K přijetí do kurzu bylo zapotřebí:

- a) věk alespoň 17 let
- b) mravní bezúhonnost a tělesná zdatnost
- c) přípravné vzdělání z náboženství, vyučovacího jazyka, zeměpisu, dějepisu, počtů, měřičství, přírodopisu a fyziky
- d) hudební sluch a dobrý zpěvný hlas

Nařízení ze dne 31. 7. 1886 lehce pozměnilo některé náležitosti kurzu pro vzdělávání pěstounek. Byl snížen potřebný věk k přijetí do kurzu na šestnáct let. Dále byl přidán učební předmět náboženství a částečně upraveny osnovy předmětu tělocvik.

1.1 Osnovy vzdělávání pěstounek v jednoročním kurzu

Pro možnost historického porovnání jsou dále uvedeny osnovy kurzu včetně obsahu předmětů a jejich hodinové dotace.

Náboženství – obsah předmětu určovaly dle nařízení ministerstva vrchní církevní úřady.

Nauka o vychovávání a teorie školy mateřské – obsahem předmětu byl tělesný a duševní vývoj dítěte, účely a prostředky vychovávání v dětském věku, podstata a význam mateřské školy, úkol mateřské školy, vychovávací prostředky, povinnosti pěstounky, vnější úprava mateřské školy – její dějepis a literatura, poučení o opatrovnách a jeslích.

Praktická cvičení ve škole mateřské – zahrnovala organizovanou hospitační a praktickou činnost v předškolním zařízení.

Vyučování jazykové a věcné – obsahem předmětu bylo čtení prózy i poetiky, čítací knihy, rétorika. Studentky musely vypracovat měsíčně dvě domácí a jednu školní práci.

Kreslení od ruky – obsahem předmětu byla kresba a malba různými výtvarnými technikami. Předmět byl podobný dnešní výtvarné výchově.

Výtvarné práce – obsahem předmětu bylo seznámení s různými materiály, nástroji a tvary.

Zpěv – obsahem předmětu bylo cvičení hlasu a sluchu, seznámení s vhodnými písněmi k hrám, didaktika zpěvu.

Tělocvik - obsahem předmětu byla cvičení pořadová, prostná a na nářadí, tělocvičné hry, didaktika tělocviku.

(Organisační statut ústavů ku vzdělávání učitelův a učitelek veřejných škol obecných v Rakousku, 1913)

Učební předmět	týdenní hodinová dotace
Náboženství	1
Vychovatelství a teorie mateřské školy	3
Praktická cvičení ve škole mateřské	8
Vyučování jazykové a věcné	6
Kreslení od ruky	2
Výtvarné práce	2
Zpěv	2
Tělocvik	1
Celkem	25

Tab.1: Hodinová dotace učebních předmětů jednoletých kurzů pro pěstounky; zdroj: Organisační statut ústavů ku vzdělávání učitelův a učitelek veřejných obecních škol v Rakousku, 1913

2 Od pěstounky po učitelku mateřské školy

Ke změně v přípravě pěstounek došlo v roce 1914. Výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 3. 7. 1914 se změnila délka kurzu při ženských učitelkých ústavech z jednoročního na dvouleté kurzy. Zároveň se změnily podmínky pro přijetí do kurzu a osnovy kurzu.

K přijetí do kurzu bylo zapotřebí:

- dovršení 16 let do zahájení školního roku
- mravní bezúhonnost a tělesná způsobilost
- přípravné vzdělání předepsané k přijetí do ústavu ku vzdělání učitelek
- zručnost v ženských pracích, jež odpovídá učebnému cíli měšťanské školy
- hudební sluch a dobrý zpěvný hlas

(Výnos ministerstva kultu a vyučování č. 3632, 1914)

V roce 1934 se absolventkám dvouletého kurzu na učitelkých ústavech začalo říkat učitelky mateřské školy (Kovaříček, 1972). Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty č. 151.780/33-I ze dne 30. 5. 1934 se sjednocuje dosavadní názvosloví v oboru správy mateřských škol na termínech mateřská škola a učitelka mateřské školy.

2.1 Osnovy vzdělávání pěstounek v dvouletém kurzu

Prodloužení doby kurzu na dva roky s sebou přineslo změnu osnov. Byl zvýšen počet učebních předmětů a jejich týdenní hodinová dotace. Nově byly také zavedeny předměty nezávazné. Rozvržení předmětů včetně časové dotace ukazuje tabulka 2.

Učební předmět	týdenní hodinová dotace	
	1.ročník	2.ročník
Náboženství	1	1
Vychovatelství	2	2
Nauka o škole mateřské	1	1
Praktická cvičení ve škole mateřské	6	6
Jazyk vyučovací	3	3

Učení věcné	2	2
Kreslení od ruky a modelování	2	2
Výtvarné práce	2	2
Ženské ruční práce	2	2
Zpěv	2	2
Tělocvik	2	2
Nezávazné předměty		
Živý jazyk	3	3
Hra na housle	2	2
Hra na klavír	2	2
Celkem	32	32

Tab.2: Hodinová dotace učebních předmětů dvouletých kurzů pro pěstounky; zdroj: Šafránek, 1918

Drobné změny přinesl rok 1925, kdy byla navýšena hodinová dotace jazyka vyučovacího v prvním ročníku o dvě a ve druhém ročníku o jednu hodinu týdně. Zvýšený rozsah se měl využít zejména pro gramatiku a četbu významných literárních děl. Navýšení bylo provedeno na úkor praktických cvičení, která tak měla sníženou hodinovou dotaci v prvním ročníku o dvě a ve druhém ročníku o jednu hodinu týdně.

2.2 Vlastní aktivita učitelek na svém vzdělávání

Samotné učitelky si uvědomovaly nedostatečnost svého vzdělávání. Ida Jarníková již na 5. sjezdu pěstounek v roce 1908 vnesla v rámci předloženého českého programu školek mateřských požadavek na pořádání doplňujících kurzů a doplňujících přednášek pro učitelky při universitním semináři pedagogickém. Přechodem mateřských škol do působnosti ministerstva sociální práce však bylo opět posíleno pečovatelské zaměření mateřských škol a přípravy jejich pracovnic. To na určitou dobu zpomalilo tolik žádanou reformu mateřských škol a vzdělávání učitelů.

V navrhovaném zákonu o mateřských školách byl vytýčen požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol, zákon však byl kvůli nepříznivé hospodářské situaci odložen (Opravilová, 2004). To vedlo k vlastní aktivitě učitelek, které začaly organizovat své vlastní vzdělávací akce. O Velikonocích v roce 1927 uspořádaly v Praze a v Brně vysokoškolský kurz pro učitelky mateřských škol. Na něm přednášeli přední čeští vysokoškolští pedagogové a vědci např. Velinský, Teyschl, Šeracký, Trávníček, Seemann a Chlup, který přednášky také uspořádal do sborníku (Chlup 1928). Jednalo se o přednášky z biologie a hygieny, psychologie dětství, včetně diagnostiky rozumových schopností, estetiky, fonetiky a logopedie, sociologie, etiky a pedagogiky. Kurz byl čtrnáctidenní a kromě českých učitelek se jej zúčastnily i učitelky ze Slovenska a Podkarpatské Rusi.

25. října 1929 založil soukromou pedagogickou fakultu Václav Příhoda. To umožnilo další profesní vzdělávání učitelek mateřských škol. Posluchači této školy museli být řádnými nebo mimořádnými posluchači na univerzitě nebo jiných vysokých školách. První čtyři semestry sloužily jako příprava učitelů všech stupňů. Úspěšní absolventi mohli dále pokračovat v dalším dvouletém studiu zaměřeném na vědeckou práci v oboru výchovy. Alespoň tak to předpokládal statut soukromé pedagogické fakulty. Díky nešťastnému kompromisu s Kádnerovými požadavky byla fakulta zkrácena na dvouletou pedagogickou akademii. Ta byla navíc přetížena předměty, které byly vynuceny tím, že se posluchači podrobují maturitě na učitelských ústavech (Příhoda, 1937).

3 Vzdělávání učitelek mateřských škol v letech 1934 - 1946

Od školního roku 1937/1938 poté platil nový Organizační statut ústavů pro vzdělání učitelek mateřských škol (1937). Ten měl poměrně krátké využití, neboť po okupaci došlo hned ve školním roce 1939/1940 k neotevření prvních ročníků Ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol. V dalších letech byly ústavy zcela uzavřeny. Až ve školním roce 1944/45 nastoupilo do prvního ročníku 262 nových posluchaček (Macháčková, 2007).

Na rozdíl od předchozích nový organizační statut poměrně podrobně popisuje přijímací řízení. Kromě téměř nezměněných základních podmínek, jsou zde popsány přijímací zkoušky. Ty se skládaly z písemné a ústní části a ze zkoušky hudebnosti. Písemná zkouška byla z vyučovacího jazyka, počtů a měřičství. To představovalo pravopisný diktát a slohové cvičení z vyučovacího jazyka, dva příklady početní a jeden měřičský. Při ústní zkoušce z vyučovacího jazyka kandidátka přečetla úryvek z literárního díla a následně jeho obsah volně převyprávěla a provedla mluvnický rozbor. Při zkoušce hudebnosti musela kandidátka zazpívat udaný tón na samohlásce, rozlišit vysoké, nízké, dlouhé a krátké tóny, rozložit hraný akord na tóny. Dále musela umět číst noty, pomlky, určit takt a zazpívat známou píseň.

Povinné předměty	týdenní hodinová dotace	
	1.ročník	2.ročník
Náboženství	1	1
Vychovatelství	2	3
Praktická cvičení v mateřské škole	4	5
Nauka o mateřské škole	2	2
Jazyk vyučovací	5	4
Jazyk německý	3	3
Kulturní dějiny	1	-
Občanská nauka a sociální péče	1	1
Přírodní nauky	2	2
Tělověda a zdravotní péče	1	1
Kreslení a modelování	2	2
Výtvarné práce	2	2
Ženské ruční práce a vaření	2	2/3
Zpěv	2	2
Tělesná výchova	2	2
Celkem povinné předměty	32	32/33
Nepovinné předměty		
Druhý cizí jazyk	2	2
Hra na housle	2	2
Hra na klavír	2	2

Tab.3: Hodinová dotace předmětů na Ústavech pro učitelky mateřských škol v letech 1937-1946; zdroj: Kovaříček, 1972

3.1 Osnovy vzdělávání učitelek mateřské školy v letech 1937 - 1946

Již zmiňovaný organizační statut z roku 1937 rozšířil týdenní hodinovou dotaci o šest hodin a zavedl některé nové předměty. Mezi povinné předměty patřil nově německý jazyk, kulturní dějiny, občanská nauka či přírodní nauky. Přehled včetně časové dotace jednotlivých předmětů ukazuje tabulka 3.

4 Vzdělávání učitelek mateřských škol po válce a v socialistickém Československu

V roce 1946 vznikly pedagogické fakulty a vzdělávání učitelek mělo následně vysokoškolský charakter i status. Zpočátku byla délka tohoto studia čtyři semestry, později bylo zkráceno na dva semestry. *Podle programu studia v přípravě převažovaly všeobecně kulturní informace a povšechná orientace v pedagogicko-psychologické propedeutice nad fundovaně pojatou profesní specializací* (Opravilová 2004, s. 47).

V roce 1950 bylo vzdělávání učitelek mateřských škol z kapacitních důvodů opět převedeno na středoškolskou úroveň. A to v podobě čtyřletého pedagogického gymnázia. V roce 1953 byla tato gymnázia transformována na střední pedagogické školy pro přípravu učitelek mateřských škol. Studium bylo tříleté, ukončené maturitou. Následoval jeden rok práce pod vedením zkušené učitelky pro získání učitelské kvalifikace. V roce 1960 bylo toto studium prodlouženo na čtyři roky a pedagogická praxe byla integrována do studia.

Jednalo se o studium oboru Učitelství pro mateřské školy na Střední pedagogické škole. Předpokladem pro přijetí byly dobré studijní výsledky především v českém jazyce, hudební výchově, výtvarné výchově a tělesné výchově na základní škole. Součástí přijímacích zkoušek byla i talentová zkouška. Kromě toho musela být uchazečka o studium v dobré fyzické a psychické kondici a nesměla mít vadu řeči. Zajímavostí je, že uchazečka musela mít negativní výsledek vyšetření na bacilonosičství.

Při studiu byl kladen důraz na učivo českého jazyka, pedagogiky, psychologie, biologie a hygieny. To tvořilo základ pro odborné předměty a praxi. Významnou část výuky tvořily esteticko-výchovné předměty (Coufalík, 1983).

Od roku 1970 je další možností studia studium na vysoké škole. Možnost tohoto studia byla na pedagogických fakultách v Praze a Olomouci a to jak v denní, tak v dálkové formě studia. Později byla denní forma zrušena a zůstalo pouze studium v dálkové formě na pedagogické fakultě v Praze (Opravilová, 2004).

4.1 Systém tříletého studia a roční řízení praxe

Vydáním nového zákona „O školské soustavě a vzdělávání učitelů“ dne 7. 5. 1953 se výrazně změnilo vzdělávání učitelek mateřských škol. Byly zřízeny tříleté střední pedagogické školy. Po jejich absolvování získala absolventka „zatímní vysvědčení způsobilosti“. Poté následovala roční řízená praxe v mateřské škole. Definitivní vysvědčení získala absolventka po jejím úspěšném zvládnutí.

Na pedagogické školy se mohly hlásit absolventky osmileté střední školy nebo osmého postupného ročníku jedenáctileté střední školy. Přehled a časová dotace učebních předmětů je uvedena v tabulce 4.

Studium navíc obsahovalo ve druhém pololetí třetího ročníku dvoutýdenní souvislou pedagogickou praxi na mateřské škole.

Při roční řízené praxi bylo cílem sledovat a prohlubovat pedagogickou práci absolventek v prvním roce působení na mateřské škole. Kromě toho získávaly praktikantky další poučení o osvětové práci učitelky mateřské školy, o logopedii a o maňáskovém divadle. Také se seznamovaly se základními pojmy marxismu-leninismu. Těchto cílů se dosahovalo uváděním absolventky do praxe ředitelkou mateřské školy, měsíčními konzultacemi na pedagogické škole, absolvováním závěrečného kurzu na pedagogické škole a závěrečným pohovorem (Kováříček, 1972).

Předmět	Týdenní hodinová dotace						
	Ročník	I.		II.		III.	
	Pololetí	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Mateřský jazyk a literatura		6	6	5	5	5	5
Ruský jazyk a literatura		3	3	2	2	2	2
Matematika		4	4	2	2		
Fyzika		2	2	2	2		
Chemie a mineralogie		2	2				
Biologie		2	2	2	2	2	2
Zeměpis		3	3	2	2		
Dějepis		2	2	2	2	2	2
Psychologie a logika				2	2	2	
Pedagogika a dějiny pedagogiky				3	3	4	4
Pedagogická praxe				1	2	4	4
Hygiena dítěte předškolního věku				3			
Výtvarná výchova s metodikou		4	3	2	2	2	2
Hudební výchova s metodikou		2	2	2	2	2	2
Hra na hudební nástroj		2	2	2	2	2	2
Tělesná výchova s metodikou		2	3	2	2	3	3
Ruční práce a práce na zahradě					2	2	3
Metodika mateřského jazyka a rozvíjení poznání						2	2
Celkem		34	34	34	34	34	33

Tab.4: Hodinová dotace předmětů na tříletých pedagogických školách pro učitelky mateřských škol; zdroj: Kovaříček, 1972

Měsíční konzultace zahrnovala dvě hodiny úvodu do marxismu-leninismu, dvě hodiny byly věnovány otázkám pedagogiky a psychologie předškolního věku a dvě hodiny problémům metodickým. V případě metodik docházelo ke střídání speciálních metodik mateřské školy, takže na každou došlo dvakrát ročně.

Závěrečný kurz byl desetidenní a obsahoval následující témata:

- kulturně osvětová práce učitelky (10 hodin)
- poruchy řeči a výchova správné výslovnosti u dětí (15 hodin)
- maňáskové divadlo (16 hodin)
- seznámení se správní a hospodářskou agendou ředitelky mateřské školy (4 hodiny)
- nácvik v zacházení s promítacím přístrojem (4 hodiny)

System tříletého studia s následnou roční řízenou praxí se příliš neosvědčil. Absolventky přicházely do mateřských škol příliš mladé a nezralé.

4.2 System čtyřletého studia na střední pedagogické škole

V roce 1960 byl system tříletého studia s roční řízenou praxí změněn na čtyřleté studium na střední pedagogické škole. Tento system zůstal ve své podstatě základním způsobem přípravy učitelky mateřských škol až do poloviny devadesátých let. Během desetiletí jeho existence docházelo k úpravám učebních plánů, ale podstata plné učitelky přípravy v rámci čtyřletého studia na střední pedagogické škole již zůstala zachována.

Přehled a časová dotace učebních předmětů učebního plánu platného od školního roku 1964/1965 je uveden v tabulce 5. Studium navíc ještě obsahovalo šest týdnů souvislé pedagogické praxe ve druhém pololetí čtvrtého ročníku. A dohromady šest týdnů souvislé výrobní praxe v průmyslu, zemědělství a zázemí mateřské školy.

Předmět	Týdenní hodinová dotace			
	I.	II.	III.	IV.
Občanská nauka a úvod do marxismu-leninismu	1	1	1	2
Vyučovací jazyk a literatura	4	3	3	3
Ruský jazyk a literatura	2	2	2	2
Dějepis	2	2	2	
Zeměpis	2			
Matematika	2	2	2	
Fyzika	2	2		
Chemie	2	2		
Biologie	3	3		
Biologie dítěte a zdrav. péče			2	2
Psychologie		3	1	1
Pedagogika		3	2	3
Pedagogická praxe		1	3	6
Metodika rozvíjení řeči a poznání			2	1
Hudební výchova s metodikou	2	2	3	3
Hra na hudební nástroj	2	2	2	2
Výtvarná výchova s metodikou	2	2	3	3
Tělesná výchova s metodikou	3	3	3	3
Ruční práce a práce na zahradě s metodikami		2	2	
Výrobní práce	6			
Základy hospodaření a čs. práva				1
Logopedie				1
Praktikum audiovizuálních pomůcek	1			
Praktikum maňáskového divadla			2	
Konzultace volitelných maturitních předmětů				1
Celkem povinné předměty	36	35	35	34
Nepovinné předměty				
Další živý jazyk	2	2	2	2
Sborový zpěv	2	2	2	2
Sportovní hry	2	2	2	2
Výtvarné praktikum	2	2	2	2
Psaní na stroji				2

Tab. 5: Hodinová dotace předmětů na čtyřletých pedagogických školách obor učitelství mateřských škol, zdroj: směrnice ministerstva školství a kultury č. 24 ze dne 20.2.1964

5 Vzdělávání učitelek mateřských škol po roce 1989

Počátkem devadesátých let klesá poptávka po absolventech SPgŠ. Bylo to dáno menší potřebou mateřských škol, které tak byly rušeny. Pod tlakem společenských změn a trhu práce vznikl v roce 1993 sdružený obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Studium tak připravovalo nejen učitelky mateřské školy, ale také vychovatele ve školních a mimoškolních zařízeních, tj. školních družin a klubů, centrech volného času, dětských domovech a domovech mládeže, ústavech sociální péče pro děti a mladistvé apod. U takového oboru se odborná příprava stala předimenzovanou a mělkou (Zapletalová, 2002).

S kurikulární reformou přišla i reforma tohoto oboru, který je od roku 2009 realizován podle Rámcového vzdělávacího programu pro odborné vzdělávání.

Novela školského zákona z roku 1995 otevřela možnost vzdělávání na vyšších odborných školách. Vzhledem k tomu, že vznikaly často při středních školách, obsahová náplň i charakter studia se příliš nelišil. Rozdíl byl zejména v organizaci studia. Především nevyjasněnost koncepce vyšších odborných škol jako takových, zaběhnutá středoškolská příprava a rozvíjející se vysokoškolská příprava učitelek mateřských škol vedla k minoritnímu využití této cesty pregraduální přípravy na profesi učitelky mateřské školy. V současné době poskytuje vzdělání v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika pouze dvě školy.

5.1 Učební plán pro SPgŠ z roku 1998

Učební plán z roku 1998 obsahuje povinné předměty rozdělené na všeobecně vzdělávací a odborné předměty. Dále volitelné předměty pro specializaci v hudební, výtvarné, tělesné, dramatické výchově nebo semináře či další cizí jazyk. Hodinová dotace je patrná z tabulky 6.

	1.	2.	3.	4.	Celkem
Všeobecně vzdělávací předměty					
Český jazyk a literatura	3	3	3	3	12
Cizí jazyk	3	3	3	3	12
Dějepis	2	2	-	-	4
Občanská nauka	-	-	2	2	4
Matematika					8
Biologie a hygiena					6
Fyzika					2
Chemie					2
Zeměpis					2
Celkem					52
Odborné předměty					
Pedagogika	2	2	2	2	8
Psychologie	2	2	2	2	8
Hudební výchova s metodikou	2	2	2	2	8
Výtvarná výchova s metodikou	2	2	2	2	8
Tělesná výchova s metodikou	2	2	2-3	2-3	8-10
Hra na hudební nástroj	2	2	1-2	1-2	6-8
Osobnostní a dramatická výchova					4
Literární a jazykové praktikum					4

Výpočetní a didaktická technika					2
Pedagogická praxe			3-4	4	7-8
Celkem					63-68
Všeobecně vzdělávací a odborné předměty celkem					115-120
Volitelné předměty					
Nepovinné předměty					
Celkem					120-128
Počet týdenních vyučovacích hodin v ročníku					30-32

Tab. 6: Hodinová dotace oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika; zdroj: Učební plán oboru 75-31-M/005 Předškolní a mimoškolní pedagogika, 1998

Rozpracování učebního plánu bylo v kompetenci ředitele školy včetně úpravy hodinové dotace jednotlivých předmětů až do 10% celkového počtu týdenních vyučovacích hodin určeného učebním plánem s tím, že z učebního plánu nebude vypuštěn žádný povinný vyučovací předmět a stanovený celkový počet týdenních vyučovacích hodin nebude překročen.

Ještě v roce 2008 pracovalo podle tohoto učebního plánu šestnáct škol. Což neukazuje přílišnou pružnost s ohledem na RVP PV vydaný v roce 2001.

5.2 Učební plán pro SPgŠ z roku 2009

V roce 2009 vznikl rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika. Hodinovou dotaci a rámcové rozvržení obsahu vzdělávání ukazuje tabulka 7.

Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy	Minimální počet týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání
Jazykové vzdělávání	
český jazyk	5
cizí jazyk	10
Společenskovední vzdělávání	5
Přírodovědné vzdělávání	4
Matematické vzdělávání	8
Estetické vzdělávání	5
Vzdělávání pro zdraví	8
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	4
Ekonomické vzdělávání	2
Pedagogicko-psychologické vzdělávání	21
Didaktika pedagogických činností	30
Disponibilní hodiny	26
Celkem	128

Tab. 7. Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika; zdroj: RVP OV 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika, 2009

Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání je východiskem pro tvorbu učebních plánů ve ŠVP. Disponibilní hodiny jsou určeny pro vytváření profilace ŠVP dané školy, realizaci průřezových témat, posílení hodinové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a obsahových okruhů, pro podporu zájmové orientace žáků či pro zavádění výuky dalšího cizího jazyka. Minimální počet týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání je 128, maximální 140.

Do ŠVP musí být zařazena odborná praxe v minimálním rozsahu 10 týdnů za celou dobu vzdělávání a učební praxe v rozsahu minimálně 7 týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání.

Absolvent se uplatní jako učitel mateřské školy nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, jako vychovatel nebo pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech nebo jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních s výjimkou školských zařízení, u kterých se pro výkon přímé pedagogické činnosti vyžaduje dle § 16(2) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vysokoškolské vzdělání. Absolvent se uplatní také v neškolských zařízeních, např. sociálních, zdravotnických, zájmových, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost. Aktuálně podle tohoto plánu pracuje třicet škol.

6 Rozvoj vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol

Jak již bylo zmíněno, poprvé mělo vzdělávání učitelek mateřských škol vysokoškolský status v letech 1946-50. Podruhé se, již paralelně vedle středoškolského typu vzdělávání, tato možnost objevila roku 1970 otevřením studia předškolní pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze a Pedagogické fakultě UP v Olomouci (1970-75).

Zcela novou etapou vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol bylo otevření bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v UK v Praze v roce 1992/93. tab. 8 je přehledem rozvoje tohoto studia na pedagogických fakultách v ČR.

	prezenční bakalářské studium	kombinované bakalářské studium	navazující magisterské studium
Pedagogická fakulta UK v Praze	1992/93	2010/11	2007/08
Pedagogická fakulta MU v Brně	2008/09	2008/09	-
Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích	2004/05	2004/05	-
Pedagogická fakulta UHK v Hradci Králové	2003/04	2004/05	2009/10
Pedagogická fakulta UP v Olomouci	2004/05	2007/08	2007/08
Pedagogická fakulta OU v Ostravě	2002/03	2006/07	-
Pedagogická fakulta ZČU v Plzni	1998/99	2012/13	-

Tab. 8: Počátky studijních programů na pedagogických fakultách; zdroj: Spilková, 2010

7 Závěr

Pro rozvoj každého oboru je důležité, aby znal svůj vývoj. Je určitě poučné a přínosné ohlížet se zpět do minulosti a čerpat ze zkušeností minulých generací. Z výše uvedeného nástinu jsou jasné zřetelné dvě skutečnosti: Oblast předškolního vzdělávání má za sebou poměrně dlouhou dobu vývoje. Učitelky mateřských škol dosáhly na přelomu minulého a současného tisíciletí důležitého cíle, možnosti vysokoškolské přípravy.

Naše společnost si v poslední době výrazněji uvědomuje význam předškolního vzdělávání a s tím související potřebu kvalitní přípravy na profesi učitelky mateřské školy. Zkušenosti a názory odborníků současné i předchozích generací poukazují zcela jednoznačně na nutnost toho, aby tato příprava probíhala v rámci vysokoškolského studia.

Použité zdroje

- 1) CHLUP, O., KAHUDA, F., KRÁL, K. 1949: *Školský zákon: výklad zákona a prováděcích předpisů*. 1.vyd. Praha: Orbis, 1949.
- 2) CHLUP, O.: *Výchova dítěte v době předškolní*. 1.vyd. Brno: Komenium, 1948.
- 3) *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě: sborník odborných příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí*. editor J.KROPÁČKOVÁ. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.
- 4) KOVÁŘÍČEK, V. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělávání učitelek mateřských škol*. 1.vyd. Olomouc: rektorát University Palackého v Olomouci, 1972.
- 5) *Mateřská škola: Sborník přednášek o škole mateřské*. do tisku upravil O. Chlup. Praha: Svaz učitelek mateřských škol, 1928.
- 6) OPRAVILOVÁ, E. *Vzdělávání učitelů mateřských škol v historicko-srovnávací perspektivě*. In SPILKOVÁ, V. aj. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- 7) *Organisační statut ústavu ku vzdělávání učitelův a učitelek veřejných obecních škol v Rakousku: uveřejněn nařízením c.kr. ministerstva vyučování ze dne 26.května 1874, č 7114/ C. Kr. ministerium vyučování*. Praha: Císařský královský školní kněhosklad, 1874.
- 8) PŘÍHODA, V. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského, 1937.
- 9) KOLEKTIV. *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. Praha: Asociace předškolní výchovy, 2002.
- 10) *Školský zákonník: sbírka nejdůležitějších výnosův a nařízení pro školy obecné*. upravil Václav Křemen. Praha: Urbánek, 1892.
- 11) *Střední odborné školy v ČSSR: denní studium*. uspořádal J. Coufalík. 1.vyd. Praha: SPN, 1983. 14-652-83
- 12) TMEJ, K. aj. *Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

3. Výzkumy v oblasti předškolního vzdělávání

Zora Syslová

Abstrakt: Kapitola se zabývá výzkumy v oblasti předškolního vzdělávání. Přináší závěry mezinárodních studií, které poukazují na vztahy mezi kvalifikací učitelů a výsledky vzdělávání. Přibližuje mezinárodní trendy ve výzkumech a důraz kladený na mezinárodní srovnávací studie. Popisuje výsledky přehledové studie, která přináší souhrnná zjištění z výzkumů předškolního vzdělávání realizovaných v letech 2000-2010 v České republice. Dotýká se také dvou dalších výzkumů z let následujících. Výzkumy jsou doplněny také zjištěními České školní inspekce. V závěru jsou konstatovány nedostatky, které se v této oblasti v České republice objevují.

Klíčová slova: Pedagogický výzkum, předškolní vzdělávání, oblasti výzkumu, mezinárodní srovnání.

Abstract: The chapter is concerned with researches on area of preprimary education. It brings conclusions of international studies that advert to relationships between qualifications of teachers and results of education. It presents international tendencies in researches and shows the accent put on international comparative studies. It describes results of advances that brings summary report from preprimary education researches (realized in Czech republic in 2000-2010). It also mentions two other following researches. Researches are completed by findings of Czech School Inspectorate. Disadvantages that can be found in Czech republic are mentioned in conclusion.

Keywords: Pedagogical research, preprimary education, research fields, international comparison

Úvod

Nedávná globální ekonomická krize a tlaky na financování vzdělávání zdůraznily potřebu nést zodpovědnost a získávat důkazy o efektivitě vynaložených prostředků v tomto rezortu. V zemích Evropské unie patří výzkumy ke klíčovým nástrojům, které tyto důkazy poskytují, a stávají se východiskem pro politická rozhodnutí týkající se investic do předškolního vzdělávání.

Výsledky výzkumů výrazně podporují také praxi. Přispívají k lepším pedagogickým postupům, pomáhají s identifikací úspěšnosti či neefektivnosti vzdělávacích programů. Aby byly informace co nejpřínosnější, je potřeba určit, co má být hodnoceno. Nejčastěji se sledují minimální normy (nařízení) či výsledky dětí. Jak uvádí OECD (2012), výsledky se sledují více v anglosaských zemích. Monitorování minimálních norem pomáhá pochopit současný stav v oblasti předškolního vzdělávání a může pomoci odhalit speciální výchovně vzdělávací potřeby, neboť ty mají rozhodující úlohu při nabídce včasné intervence a podpory.

Komplexní informace o vztahu určitých aspektů (např. minimální normy či příjem rodiny a rozvoj dětí) mohou lépe měřit účinnost vzdělávání nejmenších dětí. Pokud mají výzkumníci k dispozici tyto informace, umožňuje jim to vyvozovat jasnější závěry. Proto sběr údajů vyžaduje schopnost koordinace a souvztáznosti potřebných informací.

Výzkumy a výzkumná zjištění jsou důležitým východiskem pro budování poznatkové báze oboru Předškolní pedagogika, což velmi úzce souvisí s kvalitou pregraduálního vzdělávání učitelů mateřských škol. Proto je nezbytné shromažďovat a třídit poznatky, které systematické zkoumání tomuto oboru přináší. Ty následně pomáhají zkvalitňovat praxi předškolního vzdělávání.

1 Význam výzkumu v oblasti předškolního vzdělávání

Bez pochopení toho, proč je sběr údajů o předškolním vzdělávání důležitý, se může stát, že vlády jednotlivých zemí budou sbírat údaje pouze z důvodu být v souladu s předpisy, namísto toho, aby využily potenciál předškolních zařízení k jejich soustavnému zlepšování. Právě účel monitorování a cílený výzkum pomáhají vymezit rozsah sběru údajů, ale také propojovat různé aspekty předškolního vzdělávání.

Jeden z výzkumů (Barnett et al., 2010) se zabýval otázkami účelnosti při monitorování předškolního vzdělávání v zemích EU a shrnul tyto účely do následujících oblastí:

- sledování odborného rozvoje učitelů
- zjišťování programů zaměřených na nápravná opatření
- rozhodnutí o financování programů
- změny ve vzdělávacích programech a školské politice
- poskytování pomoci a mentoringu pro zaměstnance

Většina států se potýká s problémy v poslední oblasti. Například sladit individuální údaje o dítěti s údaji o vzdělávacím programu a o zaměstnancích. Potom není možné porozumět, jak zaměstnanci či investice do vzdělávání souvisí s učením a rozvojem dětí, přestože mnoho výzkumů naznačuje, že právě zaměstnanci jsou rozhodujícím indikátorem kvality rozvoje dětí. Například výzkum Oberhuemer et al (2010) ukázal, že na kvalitu pedagogického procesu a práci učitele má vliv především kvalifikace učitelů.

Metaanalýza 32 studií (Kelley, Camilli, 2007) o vlivu přípravného bakalářského vzdělávání učitelů na kvalitu raného vzdělávání přináší rozdílné výsledky. V jejích závěrech se však ukazuje, že míra efektivity bakalářsky vzdělaného pedagoga na kvalitu výsledků vzdělávání je signifikantně vyšší než u méně vzdělaného kolegy. Jiná studie (Early et al., 2006) porovnává kvalifikaci zaměstnanců a kognitivní rozvoj 800 čtyřletých dětí v 237 předškolních zařízeních v šesti státech. Výsledky ukazují, že dokonce ani bakalářské vzdělání není dostatečné. Také Barnett (2004) zkoumá několik studií, které se zaměřují na vzdělání učitelů a kvalitu péče o děti. Ukazuje, že čím vyšší je vzdělání učitelů, tím jsou učitelé vnímavější v reakcích na dětskou individualitu a jsou více kompetentní v obohacování jazykových znalostí a kognitivních zkušeností ve srovnání s méně vzdělanými kolegy.

Řada výzkumů (Strain a kol., 1982) také prokazuje, že včasná péče zahrnující různé inkluzivní programy a aktivity pro děti předškolního věku může ovlivnit jejich socioemocionální vývoj, chování i akademické výsledky v pozdějším věku. Podle odborníků zabývajících se včasnou intervencí hraje klíčovou roli v získávání socioemočních dovedností rodina (Graham, Smith, 2008), která tvoří základ pro úspěšnou socializaci dětí, a dále prostředí mateřských škol a jejich přístup k podpoře raného vývoje. Heckman (2011) vypočítává, že každý počáteční dolar, investovaný do vzdělávání dětí předškolního věku, má několikanásobně vyšší návratnost pro celou společnost z hlediska prevence patologických jevů v chování dospělých.

Výzkumy tedy přinášejí průkazná zjištění o důležitosti předškolního vzdělávání a současně odkrývají jak jeho pozitiva, tak rizika, která se mohou při výchově a vzdělávání nejmenších objevovat. Většina zemí EU však přiznává problémy v oblasti výzkumu, a to především s prokazováním poměru nákladů a přínosů raného vzdělávání a jeho dalším šířením (OECD, 2012). Nejinak je tomu také v České republice.

2 Výzkumný pohled na předškolní vzdělávání v ČR

Monitorování veřejného předškolního vzdělávání zajišťuje Ministerstvo školství prostřednictvím statistických údajů, sbíraných Národním ústavem vzdělávání (NÚV) a Českou školní inspekcí (ČŠI). Výzkumy v této oblasti částečně zajišťoval Výzkumný ústav pedagogický (nyní Národní ústav vzdělávání/NÚV) a pedagogické fakulty připravující učitele mateřských škol.

Statistické údaje přinášejí informace o počtech mateřských škol, věku a vzdělání učitelů a ředitelů mateřských škol, stejně jako o průměrných platech učitelů, počtu dětí v jednotlivých věkových kategoriích a o průměrných docházkách.

2.1 Výzkumná šetření České školní inspekce (ČŠI)

Česká školní inspekce jako vnější hodnotitel práce mateřských škol se při své činnosti zabývá především monitorováním probíhající kurikulární reformy. Z výročních zpráv se lze dočíst o tom, jak se mateřským školám daří zpracovávat svoje školní vzdělávací programy a zda jsou v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. S přibývajícím zkušenostmi mateřských škol se také zkvalitňují jejich školní vzdělávací programy. K nejčastějším problémům patří zpracování vzdělávacího obsahu (integrováných bloků) a vytváření autoevaluačních systémů.

Pozitivním jevem je vysoká účast pětiletých dětí v předškolním vzdělávání, nepovinné nabídky bez úplaty využívá více než 89,1 % z populace pětiletých dětí. Dlouhodobějším problémem je vysoký podíl dětí romského etnika ze sociálně vyloučených lokalit na skupině téměř 11% dětí, které MŠ vůbec nenavštěvují.

Podle statistiky MŠMT (2012) byl podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání 2,8 %. Odhad podílu sociálně znevýhodněných dětí podle počtu dětí v přípravných třídách byl 3 % v populačním ročníku, v navštívených MŠ byl podíl identifikovaných a evidovaných v podporách sociálně znevýhodněných dětí zjištěn ve výši 0,1 %. Rozpor poukazuje na skutečnost, že chybí systémová pravidla pro identifikaci těchto dětí.

Podíl dětí s odloženou povinnou školní docházkou z celkového počtu dětí docházejících do mateřských škol byl v roce 2012 22,8 %. Nejčastější příčinou odkladu byly logopedické vady a poruchy řeči (31,9 %) a poruchy pozornosti a soustředění (31,3 %). Poměrně vysoké procento dětí s odloženou povinnou školní docházkou mělo celkový opožděný vývoj řeči (11,2 %) a nerozvinutou grafomotoriku (14,6 %). Negativním jevem je omezení dostupnosti předškolního vzdělávání, existuje vysoké procento odmítnutých žádostí o přijetí (ČŠI, 2012).

2.2 Výzkumná šetření VÚP

V oblasti výzkumů předškolního vzdělávání došlo na přelomu 20. a 21. století ke stagnaci. VÚP provedlo výzkumné šetření (2011) zaměřené na probíhající kurikulární reformu. Zjištění ukázala, že se 93 % respondentů domnívá, že individualizace se daří pouze částečně, respektive že se s obtížemi uspokojují potřeby jednotlivých dětí. Jako důvod uváděli vysoké počty dětí (25 – 28). 32 % dotázaných připouští, že některé děti mají problémy se zvládnutím některých dovedností. Pokud se problémy projevují, pak nejvíce v oblasti řeči a jazyka, v nedostatku přizpůsobivosti, kázně a sebeovládání a v sociálních vztazích a komunikaci (v souladu se zprávou České školní inspekce).

Pouze 23 % dotázaných vyjádřilo souhlas s požadavkem na kvalifikaci v úrovni ISCED 5B. Většina byla toho názoru, že vysokoškolské vzdělání je přínosné, není však nutné, aby jej absolvovali všichni učitelé. Z dalších výpovědí však bylo zřejmé, že učitelky mateřských škol projevují značný zájem o další vzdělávání (to potvrzuje i zpráva České školní inspekce). Nabízí se úvaha, že jejich vzdělávací potřeby nejsou středoškolským vzděláním zcela naplněny, avšak že před akademickým vysokoškolským vzděláváním dávají jednoznačně přednost prakticky zaměřenému dalšímu vzdělávání.

Podle odpovědí na položené otázky lze říci, že úroveň spolupráce rodičů s mateřskou školou hodnotili respondenti jako dobrou, vyhovující. Podle názoru dotázaných pedagogů se dnes většina rodičů zajímá o činnost školy a stejně tak i o aktivity, kterých se děti v mateřské škole účastní.

2.3 Výzkumná šetření pedagogických fakult

Zvýšení počtu výzkumů můžeme registrovat až se zapojením všech pedagogických fakult do přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol. Souhrnné informace přináší přehledová studie (Syslová, Najvarová, 2012). Zabývá se přehledem témat a empirických poznatků

z výzkumů provedených v oblasti předškolního vzdělávání v České republice v letech 2000 – 2010. Autorky provedly analýzu výzkumů, které byly ve sledovaném období publikovány v odborných časopisech a relevantních sbornících. Hlavními cíli předkládané studie bylo analyzovat témata, kterými se výzkum v oblasti předškolního vzdělávání zabýval, a shrnout hlavní poznatky, které přinesl.

Přehledová studie ukazuje, že realizovaná výzkumná šetření se obsahově zaměřují na děti navštěvující mateřskou školu a jejich rodiče, velké množství výzkumů se zabývá pregraduálním vzděláváním učitelů mateřských škol v terciární úrovni a potřebami učitelek z hlediska dalšího vzdělávání, okrajově se výzkumy zabývají implementací RVP PV do praxe, ale také dalšími tématy, jakými jsou odklady školní docházky, genderové stereotypy, rómská menšina atd.

Nejpočetnější je zastoupení empirických šetření v oblasti učitel mateřské školy v počtu deseti a terciární vzdělávání učitelů mateřských škol v tomtéž počtu. Nejvíce zkoumanými byly vzdělávací potřeby učitelek a jejich dovednosti při realizaci požadavků (RVP PV). Výsledky empirických studií ukazují na zájem o další vzdělávání u učitelů mateřských škol. Další výsledky naznačují problémy při realizaci kurikula – nepřesné chápání terminologie RVP PV, nekonzistentní plánování školních i třídních vzdělávacích programů, problémy s formulováním cílů a hodnocením a sebehodnocením práce učitele. Ze subjektivních pohledů většiny učitelek vyplývá, že se jim daří naplňovat požadavky RVP PV, pozitivně hodnotí sociální klima v mateřských školách, spolupráci s rodiči a získanou autonomii. Obavy projevují z kontroly ČŠI a objevuje se u nich nejistota, zda pracují „správně“.

V oblasti profesní přípravy učitelů mateřských škol výzkumy ukazují na nezastupitelnou roli pedagogické praxe pro utváření profesních kompetencí. Výsledky a zaměření jednotlivých výzkumů popisují problémy jednotlivých pracovišť, se kterými se při zavádění nových oborů potýkaly. Například problémy s pedagogickou diagnostikou, pozitivní zjištění o zájmu pokračovat v navazujícím magisterském studiu apod. Výzkumná šetření přinášejí zjištění o malých zkušenostech studentů s vlastní prezentací, o jejich názorech na fakultní učitele atd. Další oblastí z hlediska četnosti empirických studií v počtu devíti je dítě. Výzkumná zjištění ukazují na špatnou výslovnost dětí, ale naopak na dobrou slovní zásobu. Co se týče odkladů školní docházky, ukazuje se, že největší problémy se objevují v kognitivní a motorické oblasti. Jeden z výzkumů se věnoval ověřování testu rizika poruch čtení a psaní. Na základě tohoto výzkumu byl test upraven.

Empirické studie věnované problematice rodin dětí předškolního věku v počtu sedm přinášejí informace o vztahu rodiny a mateřské školy, které jsou považovány za „klientské“. Objevuje se volání po otevřenosti škol vůči rodinám, která ale ve skutečnosti není příliš realizovaná. Rodiče na mateřských školách oceňují systematickou práci s dětmi. Knihy, které obsahují domácí knihovničky, čítaly ve zkoumaných rodinách v průměru 20–25 ks především pohádkových knih a leporel. Zajímavý se ukázal pozitivní názor rodičů na škodlivost sledování televizních pořadů dětmi předškolního věku. V rozporu s tímto názorem však rodiče sledování televize dětem umožňují.

Poslední oblastí v počtu šesti empirických studií je řízení mateřských škol. Výsledky naznačují, že ředitelé mateřských škol postrádají schopnost delegovat pravomoci a zapojovat učitele do rozhodování o vnitřních záležitostech školy. Ukazuje se také nízká úroveň práce se zpětnou vazbou a využívání informací získaných prostřednictvím vlastního hodnocení školy k jejímu zkvalitňování. Jeden z výzkumů přináší informace o nabídce zájmových kroužků, které jsou realizovány na žádost rodičů. Toto zjištění koresponduje s Národní zprávou (2000), která uvádí, že mateřské školy častěji uspokojují přání a potřeby rodin než jejich dětí.

Ze závěrů přehledové studie vyplývá, že jde o řešení parciálních výzkumných otázek a výzkum nepokrývá žádnou oblast systematicky. Některé realizované výzkumy byly navíc nedostatečně metodologicky propracovány a/nebo popsány. Ve sledovaném období zcela

chyběly rozsáhlejší koordinované výzkumné projekty, které by umožnily budování hlubšího porozumění procesům spojeným s preprimárním vzděláváním. Pro zvýšení kvality empirických šetření a rozšíření poznatkové báze oboru by bylo potřeba lépe koordinovat práci jednotlivých pracovišť a prioritně vycházet z potřeb praxe či doporučení OECD.

3 Výzkum školní zralosti

V letech 2009 – 2011 proběhl výzkum zaměřený na sledování připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky (Šmelová et al, 2012). Šlo o výzkum realizovaný v rámci GA ČR.

Výzkumný soubor zahrnoval 931 dětí předškolního věku, které byly v příslušném roce u zápisu do prvních tříd, a to v rozmezí od 5 let a 5 měsíců věku do 7 let a 10 měsíců věku. Byla provedena orientační komparace s dětmi ze Slovenska, Slovinska a Polska. Vyšetření dětí probíhalo formou testování. Trvalo v průměru 45 minut, probíhalo ve dvou etapách s menší přestávkou (15-20min.) pro obnovení pozornosti dětí.

Sada první části testových úkolů zahrnovala:

- dětská forma Ravenova testu progresivních matic (Raven, 1991)
- vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník)
- Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992)
- zavázání tkaničky
- Test verbálního myšlení (Jirásek, 1992)

Do druhé části testových úkolů byly zařazeny:

- Edfeldtův reverzní test (Edfeldt, 1992).
- orientační test dynamické praxe (Míka, 1982).
- Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992).
- artikulační obratnost
- vizuomotorická koordinace – úkol „cesty“

Tato testová baterie zachytila podle autorek adekvátním či postačujícím způsobem úroveň rozvoje konkrétních dispozic, rozsah znalostí a praktických předpokladů pro základní zjištění úrovně školní zralosti dětí.

Výsledky ukazují, že učitelky mateřských škol se dokáží více systematicky zaměřit na rozvoj dítěte s eliminací jeho problémů, které jim v případě odkladů školní docházky diagnostikuje odborník. Nabízí se domněnka, že včasná pedagogická diagnostika ze strany učitelů, spojená se systematickou edukací, by mohla být jednou z cest snížení rizika odkladů školní docházky.

Dále autorky uvádí, že děti z rodin vysokoškoláků dosahovaly ve všech testech lepších výsledků. Ukazuje se, že učitelky nedokáží zcela využít potenciál dětí ve sledovaných oblastech, tzn. v oblastech, které lze v rámci předškolního vzdělávání stimulovat. Měly by se více zaměřovat na diagnostikování dětí a využívání vhodných metod a forem práce, přípravu podnětného prostředí. Základem edukační činnosti by měla být hra bez manipulativních přístupů dospělého, dítě by při ní mělo uplatňovat vlastní tvořivost, fantazii a myšlenkové operace.

Závěr

Jak ukazují výše uvedené výzkumy, mělo by být snahou každého státu provádět systematické výzkumy v oblasti předškolního vzdělávání. Země jakými jsou Belgie, Finsko, Francie, Holandsko, Norsko, Švédsko, Anglie či Spojené státy americké provádí koordinované výzkumy propojené s datovými systémy, vládou i univerzitami. Přesto, že se počet výzkumů v oblasti předškolního vzdělávání stále zvyšuje, je potřeba je ještě více rozšířit a vytvářet srovnávací mezinárodní výzkumy. Ty umožňují poznávat konkrétní školské systémy a postupy, nacházet v nich inspiraci. Srovnávací výzkumy odhalují důležité rozdíly v řízení a praxi.

Uvědomování si těchto rozdílů může vést k přehodnocení domácí politiky a být impulzem pro další výzkum.

OECD (2012) uvádí, že „mezinárodní spolupráce může významně ulehčit sestavování užitečných výzkumných přehledů na usměrňování praxe. Zavedení společných opatření a využívání společného stylu podávání zpráv by bylo mimořádně užitečné. Překlad studií a výzkumných přehledů do více jazyků by byl také prospěšný“.

Současně se ukazuje, že je nutné investovat do intenzivního vzdělávání a odborné přípravy učitelů, protože je jednoznačně prokázáno, že lepší odborná příprava a vyšší úroveň kvalifikace zvyšují kvalitu pedagogického ale i vzájemného působení učitelů v mateřských školách. Navzdory konsenzu o důležitosti kvalitně připravených a vzdělaných učitelů se však vlády často obávají finančních důsledků zvyšování kvalifikace učitelů. To může být také důvodem, proč Česká republika na zvýšení kvalifikačních požadavků ještě stále nepřistoupila. Ukazuje se, že v České republice jsou výzkumy realizovány velmi nesystematicky a neposkytují informace o implementaci nového Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání přesto, že ten je platný již víc než 10 let.

Pro zvýšení kvality předškolního vzdělávání bude nutné zvýšit a systematicky rozvíjet výzkum v této oblasti. Současně s tím také posílit kvalifikační požadavky a kvalitu přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol.

Použité zdroje

- 1) BARNETT, W., S. 2004. Better teachers, better preschools: Students achievement linked to teacher qualifications [online]. *Preschool policy matters and briefs*, NIEER. [cit. 20.10. 2013]. Dostupné z WWW: <<http://nieer.org/resources/policybriefs/3.pdf>>.
- 2) BARNETT W. S., EPSTEIN, D.J., CAROLAN, M.E., FITZGERALD, J., ACKERMAN, D.J. & FRIEDMAN, A.H. 2010. *The state of preschool 2010: State preschool yearbook*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick. 250 pp.
- 3) EARLY, D.M., MAXWELL, K.L., BURCHINAL, M., BENDER, R. H., EBANKS, C., HENRY, G. T., ET AL. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558–580.
- 4) EDFELDT, A., W. *Reverzný test – příručka*. 1992. Bratislava: Psychodiagnostika.
- 5) ALLEN, G. & SMITH, I., D. 2008. *Early Intervention: Good Parents, Great Kids, Better Citizens*. London: Centre for Social Justice and Smith Institute. 134 pp.
- 6) HECKMAN, J. 2011. *The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education*. *American Educator*, 35 (1): 31-35.
- 7) JIRÁSEK, J. 1992 *Orientační test školní zralosti – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- 8) KELLEY, P.. & CAMILLI, F. 2007. The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programmes: Meta-analysis [online]. [cit. 20.10. 2013]. Dostupné na WWW: <<http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf>>.
- 9) MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ-STRNADOVÁ, M. 1992. *Zkouška zralosti předškolních dětí*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- 10) MÍKA, J. 1982. *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- 11) MŠMT. 2012. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. [cit. 29. 10. 2012]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/>>.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

- 12) OBERHUEMER, P., SCHREYER, I. & NEUMAN, M., J. 2010. *Professionals in early childhood education and care systems*. European profiles and perspectives. Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publisher. 525 pp
- 13) OECD. 2012. *Starting Strong III - Early Childhood Education and Care* [online]. [cit. 30. 9. 2013] Dostupné z: <<http://www.oecd.org/edu/earlychildhood>>.
- 14) RAVEN, J., C. 1999. *Ravenove progresivní matice farebné – příručka*. Bratislava: Psycho-diagnostika.
- 15) STRAIN, P. S., STEEL, P., ELLIS, T. & TIMM, M. A. 1982. *Long-term effects of oppositional child treatment with mothers as therapists and therapist trainers*. Journal on Applied Behavior Analysis 15 (1): 163 - 169.
- 16) SYSLOVÁ, Z. & NAJVAROVÁ, V. 2012. *Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu*. Pedagogická orientace 22 (4): 490 - 515.
- 17) ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. et al. 2012. *Preschool education in the context of curriculum children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia*. Olomouc: Palacký University Olomouc. 243 pp.
- 18) ČŠI. 2012. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012* [online]. Praha: ČŠI. [cit. 2010-08-22] Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>.
- 19) VÚP. 2011. *Monitorování realizace kurikulární reformy v mateřských školách – zpráva* [online]. [cit. 30. 9. 2013] Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/monitoring-kurikularni-reformy-%e2%80%93-vysledky-setreni>>.

4. Ekonomické aspekty studia učitelství mateřských škol

Pavel Mičke

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na posouzení ekonomických aspektů bakalářského studia učitelství mateřských škol, které se odrážejí ve skladbě učebního plánu tohoto studia.

Klíčová slova: ekonomický aspekt, přijímací řízení, ekonomické výpočty, zdroje studia, model financování

Abstract: The paper focuses on the assessment of the economic aspects of the bachelor's degree teaching kindergarten, which are reflected in the structure of the curriculum of study.

Key words: economic aspect, admissions, economic calculations, study resources, funding model

Úvod

Při úvahách, které by měly směřovat k objektivnímu posouzení ekonomických aspektů studia v bakalářském studijním programu Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy (B7531), je třeba provést analýzu oboru v několika rovinách.

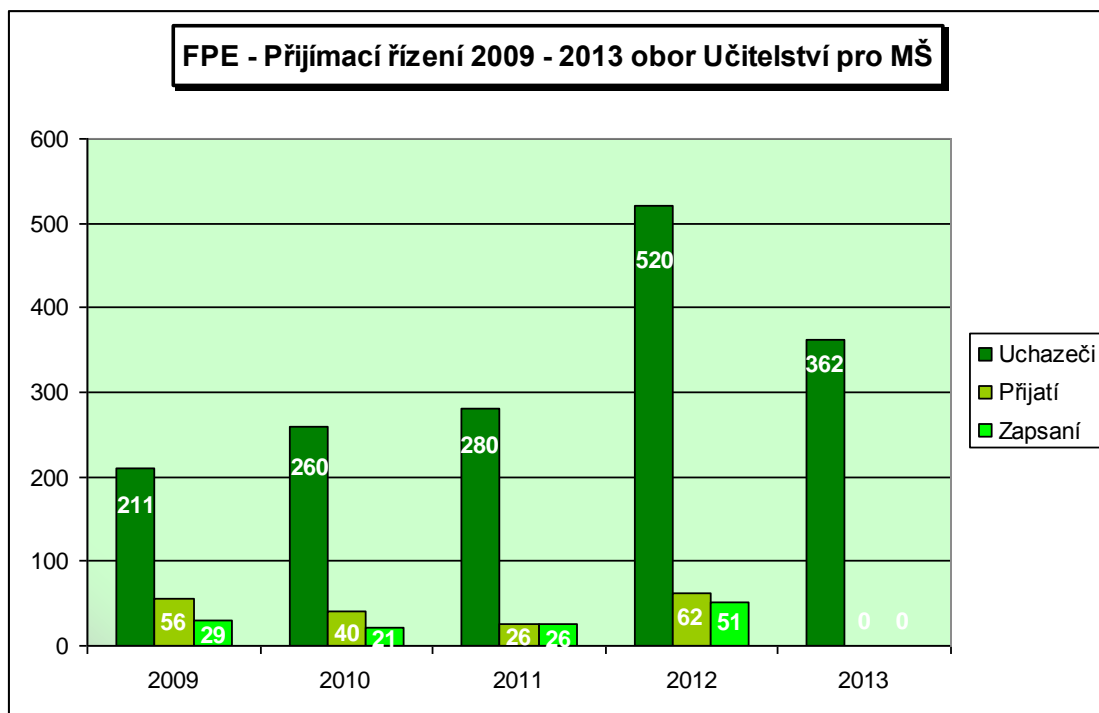
Jedním z hledisek je počet zájemců o studium v daném oboru, což znamená, že je nutné vzít na zřetel statistiky přijímacího řízení. Kvůli aktuálně platným zásadám a pravidlům financování veřejných vysokých škol (dále jen „VVŠ“), které uplatňuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“), je velmi důležité posoudit obor také z hlediska ekonomické soběstačnosti, která je do určité míry spjata se skladbou studijního plánu. V neposlední řadě je nezbytné zabývat se otázkou uplatnitelnosti absolventů na trhu práce. To proto, že nezaměstnanost má také vliv na stanovení výsledného počtu financovaných studentů ministerstvem.

1 Posouzení oboru z hlediska zájmu uchazečů o studium

Na základě údajů vyplývajících ze statistiky přijímacího řízení, můžeme říci, že se jedná o obor, o který je ze strany uchazečů o studium stále velký zájem – viz graf č. XY (a to i přes neustálé upozorňování na demografický pokles v kategorii osob, které vstupují do vysokoškolského studia). Pro zachování objektivního pohledu je třeba říci, že stabilní zájem o studium bude také jistě podpořen skutečností, že mezi přihlášenými uchazeči jsou i osoby, které v uvedeném oboru sice již pracují, ale zatím nemají potřebnou kvalifikaci a zákon jim ukládá povinnost si požadované vzdělání doplnit. Tato skupina osob vstupuje do kombinované formy studia.

Ministerstvem prosazovaná politika snižování počtu uchazečů přijímaných ke studiu na vysoké školy (dochází ke stanovování tzv. limitů počtu studií) znamená, že se Fakulta pedagogická (dále jen „FPE“) u některých oborů potýká s problémem, že nemůže uspokojit poptávku veřejnosti po studiu. Toto platí i pro obor Učitelství pro mateřské školy, k jehož studiu může být přijat jen asi každý desátý uchazeč.

Poznámka: V letech 2009 až 2011 byla v přijímacím řízení nabízena prezenční forma studia. Nárůst počtu uchazečů v roce 2012, který je patrný z uvedeného grafu, byl zapříčiněn tím, že v přijímacím řízení byla současně nabízena prezenční i kombinovaná forma studia (na prezenční studium bylo přihláшено 280 uchazečů, na kombinovanou formu studia bylo přihláшено 240 uchazečů). V roce 2013 byla v přijímacím řízení nabízena jen kombinovaná forma studia, přesto počet uchazečů přesáhl hodnotu 360.



Graf č. 1: Fakulta pedagogická – přijímací řízení v letech 2009 – 2013, studijní program B7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro MŠ (zdroj: IS/STAG)

1.1 Posouzení ekonomické soběstačnosti oboru

Na českých veřejných vysokých školách je aktuálně uplatňován model normativního financování doplněný o parametr kvality. Výše příspěvku na vzdělávací činnost je dána součinem tzv. základního normativu na studenta (v roce 2013 činí přibližně 25,5 tis. Kč), přepočteného počtu studentů (dále jen „PPS“) a koeficientu ekonomické náročnosti studijního programu (dále jen „KEN“). Jak jsem již zmínil v předcházejícím textu, je celková výše příspěvku VVŠ dána také nově zavedeným ukazatelem kvality „K“, který zohledňuje vědecký výkon pracoviště, kvalifikační zabezpečení oboru a zapojení do mezinárodních aktivit.

2 Zdroje programu

Při výpočtu výše příjmů je třeba vycházet z metodiky MŠMT a v zásadě platí následující vzorec:

$$\text{Zdroje} = \text{základní normativ} \times \text{PPS} \times \text{KEN}$$

Pro studijní program, pod kterým je obor akreditován na ZČU, je stanoven koeficient ekonomické náročnosti 1,2. Standardní doba studia je stanovena na tři roky. Vyjdeme-li z předpokladu, že do studia oboru vstupuje padesát studentů a všichni jsou z pohledu centrální matricy ve standardní době studia, čili jedná se o zaplacené, resp. financované studenty, pak v jednotlivých letech studia plynou z uskutečňování studijního oboru zdroje:

Rok studia	PPS	Financování studentů	Základní normativ	KEN	Zdroje z programu
1	50	50	25 500 Kč	1,2	1 530 000 Kč
2	45	45	25 500 Kč	1,2	1 377 000 Kč
3	40	40	25 500 Kč	1,2	1 224 000 Kč

Tab. 1: Finanční zdroje z programu

3 Náklady spojené s uskutečňováním studijního programu

Při kalkulaci nákladů je třeba brát v úvahu platby za služby servisních jednotek ZČU, povinné odvody do rezervy rektora a rozpočtové rezervy, odvody do fondu reprodukce investičního majetku (dále jen „FRIM“). Dále je nutné zohlednit podíl na úhradě režijních nákladů fakulty a režijních nákladů katedry. Pochopitelně nesmím zapomenout na mzdové náklady akademických a technicko hospodářských pracovníků (dále jen „THP“) kateder podílejících se na zabezpečení výuky.

ZČU používá model tvorby rozpočtu, ve kterém je výše plateb za služby poskytované servisními jednotkami odvozena od hodnot tzv. směrných ukazatelů. Za každé pracoviště jsou evidovány a podle stavu k 31. říjnu započítány například stavy pracovníků, počty studentů, velikost obývané plochy atd. Odvod do rezervy rektora a rozpočtové rezervy je určen procentuálně. Tvorba FRIM se odvíjí od počtu pracovníků, studentů a velikosti obývané plochy. V případě FPE lze říci, že v průměru činí výše zmíněné odvody přibližně 45 % zdrojů. Jinými slovy to znamená, že fakultě zbývá asi jen 55 % příjmů ze vstupní dotace na zabezpečení výuky v daném oboru.

Výši mzdových nákladů lze relativně přesně vyčíslit podle skladby studijního plánu oboru (pracuji s verzí platnou pro akademických rok 2012/2013). Výše úvazků akademických pracovníků jednotlivých pracovišť FPE je odvozena od hodinové dotace uváděné ve studijním plánu. Na zabezpečení výuky předmětů se podílí pracovníci katedry pedagogiky, katedry psychologie. Několik přednášek a seminářů je vedeno vyučujícími z oddělení matematiky a oddělení technické výchovy (katedry matematiky, fyziky a technické výchovy), z katedry hudební kultury, katedry výtvarné kultury, katedry tělesné a sportovní výchovy. Na výuce se podílí také zaměstnanci centra biologie, geověd a envigogiky a katedry českého jazyka.

Celkový objem výuky ve všech semestrech studia odpovídá v průměru 3,375 úvazku akademického pracovníka. Předpokládáme, že základní tarifní mzda činí zhruba 20 000 Kč. Na úhradu ročních mzdových nákladů je třeba počítat s částkou 1 085 400 Kč včetně zákonných odvodů.

Organizační a nezbytné administrativní úkony, které vyplývají ze zabezpečování výuky v oboru, by měl vykonávat pracovník na pozici THP s velikostí úvazku 0,5. Při základní tarifní mzdě odpovídající částce zhruba 15 000 Kč je třeba na úhradu ročních mzdových nákladů počítat s částkou přibližně 120 600 Kč včetně zákonných odvodů.

Rok studia	Zdroje z programu [Kč]	Procento odvodů	zdroje po platbách a odvodech [Kč]	Mzdové náklady akad. Pracovníků [Kč]	Mzdové náklady THP [Kč]	Mzdové náklady celkem [Kč]	Celková bilance programu [Kč]
1	1 530 000	45%	841 500	1 085 400	120 600	1 206 000	-364 500
2	1 377 000	45%	757 350	1 085 400	120 600	1 206 000	-448 650
3	1 224 000	45%	673 200	1 085 400	120 600	1 206 000	-532 800

Tab. 2: Celková bilance programu

Z výsledné celkové bilance studijního programu (oboru) je patrné, že při současné výši základního normativu a při platném KEN, zdroje ze samotného příspěvku nestačí pokrýt náklady spojené se zajištěním výuky oboru. Je tedy nezbytné soustředit pozornost na naplňování parametrů ukazatele „K“. V praxi to znamená zvýšit výkon v oblasti VaV (navýšit počet publikačních výstupů započítaných v RIV, zaměřit se na řešení projektů typu GA ČR, pokusit se získat větší objem zdrojů z aplikovaného výzkumu), rozvíjet systém studentských mobilit apod. I tak jsou ale velice obtížně hledány finanční prostředky, které by pracovišti umožnily

zajistit obnovu vybavení a učebních pomůcek tak, aby mohl být zachován alespoň stávající standard v kvalitě vzdělávacího procesu a zabezpečen rozvoj oboru.

3.1 Nezaměstnanost absolventů

V České republice jsou používány dvě metodiky měření nezaměstnanosti. První je metodika Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (dále jen „MPSV“), která měří tzv. míru registrované nezaměstnanosti v ČR. Pro tyto účely je použit ukazatel Podíl nezaměstnaných osob, který vyjadřuje podíl dosažitelných uchazečů o zaměstnání ve věku 15 – 64 let ze všech obyvatel ve stejném věku. Druhou metodiku definovanou Mezinárodní organizací práce (dále jen „ILO“) používá Český statistický úřad (dále jen „ČSÚ“). Tato metodika spočívá v zjišťování nezaměstnanosti výběrovým šetřením – vychází tedy z reprezentativního vzorku společnosti.

Pro účely této publikace jsem se rozhodl vyjít z pololetních statistik absolventů škol a mladistvých v evidenci Úřadu práce (dále jen „ÚP“), které na svých webových stránkách pravidelně zveřejňuje MPSV: <http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>.

Na základě dohody mezi MŠMT a MPSV je pro potřeby statistického sledování používaná definice absolventa jako uchazeče o zaměstnání evidovaného na ÚP podle místa jeho trvalého bydliště k určitému datu (30. 4. nebo 30. 9. daného roku), u kterého doba od úspěšného ukončení jeho studia nepřekročila 2 roky.

Ze zveřejněných statistik je patrné, že absolventi (FPE ZČU) studijního programu Předškolní a mimoškolní pedagogika nemají výraznější problémy při hledání zaměstnání.

Akademický rok	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
	23	26	16	28	23

Tab. 3: Počet absolventů

Období	04.08	09.08	04.09	09.09	04.10	09.10	04.11	09.11	04.12	09.12
Počet abs.	1	2	2	0	0	0	0	1	0	1

Tab. 4: Absolventi oboru Učitelství pro MŠ v evidenci na ÚP

Na základě údajů o celkovém počtu absolventů a počtu absolventů evidovaných na ÚP v celé ČR lze konstatovat, že míra nezaměstnanosti není nikterak alarmující. Přesto však určitá nenulová míra nezaměstnanosti pro tento obor existuje. Pro zachování těchto relativně příznivých statistik by podle mého názoru nebylo v budoucnu rozumné výrazněji navyšovat počty studentů přijímaných ke studiu.

4 Shrnutí

Současný model financování VVŠ ukazuje, že téměř žádný obor nelze za aktuálních podmínek stavět pouze na zdrojích z příspěvku MŠMT. Naopak čím dál častěji je nezbytné přejít k tzv. vícedrožovému financování, aby bylo pracoviště vůbec schopné zajistit další rozvoj garantovaného oboru. Podle mého názoru ne vždy v praxi funguje stav, kterého chtělo ministerstvo dosáhnout svým přístupem – nově uplatňovanou metodikou financování, která je postavena na záměru přejít od kvantity ke kvalitě. Výuku v malých skupinách, která je v mnoha ohledech bezesporu kvalitnější než ta masová, nelze za současných podmínek bez zapojení zdrojů získaných mimo základní ministerskou dotaci finančně zabezpečit.

Závěrem si dovoluji uvést několik poznámek ke skladbě studijního plánu. Stávající studijní plán je složen ze šedesáti povinných (113 hodin kontaktní výuky, 146 kreditů), deseti povinně volitelných (13 hodin kontaktní výuky, volba minimálně 24 kreditů), deset kreditů zbývá na výběrové předměty (10 hodin kontaktní výuky). Během tříletého studia musí absolventi získat celkem 180 kreditů ECTS. Výsledný poměr počtu ECTS kreditů a počtu hodin

kontaktní výuky 180 : 136 je podle mého názoru nízký a ukazuje na značnou míru rozdrobenosti výuky, která je za stávající ekonomické situace jen velmi obtížně udržitelná. Určitým řešením by bylo pokusit se zahájit jednání s MŠMT o koeficientu programu. V tomto případě je však nezbytně nutná spolupráce a podpora také ostatních pedagogických fakult. Argumentem pro navýšení koeficientu může být právě skladba studijního plánu, ve kterém je zastoupena řada předmětů z oblasti hudební, výtvarné, tělesné a technické výchovy, jejichž výuka je finančně nákladná.

Katedra	Počet předmětů	Počet hodin	KEN	Vypočítaný koeficient
KPG	17	40	1,20	
KPS	5	11	1,20	
KHK, KVK	16	26	3,50 (5,90)	
KTV	7	10	1,65	
KMT	9	15	1,65 (2,25)	
KČJ	3	4	1,20	
CBG	2	5	1,65 (2,25)	
Ostatní	1	2	1,20	
	60	113		1,85

Tab. 5: Skladba studijního plánu – povinné předměty

Pravě kvůli velké finanční náročnosti jsou studijní programy na jiných fakultách, jejichž studijní plány jsou postaveny na předmětech z výše uvedených oblastí, ohodnoceny vyšším koeficientem než je tomu v případě bakalářského studijního programu Předškolní a mimoškolní pedagogika (pro ilustraci je uvádím ve sloupci KEN).

Na základě údajů získaných ze studijního plánu oboru a koeficientů zveřejněných na webových stránkách ministerstva (<http://www.msmt.cz/ekonomika-skolstvi/koeficienty-ekonomicke-narocnosti>) jsem se pokusil vypočítat koeficient nový, kde vahou je počet hodin kontaktní výuky u povinných předmětů. Výsledný KEN pak odpovídá hodnotě 1.85.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022**

Vybrané oblasti pregraduální přípravy pedagogů mateřských škol na FPE ZČU v Plzni

5. Rozvoj diagnostických kompetencí učitelů v MŠ v rámci psychologické pregraduální přípravy

Vladimíra Lovasová

Abstrakt: Článek se zabývá rozvojem diagnostických kompetencí u studentů učitelství pro mateřské školy. Charakterizuje význam diagnostických a intervenčních kompetencí v současné škole, zaměřuje se na diagnostickou činnost učitele, její aktuální problémy a zdroje získávání této způsobilosti. Nastiňuje možnosti rozvoje diagnostických kompetencí učitelů MŠ již v rámci jejich pregraduální psychologické přípravy.

Klíčová slova: diagnostická a intervenční kompetence, diagnostická činnost učitele, pedagogická a psychologická diagnostika, předškolní věk, psychologická příprava.

Abstract: The article deals with progress of diagnostic competences in the study program for preschool teachers. It characterises the use of diagnostic and interventional competences mostly in current schools, it is focused on diagnostic activity of a teacher, its current issues and resources of obtaining this competence. It shows up progress possibilities of diagnostic preschool teacher's competences already in their pregradual psychological training.

Keywords: diagnostic and interventional competence, diagnostical activity of a teacher, pedagogical and psychological diagnostic, preschool age, psychological training

Úvod

Kompetence učitele bychom mohli jednoduše charakterizovat jako připravenost učitele vyrovnat se s náročností své profesionální role. Podle Vašutové (2007, s. 29) se jedná o „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.“ Jednotliví autoři profesní kompetence učitele různým způsobem vymezují a člení, přestože „žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže zcela postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností“ (Švec, 2005, s. 30). Díky současnému trendu integrace na školách rapidně roste důraz na kvalitu kompetencí diagnostických. Na základě výzkumů realizovaných v rámci šetření Rozvoje národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu v roce 2002 byla diagnostická kompetence, spolu s kompetencí intervenční a oborově předmětovou, označena jako nejvýznamnější (Vašutová, 2004). Podle Krykorkové, Chvála je „diagnostická způsobilost chápána jako nová kvalita učitele“ (Krykorková, Chvál in Kosíková, 2011, s. 172).

Učitel své profesní kompetence, tzn. i diagnostické a intervenční, postupně získává prostřednictvím teoretické i praktické výuky na VŠ, zkušenostmi získanými při pedagogické praxi, vlivem působení pedagogického sboru na pracovišti, supervizí zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením a sebehodnocením a akceptací změn požadavků společnosti na vzdělávání (Vašutová, 2004, str. 30-31). Následující text se zaměřuje na možnosti rozvoje diagnostických kompetencí v rámci pregraduální psychologické přípravy.

1 Diagnostické a intervenční kompetence učitele

Vališová, Kasíková (2007, s. 303) definují diagnostické kompetence učitele jako „soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací.“ Jedná se o jev komplexní, který „spojuje odborné vědomosti z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky s diagnostickými činnostmi prováděnými na jednotlivých diagnostických úrovních a který je vymezen základními předpoklady pro pedagogicko-psychologické diagnostikování.“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 315).

Podle Vašutové (2005, s. 195) diagnostické a intervenční kompetence zahrnují funkční používání prostředků pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností a diagnostikování sociálních vztahů ve

třídě. V praxi to znamená, že učitel dovede identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dokáže uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem, ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování, je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

2 Diagnostická činnost ve školní praxi

Z obecného hlediska lze diagnostickou činnost považovat za jistý druh poznávání, který ústí do určitého závěru. (Solfronk, 1993) „Podstatou diagnostické činnosti je zjišťování stavů, projevů, výkonů, výsledků činnosti, cílem je orientace v příčinách nějakého jevu, spočívá v popisu a rozpoznávání symptomů jevů, v posouzení míry jejich vlivu, v jejich deskripci a systematizaci pro účely praktického využití“ (Maňák, Švec, Švec, 2005, s. 17).

Ve školní praxi se setkáváme s diagnostikou psychologickou, pedagogickou a pedagogicko-psychologickou. Psychologická diagnostika je aplikovaná disciplína psychologie, při které vyšetření provádí psychologové. Diagnostika pedagogická je speciální pedagogickou disciplínou a diagnostickou činností realizují učitelé, výchovní poradci a vedení škol. Za hraniční lze považovat diagnostiku pedagogicko-psychologickou, která má s pedagogickou diagnostikou určité společné rysy. Předmětem zkoumání obou těchto disciplín je jako jedinec především žák, učitel a vychovatel nebo specifické sociální skupiny jako jsou školní třída, učitelský sbor či výchovně vzdělávací instituce. Cílem diagnostické činnosti v obou oborech je rozvoj žáka či celé sociální skupiny prostřednictvím působení výchovně vzdělávacího prostředí. Ve vyučovacím procesu je za vstupního diagnostika považován učitel.

Diagnostickou činnost ve vyučovacím procesu můžeme v zásadě dělit na diagnostiku osobnosti žáka, diagnostiku sociálních vztahů a autodiagnostiku učitele.

Ditrich (1992, s. 43) detailněji vytyčil základní okruhy diagnostických problémů, se kterými se učitelé v rámci svého pedagogického působení setkávají, „školní zralost a počáteční adaptace žáků na školu, projevy slabosti nervové soustavy dítěte a projevy specifických vývojových poruch učení a chování, individuální přístup k žákům v integrovaných třídách, popř. jejich přefazování do mikrotříd, zařazování dětí do speciálních škol, školní úspěšnost (hodnocení a klasifikace žáků, diagnostika stylů učení, diagnostika pro diferenciaci žáků ve vyučování apod.), poruchy chování u starších žáků, dynamika sociálních vztahů ve třídě, rodinné vlivy a spolupráce s rodinou při pedagogických nápravných opatřeních, profesionální orientace žáka a autodiagnostika učitele (úspěšnost vlastního působení, pojetí úspěšného žáka, vzbuzování motivace u žáků, analýza vlastní vyučovací hodiny aj.).“

Dle našich záměrů se však jako užitečnější jeví klasifikace Mojžíškova (1986), který jako třídící kritérium diagnostiky upřednostňoval typ a zaměření školy. Ve svém výčtu přímo jako samostatnou kategorii uvádí diagnostiku dítěte předškolního věku, jeslí a mateřské školy.

Rozsah diagnostické činnosti učitele se totiž liší podle působnosti učitele a druhu školy.

U učitelů v mateřských školách je význam jejich diagnostických kompetencí zásadní, neboť se setkávají s nejširším spektrem různorodé dětské populace a mnohdy je první diagnostika dítěte realizována právě na jejich doporučení. U dítěte v předškolním věku se diagnostikují oblasti kognitivní, emocionální a sociální. V závěru předškolního období je diagnostikována školní zralost a školní připravenost. Role učitelek mateřských škol se funkčně uplatňuje při posuzování sociálně emoční zralosti dětí. Právě ony jsou s dítětem ve velmi úzkém kontaktu a mají možnost sledovat jeho chování při různých skupinových aktivitách i aktivitách běžného dne (jídlo, oblékání, ...). Mohou také být prvními, kdo identifikuje specifické kognitivní dispozice dítěte. Např. matematické a konstruktivně technické nadání se projevuje

již v předškolním věku v podobě zájmu o počítání a záliby v konstruktivních činnostech, vynalézavosti v hrách, představitosti, eidetické vlohy, pečlivosti myšlení apod. Při diagnostickém procesu se učitelé MŠ mohou opírat zejména o poznatky z vývojové psychologie, biologie dětí a mládeže, psychopatologie a speciální pedagogiky (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Přestože jsou diagnostické pravomoci učitelů z odborného i legislativního hlediska omezené a ve většině z uvedených oblastí předpokládají úzkou spolupráci se specializovaným diagnostickým pracovištěm, měli by se v nich učitelé vyznat. Učitel je totiž nutnosti diagnostiky vystaven prakticky denně.

3 Diagnostická činnost učitele

Do popředí mnoha odborných diskusí se v posledních letech dostává okolnost, že rozsah a hloubka diagnostické činnosti učitele nejsou z prováděcího hlediska jasně definovány. Kasíková, Vališová (2007, s. 302) se pokoušely tuto hranici blíže vymezit: „Učiteli přísluší především diagnostika socio-psychických dispozic s určitým přesahem do dispozic psychických, přičemž vzhled do tohoto pásma by měla garantovat adekvátní psychologická a pedagogicko-psychologická odborná připravenost.“

Zelinková (2001, s. 19) konkretizovala základní diagnostické úrovně učitele.

- Přírozená diagnostika znamená prvotní registraci výchovně vzdělávacího problému, která je charakteristická určitou povrchností. Rozhodnutí a chování učitele však může již v této fázi diagnostikování problému zahájit nebo pozastavit následné negativní dopady.
- Pedagogická diagnostika obsahuje především hodnocení výsledků výuky, tzn. porovnávání činností a výkonů s pedagogickými požadavky a s různými kritérii pedagogických norem. Nástrojem pedagogické diagnostiky jsou například didaktické testy, rozhovor, obsahová analýza produktů činnosti, pozorování činností žáků či žakovské portfolio.
- Diagnostika na základě standardizovaných testů, při které se používají metody a postupy, které prošly standardizačním procesem. To znamená, že jsou validní, reliabilní, jsou ověřené v praxi a mají definovanou aplikační metodiku a stanovené populační normy. Některé standardizované diagnostické nástroje byly vyvinuty přímo pro učitele, jiné patří pouze do rukou psychologů nebo speciálních pedagogů a jsou v tomto ohledu i legislativně chráněny. Mnohé z nich také vyžadují specifické proškolení v metodě, aby se nepoučený diagnostik nedopouštěl mylných závěrů.
- Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů. Tato diagnostická činnost je vedena snahou rozvoje určitého hlediska. Je velice náročná, neboť při ní neexistují žádné doporučené postupy a vychází z učitelovy znalosti problému daného jevu. Jde spíše o respektování určitých zásad, např. citlivost na chybu a nepochopení, nácvik na potlačení určitých rysů impulzivní a reflektivní, o postupy, které naučí žáka pracovat nebo rozvíjet jeho učební styl apod.
- Autodiagnostika učitele, která by měla probíhat v závislosti na diagnostice žáka, neboť učitel žáky motivuje, rozvíjí jejich vědomosti a dovednosti, formuje jejich postoje a hodnoty a působí na ně svou vlastní osobností.

4 Úroveň diagnostických kompetencí učitelů

Jak již bylo výše naznačeno, úroveň diagnostických kompetencí učitele by měla garantovat jeho adekvátní psychologická a pedagogicko-psychologická odborná připravenost. „Diagnostika dobře provedená učitelem je rovnocenná diagnostickým závěrům jiných oborů, včetně oborů lékařských“ (Zelinková, 2001, s. 23). Musilová však pokazuje na to, že diagnostické kompetence v současné době praktikujících vyučujících nejsou dostatečně rozvinuté.

K volbě správných vyučovacích postupů je nezbytné, aby učitel dokázal poznat osobnostní výbavu všech svých žáků, to znamená „jejich schopnosti (inteligenci), předchozí znalosti, styl učení, slovní pohotovost a způsob vyjadřování, osobní tempo, zvědavost, tvořivost, způsob překonávání překážek, smysl pro humor, schopnost pozornosti a soustředění, paměť, manuální zručnost, dovednosti apod.“ Diagnostika učitele zároveň zahrnuje „dovednost zaměřit pozornost na aktuální stav každého žáka“ (Musilová, 2011). Dle průzkumů Musilové většina stávajících vyučujících se však při diagnostické činnosti zaměřuje pouze na chování žáka či skupiny vymykající se normě a končí to pouze u konstatování. Často také omezují své chápání diagnostiky na pojmy sumativního hodnocení výkonu při zkoušení a klasifikaci. Z důvodu nedostatečných znalostí a dovedností z oblasti diagnostické praxe, učitelé nedokážou úspěšně navázat diagnostický raport se žákem a nejsou schopni odhalovat příčiny vyskytujícího se problému či jevu. Kolář a Vališová (2009) dodávají, že „nedostatečně rozvinuté diagnostické kompetence učitelů vedou k tomu, že jejich „modely řízení učení“ jsou více méně převzaty z tradice reálného vyučování s některými individuálními momenty, které se prosazují spíše prostřednictvím osobnostních vlastností konkrétního učitele.“

V roce 2011 byl také na FPE ZČU v Plzni realizován průzkum, jehož cílem bylo orientačně zmapovat úroveň diagnostických kompetencí mezi učiteli mateřských, základních a středních škol. Mikešová (2011) dospěla k následujícím ukazatelům:

Co se týká znalostí a vědomostí, nejlépe dopadli učitelé na základních školách, za nimi mírně zaostávali učitelé v mateřských školách a neslabší výsledky byly zjištěny u učitelů středních škol. Úroveň vědomostí z oblasti diagnostiky u učitelů všech stupňů škol mírně převyšuje úroveň jejich diagnostických dovedností. Úroveň vybavenosti diagnostickou kompetencí klesá v souvislosti s délkou praxe. U „služebně starších“ učitelů bylo také častěji odhaleno postojové nepřijetí diagnostické kompetence jako požadavku na profesionalitu.

Z metodologického hlediska jsou nejčastěji používány pozorování a rozhovor, jež byly dotázanými učiteli hodnoceny jako aplikačně jednoduché. Za nejobtížnější a nejméně používané metody byly označeny rozbor spontánních činností žáka, projektivní techniky a získávání anamnestických dat. U anamnézy za hlavní příčinu uváděli problematický kontakt s rodiči dítěte.

Co se týká přímo učitelů mateřských škol, z obsahového hlediska převládá diagnostika za účelem posuzování školní zralosti dítěte a sledování výskytu vývojových vad. Všichni dotázaní učitelé mateřských škol si o dětech vedli pouze záznamy, které jsou pro ně povinné. Pokud tedy k další diagnostické činnosti učitele dochází, nelze ji považovat za systematickou.

Bližší spolupráci s diagnostickým pracovištěm většina učitelů negovala, a to z legislativních důvodů. Případnou potřebu bližší diagnostiky mohou pouze doporučit rodičům a mají také omezený přístup k výsledkům vyšetření dítěte.

5 Rozvoj diagnostických kompetencí učitelů v MŠ v rámci psychologické přípravy

Psychologická příprava programu učitelství pro MŠ zahrnuje celkem devět vyučovacích předmětů. Pět z nich je pro studenty povinných (obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie, psychopatologie), tři povinně volitelné (psychologie managementu, relaxační a energizační techniky, sociálně psychologický výcvik) a předmět „Základy psychodiagnostiky a psychoterapie“ si studenti mohou volit jako výběrový.

Specificky na rozvoj diagnostických kompetencí je cílen právě poslední z uvedených předmětů. V rámci tohoto předmětu se student/ka seznámí s možnostmi i limity poznávání osobnosti žáka učitelem, získá orientaci v třídění diagnostických metod dle různých kritérií a pozná zásady konstrukce a aplikace klinických diagnostických metod. Na základě studia au-

tentického psychodiagnostického materiálu pochopí často užívané principy projektivních technik a specifika dětské diagnostiky.

Diagnostické kompetence jsou však u studentů učitelství pro MŠ rozvíjeny po celou dobu jejich psychologické přípravy a vedle uvedeného předmětu lze tento rozvoj vysledovat napříč všemi psychologickými předměty. Z hlediska obsahu diagnostické činnosti se studenti v rámci obecné psychologie naučí postihnout souvislost psychických jevů a jejich projevů v chování člověka, což je nezbytný základ pro realizaci pozorování projevů dítěte. V předmětu vývojová psychologie se studenti detailně seznámí s ontogenezí předškolního věku a variabilitou vývojových změn, které jsou základním předpokladem pro stanovování diagnostických kritérií. Studentům to umožní nevnímat děti předškolního věku homogenně. Předmět „Sociální psychologie“ je zaměřen na chápání jedince v širších sociálních kontextech, studenti si uvědomí vliv rodiny a sociálního prostředí v mateřské škole na osobnost dítěte. V rámci diagnostické činnosti se jedná o rozvoj schopnosti tvorby kauzálních vztahů. Pedagogická psychologie je věnována psychologickým základům výchovně vzdělávacího procesu a charakteristice jednotlivých profesních kompetencí učitele. Zde jsou položeny obsahové základy pro diagnostiku vyučovacího procesu a autodiagnostiku schopností učitele. V rámci výuky psychopatologie se studenti setkají s konkrétními projevy jednotlivých duševních poruch u dětí, které mohou být z hlediska jejich následné diagnostické činnosti obsahem pozorování. Cílem předmětu „Relaxační a energizační techniky“ je mimo jiné také identifikace zátěžových faktorů profese učitele v mateřské škole a autodiagnostická činnost učitele spočívá také v tom, že dokáže zhodnotit svůj aktuální psychický i somatický stav včetně příčin, které k němu vedly. Předmět „Sociálně psychologický výcvik“ směřuje k prohloubení sociálních dovedností studentů, které jsou předpokladem navození vhodné diagnostické situace, vedení diagnostického rozhovoru se žáky a také adekvátní sociální percepce. Tento předmět je blíže procesnímu hledisku rozvoje diagnostických kompetencí stejně jako výběrový předmět „Základy psychodiagnostiky a psychoterapie pro učitele“. V rámci rozvoje diagnostických kompetencí budoucích učitelů MŠ je již v pregraduální psychologické přípravě kladen velký důraz na praktickou a zkušenostní složku. Studenti v jednotlivých předmětech vypracují celkem čtyři písemné sebereflexe, dvě kazuistiky a dva tvůrčí projekty. S požadavkem vypracovat sebereflexi se studenti setkají v předmětech obecná psychologie, pedagogická psychologie, psychologie managementu v sociálně psychologickém výcviku.

Cílem úvodní sebereflexe je deskripce vlastních výkonových vlastností, dynamiky osobnosti, charakterově volných vlastností a aktivačně motivačních vlastností osobnosti za podpory učitelem navržených testových metod. Studenti tím získají sebezkušenost s diagnostickými nástroji tohoto typu a uvědomí si základní složky osobnosti, které lze diagnosticky postihnout.

Jedním z kritérií hodnocení sebereflexí studentů je i věcná správnost sebehodnotících interpretací. Sebereflexe v předmětu „Pedagogická psychologie“ je zaměřena na posouzení vlastních osobnostních předpokladů k výkonu učitelské profese, převažující motivace k výkonu role učitele v mateřské škole v kontextu pedagogických typologií. Z procesního diagnostického hlediska se jedná o čistou introspekci převážně normativního charakteru. Hodnocena je především adekvátnost zdrojů sebehodnocení. Obdobný cíl má i písemná sebereflexe v předmětu „Psychologie managementu“, ovšem zaměřena je na předpoklady plnění řídicí role. Pedagogickým cílem této posloupnosti je rozvoj schopnosti změnit normativní kritéria diagnostiky. Písemná sebereflexe v předmětu „Sociálně psychologický výcvik“ slouží k evaluaci výuky orientované na vlastní rozvoj a může být základem pro pozdější autoevaluační činnost učitele. Vypracování kazuistik je požadováno v rámci vývojové psychologie a psychopatologie. V prvním z uvedených předmětů je zaměřena na charakteristiku dítěte v mateřské škole, u kterého byl doporučen odklad školní docházky. Ve druhém případě se jedná o dítě s diagnostikovanou psychickou poruchou. Obě kazuistiky mají návaznost na pe-

dagogickou praxí studentů. V rámci zpracovávání kazuistik studenti na základě rozhovoru s učitelkou v MŠ (do které dítě dochází) a studia povolené dokumentace získají základní anamnestická data a zjistí okolnosti, za kterých diagnostika školní nezralosti či psychické poruchy proběhla, na základě přímého pozorování popíší projevy dítěte, popř. viditelné projevy zjištěné poruchy a analyzují úroveň jeho kresby. V předmětu „Psychologie managementu“ studenti v rámci širšího projektu navrhnu strukturu výběrového pohovoru na pozici učitele v MŠ a identifikují vzdělávací potřeby pracovníků MŠ. Oba z uvedených požadavků evidentně diagnostické kompetence rozvíjejí.

Pokud si studenti zvolí výběrový předmět „Základy psychodiagnostiky a psychoterapie“, navrhnu a aplikují přímo diagnostický projekt v MŠ. V rámci tohoto projektu nejdříve stanoví diagnostický cíl, navrhnu diagnostickou baterii, detailně popíší způsob zadávání, administraci a vyhodnocování zvolených diagnostických metod, sumarizují výsledky diagnostické činnosti a doloží autentický diagnostický materiál, který orientačně podrobí projektivní analýze. Pokusí se formulovat prognózu dalšího vývoje dítěte. Hodnocena je zejména vhodnost navržených forem technik pro dítě předškolního věku, jejich funkčnost vzhledem ke stanovenému diagnostickému cíli, obsahová a konstrukční validita baterie. Z uvedeného je zřejmé, že diagnostický projekt je zaměřen na správné používání širší škály diagnostických metod.

Závěr

Jak již bylo několikrát naznačeno, požadavky na diagnostickou zdatnost učitelů v současné pedagogické praxi neustále stoupají. Nabité studijní plány učitelských programů na vysokých školách však mnohdy neumožňují vyčlenit diagnostickým kompetencím učitelů samostatný předmět. Přesto je lze již v rámci pregraduálního studia funkčně rozvíjet, a to i v praktické, aplikační rovině. Diagnostické a intervenční kompetence by totiž mohly být chápány jako „průřezové téma“ celé pedagogicko psychologické přípravy učitelů.

Použité zdroje

- 1) DITRICH ET AL. 1992. *Pedagogika pro učitele: Aktuální otázky pedagogiky konce 20. století*. Plzeň, ZČU. 168 pp. ISBN 80-7043-055-9.
- 2) DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel*. Praha, Grada. 128 pp. ISBN 978-80-247-2863-6.
- 3) KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha, Grada Publishing. 230 pp. ISBN 978-80-247-2857-5.
- 4) KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty: úloha psychologie ve vzdělávání, výukové cíle a jejich psychodidaktické souvislosti, žádoucí pojetí výuky a hodnocení*. Praha, Grada. 265 pp. ISBN 978-80-247-2433-1.
- 5) MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno, MU. 124 pp. ISBN 80-7315-102-2.
- 6) MIKEŠOVÁ L.S. 2011. *Diagnostická činnost učitele*. Diplomová práce. Plzeň, ZČU.
- 7) MOJŽÍŠEK, I. 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha, SPN, 1986, 206 pp.
- 8) Musilová, M. 2011. *Pedagogická diagnostika v práci učitele*. [online] Musilová, M. Portál Pedagogika. [cit. 8. 9. 2013] Dostupné na WWW.
<www.ukp.wz.cz/index1_soubory/pedagogicka%20diagnostika.doc>



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

- 9) SOLFRONK, J. 1993. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha, Karolinum. 189 pp. ISBN 80-7066-747-8.
- 10) Švec, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha, Aspi, 136 pp. ISBN 80-7357-072-6.
- 11) VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada. 402 pp. ISBN 978-80-247-1734-0.
- 12) VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno, Paido. 190 pp. ISBN 80-7315-082-4.
- 13) VAŠUTOVÁ, M. 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava, OU. 280 pp. ISBN 80-7042-691-8.
- 14) VAŠUTOVÁ, M. et al. 2007. *Specifické vývojové poruchy učení a chování*. Ostrava, OU. 162 pp. ISBN 978-80-7368-320-7.
- 15) ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál. 207 pp. ISBN: 978-80-7367-326-0

6. Předmatematické představy v přípravě studentů učitelství mateřských škol

Šárka Pěchoučková

Abstrakt: V rámci preprimární didaktiky tvoří studenti na základě získaných poznatků vlastní aktivity tak, aby se u dětí mateřské školy rozvíjely potřebné kompetence. Tyto činnosti realizují přímo s dětmi v mateřských školách a získávají tak další potřebné zkušenosti.

Klíčová slova: předmatematické kompetence, metody řešení, přirozené porovnávání, základní porovnávání, redukované porovnávání, porovnávání rozdílem, porovnávání podílem

Abstract: Within the study of pre-primary didactics of mathematics and based on acquired knowledge, students create their own activities in order that necessary skills are developed at pre-school children. Students perform these activities directly with children from nursery schools and in this way they obtain further necessary experience.

Key words: pre-math skills, solution methods, natural comparison, basic comparison, reduced comparison, comparison by difference, comparison by division

Úvod

První matematické představy získávají děti již v předškolním věku. Způsob, jakým jsou tyto představy vytvářeny, často ovlivní i další matematické vzdělávání na základní a střední škole. Proto příprava budoucích učitelů mateřské školy by neměla být v žádném případě zanedbávána.

V rámci preprimární didaktiky matematiky jsou do studijního oboru Učitelství pro mateřské školy zařazeny dva na sebe navazující předměty – Rozvoj logického a matematického myšlení 1 a Rozvoj logického a matematického myšlení 2. Cílem je vytvořit a rozvinout u studentů kompetence potřebné pro vytváření předmatematických (aritmetických i geometrických) pojmů u dětí předškolního věku. Důraz je kladen na didaktickou transformaci teoretických matematických poznatků v mateřské škole. Obsah obou předmětů vychází z cílů předmatematické výchovy obsažených v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004). Před vstupem do 1. ročníku základní školy by dítě mělo (Kaslová, 2010):

- v proudu řeči v různých jazykových podobách zaregistrovat vyjádření neurčité i určité kvantity, vhodnými způsoby umět porovnat množství i počet objektů
- chápat přirozené číslo ve všech jeho rolích
- rozumět otázkám, umět odlišovat různé otázky a odpovídat na ně se snahou o podání co nejúplnější informace
- zvládat výchozí metody řešení (přiřazování, porovnávání, třídění, ostré lineární uspořádání, usuzování, určení počtu různými způsoby)
- respektovat zadané podmínky nebo pokyny v různých aktivitách včetně pochopení role sloves se zápornou a role kvantifikátoru
- vyhodnocovat pravda – nepravda (správně – nesprávně), chápat negaci jednoduchých výroků
- na základě poslechu vytvářet představy o tvarech, poloze, počtu, tyto představy uchovávat a umět si je na určitý podnět vybavovat, upravovat a zpracovávat, vyjadřovat je pohybem, graficky, slovem nebo kombinovanou formou
- u dějů vnímat souvislost i následnost, prostor, ve kterém se odehrávají, včetně prostorových vztahů mezi objekty a jejich změnami
- rozlišovat mezi důležitým a nepodstatným, mezi možným a jistým
- registrovat závislosti a pravidelnosti u pozorovaného nebo popsáno, hledat společné vlastnosti.

Podíváme-li se podrobně na výčet jednotlivých cílů předmatematické výchovy dětí, vidíme úzkou souvislost s rozvojem předčtenářské gramotnosti. Pochopení a porozumění textu je nezbytným předpokladem pro porozumění otázkám a pozdější správné uchopování slovních úloh, pro registraci vyjádření určité a neurčité kvantity v proudu řeči a tedy následné správné vytváření pojmu přirozené číslo, pro porozumění textům obsahujícím negaci jednoduchých a složených výroků, které se objevují zejména v pravidlech dětských her, a také pro vytvoření správné představy o geometrických tvarech a tělesech.

Z uvedených cílů vycházejí i profesní kompetence, kterých by měli naši absolventi dosáhnout a které jsou potřebné pro práci s dětmi v mateřské škole v oblasti rozvoje předmatematických představ. Tabulka 1 uvádí způsobilosti, které získají studenti v předmětu Rozvoj logického a matematického myšlení I v rámci tématu Metody řešení. (Rozsah příspěvku neumožňuje uvést podrobněji způsobilosti u dalších témat.)

Téma	Způsobilosti	Způsoby ověřování
Metody řešení	Analýza videonahrávek dětí v mateřské škole.	Student se aktivně zúčastní analýzy videonahrávek.

Tab. 1: Způsobilosti

Důležitou roli zde hraje také tvorba vlastních aktivit a her, které vhodným způsobem vytvářejí u dětí prvotní matematické představy. Na základě teoretických poznatků získaných na přednáškách a seminářích vytvářejí studenti vlastní hry a aktivity. Náměty obsahují podrobný popis pravidel, používané pomůcky, které studenti vyrábějí, a rozvíjené kompetence. Aktivity realizují v rámci předmětu Klinický seminář s dětmi v mateřských školách a popíší získané zkušenosti.

Jednou z metod řešení, kterou používají děti při činnostech v mateřské škole, je porovnávání. Při něm v podstatě hledají určité vztahy mezi dvěma objekty nebo jevy. Porovnávání slouží k rozvíjení řady následujících kompetencí (Smolíková, 2004):

- k učení
 - soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů
 - získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
 - 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.
- k řešení problémů
 - při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů
 - chápe, že vyhybat 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.
- sociální a personální
 - 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
 - dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim.

- činnostní a občanské
 - 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
 - uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu.

Rozlišujeme několik typů porovnávání:

- porovnávání přirozené
- porovnávání základní
- porovnávání redukované
- porovnávání rozdílem
- porovnávání podílem.

V následujícím textu budeme charakterizovat jednotlivé typy porovnávání a ke každému si uvedeme konkrétní hry a aktivity, které vznikly v rámci samostatné práce studentů oboru Učitelství pro mateřské školy.

1 Přirozené porovnávání

Tento typ porovnávání se opírá o hledání shod a rozdílů, hledá tedy odpověď na otázku „Jsou tyto objekty ve všem stejné?“ Klasickým úkolem je hledání shod a rozdílů mezi dvěma obrázky.

1.1 Pexesiáda

Pomůcky: jednoduché pexeso (s hodně odlišnými obrázky), lano, tyč.

Pravidla: Lanem se vyznačí určitý prostor, kde se bude hrát. Do tohoto prostoru se položí vždy jedno pexeso z dvojice. Při seznamování dětí s touto hrou, doporučujeme karty obrátit lícem nahoru, později můžeme pracovat s kartami položenými lícem dolů. Druhé pexeso z dvojice drží učitelka v ruce. Tyč se položí dál od lana a za tyč se vyrovnají děti do zástupu. Učitelka ukáže první obrázek prvnímu dítěti, jeho úkolem je běžet do vyznačené části lanem a hledat stejný obrázek z pexesa. Jakmile jej najde, vezme jej do ruky a běží ho dát učitelce. Pokud je opravdu shodný, učitelka odloží tuto dvojici a další obrázek ukáže druhému dítěti, ten má stejný úkol, najít shodný obrázek. Až se takto najdou všechny dvojice, hra končí.

Obměna: Připraví se dvě různá pexesa a děti se rozdělí na poloviny a hra může být jako soutěž, která skupina najde dříve všechna pexesa.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila, a stala se pro ně velmi oblíbená. Více je však bavila, když soutěžily. Stále více je dětí, které neumějí prohrávat a při prohře vždy brečí, proto není vhodné vyzdvihovat vítěze, ale přislíbit, že někdy se udělá znovu soutěž a určitě vyhraje ten druhý. Je důležité se pokusit rozdělit děti do dvou přibližně stejně šikovných skupin.



Obr. 1 a, 1 b: Ukázka práce dětí u pexesiády

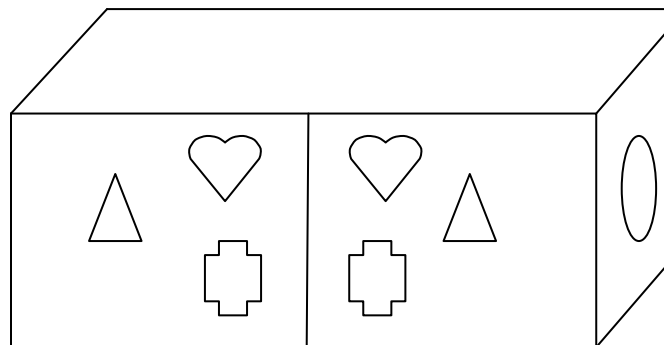
1.2 Kouzelná krabička

Pomůcky: krabice, která má otevírací víko, je rozdělená na dvě poloviny a na dvou stěnách je proti sobě udělaný otvor na ruku, různé drobné předměty, vždy po dvou.

Pravidla: Učitelka před dětmi drží krabici a vkládá do každé poloviny stejné předměty, které předtím nechá ohmatat dětem. Poté krabici zavře a vybere jedno dítě, které strčí do krabice z jedné strany ruku a vytáhne nějaký předmět. Podívá se na něj, ohmatá jej a pak strčí ruku do druhého otvoru a pokusí se najít stejný předmět. Když jej najde, učitelka vyzve někoho jiného. Může se to hrát i jinak. Učitelka z jedné strany krabice něco vyndá a dítě má za úkol najít na druhé straně tentýž předmět.

Obměna: Učitelka vybere jedno dítě, které něco vytáhne, a druhé dítě má za úkol najít stejný předmět. Poté se pozice dětí vymění.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila a stala se pro ně velmi oblíbená. Děti si poté samy hledaly předměty, které by tam mohly vložit. Při každé volné chvíli si děti tuto krabici braly a hrály si s ní.



Obr. 2: Kouzelná krabička

2 Základní porovnávání

Základní porovnávání probíhá v matematice podle určitých pravidel. Při porovnávání dvou objektů směřujeme k volbě jednoho ze tří možných vztahů daných kontextem. Rozlišujeme ještě čtyři podtypy:

a) porovnávání množství - volíme ze vztahů „stejně jako, více než, méně než“. Při porovnávání množství tvoříme dvojice, a tedy využíváme prosté zobrazení.

b) porovnávání čísel - volíme ze vztahů „rovná se, větší než, menší než“. Při porovnávání čísel rovněž používáme prosté zobrazení, navíc ještě určíme počet objektů v obou souborech.

c) porovnávání délky – volíme ze vztahů „stejně dlouhý, delší než, kratší než“. Pokud pracujeme s tělesy a zaměříme se na jednu dimenzi, pak můžeme používat vztahy „stejně široký, širší než, užší než“ nebo „stejně vysoký, vyšší než, nižší než“.

d) porovnávání hmotnosti – volíme ze vztahů „stejně těžký, těžší než, lehčí než“.

2.1 Počítání bez počtů

Pomůcky: Víčka od PET lahví.

Pravidla: Všichni sedí v kruhu, kde uprostřed je hromada víček. Učitelka si vezme nějaký počet víček a vyskládá si jej před sebe. Řekne dětem, aby si před sebe vzaly stejný počet víček, nemusí však stejnou barvy. Poté se děti zeptá, jestli má více víček ona nebo oni. Děti řeknou: „stejně“. Pak si ze své hromádky nějaký počet odebere a opět se ptá, kdo má víc. Nakonec zadá každému, kolik víček si má přidat nebo ubrat. Vždy se ho zeptá, zda má více nebo méně víček než paní učitelka.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila. Jelikož je však hra náročná na soustředění a přemýšlení, bylo za chvíli vidět, že si potřebují odpočinout. Děti práci s víčky milují, rády si s nimi jen tak staví.

2.2 Porovnáváme čísla

Pomůcky: Pracovní list.

Pravidla: Děti pracují s pracovním listem. Úkolem je barevnou pastelkou zakroužkovat medvídko, který drží větší číslo.

Zkušenosti: Činnost je pro děti velice náročná, protože neporovnávají výšku číslic, jak by se na první pohled mohlo znát, ale hodnotu čísel, která symbolizují. Aktivita je tedy vhodná pro předškolní děti, se kterými byla i realizována. Většina z nich ji však bez problémů zvládla.



Obr. 2: Pracovní list

2.3 Kamarádi

Pomůcky: Žádné.

Pravidla: Děti sedí v řadě vedle sebe a učitelka vybere jedno dítě, které si stoupne před ostatní, zavře oči a vybere 3 kamarády. Jeho úkolem je tyto děti seřadit od nejmenšího po největšího. Ostatní děti kontrolují, zda rozhodl správně. V této roli se děti vystřídají.

Obměna: Děti stojí v jedné řadě, učitelka vybere jednoho, který má za úkol najít někoho, kdo je menší nebo naopak větší než on.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila. Neustále chtěly být vyvolávány znova a znova. I když tato hra skončila, začaly se mezi sebou jen tak porovnávat, kdo je větší a kdo menší. První varianta činnosti je spojena s další metodou řešení, kterou je uspořádání.

2.4 Vážíme předměty

Pomůcky: Látkové tašky, různé předměty ze školní třídy, dětská váha.

Pravidla: Tato hra je spíše individuální. Dítě dá do své tašky jeden předmět. Učitelka dá do druhé tašky také nějaký předmět a nechá dítěti potězkat. Dítě pak určí, která taška je těžší a která lehčí. Dítě si své tvrzení může zkontrolovat tím, že si obě tašky položí na dětskou váhu, která ukáže, co je skutečně těžší. Postupem času, se budou rozdíly zmenšovat. Dítě si uvědomí, že nezáleží na velikosti, že i mnohem větší věc může vážit méně.

Obměna: Učitelka dá dítěti do ruky nějaký předmět a požádá jej, aby našel těžší předmět nebo naopak lehčí.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila. Jeden chlapeček měl takovou radost z práce na dětské váze, že neustále něco vážil a snažil se hledat dva různé předměty, které by však vážily stejně.

3 Porovnávání redukované

Jde o porovnávání blízké porovnávání základnímu, kdy vybereme jeden ze vztahů a dítěti klademe otázku na úrovni je (není): „Co je delší?“ nebo „Je červená pastelka delší než žlutá?“ Dítě odpovídá: „Červená pastelka“ nebo „Ano“. Odpověď tedy neobsahuje vztah ale název objektu, pro který nabízený vztah platí, nebo pravdivostní ohodnocení. Toto porovná-

vání navazuje na vnímání a pozorování a je nutné jako jedno z východisek pro činnosti související s tříděním.

3.1 Dnes jedeme do zoo

Pomůcky: Obrázky různých zvířat ze ZOO.

Pravidla: Učitelka na zem položí obrázky se zvířaty ze ZOO (slon, žirafa, zebra, opice, ...), každé dítě si vybere jeden a posadí se s ním. Poté každé dítě představí své zvíře, řekne, jak se jmenuje. Starší děti mohou o svém zvířeti říci i něco víc, co jí, co je na něm zvláštního. Poté vyzve vždy dvě „zvířata“, aby si stouply. Děti pak odpoví paní učitelce na otázku, kdo je větší, např.: „Je větší hroch nebo tučňák?“ Děti odpoví hroch.

Obměna: Můžeme pracovat i s jinými zvířaty například z lesa, ze dvora.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila. Neustále vykřikovaly, že by chtěly ještě jednou jít. Pokaždé když pracujeme s obrázky, chtějí, aby mohly zase porovnávat.

4 Porovnávání rozdílem

Pracujeme se vztahem „O kolik?“ ve smyslu „Porovnej, o co se liší (o kolik se liší)“.

Z hlediska vývoje dítěte můžeme podle odpovědi rozlišit dvě fáze:

a) poměrování - dítě odpoví o tohle a ukáže na seskupení, část objektu nebo místo gest použije slova o něco, o několik, o nic.

b) vyjádření vztahu probíhá s použitím číslovky – o 3 (kuličky, korálky..), o 4 cm.

4.1 Cestička

Pomůcky: Víčka z PET lahví.

Pravidla: Děti sedí v kruhu, kde uprostřed je hromada víček od PET lahví. Učitelka každému řekne, která barva je jeho. Dítě si víčka v této barvě vezme z hromádky a dá si je před sebe. Poté děti udělají dvojice a postaví vedle sebe cestičky. Učitelka postupně chodí ke každé dvojici a ptá se dětí, která cesta je delší, a o kolik.

Zkušenosti: Děti tato hra velmi bavila. Chtěly neustále, aby mohly být ve dvojici s tím kamarádem a pak i s jiným.

5 Porovnávání podílem

Tento typ porovnávání v aktivitách dětí v mateřské škole nepoužíváme, neboť pracujeme se vztahy „kolikrát méně, kolikrát více“. K tomu potřebujeme znalost operací násobení a dělení, což je učivo druhého ročníku 1. stupně základní školy.

6 Závěr

V přípravě budoucích učitelů mateřských škol klademe velký důraz na propojení teorie a praxe. Za velmi důležité považujeme nejen tvorbu činností pro děti, které rozvíjejí tvořivost našich studentů, ale i možnost vyzkoušet si tyto aktivity přímo s dětmi a získat tak potřebné zkušenosti pro budoucí práci učitele.

Použité zdroje

- 1) KASLOVÁ, M.: *Předmatematické činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, s.r.o., 2010, 200 s.
- 2) VOLEJNÍKOVÁ, M.: *Činnosti zaměřené na rozvoj předmatematických kompetencí dětí – porovnávání*. [seminární práce] Plzeň: FPE ZČU v Plzni, 2013.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022**

- 3) Smolíková, K.: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 200 s.
- 4) SVOBODOVÁ, E.: *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 200 s.

7. Předčtenářská gramotnost jako součást kompetencí předškolního pedagoga

Pavla Sovová, Světlana Cozlová, Jarmila Wagnerová

Abstrakt: Text stručně charakterizuje význam předškolního období pro rozvoj řeči, čtenářství a preprimární gramotnosti. Dále se autorky zabývají pojmem předčtenářská gramotnost a nastiňují její místo v přípravě budoucích učitelů MŠ. Popsán je obsah prvního semestrálního kurzu dramatické výchovy zaměřené na prohloubení kompetencí studentů v oblasti aktivního sdělného hlasitého čtení. Na tyto osobnostní dovednosti pak navazuje didaktická práce s textem.

Klíčová slova: předškolní věk, řečový rozvoj, předčtenářská gramotnost, vzdělávací oblast RVP PV Dítě a jeho psychika, pregraduální příprava předškolních pedagogů.

Abstract: Text succinctly states the importance of pre-school period for the development of language, pre-reading and literacy. Furthermore, the authors present the concept of literacy in kindergarten and outline its role in the study of future teachers of kindergarten. To deepen students' competences in the field of active communicable reading aloud is focused one-semester course of creative drama. These personal skills are related to didactic work with text.

Key words: preschool, speech development, pre-reading and literacy, educational field RVP PV child and his psyche, undergraduate preparation of pre-school teachers.

Úvod

Řeč je základním nástrojem komunikace, ale od narození jsou dány pouze předpoklady jak ji prostřednictvím jazyka využívat. Dítě se musí řeč a jazyk naučit, pochopit smysl, funkci a zákonitosti. Při procesu učení je celá řada faktorů ovlivňujících pozitivně či negativně tento proces. Úkolem pedagoga je naučit dítě pochopit duch jazyka a osvojit si receptivní a produktivní řečové dovednosti. Vzhledem k významu písma je v předškolním vzdělávání akcentována pozornost základům čtenářské gramotnosti, mluví se o gramotnosti předčtenářské. Tak jako písmo zpětně ovlivnilo myšlení lidí a řeč, tak dovednosti spjaté s předčtenářskou gramotností pozitivně ovlivňují rozvoj řeči.

Budoucí předškolní pedagogové musí nejen znát vhodné metody a formy práce pro rozvoj řečových dovedností předškolních dětí, ale musí i zvládnout naplánovat vzdělávací proces a umět ověřit správnost zvolených postupů.

V předškolním věku se myšlení dítěte prudce rozvíjí a získává celou řadu návyků ovlivňujících jeho pozdější život. Zajímavý a hodný pozornosti je průnik předmatematického myšlení s předčtenářskou gramotností. Jsou-li děti vedeny k pochopení a k porozumění textu, rozvíjíme i jejich logické uvažování.

Nejen v zájmu řečového rozvoje je nezbytné vést děti vhodným způsobem také ke čtenářství a lásce ke knihám. Pedagog musí proto znát literární žánry a autory zabývající se literaturou vhodnou pro předškolní věk. I v této oblasti musí učitelé v MŠ vědět jak s knihami pracovat způsobem co nejpřínosnějším pro rozvoj dětí.

Současný životní styl nepodporuje příliš čtenářství, lidé nedoceňují význam knih ani jako zdroj informací, ani jako zdroj zábavy. Uvedený trend vede ke snižování čtenářské gramotnosti tak dalece, že nesprávné či částečné porozumění až neporozumění textu se stává jedním z problémů doby. V současné škole je proto věnována zvýšená pozornost čtenářské gramotnosti, v oblasti předškolní pedagogiky roste význam tzv. předčtenářské gramotnosti.

Pro kvalitu budoucí výuky čtení a psaní mají velký význam činnosti k rozvoji smyslového vnímání (zrakového a sluchového), hrubé a jemné motoriky, paměti, pozornosti, myšlení. Učitelé dávají prostor pro sledování dětí a pro orientační diagnostiku. Nezbytná jsou cvičení pro rozvoj fonemického sluchu. Děti se učí rozlišovat výšku tónů a zvuků, rozlišovat jednotlivé hlásky, diferencovat podobné zvuky, určovat jejich sílu. Nezastupitelnou úlohu

v přípravě na primární čtení a psaní sehrávají hry k rozvoji zrakového vnímání. Dítě se musí naučit udržovat směr pohybu očí zleva doprava a shora dolů. Učí se postřehovat za vymezenou dobu stále větší počet objektů. Musí se naučit stále rychleji rozlišovat jednotlivé prvky ve skupinách.

Pro vytváření základů počátečního čtení a psaní jako celoživotního učení je klíčová dobrá diagnostika. Včasná identifikace, interpretace a korekce chyb mohou výrazně přispět ke zkvalitnění budoucího čtení a psaní.

V předškolním období se nesmí promeškat přirozená touha dítěte učit se. Radostné chvíle se spoustou her, pozitivní zážitky spojené s knihou, s vyprávěním příběhů, s dramatizací písní a pohádek – to vše významně ovlivňuje vztah dítěte k písmu, ke čtení a zároveň tyto činnosti přispívají k dobrému rozvoji předčtenářské gramotnosti.

1 Vymezení pojmu předčtenářská gramotnost

V současných pojednáních o čtenářské gramotnosti se chápe tento pojem tak, jak je vymezen v mezinárodním šetření PISA/OECD 2001: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“

V mezinárodním šetření se úlohy zaměřují na tři druhy dovedností: získání informací, jejich zpracování a zhodnocení. Ke zjišťování čtenářských kompetencí slouží dva typy textů: souvislé (např. povídky, romány, apod.) a nesouvislé (např. seznamy, katalogy, formuláře).

Podrobnější pojetí čtenářské gramotnosti nabídl odborný panel VÚP (2009): „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

Toto pojetí vymezuje několik aspektů ČG:

- vztah ke čtení,
- doslovné porozumění textu,
- hledání souvislosti a hodnocení přečteného,
- metakognice, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení,
- sdílení zážitků s ostatními čtenáři,
- aplikace, kdy se přečtené zúročuje v dalším životě čtenáře.

V návaznosti na definice předešlé se pokusíme předčtenářskou gramotnost chápat následovně: „Předčtenářská gramotnost je soubor elementárních vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které jsou nutnými předpoklady/dílními funkcemi pro následný rozvoj čtenářské gramotnosti.“

S pojmem dílní funkce se setkáme u B. Sindelarové (1996, str. 8). Dle ní to jsou „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“

2 Prostor pro oblast PČG ve studijním plánu

Studijní plán oboru Učitelství pro MŠ předpokládá zvládnutí českého jazyka na středoškolské úrovni. V tomto smyslu je koncipováno i přijímací řízení – první jeho částí je test z českého jazyka.

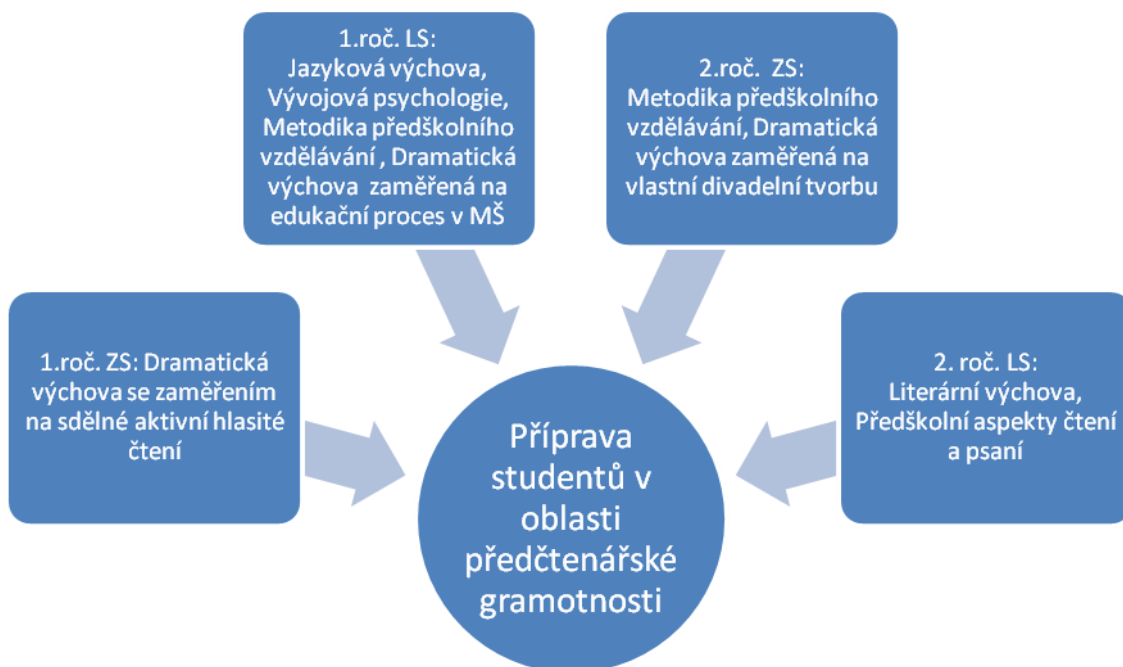
Během bakalářského studia se studenti seznámí se zákonitostmi vývoje řeči a jazyka. V návaznosti na Vývojovou psychologii a Metodiku předškolního vzdělávání je na tuto oblast důkladněji zaměřena dvousemestrální Jazyková a literární výchova, ve které jsou studenti

vedení k tomu, aby dokázali navozovat správné podmínky pro řečový vývoj a minimalizovat případné negativní faktory.

Významné místo ve studijním plánu patří předmětu Předškolní aspekty čtení a psaní. Zde se studenti seznamují s výukou elementárního čtení a psaní v první třídě, formulují specifi-ka různých metod nácviku čtení a v souladu s koncepcí RVP PV hledají aktivity vhodné pro efektivní preprimární rozvoj gramotnosti. Učí se cíleně rozvíjet a podporovat potřebné funkce jednoduchými cvičeními a hrami. Pro úspěšný průběh budoucího písemného projevu dětí se studenti v tomto předmětu zaměřují také na všechny aspekty grafomotoriky¹².

Aby učitel dokázal v příslušné oblasti děti rozvíjet, je důležité, jaké kompetence sám má. Proto určitou propedeutiku výše zmíněné jazykové a literární výchovy tvoří první semestr Dramatické výchovy, kdy jsou studenti vedeni k osobní dovednosti sdělného hlasitého čtení (viz kapitola 3 tohoto textu). I dramatická výchova může celkově přispívat k rozvoji řeči i předčtenářské gramotnosti.

Prolínání osobnostní a didaktické přípravy studentů v oblasti předčtenářské gramotnosti a řečového rozvoje naznačuje následující schéma na obr. 1:



Obr. 1: Předčtenářská gramotnost v předmětech studijního plánu oboru Učitelství pro MŠ na FPE ZČU v Plzni; zdroj: vlastní

¹² Úspěšnost dítěte při kreslení a později psaní vychází z jeho schopnosti osvojit si a aktivně využívat špetkový úchop psacího náčiní. Studenti se proto seznamují s činnostmi, které rozvíjejí pohybovou dovednost ruky v oblasti jemné motoriky. Zaměřují se na cviky pro zohrnutí ruky dítěte, svalů a kloubů, prstů a zápěstí. Dítě musí zvládnout jemné pohyby, které mu umožňují provádět přiměřený prostorový odhad a dobře koordinovat pohyby rukou v závislosti na vizuálním vyhodnocení situace.

Výběr možností jak motivovat děti a provádět grafomotorická cvičení je pestrý. Je ovlivněn jejich druhem, účelem, obsahem a etapou nácviku. Hravost, radost, rytmus, hbitost – s těmito charakteristikami je třeba počítat při přípravě a promyšlení grafomotorických cviků, které chceme s dětmi provádět. Zvláštní pozornost je věnována identifikaci dominantní ruky a levorukým dětem.

3 Dovednost sdělného hlasitého čtení jako součást kompetencí předškolního pedagoga

3.1 Čtení nahlas

V procesu osvojování techniky čtení je samozřejmým jevem, že děti čtou nahlas. V dalších etapách vzdělání je potřebné především čerpat z textů informace, což se v dalším průběhu života děje v mnohem větší míře tzv. tichým, vnitřním čtením. Lze se domnívat, že výcvik hlasitého čtení v našich školách končí osvojením techniky ve smyslu správného ozvučení textu, ke slovům dokážeme správně přiřadit zvuk slova, ale nevnímáme, že vyslovené slovo (zvukový symbol) se nemusí ve vnitřním světě mluvčího spojit s významem, s obsahem daného slova. Dosavadní autorčiny zkušenosti bohužel potvrzují, že dobré čtení nahlas není samozřejmostí. Velmi často se setkáváme s tím, že, pokud studenti předčítají nahlas text, čtou rychle, bez výrazu, posluchači těžko udrží pozornost a ukazuje se, že ani předčítající si velmi často nepamatují obsah textu; nevnímají, co čtou. Obvykle studenti vzpomínají, že četli nahlas naposledy na základní škole. Nedá se předpokládat, že by v nejbližších letech přicházeli studenti v tomto směru připravenější. To se týká především studentů prezenčního studia.

Studentky kombinované formy studia zpravidla pracují v mateřských školách a předčítání tvoří součást jejich pedagogické práce. Ve čtení nahlas bývá patrná zkušenost, bohužel často spojená s nesprávnou rutinou. Čtení je sice energičtější, výraznější, proměnlivější, ale opět se setkáme s tím, že předčítající nevnímá obsah, není tedy v daném okamžiku v kontaktu s obsahem sdělení. Forsírovaná práce s hlasem pak prozrazuje, že aktér/ka není v kontaktu sám/sama se sebou a dá se předpokládat, že je omezeno i vnímání posluchačů.

Všichni jsme v počátku školní docházky prošli obdobím, kdy jsme četli nahlas. Ke čtení nahlas se zpravidla vracíme teprve, když se staneme rodiči nebo učiteli v mateřské škole. V oblasti předškolního vzdělávání zřejmě nikdo nebude pochybovat o významu čtení nahlas. Zde čteme těm, kteří ještě sami číst nedokážou. Vzhledem ke specifikám tohoto věkového období je vzor učitele a jeho působení naprosto zásadní - čtení/předčítání uvádí děti do základů čtenářské gramotnosti. Proto je záhodno tento specifický mluvní projev kultivovat.

3.2 Co je „aktivní sdělné čtení“

Ve vztahu k aspektům čtenářské gramotnosti lze hlasité čtení/čtení nahlas považovat za specifické *dekódování textu*. Níže budeme zdůrazňovat zásadní význam *představ*, které si musíme pro dobré hlasité čtení vytvářet a které ovlivňují naše *porozumění*. Přečíst větu správně, umístit ve větách logicky přízvuky znamená, že si uvědomujeme to *podstatné a důležité* v textu.

Sdělování textu druhým je také forma *sdílení*. Mnozí učitelé základních škol vědí, jak děti rády prezentují přečtené knihy. I děti v mateřských školách mají své oblíbené knihy a hrdiny.

Hlasité čtení vyžaduje vyšší nároky na naše motorické zapojení – mluvíme, tedy musíme se více nadechnout a rozeznít hlasivky. Živě číst znamená nejen být v dané situaci aktivní, ale také dát najevo *aktivní vztah a postoj k textu*.

Častěji je u nás užíván pojem „přednes“ textu. Dokonce tímto termínem je většinou míněn umělecký přednes textu. Upřednostňujeme sousloví *aktivní sdělné čtení* z několika důvodů. Jednak neaspírujeme na „uměleckou“ úroveň interpretace textu, ale především chceme vyjádřit, že jde o tu základní rovinu převádění písemného textu do mluvní podoby. Předpokládáme, že tato rovina (na rozdíl od té výsostně umělecké) je dostupná téměř každému, kdo umí mluvit a umí číst.

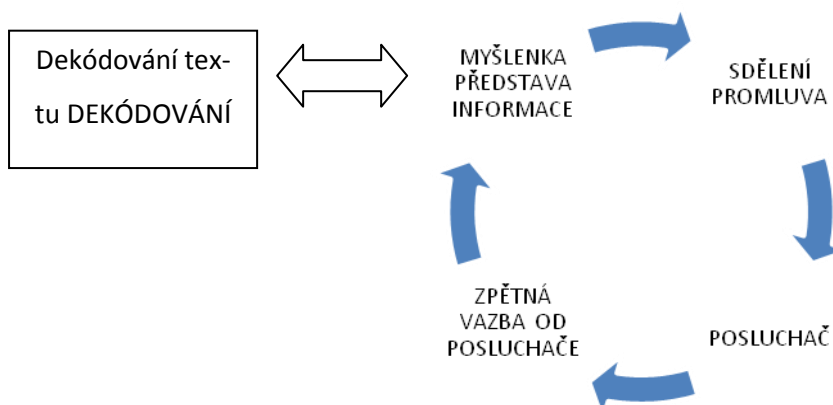
Určitým kritériem kvality sdělování je posluchačská pozornost. Sledování mluvené řeči pochopitelně ovlivňuje tempo, artikulace, hlasitost projevu, ale tyto aspekty jsou významně

ovlivněny hlubší rovinou řeči – naší psychickou aktivitou, koncentrací na myšlenku v okamžiku tvorby/vyslovení příslušných slov a vět. Mluvíme-li „spatrá“, chceme něco někomu říci; na základě toho vytváříme sami v dané situaci slova a věty a zpravidla zvládneme vnímat i adresáta sdělení, takže dokážeme i aktuálně na posluchače reagovat – viz schéma na obr. 2.



Obr.2: Tvorba promluvy tzv. „spatrá“; zdroj: vlastní

Jak tuto spontánnost, tuto aktivizaci získat i tehdy, když máme slova určena textem? Řešením je získat takovou kondici, že i při čtení nahlas si uvědomujeme obsah slov a vět. Tak jako si v běžné spontánní promluvě uvědomujeme, co říkáme, tak si i při čtení můžeme uvědomovat, co předcítáme. Naším cílem je písemný text proměnit v mluvní sdělení. Text je zobrazením řeči, slov, která jsou zvukovým znakem. Znak reprezentuje nějaký objekt, obsah. Dekódováním získáváme význam, interpretujeme. Čteme s vlastním, osobním porozuměním (které je závislé na různých okolnostech, zkušenostech, hlavně na naší připravenosti), čteme – sdělujeme něco někomu v jistém sociálním kontextu. Naše osobní porozumění ovlivňuje kvalitu promluvy – čtení nahlas. Samozřejmě i porozumění posluchače bude ovlivněno jeho zkušeností a připraveností. Tento proces se děje v čase, těžko ho můžeme operacionalizovat. Jedná se o komplexní jev. Přesto se proces pokusíme naznačit schématem (obr. 3).



Obr. 3: Tvorba sdělovaného textu; zdroj: vlastní

Jak schéma naznačuje, v hlasitém čtení aktivizujeme nejen své hlasové ústrojí ale také své myšlení a potřebujeme vnímat i sociální kontext. Aktivní sdělné čtení můžeme vymezit následovně: *Jde o věcné, srozumitelné sdělení, které respektuje zákonitosti mluvní podoby jazyka. Slovní a větné přízvuky jsou využívány dle logiky sdělení. Mluvčí – předcítající je alespoň do jisté úrovně schopen vnímat obsah textu a kontakt sebe sama s posluchači. Posluchač*

takto čtený text snadno vnímá, nemusí nadměrně namáhat svou pozornost, myšlenky a obsah textu vnímá bez problémů.

3.3 Strategie a aktivity využívané pro rozvoj aktivního sdělného čtení

Inspirace z konceptu smysluplného učení

Jak bylo výše uvedeno, řečová výchova má svůj zřejmý cíl – aktivně sdělit vybraný text. Jak jinak ověřit svou připravenost než čtením před konkrétním publikem? Po vyzkoušení několika prostorů (internát či MŠ pro děti se zrakovým postižením apod.) byla navázána velmi plodná spolupráce s Knihovnou města Plzně. Studenti sem přichází na domluvený termín s připravenou pohádkou či jiným vhodným textem pro předškolní děti. Pracovnice knihovny pozvou třídu mateřské školy a zajistí moderaci setkání. Tato součást DVMŠI je velmi kladně reflektována mateřskou školou, studenty i pracovníci Knihovny města Plzně.

Využití audio- a videonahrávek

Základním, ale problematickým aspektem je pochopení rozdílu mezi tím, kdy čteme mechanicky a kdy čteme aktivně, s vnitřní aktivizací. Výbornou strategií je využití audio/videonahrávek. Díky výsledkům projektu FRVŠ¹³ jsou k dispozici pro vysvětlování a popis rozdílných kvalit audionahrávky. Mnohem větší váhu však mají individuální nahrávky jednotlivých studentů semestrálního kurzu. Náhled, či spíše „náslech“ prostřednictvím audionahrávky směřuje studenty k realistickému vnímání vlastního mluvního projevu.

Inspirace z Orffova hudebně pedagogického systému

Mnohé aktivity směřující k aktivizaci slova a k podpoře osobního sdělení nabízí hudebně-pedagogický systém C. Orffa. Spojení pohybu, slova a hudby (či alespoň rytmu) vytváří možnosti ke tvořivému múzickému vyjádření.

Hlasová aktivace jako podpora aktivního mluvního projevu

V neposlední řadě je kladen důraz také na vnímání, pochopení a uchopení vlastního hlasového vyjádření. V první řadě je potřeba prohloubit citlivost k vlastní tvorbě hlasu. Např. je možné si všimnout, jak jiný hlas máme, když obvyklým způsobem čteme. Je dobré „modus“ čtení porovnat s modem běžné, byť improvizované promluvy. V té je zpravidla hlas uvolněnější, výrazově bohatší.

V současné době má téměř každý člověk velkou rezervu ve zkvalitnění funkce zdravého ekonomického hlasu. Navození dobré souhry dechového, hlasového a artikulačního ústrojí je velmi často spojeno se zážitkem „nového, jiného hlasu“. Někdy bývá přijat, protože je pozitivně vnímáno rozšíření expresivních možností. Někdy se ale také stane, že aktivnější hlas je odmítán pro pocit cizosti.

K aktivizaci hlasu jsou opět využívány celé řady postupů, neexistuje jediná spolehlivá cesta pro všechny. Je nutno velmi individuálně vnímat a pedagogicky reagovat na zkoušejícího studenta.¹⁴ Hlasová aktivizace napomáhá uvědomit si řeč jako jednání nedílně spjaté s tělem a prohlubuje autenticitu našeho mluvního projevu.

Zkušenost – reflexe - učení

Nejen v této části dramatické výchovy je podstatné, že se učíme vlastní činností, vlastním jednáním, přesněji řečeno k učení dochází na základě reflexe zkušeností. Učitel v MŠ působí celou svou osobností, děti přejímají velkou část věcí nápodobou, bez uvědomění. U vysokoškolského studenta může (nebo dokonce musí) učení probíhat jinak. Během jednoho

¹³ Jednalo se o projekt Čtení jako smysluplné sdělení (F1352/2011/F5d), který byl řešen v roce 2011.

¹⁴ Jako příklad širěji využitelného cvičení uveďme foukání do vody silnějším brčkem (popř. užším typem tzv. „husího krku“, který slouží k elektroinstalacím). Tento postup využívají k aktivizaci dechové funkce také logopedové. Pokud výdech ozvučíme, doprovodíme různým houkáním a pobrukováním, můžeme zaznamenat, v jaké poloze udržíme náš vnitřní prostor, stav dechového ústrojí, především aktivní pozici bránice. (Voda, do které foukáme, navozuje odpor, který zpomaluje náš výdech).

semestru nemůžeme dospět k dokonalosti. Pokud ale studenti zažijí rozdíl mezi mechanickým a tvořivým čtením a tento rozdíl si uvědomí (reflektují), jsou na začátku svého dalšího rozvoje.

4 Navazující práce s textem

Aktivní sdělné čtení je v mateřské škole základním, ne však jediným předpokladem pro porozumění slyšenému textu. Aby studenti dokázali u dětí rozvíjet předčtenářské dovednosti, navazují obsahově na problematiku další předměty (viz schéma na obr. 1)

V literární výchově pracují studenti s textem tak, aby jej využili již přímo v edukační realitě MŠ, tedy s aktivním zapojením dětí. Možností je více, volba záleží na více faktorech např. na věku dětí, jejich zkušenostech a zájmech. S nejmenšími dětmi začínáme interaktivním čtením – děti reagují během četby na otázky a podněty učitelky, napodobují zvuky nebo činnosti z textu, srovnávají obrázky, apod.

Vzhledem k tomu, že se v mateřských školách pracuje s integrovanými celky (vzájemně propojují všechny složky výchovy), je optimální stejným způsobem pracovat i s textem. Nejvíce možností nabízí projekt postavený na řízeném čtení – delší text je rozdělen do jednotlivých částí, s nimiž se postupně pracuje. Děti reagují na přečtené, plní související úkoly, pomáhají hrdinům, předvídají možné pokračování, vymýšlejí logická řešení, porovnávají slyšený příběh se svými vlastními zkušenostmi, vymýšlejí další souvislosti. Lze využít tvořivou dramaturgii (prožitky situací z příběhu, napodobování předmětů, činností apod.), dramatizace, etudy.

Patří sem i výroba rekvizit a pomůcek, hádanky a písničky k příběhu, tvoření map, hledání cest apod. Související úkoly jsou z různých oblastí vzdělávání, obsahují všechny výchovné složky.

Studenti by po absolvování předmětu měli zvládnout vytvořit minimálně týdenní projekt postavený na práci s textem a rozebrat jej z pohledu očekávaných kompetencí, které děti získávají z jednotlivých vzdělávacích oblastí. Následný text obsahuje ukázky z konkrétních pedagogických příprav.

4.1 5.1 Ukázky práce s textem v edukační realitě

O kocouru, kohoutu a kose

Pohádku od Boženy Němcové můžeme rozdělit cca do pěti dní. První až čtvrtý den bude naši práci doprovázet řízené čtení, při kterém se dozvíme vždy něco nového. Pátý den si pohádku shrneme a budeme s ní pracovat jako s celkem.

Motivace:

Děti, představte si, co jsem dneska ráno našla ve školce, když jsem přišla. Přímo uprostřed třídy byla na koberci tahle bednička a na ní byl položený tento velký klíč. Chtěla jsem krabičku ze země odnést někam na stranu, ale je hodně těžká, a mně se podařilo ji jenom odsunout kousíček na stranu, abychom si měli kde hrát, ale čím víc na tu tajemnou bedničku myslím, tím jsem zvědavější, co by v ní mohlo být. Taky by vás zajímalo, co se může v té těžké bedně ukrývat? Pokusíme se ji společně otevřít?

Odemykání. Na kolik západů bývají zamčené zámky v pohádkách? Počítání, na kolik západů je zamčený náš zámek u bedničky.

Po otevření tajuplné schránky jsme objevili plyšového kohouta, kocoura a obrázek kose. Co to tu máme? Kdo se v bedně ukrýval? Víme všichni, co je to za zvířata a nástroj? Pojmenování kose a upřesnění, na co se používá. Viděl někdo z vás kosu ve skutečnosti? Zamyšlení se nad tím, komu mohou předměty patřit.

Jé děti, úplně na dně bedny jsem našla ještě pohádkovou knížku, tady z ní kouká nějaký barevný papírek.

Otevřeme knihu na stránce s pohádkou, která nese název O kocouru, kohoutu a kose. Přečteme si tu pohádku, abychom se dozvěděli, jak to vlastně s tou kosou, kohoutem a kocourem bylo.

Čteme první část pohádky od začátku až k větě – *Složil kosu, přijal peníze a šel domů.*

Otázky, podněty, činnosti:

- Kolik bylo sourozenců?
- Jak se o otcovo dědictví podělili? (Hádali se o to, kdo si co vezme, nebo se domluvili)
- Dramatizace – zahrajeme si, jak se bratři dělili o dědictví (2 varianty):
 - podle knížky (bratři se domluví bez hádání).
 - vzájemné dohadování o kohouta, kocoura a kosu.
- Co umí kocour, kohout a kosa?
- Jak se s kosou zachází?
- Který bratr se vydal jako první do světa?
- Opičí dráha představující cestu, po které Martin šel.
- Kam Martin došel?
- Znali tam lidé kosu?
- Jak lidé v království sekali trávu do doby, než přišel Martin s kosou? Vyzkoušíme si to.
- Příprava jídla pro Martina a jeho kosu.
- Řekl Martin králi pravdu o kose, nebo trochu lhal? Jaká byla ta lež?

A. Milne: Medvídek Pú

Věk dětí 4 – 6 let, práce se dá rozdělit cca do 5-7 dní.

Motivace:

Do třídy umístíme plyšová zvířátka z příběhů o Medvídkovi Pú. Necháme děti, aby se s nimi samy seznámily, ohmataly si je a později se jich můžeme zeptat, co mají společného, zda znají příběhy o medvídkovi Pú, zda tyto příběhy někdy slyšely, popř. viděly.

Čteme 1. kapitolu: Od začátku až po místo, kde Pú spadl ze stromu. (Doporučení: vynechat rozhovor autora s Kryštůfkem Robinem, začít rovnou příběhem)

Otázky, podněty, činnosti:

- Bylo to opravdu tak dávno, když to bylo minulý pátek? (Orientace v čase)
- Nakreslit Púův příbytek, kde měl nad dveřmi napsané své jméno.
- Zahrát si na zvuky v lese, ztvárnit zvukově bzučení včel; můžeme si ukázat, jak veliký asi byl dub, ke kterému Pú přišel. Můžeme si vzít k ruce encyklopedii s lesními zvířaty, podívat se, kdo všechno může v lese být.
- Medvídek si myslel, že bzučet mohou jedině včely – my ale víme, že to není pravda. Kdo nebo co ještě může bzučet?
- K čemu mohou být ještě včely užitečné kromě toho, že dělají med? (např. opylování květin)
- K čemu se dá použít med, kromě toho, že ho sní Pú?
- Rytmizace a melodizace Púovy písničky, kterou zpíval při šplhání na strom. Dáme dětem k dispozici Orffovy nástroje, mohou jejich pomocí písničku ozvláštňit. Děti mohou vymyslet svojí melodii a pro srovnání si můžeme pustit stejnou písničku v podání Marka Ebena.
- Překážková dráha, ve které bude mj. lezení např. po žebřinách, symbolizujících strom, na kterém byl med. Nahoru můžeme umístit více předmětů, které by děti vždy sundávaly. (Avšak nebudeme jako Medvídek Pú padat).



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

Závěr

Oblast předčtenářské gramotnosti je ve studijním plánu učitelství pro MŠ řešena v několika předmětech. Díky spolupráci zúčastněných akademických pracovníků dochází k tomu, že obsahy předmětů na sebe navazují, popř. jsou akcentovány důležité principy. V textu ale byla zmíněna provázanost (byť vzdálenější) i s dalšími disciplínami – s psychologií, metodikou předškolního vzdělávání, matematikou atd. Tato situace přispívá k tomu, aby vysokoškolské studium nebylo roztržitým souborem oddělených disciplín ale v rámci možností provázaným celkem.

Na závěr dodejme, že specifická aktivita v rámci dramatické výchovy Čtení v knihovně nejen rozšiřuje studentům praktické zkušenosti s dětmi, ale také mj. naplňuje třetí roli vysoké školy – místní působení v daném regionu.

Použité zdroje

- 1) SINDELAROVÁ, Brigitte.2013. *Předcházíme poruchám učení*. Portál,Praha. 64 pp.
- 2) ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE.2011. *Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. [on-line]. Praha. [cit. 14.9.2013]. Dostupné na <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramotnosti>>

8. Integrovaně-komunikativní pojetí didaktiky přírodovědného (elementárního) vzdělávání v přípravě studentů učitelství mateřských škol

Ladislav Podroužek

Abstrakt: V příspěvku je stručně analyzováno integrovaně-komunikativní pojetí didaktiky přírodovědného (elementárního) vzdělávání jako vědní disciplíny vyučované v oboru Učitelství mateřských škol. Toto pojetí předmětové didaktiky propojuje odborná a didaktická, teoretická a praktická kritéria při výuce didaktiky a současně umožňuje predikci možných vývojových trendů ve výuce předmětové didaktiky. Analyzovaná koncepce je demonstrována na ukázkách didaktických postupů, které jsou využity při výuce studentů preprimární pedagogiky.

Klíčová slova: Předmětová didaktika, didaktika přírodovědného (elementárního) vzdělávání, přírodovědná gramotnost, vzdělávací oblast „Člověk a svět“, integrovaně-komunikativní pojetí didaktiky, přírodovědný, didaktický, výchovný a sociální pohled na téma.

Abstract:

The paper briefly examines the integral - communicative approach to didactics of elementary education as a science taught in the field of preschool teacher training. This concept combines specialist subject didactics with didactic, theoretical and practical criteria for teaching didactics and also enables the prediction of possible developments in the teaching of subject didactics. The analyzed concept is presented on examples of teaching practices that are used to teach students of pre-primary education.

Key words: Subject didactics, didactics of elementary education, science literacy, educational field "Man and the World", integral - communicative approach to methodology, scientific, didactic, educational and social view of the topic.

Úvod

Pedagogické dokumenty vydané v poslední době avizují potřebné koncepční změny v přípravě budoucích učitelek a zřídka i učitelů mateřských škol. Významné místo při získávání učitelské erudice bezesporu zaujímá didaktická příprava v předmětových didaktikách, které integrují odbornou část učitelského vzdělávání s praktickými učitelskými dovednostmi a podílí se i na utváření jejich vlastního pojetí a chápání učitelského povolání. Současně sjednocují a konkretizují cíle, obsah, formy, metody, prostředky, evaluaci a podmínky vyučování a učení v konkrétních učebních činnostech v mateřské škole.

Didaktika přírodovědného (elementárního) vzdělávání vychází z poznatků jednotlivých přírodovědných oborů, které představují v užším slova smyslu zdroj počátečního přírodovědného vzdělávání v mateřské škole. Zároveň jsou důležité i poznatky a výsledky zkoumání pedagogických a psychologických oborů, které se podílejí na didaktické transformaci odborných poznatků v dětské poznatky (didaktizované poznatky) tak, aby byly sdělitelné a pochopitelné pro děti mateřské školy.

Dítě v mateřské škole se učí již systematicky a plánovitě vnímat a poznávat okolní svět. To je formulováno v „Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání“ (dále RVP PV), kde ve vzdělávací oblasti „Dítě a svět“ je tento úkol: „...Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevření a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí ...“ (RVP PV, 2004 s. 29). Samozřejmě nelze opomenout, že dítě získává při poznávání okolního světa i kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní aj.

1 Pojetí předmětové didaktiky přírodovědného vzdělávání

Ve vývoji koncipování předmětových didaktik lze v obecnější rovině sledovat zhruba dvě tendence v jejich pojetí. První z nich upřednostňuje pedagogicko-psychologickou stránku předmětové didaktiky. Základní přírodovědné poznatky mají menší význam a jsou vnímány jako přirozená součást přírodovědné gramotnosti¹⁵ každého studenta. Takto koncipované pojetí didaktiky nadměrně zdůrazňuje procesuální stránku vyučování a učení, především výběr obsahu učiva, forem, metod a prostředků, kterými si žáci efektivně osvojují poznatky a dovednosti. Náplní takto koncipované didaktiky je tzv. „metodikaření“, které se v krajní poloze opírá o ustálené postupy a návody jak pracovat s určitou tematikou a za určitých situací.

Druhá opačná tendence zdůrazňuje přírodovědnou (věcnou, oborovou) stránku předmětových didaktik. Pedagogicko-psychologická východiska mají v tomto případě druhořadou úlohu a předpokládá se, že učitelské dovednosti budou zcela přirozeně zvládnuty až po určitém čase, více méně intuitivně v pedagogické praxi. Toto pojetí didaktiky navazuje na transmisivní chápání edukace. Zdůrazňován je deklarativní typ přírodovědných znalostí. Jejich didaktické transformování a aplikace do praxe mateřských škol je podceňována.

Za určitý kompromis mezi výše uvedenými krajními koncepcemi elementární didaktiky lze považovat integračně-komunikativní pojetí (koncept) této předmětové didaktiky. Jádrem této koncepce je propojování přírodovědných (věcných, oborových) poznatků s jejich didaktickou transformací a didaktickým zpracováním v procesu edukace. Koncepce je tedy založena na rovnoměrném zastoupení oborové i didaktické složky, tj. je kladen důraz na spojování základních přírodovědných poznatků a metod poznání přírody dětí v mateřské škole a didaktického systému přírodních věd jako soustavy přírodovědného poznávání s důrazem na didaktizovanou soustavu učiva a jeho transformaci a interpretaci ve smyslu plnění žádoucích výchovně-vzdělávacích cílů v mateřské škole. Současně musí být respektována i didaktická kritéria (v širším slova smyslu) při reprodukci přírodovědných poznatků a jejich integrace s ostatními vzdělávacími oblastmi, např. „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“ aj. (RVP PV, 2004).

Integračně-komunikativní koncepce předmětové didaktiky klade značné nároky na osobnost vysokoškolského učitele – didaktika, protože způsob jeho pedagogické komunikace se studenty může mít vliv na povahu jejich pozdějšího jednání s dětmi při poznávání okolního světa. Zároveň je nutné uvážlivě a obezřetně zacházet s vlastními zkušenostmi a prekoncepty jednotlivých studentů, které získali v přírodovědné oblasti na základní a střední škole. Některé negativní zkušenosti studentů získané v průběhu jejich školní docházky analyzovat a vyvozovat z nich potřebné závěry. Uvědomovat si nebezpečí projekce vlastní zkušenosti do budoucí učitelské práce. Jejich úspěšnost, jako budoucích učitelů, je do značné míry závislá rovněž na autoregulaci a sebereflexi, tj. studenti se musí naučit do jisté míry koordinovat, programovat a individuálně upravovat své chování podle měnících se situací a okolností. Nárůst jejich profesních poznatků je podmíněn jejich kognitivní a afektivní orientací a je závislý na jejich autentických osobnostních zkušenostech.

Při práci se studenty je proto velmi důležitý požadavek na jejich činnostní učení, při komunikaci s nimi na vzájemný dialog učitele a studenta i studentů mezi sebou a na neustálou vzájemnou kooperaci při řešení problémů. Je nezbytné akceptovat studenty jako jedince s jejich potencialitami a potřebami, vystupovat s určitou dávkou autenticity (být opravdovým člověkem, vyjadřovat vlastní pocity a myšlenky). Neméně důležitým požadavkem v tomto směru je podněcování studentů k přemýšlení o konkrétních myšlenkách, pocitech a

¹⁵ **Přírodovědnou gramotnost** lze chápat jako „schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách způsobených lidskou činností“ (Palečková 2010 s. 26 In Šimik 2012 s. 9).

potřebách, ale také o svém jednání a konání při učení, při jejich profesní přípravě. Dalším důležitým momentem je i neustálé zvyšování kreativity studentů, příprava k tvořivým činnostem s dětmi, využívání široké škály forem a metod práce využívaných v edukaci v mateřské škole, dále potřeba osvojování si dovednosti využívat různých způsobů motivace, uvědomovat si specifika práce s dětmi handicapovanými i mimořádně nadanými a seznamovat se s různými modely alternativních edukačních systémů.

2 Procesuální stránka výuky didaktiky přírodovědného vzdělávání

Při výuce didaktiky přírodovědného vzdělávání je vycházeno ze čtyř základních konceptů na vybraná témata:

- *Přírodovědný (věcný, odborný) pohled na vybraná témata*, tj. zjišťování prekonceptů a znalostí studentů v daném tématu, jejich upřesnění a systematizování s ohledem na potřeby edukace v mateřské škole.
- *Didaktický pohled na vybraná témata*, tj. poznávat možnosti didaktické transformace vybraného tématu, rozpoznávat různé způsoby zjednodušování a přizpůsobování poznatků dětem předškolního věku, podílet se na tvorbě myšlenkových map, vybírat vhodné formy a metody práce s daným tématem v prostředí mateřské školy i mimo ni, např. při vycházkách, hledat možnosti využívání i tvorby různých didaktických prostředků a zvažovat jejich edukační efekt, seznamovat se se způsoby evaluace práce apod.
- *Výchovný pohled na vybraná témata*, tj. osvojit si základní didaktické kategorie, chápat procesuální pojetí (cíle, podmínky výchovy, prostředky, výsledky výchovy). Dále uvažovat o možnostech rozvoje kompetencí dětí v daném tématu (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní aj.), současně přemýšlet o možnostech propojování přírodovědných poznatků s dalšími vzdělávacími oblastmi a činnostmi (výtvarnými, literárními apod.). Poznávat specifika edukace environmentální výchovy, výchovy ke zdraví aj.
- *Sociální pohled na vybraná témata* umožňuje studentům tvořivou reflexi nad možnými způsoby skupinové práce, využívání kooperativního učení v daném tématu, přemýšlení o konkrétních pocitech, myšlenkách, potřebách a jednáních ale i uvažování o využívání mimoškolních forem práce (vycházek, exkurzí, besed apod.).

3 Příklady zpracování vybraných témat ve výuce didaktiky přírodovědného (elementárního) vzdělávání

Během výuky didaktiky přírodovědného – elementárního vzdělávání studenti pracují s vybranými tématy vycházejícími ze vzdělávací oblasti „Dítě a svět“ podle RVP PV. Přitom je zaměřována pozornost studentů ve všech tématech v širším slova smyslu na:

- **Respektování specifik poznávání okolního světa dětmi předškolního věku**, především je pak věnována pozornost možnostem využití manipulace s předměty a přírodninami a konkrétních praktických činností dětí v přírodě a práci s přírodninami, např. při pěstování rostlin, chovu živočichů, jednoduchým pozorováním a pokusům. Osvojit si postupy jak pomáhat dětem získávat smyslové zkušenosti, umět je také slovně formulovat a hledat mezi nimi příčinné a následné vztahy. Povrchní a obrysově vnímání (dětský synkretismus) předmětů a přírodnin u dětí předškolního věku postupně zpřesňovat a podmiňovat praktickými činnostmi. Být si vědom specifik vnímání dítěte předškolního věku, jeho např. centrování (zaměřování pozornosti) na tvar a barvu, velikost, délku apod. Postupně omezovat mechaničnost a schematičnost vnímání,

tj. dítě často vyčleňuje vlastnosti předmětů a přírodnin, ale nedokáže je propojovat v celek. Snažit se při edukaci podporovat konkrétní názorné myšlení (synpraktické myšlení), které je vždy propojeno s činností, kterou dítě vykonává. Společně s dětmi vytvářet pojmy tak, aby se postupně naučily rozlišovat podstatné a nepodstatné znaky daného pojmu. Nerozlišování znaků pojmů vede k celostnímu chápání pojmů a znesnadňuje uspořádávání pojmů do různých kategorií na různé úrovni obecnosti (živá bytost → živočich → čtyřnohé zvíře → pes, kočka, slon, apod.). Uvědomovat si, že základem tvorby pojmů bude vždy především vlastní zkušenost dítěte např. observačním učením (pozorováním věcí, přírodnin, jevů apod.).

- **Optimální uplatňování regionálního zřetele** při poznávání okolního světa. Zvláště v mateřské škole platí, že poznávání světa musí vycházet z bezprostředního okolí dítěte, v němž žije. Jak je uvedeno jako jeden z dílčích cílů v RVP PV, pedagog u dítěte podporuje „...seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu ...“ (RVP PV, 2004 s. 29).
- **Respektování požadavků environmentální výchovy.** Postupně u dětí rozvíjet pozitivní vztah k okolnímu světu s cílem změnit osobnost dítěte v rovině kognitivní – poznávat a porozumět světu kolem sebe, ale i v rovině psychomotorické – získat dovednosti, pomáhat jej chránit i v rovině afektivní – vytvářet takovou hodnotovou orientaci, zaměřenou na střídmost, nekonzumní způsob života, duchovní kvality života, rozvoj citlivosti, tvořivosti a vstřícnosti při ochraně prostředí (Čábalová, 2011, s. 45).

Úhel pohledu na téma (hledisko, aspekt)	Práce s tématem (praktický dopad)
PŘÍRODOVĚDNÝ	Rekapitulace věcně odborné stránky zvoleného tématu. Vytváření pojmových map a generalizací. Práce s odbornou literaturou, vyhledávání informací. Téma analyzovat z hlediska uplatňování regionálního zřetele. Uplatnit environmentální pohled na dané téma.
DIDAKTICKÝ	Možnosti prezentace učiva tématu s důrazem na individualizaci a vysokou variabilitu forem a metod práce, využití různých didaktických prostředků. Didaktická transformace tématu s ohledem na specifikum poznávacích procesů dětí předškolního věku. Způsoby „uchopení učiva“ s ohledem na praktické řešení problematiky. Osvojování různorodých způsobů vzdělávání a učení, hledání možností „práce“ žáků s tématem samotnými žáky. Hledání takových způsobů, které budou respektovat individuální potřeby a vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku.
VÝCHOVNÝ	Hledání možností využití tématu v ostatních vzdělávacích oblastech a upozornit na některé zvláštnosti přírodovědného poznávání, např. využívání umělecké literatury (bajky, pohádky), nebezpečí antropomorfizace (polidšťování) života v přírodě, postupně zpřesňovat chybné představy (prekoncepty) dětí o životě v přírodě, negovat pověry apod.
SOCIÁLNÍ	Spolupráce studentů pro dosažení zvoleného cíle.

Podpora skupinové spolupráce studentů a rozvoj komunikace, hodnocení a sebehodnocení u studentů.
Využívání kooperativních a individuálních forem edukace možnosti kooperativních a projektových modelů výuky.

Tab. 1: Schéma práce s tématy v didaktice přírodovědného – elementárního vzdělávání; zdroj: vlastní

Úhel pohledu na téma	Práce s tématem
PŘÍRODOVĚDNÝ	<ul style="list-style-type: none"> - Tropické ovoce – jeho výčet, poznávání tropického ovoce, jeho použití, jeho význam pro člověka¹⁶. - Vytvoření obrázkové myšlenkové mapy, zohlednění různých hledisek třídění – barva, způsob použití apod. - Vyhledávání informací o tropickém ovoci v atlasech, encyklopediích a na internetu. - Možnosti pěstování tropického ovoce v našich podmínkách, způsob dovážení tropického ovoce do ČR.

¹⁶ **Citrusy**, jejichž plody jsou přeměněné bobule (hesperidum), které mají dužninu rozdělenou na dílky a obalenou kožovitým, aromatickým oploďím: pomerančovník čínský - pomeranč, citroník limonový - citron, kyselý lajm - limeta, mandarovník sladký - mandarinky, bezsemenné odrůdy označujeme jako klementinky, citroník rajský - grapefruit. Mezi méně známé druhy citrusů patří *šedok pumelo*. Citrusy se většinou konzumují jako syrové ovoce. Využívá se rovněž jejich šťáva na výrobu džusů nebo k ochucování nápojů (citron), k výrobě kompotů (mandarinky), ke kandování (citronová a pomerančová kůra). Často se z oploďí lisují oleje a silice (citrony, pomeranče), které se využívají ve farmaceutickém a kosmetickém průmyslu. Velmi oblíbeným dováženým ovocem jsou protáhlé válcovité bobule bez semen vytrvalé byliny *banánovníku ovocného* známé jako **banány**, které mají žlutou slupku (dnes vypěstované kultivary mají rovněž oranžovou až červenou slupku). Dále banány se zelenou slupkou *banánovníku rajského* označované jako **zeleninové banány** (tzv. plantejny), které nejsou sladké a používají se jako zelenina (pečou se, smaží se, apod.). Mezi další dovážené plody patří chlupaté oválné bobule s hnědou slupkou a zelenou dužninou nízkého stromu nebo keře *čnělkovce čínského* (aktinidie čínské). Plody jsou známé pod názvem **kiwi** a obsahují vysoké množství vitamínu C. Jiným druhem ovoce jsou vysychavé bobule nízkého stromu nebo keře *marhaníku granátového* označované jako **granátové jablko**. Název je odvozen pravděpodobně od toho, že semena jsou z uzralých plodů prudce vystřelována do okolí. Pod žlutočervenou slupkou jsou kožovité přepážky s pouzdry, která obsahují tmavě červená semena obalená masitým růžovým osemením. Vnější část osemení – rosolovitý míšek pak konzumujeme. Dalším k nám dováženým ovocem jsou oválné až hruškovité bobule žluté a oranžové barvy ozn. jako **papája**. Pocházejí ze stromu připomínajícího palmu *papáji melounové* (tzv. melounového stromu). Kromě zralých bobulí, které mohou dosahovat hmotnosti až kolem 12 kg se často využívá i mléko vytékající z nařiznutých nezralých plodů. To obsahuje látky (zejména enzym papain) využívané např. při výrobě žvýkaček, v lékařství a kosmetice. Jiným dováženým ovocem jsou okrové nebo žluté bobule až 2 m vysoké byliny *mochyně peruánské*. Bobule asi ve velikosti třešně jsou obaleny zeleným kalichem, který po uzrání hnědne a usychá. Mají sladkou ananasovou chuť a jsou často označovány jako **ananasové třešně**. Velké dužnaté kulovité nebo vejčité bobule mají i stálezelené líany *mučenky jedlé* a *mučenky sladké*. Dřeň plodů těchto rostlin se konzumuje jako ovoce nebo se z ní vyrábějí šťavy. Více rozšířenou rostlinou je poléhavá bylina *meloun cukrový* s plody - různě barevnými bobulemi, které mají výrazně sladkou a ovocně aromatickou chuť, – **cukrovými melouny**. Znamější je však *meloun vodní* (lubnice) s kulatými nebo oválnými zelenými nebo zeleně žíhanými bobulemi s růžovou dužninou označovanými jako **meloun**. **Mango** plod (peckovici) vysokého stromu *mangovníku indického*. Plody jsou zelené, žluté až červené se šťavnatou dužninou. Konzumují se syrové nebo se z nich vyrábějí džusy, džemy a kompoty. Znamým ovocem je **ananas**, což je plodenství (bobule srostlé zdužnatělými listeny) vytrvalé byliny *ananasovníku chocholatého*. Ananas je oblíbeným ovocem typické vůně a chuti. Zpracovává se rovněž na džusy, kompoty a zavařeniny. Z listů ananasovníku se získávají kvalitní vlákna využívaná na výrobu jemných tkanin (ananasové hedvábí). Dalším známým ovocem je **kokosový ořech**, plod (peckovice) vysoké palmy *kokosovníku ořechoplodého*. Bílé pletino (kopra) se konzumuje jako kokos, ten se dále mele na kokosovou moučku. Kokos se také lisuje a získává se z něho kvalitní kokosový olej využívaný v kosmetice. Z plodů se získávají kokosová vlákna na výrobu provazů, košťat, kartáčů a rohoží. Z dužnatých větven květenství se získává palmový cukr, mladé pupeny listů se konzumují jako zelenina a vyschlé skořápky pecek se zpracovávají na dřevěné uhlí. Znamým ovocem je **avokádo**, což je plod (peckovice) vždyzelené dřeviny *avokáda amerického*. Plody jsou kulaté nebo hruškovité. Nazelenalá dužnina je máslovitě konzistence nasládlé chuti. Konzumuje se jako ovoce nebo se z ní vyrábějí džusy a kompoty.

DIDAKTICKÝ	<ul style="list-style-type: none"> - Praktické ukázky tropického ovoce, ochutnávka tropického ovoce, třídění obrázků ovoce. - Zapamatovat si názvy plodů tropického ovoce, přiřazovat obrázky nebo fotografie ke skutečnému ovoci. - Transformovat k individuálním a vývojovým zvláštnostem dětí.
VÝCHOVNÝ	<ul style="list-style-type: none"> - Vytvořit výstavku tropického ovoce, připravovat jednoduché pokrmy, malovat či modelovat plody tropického ovoce. - Prohlížení encyklopedií, vyhledávání dětských knížek s možností využití k tématu (próza, poezie). - Pěstování citrusů a banánovníku jako okrasných rostlin.
SOCIÁLNÍ	<ul style="list-style-type: none"> - Spolupráce studentů ve skupinách na různých úkolech: např. tvorba myšlenkové mapy, promýšlení o motivaci k tématu, příprava jednoduchého pokrmu či nápoje a vzájemné hodnocení úspěšnosti. - Vyzkoušet možnosti spolupráce dětí při plnění úkolů.

Tab. 2: Příklad rozpracování tématu „Tropické ovoce“ studenty ve výuce didaktiky elementárního vzdělávání; zdroj: vlastní

Závěr

V příspěvku je naznačen jeden z možných způsobů koncipování výuky didaktiky elementárního vzdělávání v učitelství mateřských škol. Další rozvoj integračně-komunikativního pojetí předmětové didaktiky bude vyžadovat úzkou spolupráci předmětových didaktiků jednotlivých oborů, pedagogů, psychologů i učitelek a učitelů z praxe. Podle dosavadních zkušeností lze však tento způsob „uchopení“ výuky předmětové didaktiky studujícím učitelství mateřských škol vyhovuje. Podobně byly zaznamenány i pozitivní ohlasy absolventů tohoto studia. Problematika však ještě nebyla zpracována relevantním pedagogickým ani akčním výzkumem. Což je výzvou do blízké budoucnosti.

Použité zdroje

- 1) ČÁBALOVÁ, D. 2011. *Pedagogika*. Grada, Praha. 272 pp.
- 2) PODROUŽEK, L. 2004. *Tropické ovoce v prvouce a přírodovědě*. Komenský 128 (3): 72 – 75
- 3) SMOLÍKOVÁ, K. ET AL. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha. 48 pp.
- 4) ŠIMIK, O. 2012. *Utváření obsahu přírodovědné výuky na 1. stupni ZŠ v konstruktivistickém pojetí – výzkum tematického celku voda*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava. 129 pp.

9. Pracovní činnosti v předškolní výchově

Jarmila Honzíková

Abstrakt: Kapitola pojednává o pracovních činnostech v předškolní výchově, o cílech a obsahu technického vzdělávání poskytovaného mateřskou školou. Protože předškolní výchova klade na pedagoga a jeho práci v mateřské škole mimořádné nároky, zabývá se kapitola též i přípravou těchto pedagogů.

Klíčová slova: technické vzdělávání, předškolní zařízení

Abstract: The chapter deals with working activities in pre-school training, aims and contents of technical education provided by kindergarten. The pre-school education makes extraordinary demands on pedagogues and their work at the kindergarten, therefore the chapter deals with training the pedagogues as well.

Key words: technical education, kindergarten

Úvod

Do roku 1989 pracovali pedagogové mateřských škol podle jednotných normativních osnov, plánů a metodických příruček, které do jisté míry sjednocovaly podobu škol, unifikovaly práci pedagogů a nivelizovaly požadavky na děti. Společenské proměny posledních let odmítly jednotnou mateřskou školu a otevřely dveře pedagogické autonomii škol i individuální svobodě pedagogů i dětí. Mateřské školy nyní uplatňují různé vzdělávací programy, pedagogové si vybírají z různých informačních zdrojů, uplatňují vlastní iniciativu. Děti jsou přitom vnímány jako individuální osobnosti, ve výchově a vzdělávání jako aktivní subjekty.

1 Pracovní činnosti v předškolní výchově

V některých mateřských školách je rozděleno předškolní vzdělávání a jeho obsah na jednotlivé výchovné složky, jinde je zas obsah strukturován do oblastí, které reflektují vývoj dítěte, jeho přirozený život, zrání a učení. Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou rozlišeny na základy vztahů, které si dítě vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu. Tedy na základě přirozených interakcí, do kterých dítě v rámci vztahů vstupuje, v nichž žije, rozvíjí se a vyrůstá. Těchto interakčních oblastí je celkem pět: biologická, psychologická, interpersonální, sociál-kulturní a environmentální. Od nich jsou pak odvozeny i jednotlivé oblasti předškolního vzdělávání, které *Rámcový program pro předškolní vzdělávání* nazývá:

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

Z těchto oblastí vyplývají i rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání:

- rozvíjení dítěte a jeho schopností učení,
- osvojení si základních hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto oblasti vzdělávání jsou vzájemně propojeny, navzájem se ovlivňují a vytvářejí celek, který je ovšem neoddelitelný od životní skutečnosti.

Jednou z nejdůležitějších složek výchovy a vzdělávání v mateřské škole je technická a pracovní výchova, což dokazují i četné výzkumy (např. Procházková, Chráska, 2001).

Pracovní výchova v mateřské škole proniká všemi činnostmi dítěte a je vlastně prvním stupněm systematické přípravy dítěte na práci. Dítě si postupně musí zvykat na práci, pochopit její smysl. Již zde se formulují základní morální vlastnosti jako je pocit zodpovědnosti, cílevědomosti, pracovní odvahy, sebekázně. Při pracovních činnostech se zároveň i vyvíjí,

rozšiřuje a prohlubuje smyslové vnímání, fantazie, senzomotorické dovednosti, nervosvalová koordinace, intelekt, technická představivost, myšlení, tvořivost, smysl pro spolupráci a vzájemnou pomoc.

Předškolní dítě se učí především na základě interakce s okolím a svou vlastní prožitou skutečností. Pracovní činnosti v mateřské škole jsou proto založeny na přímých zážitcích dítěte a vychází z jeho samostatné činnosti, zvědavosti a potřeby objevovat. Využívají přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů. Činnosti smysluplně obohacují denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a připravují ho pozvolna na nástup do základní školy.

Pracovní výchova v mateřské škole se objevuje v několika činnostech (Honziková 2007):

- práce s různým materiálem
- práce montážní a demontážní
- sebeobslužné práce
- úklidové práce
- práce pěstitelské a chovatelské
- vycházky s pracovní orientacím zaměřením
- hrová činnost.

Při práci s různým materiálem se využívá velmi rozdílný materiál, jedná se zejména o papír, dřevo, textil, kov, plastické hmoty, drobný materiál, modelovací hmoty. Děti si na vhodných pracovních námětech nacvičují různé pracovní dovednosti – lepení, trhání, skládání, vystřihování, sešívání, sbíjení, modelování apod. Některé pracovní techniky vyžadují i používání různého náradí, které tak děti poznávají přiměřeně svému věku a schopnostem. Dítě zároveň poznává i některé vlastnosti zpracovávaných materiálů, jako je např. tvar, pevnost, pružnost apod. Při práci je nutné dodržovat bezpečnost a hygienu práce. Otázkou zůstává zabezpečování těchto materiálů. Není to problém primárně finanční, ale problém nedostatečné komunikace ve společnosti (Stebila 2009). Jedním z řešení je navázání kontaktu s firmami, které většinu zbytkových materiálů likvidují, i když by tento materiál jistě našel své uplatnění právě v pracovní výchově.

V pracích montážních a demontážních se jedná hlavně o práci se stavebnicemi, které jsou vybírány tak, aby odpovídaly věku dítěte. Tyto činnosti zároveň i rozvíjejí technickou představivost dítěte. Nejčastěji jsou zařazovány stavebnice Lego, elektrotechnická stavebnice Krabík a další, převážně plastové stavebnice.

Sebeobslužné práce mají za úkol učit děti samostatnosti, péči o sebe, čistotnosti a kultuře života.

Úklidové práce rozvíjejí smysl pro pořádek, čistotu, ale i schopnost sebeovládání a sebekázně.

Práce pěstitelské a chovatelské rozvíjejí vztah k živé přírodě.

Vycházky s pracovní orientacím zaměřením pomáhají dětem poznávat skutečné objekty a jevy v nejbližším okolí mateřské školy, poznávat životní prostředí. Tyto vycházky je možné využít i pro sběr materiálu pro další zpracování.

Hrové činnosti slouží nejen k zábavě ale i k poznávání. Při hře s technickou hračkou jako je např. letadlo, loď, bagr, jeřáb, dopravní prostředky poznává dítě např. jejich hlavní části a funkci jednotlivých částí i celé hračky. Technická hračka může rozvinout i počáteční zájem o profesi.

Vzdělávací cíle, obsah a podmínky předškolního vzdělávání jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Koncepce předškolního vzdělávání se orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí. Znalosti jsou chápá-

ny nejen jako vědomosti, ale zároveň také schopnosti a dovednosti je uplatnit (Kolláriková, Z.; Pupala, B. 2001).

Z hlediska pracovních činností by měl pedagog u dítěte podporovat tyto dílčí vzdělávací cíle z oblastí:

1. DÍTĚ A JEHO TĚLO – oblast biologická

- poznávání přírody, člověka.

Vzdělávací nabídka:

- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují, a jejich praktickým používáním, konstruktivní činnosti,
- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny, stolování, oblékání, úklidu, úpravy prostředí apod.

2. DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA – oblast psychologická

Jazyk a řeč

- rozvoj komunikativních dovedností.

Vzdělávací nabídka:

- komentování zážitků a aktivit.

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- rozvoj tvořivosti,
- posilování přirozených poznávacích pocitů.

Vzdělávací nabídka:

- záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenování jejich vlastností,
- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností,
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty,
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii,
- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant,
- hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině.

Sebepojetí, city, vůle

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě,
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání.

Vzdělávací nabídka:

- činnosti zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu,
- činnosti přiměřené silám a schopnostem dítěte a úkoly s viditelným cílem a výsledkem, v nichž může být dítě úspěšné,
- příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání,
- estetické a tvůrčí aktivity.

3. DÍTĚ A TEN DRUHÝ

- rozvoj kooperativních dovedností.

Vzdělávací nabídka:

- společné aktivity nejrůznějšího zaměření,
- kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách.

4. DÍTĚ A SPOLEČNOST

- rozvoj estetického i společenského vkusu.

Vzdělávací nabídka:

- různorodé společné hry a skupinové aktivity umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích,
- přípravy a realizace společných zábav a slavností,
- tvůrčí činnosti podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu,
- hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce,
- realizace multikulturních projektů zaměřených na život dětí v jiných zemích, ale i u nás (Honzíková, J., Mach, P; Novotný, J., 2007).

5. DÍTĚ A SVĚT

- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy.

Vzdělávací nabídka:

- praktické užívání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů a pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává,
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi,
- smysluplné činnosti přispívající k péči o životní prostředí a okolní krajinu, pracovní činnosti, pěstitelské a chovatelské činnosti, činnosti zaměřené k péči o školní prostředí, školní zahradu a blízké okolí.

2 Profesionální příprava pedagogů pro předškolní výchovu

Předškolní a mimoškolní pedagogika byla zahájena v akademickém roce 1998/99 v prezenční formě, od roku 2012/13 i ve formě kombinované. Cílem tohoto bakalářského studia je vychovat takové pedagogy, kteří by dokázali samostatně a tvořivě pracovat, měli vlastní ucelenou představu o světě, byli odpovědní a cílevědomí. Tedy takové pedagogy, kteří by si uměli vytvořit v rámci daných pravidel vlastní programy, podle nichž by dokázali při vzdělávání postupovat. Celý bakalářský studijní program je tedy postaven tak, aby studenti získali přehled ze všech potřebných oborů – pedagogiky, psychologie, jazykové výchovy, výtvarné, tělesné, hudební a pracovní výchovy.

Technické a pracovní vzdělávání studentů tohoto bakalářského studijního programu je rovnoměrně rozvrženo do celého studia v těchto předmětech (Honzíková, 2007):

- *Materiály a pracovní techniky* – poznávání materiálů, technologie výroby, pracovních technik, nástrojů, náradí,
- *Tvořivá dílna I a II* – rozvoj tvořivosti a pracovní dovednosti s různými materiály při výrobě loutek, maňásků a dekoračních předmětů,
- *Didaktická technologie* – poznávání didaktické a informační techniky, tvorba vlastních učebních pomůcek,
- *Didaktika pracovního vyučování a praxe* – realizace pracovních námětů v praxi, příprava na jednotlivé činnosti.

Pracovní výchova je též volitelnou částí státní závěrečné zkoušky, je možné i vypracování bakalářské práce na různá témata pracovních činností */Seminář k bakalářské práci/*. Pro studenty tohoto oboru je k dispozici i výběrový předmět *Legodacta*.

Závěr

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání, tzn. i technické, by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

oblastí“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech a vazbách. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro něj smysluplný, zajímavý a užitečný. I při tomto způsobu práce by měly být při tvorbě i realizaci vzdělávací nabídky využívány metody a prostředky jednotlivých oborových didaktik.

Mnoho pedagogů, psychologů i představitelů dalších oborů považuje věk do šesti let za velmi důležitý ve vývoji člověka a to nejen pro formování charakteru ale i intelektových schopností. Jednou z činností, při které se formuluje charakter, rozvíjí intelekt, technické myšlení i senzomotorické dovednosti, jsou právě technická a pracovní výchova (Honzíková, 2006).

Použité droje

- 1) HONZÍKOVÁ, J. 2006. *Materiály pro pracovní činnosti na 1. stupni ZŠ*. ZČU, Plzeň. 116 pp.
- 2) HONZÍKOVÁ, J. 2007. *Pracovní činnosti a rámcový vzdělávací program v předškolním zařízení*. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Gaudeamus, Hradec Králové. 79 – 84.
- 3) HONZÍKOVÁ, J., MACH, P., NOVOTNÝ, J. a kol. 2007. *Alternativní přístupy v technické výchově*. ZČU, Plzeň. 266 pp.
- 4) KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha. 455 pp.
- 5) KOLEKTIV. 2001. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT, Praha.
- 6) PROCHÁZKOVÁ, I., CHRÁSKA, M. 2001. *Pregraduální příprava učitelů technické výchovy jako součást názorové sondy na aktualizaci všeobecného vzdělávání*. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*. Gaudeamus, Hradec Králové. 158 – 160.
- 7) STEBILA, J. 2009. *Results of the Research of Using the Multimedia Teaching Aid Under Real Conditions at Primary Schools in SVK*. In *Journal of Technology and Information Education*. Vol. 1 (1). 49-54.

10. Pohybové činnosti v předškolní výchově

Ilona Kolovská, Gabriela Kavalířová

Abstrakt: Obsah této kapitoly je zaměřen na průřez tvorby učebního programu v oblasti pohybové výchovy od vstupních informací (RVP), přes podrobný přehled pohybových činností a dovedností, které by mělo zvládnout dítě předškolního věku, až po možnosti diagnostiky. Na jeho základě byl vytvořen obsah jednotlivých předmětů studijního oboru Učitelství pro mateřské školy.

Klíčová slova: předškolní věk, pohybová úroveň, pohybové dovednosti, pregraduální příprava předškolních pedagogů.

Abstract: the content of this chapter is focused on overview of creation of the curriculum in the field of physical education from the entrance information (RVP) through the detailed summary of movement skills, which a child in pre-school age should be able to master. On the basis of this curriculum the content of specific study subjects from the field of study Education for Pre-schools was made. Also diagnostics of the movement activities and skills was created.

Key words: pre-school age, movement level, movement skills, pregradual preparation of pre-school teachers.

Úvod

Pohyb je pro děti předškolního věku jednou ze základních životních potřeb. V tomto věku se formují jejich základní návyky v péči o zdraví. Dostatečný spontánní pohyb a vhodně cílená řízená pohybová aktivita přispívají k udržení zdraví dítěte a prevenci pozdějších zdravotních obtíží. Význam pohybu je však již v tomto věku někdy podceňován. Důležitá je osvěta nejen mezi samotnými dětmi ale především mezi rodiči i pedagogy, kteří s dětmi pracují. Na nich totiž závisí, zda děti k pohybovým aktivitám povedou a zda v nich iniciují a podpoří zájem o sport, který by přetrval do budoucna.

1 Vstupní informace pro tvorbu studijního plánu

Při tvorbě studijního plánu v oblasti pohybové průpravy pro předškolní děti jsme vycházeli z RVP a přehledu pohybových dovedností, které by děti měly zvládat na konci předškolního období.

1.1 Očekávané výstupy (RVP) na konci předškolního období

- zachovávat správné držení těla
- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se ve skupině dětí, pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku)
- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
- ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)
- zvládnout sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (starat se o osobní hygienu, přijímat stravu a tekutinu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se, svlékat, obouvat apod.)

- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky i v TV, uklidit po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.)
- pojmenovat části těla, některé orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji (o narození, růstu těla a jeho proměnách), znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem
- rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých
- mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy
- mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc (kam se obrátit, koho přivolat, jakým způsobem apod.)
- zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami

1.2 Přehled pohybových dovedností, jež by měly ovládat předškolní děti (přehledy č. 1 – 4)

Autoři: Ilona Kolovská, Hana Volfová (2009)

PLAZENÍ A LEZENÍ

PLAZENÍ

- vpřed a vzad volně v prostoru
- vpřed okolo překážek, pod i přes
- vpřed pod rozhoupanou překážkou
- vpřed a vzad na vyvýšené podložce
- vpřed na nakloněné rovině
- přitahovat a sunout vpřed i vzad na lavičce

LEZENÍ

- ve vzporu klečmo (na měkké podložce), koordinačně správně
- ve vzporu dřepmo vpřed i vzad
- ve vzporu ležmo vzadu (*jako rak*)
- okolo překážek, pod, přes
- na vyvýšené podložce a nakloněné rovině
- na nářadí a náčiní
- vylézání a slézání na žebřiny nebo žebřík

CHŮZE A BĚH

<ul style="list-style-type: none"> • na místě • volně v prostoru • střídat chůzi a běh • měnit rychlost • za cvičitelem nebo dítětem • mezi překážkami • s překračováním a přebíháním různě vysokých překážek • reagovat na signál – změna směru i rychlosti • se změnou délky a šířky kroku • na vyvýšené podložce a nakloněné rovině • s náčiním 	<ul style="list-style-type: none"> • chůze bez bot po masážních pomůckách • po patách, špičkách, vnější a vnitřní straně chodidel • chůze vzad jednoduchá (pomalá) • chůze vzad s doplňkovými činnostmi • chůze s předměty na hlavě • chůze s překračováním různě vysokých překážek s destičkou na hlavě • běh pod točícím se lanem
---	--

POSKOKY A SKOKY

<ul style="list-style-type: none"> • na místě, vpřed, vzad, stranou • snožmo, střídnonož P-L, L-L, P-P • po jedné na místě, vpřed • při chůzi a běhu • přeskokování malých překážek plynule za sebou • po předmětech (destičky, stopy) • v určeném rytmu • přes švihadlo • přes skákač gumu 	<ul style="list-style-type: none"> • výskoky a seskoky na a z vyvýšené podložky (lavička, švédská bedna ..) • do výšky na zavěšený předmět • odraz z jedné (P,L), dopad snožmo a opět odraz snožmo • na malé trampolíně – náskok, opakované skoky a výskok
--	--

OBRATY

<ul style="list-style-type: none"> • čtvrt obrat – otočení o 45° • půlobrat – otočení o 90° • celý obrat – otočení o 180° • dvojný obrat – otočení o 360° • na místě • při chůzi vpřed, vzad, s náčiním • při běhu • ve výskoku 	<ul style="list-style-type: none"> • v omezeném prostoru (destička, obruč ...) • na vyvýšené podložce (lavička, malá kladina, švédská bedna ...) na místě, při chůzi, s náčiním • na žebřinách • na hrazdě (dvě žerdě nad sebou) • na trampolíně
---	---

PŘEVALY

Z polohy - leh na břicho

- skrčit připažmo, předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na boku (P, L)
- skrčit připažmo, předloktí zkřížmo na hrudníku, dlaně na ramenech – do lehu na boku (P, L)

Z polohy - leh

- skrčit připažmo, předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na boku (P, L)
- vzpažit – do lehu na boku (P, L) – můžeme vložit měkký míček (ringo kroužek, drátěnku ...) mezi dlaně, kolena, kotníky
- vzpažit – opakované převaly o 360° ze šikmé plochy (*válení sudů*)
- vzpažit – opakované převaly o 360° na vodorovné ploše (*válení sudů*)

Z polohy - sed skrčmo, dřep

- vzad (kolébka) s dopomocí
- vzad (kolébka) - dlaněmi přitisknout stehna k hrudníku, bradu přitáhnout k hrudníku – můžeme vložit málo nahuštěný overball (měkký míček, drátěnku ..) mezi kolena, břicho a stehna, pod bradu - zpět
- kolébka, pohoupat se (na bedrech)
- kolébka do nakloněné roviny, zpět
- kotoul vpřed za stoje rozkročného z nakloněné roviny s dopomocí

POŘADOVÁ CVIČENÍ

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • rozdělení – jednotlivci, dvojice a více početné skupiny • seřazení - do zástupu, řady, kruhu • řazení – bokem, čelem k sobě, zády, na upažení, předpažení, těsně • držení – za ruce, ramena, v pase | <ul style="list-style-type: none"> • směr pohybu formace – vpřed, vzad, stranou • na signál při chůzi, běhu utvořit různá seskupení, formace a pohybovat se v nich • na signál ve formaci zastavit |
|--|---|

MANIPULACE MÍČEM

Různé druhy míčů

Horními končetinami

- jemná manipulace – dlaň, prsty
- uchopování
- podávání kolem částí vlastního těla
- koulení P, L, obouruč
 - volně v prostoru
 - ve vymezeném prostoru
 - na vyvýšené podložce
 - na cíl i pohybující se
 - ve dvojicích v různých polohách
 - dvou míčů současně
 - hlavou ve vzporu dřepmo
- podávání v zástupu, řadě, kruhu
- hod spodem obouruč, jednoruč P, L – vzhůru, vpřed, vzad
- hod vrchem obouruč, jednoruč P, L
- chytání po dopadu na zem, přímo
- chytání do dlaní, „košíčku“
- hod na cíl vodorovný, svislý, kombinovaný
- hod na pohybující se cíl
- přihrávky ve dvojicích v různých polohách

Dolními končetinami

- jemná manipulace – chodidla, prsty
- poskoky v míčem (menší měkký) mezi kolena, kotníky
- vedení při chůzi vpřed volně v prostoru P, L
- vedení při chůzi ve vymezeném prostoru
- zastavení (zpracování) P, L
- kop vnitřní stranou nohy P, L
- kop vnitřní stranou nohy P, L na cíl
- koulení před sebe, doběhnutí a zastavení nohou
- kop vnitřní stranou nohy před sebe, doběhnutí a zastavení nohou
- přihrávky o stěnu, položenou lavičku
- přihrávky ve dvojicích se zpracováním

OVLÁDÁNÍ PŘEDMĚTU JINÝM PŘEDMĚTEM

- **ovládací předměty** – tyč, destička, létající talíř, florbalová hokejka, raketa na stolní tenis nebo líný tenis, ringo kroužek, PET láhev, kelímek od jogurtu, pивní tácek, kolíčky atd.
- **ovládané předměty** – různé druhy míčů, kuličky (vyrobené z alobalu), ringo kroužek, obruč, drátěnka, papírové koule, švihadlo, kousky látek atd.
- manipulace různým náčiním i předměty horními končetinami

2 Navržený a realizovaný studijní plán

1.ročník

Předmět: TVDM1 - dovednostní minimum 1 (ZS)

Obsah předmětu: nelokomoční, lokomoční dovednosti v propojení s hudbou, rušná a průpravná část cvičební jednotky, gymnastické názvosloví, správné držení těla, základní motoricko-funkční příprava.

Proč zařazeno: jedním z úkolů tělesné výchovy v předškolním věku je podporovat správný růst dítěte, správné držení těla, správnou chůzi, vypěstovat základní pohybové dovednosti (lokomoční i nelokomoční) a návyk na každodenní potřebu pohybu a cvičení. Motivačně a regulačně působí sladění pohybu s rytmem a hudbou.

Předmět: ZTTC – základy teorie tělesných cvičení (ZS)

Obsah předmětu: základy anatomie podpůrně pohybového systému (důraz na vybrané svaly), správné držení těla, tělesná cvičení (jejich stránky), pohybové schopnosti (struktura, diagnostika, metody rozvoje), biologické předpoklady člověka k pohybové činnosti, motorický vývoj, ontogeneze motoriky.

Proč zařazeno: správné vedení praktických cvičení vychází ze znalosti teoretických základů.

Předmět: TVDM2 - dovednostní minimum 2 (LS)

Obsah předmětu: manipulační dovednosti, pohybové a psychomotorické hry.

Proč zařazeno: zvládnout pohyb doplněný manipulací nejen s míčem je pro děti mladšího školního věku proces dlouhý a namáhavý. Podle našeho zjištění chybí nácvik a průprava již v předškolním věku. V odborné literatuře najdeme poměrně velké množství pohybových her. Důležité je umět vybrat vhodnou pohybovou hru přiměřenou danému věku a cílenou na rozvoj vybraných pohybových schopností a zdokonalení určitých pohybových dovedností. Klíčovou záležitostí je zvládnout její organizaci, realizaci i vyhodnocení v modelové praxi.

2.ročník

Předmět: TDTC1 – teorie a didaktika tělesných cvičení 1 (ZS)

Obsah předmětu: převod nejen didaktické teorie do praxe, pobyt v přírodě, organizace sportovních půldnů pro mateřské školy

Proč zařazeno: pohybová činnost a především pak různé hry a cvičení mohou poskytovat mnoho unikátních možností k rozvoji sociálně–emočních dovedností. V této souvislosti nabývají na popularitě různé dobrodružné aktivity, jejichž součástí jsou také dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Tyto činnosti lze realizovat formou pohybového dopoledne nebo činnosti na školách v přírodě.

Předmět: TDTC2 – teorie a didaktika tělesných cvičení 2 (LS)

Obsah předmětu: didaktika TV pro děti předškolního věku

Proč zařazeno: naší snahou by vždy mělo být, aby si dítě z pohybových činností odneslo co nejvíce pozitivních emočních prožitků. Vytvoří si tím kladný vztah k pohybu, který bude jedince provázet i v pozdějším věku. Dítě pak bude pohyb vyhledávat více i ve spontánních aktivitách. K tomu, aby si dítě opravdu odneslo pozitivní zážitek je zapotřebí tvořivé didaktické uvažování s využitím různých forem, postupů, metod a netradičních prvků, které učitel využívá při své plánovací činnosti, jež následně realizuje v praxi.

Předmět: TDZTV – zdravotní TV (LS)

Obsah předmětu: zdravotní aspekty pohybu, správné držení těla, kompenzace svalových dysbalancí – vše modifikováno pro tuto věkovou kategorii.

Proč zařazeno: v předškolním věku dítěte je ohrožena stavba páteře, dochází k růstu dlouhých kostí a výraznému nárůstu svalové hmoty. Již v tomto věku dochází s výrazným svalovým dysbalancím, které mohou vést ke zdravotním problémům v pozdějším věku.

3 Diagnostika pohybové úrovně dětí předškolního věku

V této kapitole nabízíme dvě možnosti zjišťování pohybové úrovně upravené pro tuto věkovou kategorii. Obě možnosti jsou realizované v praxi a mohou být využívány pedagogy v jakékoliv mateřské škole. První možností je realizace pohybového projektu. Druhou možností je zjištění pohybové úrovně na základě testové baterie.

3.1 Realizace pohybového projektu

Tato možnost je založena na metodě pozorování pohybových činností a dovedností v průběhu realizace pohybového projektu (pohybového dopoledne) a je většinou zařazena jako výstupní diagnostika. V rámci předmětu TDTC2 realizujeme se studenty projekt pravidelně pro jednu až dvě mateřské školy v počtu 140 – 250 dětí. Na základě pozorování mají

studentky možnost zjistit úroveň jednotlivých pohybových dovedností. Z tohoto důvodu je velmi důležitá volba činností na jednotlivých stanovištích obsahem i obtížností přiměřených věku dětí a jejich případná úprava.

Ukázka jednoho stanoviště z projektu „Pohybové hrátky se zvířátky“

Stanoviště ZAJÍC

Skládání zajíce podle říkanky

Pomůcky: 3 různé skládky zajíce vyrobené z tvrdého papíru, vlajka zajíce.

Popis: studentka říká říkanku a děti skládají zajíce.

„Sedí zajíc v trávě,

seskládáš ho hravě.

Hlava, břicho, packy, uši,

koukni se, jak mu to sluší.“

Děti pracují ve třech skupinách, každá skupina společně skládá jednoho zajíce, po složení zajíců následuje vyvěšení vlajky zajíce.



Obr. 1: Pohybové hry se zvířátky

Pohybová hra „Zajíčkové si spolu hrají“

Pomůcky: ozvučná dřívka.

Popis: na zvuk ozvučných dřivek se děti (*zajíci*) pohybují po prostoru (*v lese*), běhají, poskakují, jsou pozorní a poslouchají, co se děje v okolí. Na ticho studentka řekne popř. i ukáže číslo a podle toho vytvoří děti skupiny. Na zvuk opět běhá a skáče každý *zajíc* sám.

Překážková dráha „Zajíčku, ukaž, co umíš“

Pomůcky: puzzle zajíce vyrobené z tvrdého papíru, kužele, švihadla, lana.

Popis: děti (*zajíci*) zdolávají překážkovou dráhu (překážky v lese – větve, šišky, lávku přes vodu apod.). Děti skáčou ve stoji snožmo uvnitř a rozkročmo vně lana - skáčou ve vzpору dřepmo (po čtyřech) mezi lany – první ruce a potom nohy, u kužele si vezmou jednu část puzzle - slalom mezi kužely – mají puzzle na hlavě a drží rovnováhu, nakonec projdou úzkou uličkou mezi lany, které nesmí překročit.



Obr. 2: Překážková dráha

Pohybová hra „Myslivci a zajíc“

Pomůcky: gymball, švédská bedna, malé míčky, lana.

Popis: děti jsou rozdělené na dvě skupiny a stojí naproti sobě ve dvou řadách za lany, každé dítě má v ruce míček. Při povelu střílí míčky na gymball umístěný na švédské bedně a snaží se ho shodit, po odhodu si děti míčky posbírají.



Obr. 3: Pohybová hra „Myslivci a zajíc“

3.2 Zjištění pohybové úrovně na základě testové baterie

Autoři tohoto příspěvku ve spolupráci s Nadací sportující mládeže v Plzni vytvořili a již ověřili v praxi testovou baterii, která se skládá z devíti testů zaměřených na zjištění pohybové úrovně dětí předškolního věku (5 – 6letých). Jednotlivé testy (stanoviště) jsou motivačně pojmenovány podle zvířátek a jsou rozděleny do dvou skupin – hlavní stanoviště a tajná stanoviště. Hlavní stanoviště tvoří tři testy, které jsou součástí každého testování v mateřské škole a jsou uvedeny na internetových stránkách Nadace sportující mládeže (www.nsm.cz – projekt 1P). Tajná stanoviště tvoří šest testů, ze kterých se při zahájení testování losují dva, jež doplní testování v konkrétní mateřské škole na pět stanovišť.

Ukázka popisu jednoho stanoviště (testu) včetně hodnocení SKÁKAJÍCÍ ŽÁBA

Charakteristika: Pohybová činnost je zaměřena na dynamickou sílu dolních končetin a koordinaci pohybu horních a dolních končetin.

Pomůcky: 5 švihadel nebo provázků, malý míč hadrový nebo molitanový (průměr cca 8 – 10 cm).

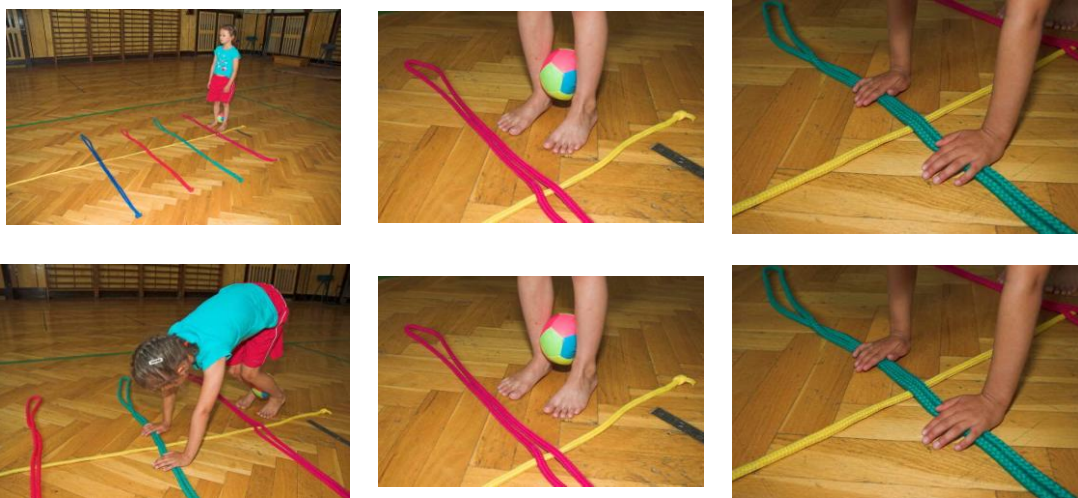
Provedení: Jedno švihadlo položíme na zem (osové švihadlo), čtyři přeložená švihadla položíme kolmo na osové švihadlo. Vzdálenost mezi kolmo položenými švihadly je 40 cm.

Dítě zaujme výchozí polohu ve stoje, malý míč mezi kotníky, špičky před prvním švihadlem, obě chodidla vpravo nebo vlevo od osového švihadla. Následují jednotlivé skoky ve vzporu dřepmo s oporou o paže. Dítě nejprve při skoku pokládá dlaně na napříč položené švihadlo tak, aby osové švihadlo bylo vždy mezi dlaněmi. Potom přeskočí snožmo na druhou stranu mezi rovnoběžně položená švihadla tak, aby vždy obě chodidla byla vpravo (vlevo) od osového švihadla a při dalším skoku vlevo (vpravo) od osového švihadla. Celkem dítě provede tři skoky.

Hodnocení: Zaznamenává se lepší ze dvou pokusů. 6 bodů je maximální možný počet za správné provedení skoků ve vzporu dřepmo. Výsledek je uveden v bodech 0 – 6.

Odečítání bodů:

- Vždy jeden bod za každou odlišnou polohu dlaní vzhledem k popisu provedení.
- Vždy jeden bod za každou odlišnou polohu chodidel vzhledem k popisu provedení.
- Vždy jeden bod při každé ztrátě míče, který dítě svírá mezi kotníky.



Obr. 4 souborný: Metodický postup práce na stanovišti „Skákající žába“

Závěr

V první části tohoto příspěvku jsme popsaly studijní plán v oblasti pohybové přípravy pro předškolní děti. Studijní plán byl vytvořen uváženě na základě odborných publikací a praktických zkušeností s ohledem na očekávané výstupy v této oblasti uvedené v RVP. Jednotlivé předměty svou náplní na sebe v průběhu studia logicky navazují. Na úvodní teoretický vstup v předmětu ZTTC navazují předměty TVDM1 a TVDM2, kde se studentky seznámí se správným držením těla a správným rozvíčením dětí předškolního věku, včetně základní motoricko-funkční přípravy. Dále získají přehled o základních lokomočních, nelokomočních a manipulačních dovednostech. Vytvoří si též zásobník pohybových a psychomotorických her. V předmětech TDTC1 a TDTC2 pak následně vše rozšíří o didaktiku tělesných cvičení. Důležité a přínosné je, že se samostatně podílí na přípravě a vedení různých pohybových činností a her, organizování pohybových projektů v tělocvičně i v přírodě. Na závěr se v předmětu TDZTV seznámí se zdravotními aspekty cvičení a kompenzací svalových dysbalancí, které mohou již v předškolním věku u dětí vznikat.

Logická návaznost a provázanost uvedených předmětů se projevila během několika let fungování studijního plánu. Domníváme se, že studentky celkově získají základní a důležitý teoretický i praktický vhled do problematiky pohybové výchovy dětí předškolního věku.

V druhé části příspěvku jsme nastínily důležitou problematiku diagnostiky pohybové úrovně dětí předškolního věku. Uvedly jsme dvě možnosti, pomocí nichž můžeme odhalit silná i slabá místa pohybového projevu dětí. Na základě zjištěných informací pak pedagog může s dětmi cíleně pracovat na rozvoji pohybových schopností a osvojování a zdokonalování pohybových dovedností.

11. Hudební činnosti v předškolní výchově

Štěpánka Lišková

Abstrakt: Autorka textu informuje o problematice zahájení a průběhu kombinovaného studia učitelství pro mateřské školy na Katedře hudební kultury FPE ZČU v Plzni. Hovoří o specifikách jednotlivých předmětů (Hudební nauka, Didaktika, Hra na klavír) v kontextu s podmínkami, v jakých se tyto předměty realizují a s cíli, jež byly pro jednotlivé etapy studia stanoveny. Na užším konkrétním výběru činností pak demonstrovuje některé své metodické postupy ve vlastní výuce. Ty jsou uvedeny ve třech přehledných tabulkách rozčleněných na kategorie = způsobilosti – metody ověření – kritéria. Jedná se o výňatky z materiálů oficiálních dokumentů, které vznikají v rámci projektu Studium učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií. Autorka příspěvku navrhuje dále Profil absolventa, ke kterému by výuka v kombinovaném i denním studiu měla směřovat. V závěru zdůvodňuje potřebu formovat osobnost dětí prostřednictvím hudebních činností a poukazuje tak na nutnost zachování kvalitní přípravy budoucích učitelů MŠ i v oblasti hudebně výchovné.

Klíčová slova: Katedra hudební kultury, kombinované studium MŠ, hra na klavír, didaktika, hudební nauka pro MŠ, způsobilosti – metody ověření – kritéria, profil absolventa studia MŠ na KHK

Abstract: The author deals with commencing and processing issues of combined studies of Teacher Training for Nursery School (Učitelství pro mateřské školy), taking place at Musical Culture Department of the Pedagogical Faculty, West Bohemian University in Pilsen. It is dedicated to specific details of particular subjects (Music studies, Didactics, Playing the piano) in context of conditions, in which those are carried on and goals set for individual stages. Some of methodical approaches used in own teaching is later shown on shortlisted activities range. These are quoted in three well-arranged tables divided into categories = qualifications- verification methods – criteria. These are extracts of official document sources, which emerge within teaching Technics for Nursery Schools Teaching Technics as a Dialogue between Practice and Theory Project (projekt Studium učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií). The author also proposes a graduate's profile, in which should be the schooling of combined and daily full-time study be aimed to.

In her Conclusion, she gives reasons for the need of shaping children's personalities by musical activities and points out the necessity of sustaining high quality preparation of expectant nursery school teachers in the field of music education. The author of the text also deals with commencing and processing issues of Teacher Training for Nursery School (Učitelství pro mateřské školy) Musical Culture Department of the Pedagogical Faculty, West Bohemian University in Pilsen.

Key words: Musical Culture Department, Combined studies for Nursery schooling, Playing the piano, Didactics, Music studies for Nursery schooling, qualifications – verification methods – criteria, Nursery schooling graduate's profile

Úvod

Nově otevírané kombinované studium (dále jen KS) pro učitele mateřských škol v symbióze s projektem **Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií** představuje pro katedru hudební kultury (dále jen KHK) určitou výzvu. Už od počátku otevření prezenčního bakalářského studia Učitelství mateřských škol byla na KHK prosazena snaha o maximální zacílení teoretické roviny jednotlivých hudebně výchovných předmětů na aplikaci nabytých poznatků a dovedností v praxi studentů. Tento trend například zaznamenali a kladně ohodnotili i bývalí absolventi studia (Kirchmanová, 2011). V seminářích i cvičeních docházelo zcela v duchu soudobých trendů v hudebním školství (RVP) k osvojování nových poznatků prostřednictvím konkrétních praktických hudebních činností a jejich následných teoretických reflexí, které těsně souvisely se zaměřením studia na přípravu učitelů mateřských škol. Díky dlouholetým zkušenostem pedagogů VŠ se například v náročné skupinové nástrojové výuce dařilo ve velmi krátké době alespoň částečně srovnat úroveň absolventů jiných škol s absolventy středních pedagogických škol (dále jen SPGŠ). S tímto zacílením vznikla v rámci projektu i specializovaná učebna s keyboardy, ve které je vyučováno hře na nástroj až dvacet studentů současně. Na naší fakultě tak dostali možnost studovat tento obor nejen absolventi středních pedagogických škol ale i gymnázií a případně i jiných středních škol.

Na KHK je v současné době řešen nelehký úkol jak zajistit dostatečnou úroveň absolventů studia vzhledem k rozdílné vstupní úrovni hudebních dovedností studentů v neustále zhoršujících se podmínkách pro práci učitelů (úbytek šesti členů katedry, navýšení počtu studentů nástrojové výuky při redukci hodin výuky v kombinovaném studiu). Nastolený systém studia, který se v průběhu let ukázal jako plně funkční v prezenční formě studia, je tak podrobován náročné zkoušce, a to zejména v nově otevřené kombinované formě studia. Při koncipování předmětů i pro tento typ studia bylo nutné hledat odpovědi na tři základní otázky:¹⁷

- Jak dosáhnout patřičné úrovně stanovených výstupů z jednotlivých předmětů při narůstající převaze bezkontaktní výuky?
- Jak využít stávajících zkušeností učitelů z praxe, kteří by měli v tomto typu studia převažovat?
- Jak zabezpečit, aby výuka těchto už praktikujících učitelů nesla atributy vysokého školství a nebyla pro ně pouhou formalitou v získávání potřebného vysokoškolského titulu?

1 Kombinovaná forma učitelství MŠ na KHK

S vědomím výše uvedeného tak byly předběžně vypracovány i následné výstupy (způsobilosti) z předmětů na KHK zacílené též na kombinované studium.¹⁸ Vědomosti a dovednosti z oblasti hudební výchovy získávají absolventi prezenčního a kombinovaného studia VŠ prostřednictvím činností v kontextu s plány denního studia ve třech povinných předmětech: hudební výchově zaměřené na předškolní pedagogiku (HVYM1 a HVYM2), kolektivní nástrojové výuce hry na klavír (HRMŠ1 až HRMŠ4) a didaktice hudební výchovy pro učitele MŠ (DIMŠ1 až DIMŠ3).

1.1 Hudební výchova pro učitelství kombinovaného studia MŠ HVYM1, HVYM2¹⁹

Hudební výchova pro předškolní vzdělávání je vyučována v 1. ročníku studia v zimním a následném letním semestru s časovou dotací dvou setkání po třech hodinách. Jedná se o teoretický předmět, nutný předstupeň oborové didaktiky. Jeho prostřednictvím si studenti osvojují základní vědomosti z hudební nauky, bez nichž se ve vedení hudebních činností dětí ani v rozvoji vlastní hudebnosti, neobejdou. V případě kombinovaného studia lze však předpokládat vyšší úroveň naukových znalostí opřených o praktické zkušenosti adeptů.²⁰ V prvních lekcích je tak prostřednictvím konkrétních hudebních činností zjišťována a rozšiřována znalostní i dovednostní úroveň studentů.

¹⁷Troufám si tvrdit, že pokud ve stávajícím vysokoškolském vzdělávacím systému nebudeme mít v patrnosti všechny tyto otázky, kombinované studium učitelství BC MŠ na FPE ztratí svoje opodstatnění.

¹⁸Tyto výstupy jsou flexibilně aktualizovány vzhledem ke zkušenostem s jejich uplatněním v prvních etapách studia. V prognóze lze předpokládat, že tyto ideálně stanovené cíle jednotlivých činností, jež vedou k dosažení potřebných kompetencí studentů, nebude pravděpodobně možné - vzhledem k malému počtu hodin kontaktní výuky a současné tendenci přijímat stále větší počty studentů kombinovaného studia - v celém jejich rozsahu realizovat.

¹⁹Pozn. autorky příspěvku. Tento předmět jsem přebrala po kolegyni Mgr. Marii Novákové po jejím odchodu do důchodu. Studenti však mají k dispozici jí zpracované coursewary s velkým množstvím materiálů k samostudiu. Po získání potřebných zkušeností s realizací HUVY stávající plány průběžně upravuji, redukuji nadnormativní požadavky (obraty intervalů, církevní stupnice, atd.) a zaciluji zcela k praxi. Tabulka v tomto příspěvku zahrnuje už aktualizované výstupy z předmětu včetně metodiky jejich ověřování.

²⁰Bohužel se v průběhu dvou let zatím nepotvrdilo, že pro studium na VŠ byli přednostně vybráni zkušení učitelé s absolvovanou SPGŠ, čímž se například ve hře na klavír vzhledem k počtu začátečníků situace velmi komplikuje.

Způsobilosti	Metody ověření	Kritéria
Příklad: Student/ka si osvojí základní poznatky ze všeobecné hudební nauky (nota, hodnoty not, klíče, rytmus a jeho obměny, synkopa).	Student/ka zapiše jednoduchý taneční rytmus, zaznamená rytmus, který předehraje vyučující, vymyslí (obměny rytmu) dva vlastní autorské takty, ve kterých použije rozdílné hodnoty not, rytmizuje slovo a sousloví dle zadaného tematického celku (Jaro, Léto aj.), hrou na tělo a perkusivní nástroj realizuje model se synkopami.	Student/ka předloží zápis rytmu tance osvojeného na semináři, zapiše dva autorské takty a na semináři je realizuje hrou na tělo samostatně i s kolektivem, vytvoří a odevzdá jednu partituru rytmizovaných slov , bezchybně realizuje synkopické rytmy hrou na tělo v polyrytmickém modelu na semináři

Tab. 1: Ověření způsobilostí z HVYMI (příklad), zdroj: vlastní z dokumentů projektu Studium Učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií ²¹

Kontrola správného osvojení či zopakování stupnic (samostudia) a jejich předznamenání (samostudia) probíhá například prostřednictvím diktátů i zápisu transpozic písní. Dirigentská schopnost studentů je prověřována taktováním písně ve dvoudobém a třídobém taktu i řízením instrumentálního souboru spolužáků. Znalost intervalů studenti prokazují v písemné (nástrojové) transpozici písní do dvou pěvecky vhodných tónin i správným zápisem a hrou (klavír, sestavení kláves belotonu) doprovodných kadencí na klavír a kytaru. Výběr tónin odpovídá jejich praktickému využití. V průběžných intonačních diktátech studenti analyzují durové a mollové kvintakordy dle hry učitele. Určitou orientaci a smysl pro logiku stavby hudebních forem prokážou studenti

- v tvorbě drobné hudební periody na semináři (hudební otázka a odpověď) - jedná se o předpoklad tvůrčí kompoziční práce, samozřejmě na elementární úrovni,
- v rámci samostudia vyhledají píseň rondového typu, tu na semináři zazpívají s kolektivem,
- varíují předložený rytmický a melodický model,
- vytvoří předehru a dohru k písni,
- osvojí si zpěv vícehlasu (kánon rytmický a melodický).

Praktikující studenti uvedou i příklady z MŠ. Schopnost orientace v třídobém a dvoudobém taktu (čtyřdobém) prokážou studenti ve vlastní tvorbě rytmizovaných slov a sousloví dle zadaného tematického celku (Jaro, Léto aj.) i čtením a realizací předloženého rytmizovaného partu (hra na tělo). V průběhu semináře realizují tleskáním a hrou na tělo a zpěvem synkopické rytmické útvary a píseň s předtaktím.

²¹ Tabulka v tomto příspěvku zahrnuje už aktualizované výstupy z předmětu včetně metodiky jejich ověřování. Jedná se o část oficiálních dokumentů projektu projekt ESF Studium Učitelství pro mateřské školy jako dialog praxe a teorie.

1.2 Hra na klávesový nástroj HRMŠ1 – HRMŠ4

Hra na klavír je realizována prostřednictvím skupinové výuky nástrojové hry. Zde studenti obdrží důležité pokyny k rozvoji svých instrumentálních dovedností. Hra na klavír je nezbytnou součástí dovednostní výbavy každého učitele MŠ, konkretizuje poznatky z hudební teorie, přičemž zkušenosti ze hry na klavír jsou přenosné na melodické nástroje Orffova instrumentáře. Jedná se o nejcennější a nezastupitelnou pomůcku v rozvoji hudebnosti dětí i studentů. Student má být po dokončení VŠ studia schopen uplatnit klavír v rámci činností pěveckých, pohybových, poslechových i instrumentálních. Společný zpěv dětí s nástrojovým doprovodem přináší radost z kolektivního sdílení hudby (významný prvek socializace), ale též intonační čistotu. S oporou o hru se ukotvuje tonální i harmonické cítění.

Tento předmět je v rámci kombinovaného studia vyučován **pouze konzultativně**, a to formou dvou dvouhodinových kolektivních setkání s pedagogem v průběhu každého ze čtyř semestrů. I začátečníci, kteří bohužel převažují, jsou vyučováni pouze konzultativní formou studia!²² S tímto cílem byly koncipovány i výstupy z předmětu. Pomůckou k samostudiu hry na klavír jsou studentům denního i kombinovaného studia videozáznamy na coursewaru. U kombinovaného studia lze předpokládat velmi rozdílnou úroveň nástrojových dovedností. Vzhledem ke zkušenostem z prezenčního studia je tudíž nutné konzultativní formou při prvním setkání

- a) zjistit úroveň hry adeptů studia,
- b) korigovat postup v samostudiu s oporou o výukový videomateriál (různé druhy stylizovaného doprovodu písní),
- c) pokročilým studentům (absolventům ZUŠ, SPGŠ) předvést stávající a případně i alternativní možné způsoby doprovodu písní (hra s širokou polohou akordů, jiné možnosti stylizace doprovodu).

Pokud jsou ke studiu přijati začátečníci, je nezbytné, aby individuálně navštěvovali učitele (ZUŠ) v místě svého působení. Naučit se hrát na klavír pouze v průběhu čtyř hodin za semestr totiž nelze! V zatím ojedinělých případech jsou adepty kombinovaného studia i zkušenější praktikující učitelé. Ti mohou splnit požadavky tzv. Atestů 1- 4, v nichž potřebné dovednosti prokážou. Atesty zahrnují i pomoc při výuce začátečníků v semináři, předvedení povinného penza dovedností v průběhu jednotlivých semestrů a zasílání videí z praxe s hrou doprovodu jim svěřených dětí v MŠ. V rámci závěrečné zkoušky si všichni studenti vyberou 30 písní z celého dvouletého období. Tyto písně rozdělí do jednotlivých kategorií s ohledem na jejich praktické uplatnění v rámci oborových (pochodové písně, tance, ukolébavky,...) i mezioborových témat (ŠVP, pohádky) MŠ. Studenti prokážou schopnost doprovodit zpěv písní různým druhem stylizovaného doprovodu (akordy, dudácká kvinta, valčík, polka, synkopy). Způsobilost k použití nástroje je opětovně kontrolována v praktické části zkoušky z didaktiky MŠ.

1.3 Didaktika pro učitelství mateřských škol DIMŠ1 – DIMŠ3

Didaktika kombinovaného studia BCMŠ je stěžejním předmětem oborového zaměření HV pro MŠ. Jejím prostřednictvím získává student/ka vědomostní i dovednostní potenciál

- a) pro výuku hudební výchovy v předškolních zařízeních,
- b) pro tvorbu metodických řad v oblasti hudebních činností,

²² „Současný výchovný systém nabízí hudebním aktivitám mnohem více prostoru. Opět však záleží především na osobnosti a zodpovědnosti učitelky dát hudebním aktivitám takový prostor, jaký si právem zaslouží. **Tato problematika je mnohem širšího rázu, než se na první pohled zdá. Souvisí především s kvalitním vzděláním pedagogických pracovníků předškolní výchovy a to zejména na poli jejich praktických schopností a dovedností...**“ (Lišková 2006: 3).

c) pro účelné uplatnění hudebních aktivit v rámci oboru (propojení hudebních činností) i mezioborové integrace (v souvislosti s tematickými celky ŠVP i vzdělávacími oblastmi RVP).

U kombinovaného studia lze předpokládat u převážné většiny praktikujících studentů už velkou míru zkušeností s hudebně výchovnou prací na MŠ. Předmět se realizuje prostřednictvím dvou dvouhodinových a tříhodinových seminářů v průběhu jednotlivých semestrů. Semináře jsou zaměřeny kromě zopakování a ujednacení si znalostí z oboru i na výměnu zkušeností učitelů z praxe a rozhojnění jejich znalostí o poznatky z oboru hudební psychologie, muzikoterapie a etnické hudby (principy hudby Afriky, Indie, původních obyvatel Ameriky a jejich začlenění do MŠ - pohyb, hra - znalost).

1.3.1. Ověřování způsobilostí v DIMŠ1, DIMŠ2, DIMŠ3

K upevnění stávající úrovně znalostí i k osvojování nového opět dochází prostřednictvím aktivní práce s hudebním materiálem.

Způsobilosti	Metody ověření	Kritéria
Student/ka vyjmenuje a popíše jednotlivé složky hudebnosti dítěte	Student/ka v rámci semináře po poslechu nahrávky zpěvu (přílohy nahrávky v courseware) analyzuje, do jaké míry má zpívající dítě rozvinuty jednotlivé složky hudebnosti, v praktické činnosti si osvojí několik her na rozvoj hudebnosti, uvede příklady z vlastní praxe.	Student/ka písemně analyzuje zpěv dětí, obhájí svoje stanovisko v následné společné diskusi, případně přehodnotí svůj postup při analýze dětského hudebního projevu ostatními studenty i vyučujícím.

Tab. 2: Ověřování způsobilostí DIMŠ1 (úvodní hodina, příklad), zdroj: vlastní z dokumentů projektu Studium Učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií

Ústředním tématem obou seminářů **DIMŠ1** je, kromě definování jednotlivých složek rozvoje hudebnosti, *rytmus* jako jeden z nejdůležitějších hudebně vyjadřovacích prostředků a aktivní práce s ním. Ve druhém dvouhodinovém semináři studenti prezentují své vlastní příklady rozvoje rytmického cítění dětí. Modely seřadí dle stupně obtížnosti od nejjednodušších po nejsložitější (dle použitelnosti vzhledem k věku dětí i použitému způsobu rytmického doprovodu – schopnost tvorby metodických řad). Z konfrontace postupů pak v diskusi postupně definují základní pojmy z oblasti rozvoje rytmického cítění dětí (rytmus, rytmické cítění, metrum, pulzace, hra v pauze a hra konce frází). Dále si osvojí píseň s vánoční tematikou a doprovodem instrumentů (využití a kontrola předchozích zkušeností).

Způsobilosti studentů v **DIMŠ2** sahají pak i do oblastí rozvoje pěveckých dovedností vlastních i dětí v MŠ a do oblastí tvořivého využití instrumentů v doprovodu příběhu. Studenti melodizují texty, předkládají a diskutují nad příklady pěveckých cvičení zpěvu písní z vlastní praxe, po diskusi řadí písně dle stupně obtížnosti a přiměřenosti pro určitou věkovou skupinu dětí, postup zdůvodňují. V rámci instrumentálních činností pak dirigují instrumentální orchestr: pracují s kontrastem i dynamikou, změnami tempa, aleatorikou Hrou na djembe a jiné rytmické nástroje si osvojují rytmus arabský, africký i indiánský.

DIMŠ3 je zaměřena na komplexní pochopení a ujasnění si problematiky rozvoje instrumentálních, poslechových a pohybových dovedností dětí. Opět se počítá s větším zkušenostním potenciálem už praktikujících studentů kombinované formy studia. Studenti vnášejí do výuky příklady z vlastní praxe, ty analyzují ve společné diskusi, z doneseného materiálu sestavují metodické řady.

V prvním setkání studenti například vytvoří vlastní instrumentální doprovod známé písně a to i s využitím melodických nástrojů. Konfrontací zkušeností ze skupinové práce si tak na konkrétních příkladech ujasní, jak správně metodicky postupovat v oblasti rozvoje instrumentálních dovedností dětí (obohacení vlastních zkušeností o techniky muzikoterapie aj., práce s pauzou, aleatorikou, tichem a zvukem i alternativní práce s instrumenty).

Způsobilosti	Metody ověření	Kritéria
Student/ka aktivně pracuje s posluchovými ukázkami	Student/ka analyzuje vybrané poslechové ukázky z hlediska jejich využití na MŠ (vymyšlení názvu programní skladby, její rozbor, práce s hudebně vyjadřovacími prostředky, kresba na znějící hudbu)	Student/ka aktivně pracuje s poslechovou skladbou na semináři – intuitivně reaguje kresbou, vymyslí název, pojmenuje principy práce s poslechovou skladbou – kontrast -použité nástroje atd.

Tab. 3: Ověřování způsobilostí DIMŠ3 (příklad práce s poslechem), zdroj: vlastní z dokumentů projektu Studium Učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií

Legenda: Dále v oblasti poslechových činností studenti po výzvě pedagoga uspořádají všechny přinesené modely (poslech, pohyb) dle stupně jejich obtížnosti. Z uvedených příkladů vyberou jeden až dva modely k nácviku celou třídou. Svůj postup metodicky zdůvodní (tvorba metodických řad) a objasní zařazení modelů do kontextu s tématy ŠVP konkrétních škol.

Samostatnou závěrečnou prací je hudební diagnostika pěti dětí (doporučen je i zvukový záznam diagnostiky) z MŠ, kde jednotliví studenti praktikují. Rozbor prací probíhá na závěrečném semináři a podrobněji pak na závěrečné zkoušce z předmětu. Studenti ve společné diskusi ve stručnosti uvedou, k jakým závěrům v diagnostice dětí došli, pojmenují případné problémy s diagnostikou dětí (neschopnost rozlišit výšku, ve které děti zpívají, určit tóninu, podmínky pro diagnostiku, aj.), pohovoří o východiskách diagnostikování dětského hlasu. V závěrečné zkoušce - kromě detailnějšího rozboru seminární práce - studenti na konkrétních příkladech z praxe prokážou znalost metodických řad u jednotlivých druhů činností, hrou na nástroj a vlastním zpěvem své muzikantské dovednosti.

2 Profil absolventa BCMŠ v oblasti hudební výchovy

V souvislosti se studiem učitelství MŠ na KHK bylo potřebné též hledat podobu profilu absolventa VŠ studia BCMŠ. Ten zatím není oficiálními dokumenty definován. K naplnění profilu absolventa VŠ za oblast předškolního hudebního vzdělávání by však měly směřovat všechny výstupy z předmětů, z tohoto důvodu byly na KHK stanoveny tyto doporučené parametry:

Profil absolventa BCMŠ v oblasti hudební výchovy:

Student/ka

- vytváří metodické řady v rámci všech čtyř druhů hudebních činností,
- pojmenovává konečné cíle jednotlivých činností (Kam směřujeme?) a určuje směr postupu k cílům jednotlivých činností (Jak?) s ohledem na věk i úroveň hudebnosti dítěte (Pro koho? Jak?),
- svá tvrzení dokládá konkrétními příklady (Co?), které se opírají o vlastní zkušenosti, studiem nabyté vědomosti i o přehlednou znalost doporučené literatury (Odkud?),



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

- hudební nástroj využívá v rámci všech druhů činností, speciálně hrou na klavír doprovází vlastní zpěv i zpěv dětí, zkušenosti ze hry využívá i ve hře doprovodů na jiné nástroje,
- zpívá intonačně čistě, poloha i rozsah jeho/jejího hlasu koresponduje s požadavky na čistý zpěv dětí ve střední hlasové poloze (muži vzhledem k nízké poloze hlasu s oporou o hudební nástroj),
- flexibilně pracuje s hudebním materiálem v rámci oborové integrace (propojení hudebních činností v rámci HV tematického celku) i mezioborového začlenění hudebních činností (v kontextu s tématy ŠVP jednotlivých škol i jednotlivými oblastmi RVP).

Závěr

Právě v předškolním věku dítěte se formují vzorce chování,²³ které se posléze promítají do celého lidského života. Hudební činnosti jsou svou podstatou vázány na spolupráci celého kolektivu. Jejich správné progresivní uplatnění v předškolním vzdělávání tak může sehrávat podstatnou roli v procesu zdárné socializace dětí a to i při respektu k individualitě každého dítěte. Právě i díky svému výchovnému potenciálu by měly zaujímat hudební činnosti přední místo ve vzdělávacím systému jednotlivých mateřských škol! Správně zacílené hudebně výchovné vzdělávání na katedře hudební kultury v Plzni může tak k naplnění této vize nemalou měrou přispět. „Je velmi důležité věnovat pozornost možným rizikům, která by mohla vést k opomíjení či nahrazování hudebních aktivit jinými. Hudební činnosti totiž nahradit nelze.“ (Lišková, 2006, s. 3)

Použité zdroje

- 1) KIRCHMANOVÁ, K. 2011. *Evaluace studia učitelství pro MŠ z pohledu absolventů*. Plzeň. Bakalářská práce. Západočeská univerzita Fakulta pedagogická Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: P. Sovová
- 2) LIŠKOVÁ, M. 2006. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP. 165 pp. ISBN 60-86307-26-3.
- 3) KOLEKTIV. 2004. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: UK PF, 240 pp. ISBN 80-7290-200-8.

²³ Jak prokázaly výsledky výzkumů z let 2004 (Pražská skupina školní etnografie, 2004), u školní mládeže se objevily tendence k pohrdání hodnotami, vrostl nezájem dětí o školní výsledky, poklesla aktivita dětí i rodičů ve vztahu ke škole, v oblasti postojů dětí ke škole se zvýšily preference osobních hodnot, do popředí vystoupil zřetelně individualismus dětí a snaha prosadit se, zvýšila se kritičnost vůči ostatním... Troufnu si jako praktiku-jící učitel tvrdit, že tyto tendence od doby, kdy byl výzkum proveden, ještě zesílily. Nabízí se připomínka, že právě první konzervatoře byly zakládány na bázi sirotčinců, ve kterých se provozovala hudba. Už v 16. století byly tudíž děti vedeny přirozeně ke spolupráci prostřednictvím společného muzicírování.

12. Sexuální výchova v přípravě studentů učitelství mateřských škol

Dagmar Čábalová

Abstrakt: V příspěvku je stručně analyzován jeden z možných přístupů v koncipování sexuální výchovy v předškolním vzdělávání a v přípravě studentů učitelství pro mateřské školy. Tento přístup zdůrazňuje sexuální výchovu v kontextu výchovy ke zdraví na MŠ a také sexuální výchovu jako samostatnou disciplínu v pregraduální přípravě předškolních pedagogů. Koncepte sexuální výchovy respektuje vzdělávací oblasti RVP PV a kognitivní, emocionální a sociální rovinu sexuální výchovy ve smyslu bio-psycho-sociálně-duchovního pojetí zdraví. Příspěvek doplňuje ukázka vybraného tématu ze sexuální výchovy předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: Sexuální výchova, výchova ke zdraví, zdravý životní styl, vzdělávací oblasti RVP PV, příprava učitelů MŠ, metodika sexuální výchovy, kognitivní, sociální a emocionální rovina sexuální výchovy.

Abstract: The paper briefly analyzes one of the possible approaches in designing sex education in preschool education and in preparation of preschool education students. This approach emphasizes sex education in the context of health education at kindergarten and sex education as a separate discipline in the undergraduate training of preschool teachers. The concept of sex education respects the RVP (framework education programme) PV (pre-school education) and cognitive, emotional and social level of sex education in terms of bio-psycho-social-spiritual approach to health. The paper is accompanied by an example of a selected topic of sex education in preschool education.

Key words: Sex education, health education, healthy lifestyle, educational field RVP (framework education programme) PV (pre-school education), preschool education teacher training, methods of sex education, cognitive, social and emotional level of sex education.

Úvod

Současná proměna školy v kontextu současných společenských změn přináší řadu požadavků na změnu institucionální podoby předškolního vzdělávání v České republice s ohledem na výchovně vzdělávací trendy ve světě (např. od instrumentálního řešení problémů v učitelské přípravě k procesuálnímu profesnímu rozvoji, tzn. propojit kognitivní hledisko s emocionální, pocitovou stránkou učitelské profese). Do popředí zájmu se dostávají jak koncepční změny tohoto vzdělávání, tak změny v přístupech k dítěti, k jeho rozvoji a učení v úzké spolupráci s rodinou. Nezbytným předpokladem těchto změn je kvalitní a systematická profesní příprava předškolních pedagogů s důrazem na respektování potřeb a zájmů dětí a s podporou rozvíjení potencialit dětí, včetně rozvoje dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. V souladu se závaznými kurikulárními dokumenty, konkrétně s „Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání“ (dále jen RVP PV), jsou v dosavadní profesní přípravě učitelů (učitelů) mateřských škol nezbytné takové koncepční změny, které budou podporovat na jedné straně větší nároky na odbornost předškolního pedagoga a jeho konstruktivistické učitelství (rozvíjení vlastní znalosti v rámci reflektování svých praktických zkušeností) a na straně druhé pak rozvíjet základy klíčových kompetencí dítěte (RVP PV - kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské) ve smyslu kvalitního osobnostního rozvoje a vzdělávání dítěte v mateřské škole. V tomto ohledu pak významné místo při výchově a vzdělávání předškolních pedagogů zaujímá jejich didaktická příprava jak v pedagogicko-psychologických disciplínách, tak v oborových a předmětových didaktikách. Významné místo v pregraduální přípravě budoucích učitelů (učitelů) zaujímá také sexuální výchova. Sexuální výchova je nedílnou součástí komplexní a systematické výchovy předškolních dětí, a proto by i předškolní pedagogové a studenti učitelství pro MŠ měli být na ni odborně teoreticky i didakticky připravováni. V oblasti sexuální výchovy je nutné hledat takové cesty, které by vedly k plánovitě, systematické a interaktivní pedagogické a didaktické činnosti ve vysokoškolské přípravě předškolních pedagogů.

1 Pojetí sexuální výchovy v předškolním vzdělávání

Sexuální výchova je v současnosti chápána z různých úhlů pohledů. Buď je chápána pouze jako předávání faktů a technik, tzn., že je zdůrazňována biologie, fyziologie člověka a jeho reprodukce. Nebo je naopak kladen důraz pouze na rovinu psycho-sociální, tzn. na výchovu k mezilidským a citovým vztahům. Sexuální výchova by měla mít naopak komplexní a systémový charakter a měla by být koncipována v bio-psycho-sociální rovině (kognitivní, sociální i emocionální rovina výchovy a vzdělávání). Dítě by mělo získávat takové znalosti, postoje a chování, které by respektovaly jeho individuální a vývojové zvláštnosti a rozvíjely jeho společensky i subjektivně žádoucí sexuální chování.

Sexuální výchovu je důležité také pochopit v kontextu výchovy ke zdraví a výchovy ke zdravému životnímu stylu. Je-li zdraví chápáno jako zdroj života a stav úplné fyzické, psychické, sociální a duchovní pohody, pak dítě v sexuální výchově nejen rozvíjí vlastní potřeby, postoje, znalosti, ale učí se poznávat, reagovat, vyrovnávat se změnami ve svém okolí a s druhými lidmi v oblasti sexuální morálky a společensky žádoucího chování. Také ve výchově ke zdravému životnímu stylu zaujímá sexuální výchova důležité místo, a proto je nezbytné ji chápat v souladu s ostatními komponentami zdravého životního stylu zejména pak neopomenout vztah k rodinné výchově (soužití v rodině, sourozenecké vztahy, role, rodičovství aj.), osobnímu bezpečí (týrání, sexuální obtěžování a zneužívání, komerční zneužívání apod.), osobní i duševní hygieně, péči o sociální prostředí (vztahy mezi lidmi, kamarádství, přátelství atd.) apod. Sexuální výchova by neměla být ponechána náhodě (ohrožení zdraví pohlavními a pohlavně přenosnými nemocemi, nákazami HIV/AIDS, zneužívání dětí, komerční sexuální zneužívání, neschopnost komunikace a negativní sociální vztahy v oblasti sexuality apod.), ale měla by být systematicky koncipována a rozvíjena.

Z toho vyplývá, že sexuální výchova u předškolních dětí by měla být chápána v širším kontextu a v její bio-psycho-sociální rovině. Je nejen výchovou k odpovědnému partnerství, manželství a rodičovství ale je výchovou k prosociálnímu chování (výchova k sociálním vztahům, vztahům mezi lidmi) vč. rozvíjení emocionálních vztahů. Je základem takových lidských vztahů, jakým je přátelství. Přátelství pak tvoří základ pro učení se vztahům partnerským, manželským i rodičovským.

Je důležité připomenout, že nejvhodnějším prostředím pro rozvíjení sexuální výchovy je pozitivně fungující rodina. Tam, kde to není možné, by měla pomoci škola, mateřská škola. Spornou otázkou mnoha odborníků (lékařů, sexuologů, učitelů) je, kdy se sexuální výchovou začínat. Podle našeho názoru a ve shodě s Marádovou (Machová a kol., 1998) začíná sexuální výchova již po narození dítěte a to proto, že láska k dítěti a pocit bezpečí pozitivně ovlivňuje vývoj dítěte i v sexualitě. Postupně začíná dítě vnímat rozdíly mezi pohlavími a začne se tázat, jak přišlo na svět? Většinou to bývá mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte (v závislosti na jeho vývoji a schopnostech). V tomto období se také utváří postoje dítěte k mnoha oblastem (ke zdraví, vrstevníkům, atd.) a také k sexualitě, a proto je nezbytné systematicky a velmi citlivě rozvíjet sexuální výchovu již v mateřské škole (dále MŠ) a nejlépe ve všech vzdělávacích oblastech RVP PV (např. Dítě a tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, aj.) a v souladu s klíčovými kompetencemi dítěte, např. podpora kompetence komunikativní, sociální a personální, k učení apod. (RVP 2004). K tomu, aby sexuální výchova byla kvalitně rozvíjena, je ve výchově a vzdělávání na MŠ nezbytné sledovat vývojové zvláštnosti dětí a jejich potřeby. Neméně důležitým předpokladem je spolupráce s rodiči. Společně s názorem Podroužka (2003) má rodina dítěte nezastupitelné místo při rozvoji sexuální výchovy: „*Rodiče předávají svým dětem důležité životní hodnoty a formují jejich postoj k sexualitě.*“ (Podroužek 2003, s. 203). Nezbytným předpokladem rozvoje sexuální výchovy je kvalitní profesní příprava učitele MŠ v této oblasti (didaktické odborné, pedagogicko-psychologické, aj.).

2 Koncepce sexuální výchovy v předškolním vzdělávání

V koncipování sexuální výchovy v profesní přípravě budoucích předškolních pedagogů je důležité vycházet z těchto premis:

- z individuálních zvláštností, potřeb a rozmanitých individualit dítěte předškolního věku,
- z obsahové analýzy vzdělávacích oblastí a rozvíjení klíčových kompetencí dítěte RVP PV,
- ze sociálních aspektů dětství a výchovy a současných pohledů na dítě v současné společnosti (včetně práv dítěte na pravdivé informace, což je v souladu s Úmluvou o právech dítěte),
- konečně s možností spolupráce s rodinou předškolních dětí.

Sexuální výchova by neměla postupovat pouze jednotlivými disciplínami v oboru učitelství pro mateřské školy jako např. biologií dítěte, didaktikou elementárního vzdělávání, psychologií i speciální pedagogikou, ale je velmi žádoucí, aby byla sexuální výchova zavedena jako samostatná studijní disciplína a pomohla tak odborně i metodicky řešit otázky sexuální výchovy v pedagogické praxi MŠ. Na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni byla „Sexuální výchova“ (KPG/SEXV) zavedena v bakalářském studiu Předškolní a mimoškolní pedagogiky – oboru Učitelství pro mateřské školy již od roku 1998, kdy obor získal akreditaci MŠMT. Zpočátku byl předmět koncipován jako výběrový, později jako povinně-volitelný s rozsahem jedné hodiny výuky za týden. Z důvodu zájmu studentek/-ů učitelství MŠ o tento předmět se uvažuje o rozšíření dotace sexuální výchovy na dvě hodiny týdně a posílení jeho didaktické (metodické) části.

2.1 Sexuální výchova v předškolním vzdělávání

Sexuální výchovu v předškolním vzdělávání je důležité zaměřit na otázky, které děti v tomto věku nejvíce zajímají a jsou pro ně nepostradatelné z důvodu jejich ochrany např. narození dítěte, vztahy mezi mužem a ženou, odlišnosti mezi pohlavími v bio-psycho-sociální rovině, mezilidské vztahy a otázky přátelství, vztahy v rodině, rodičovství, právo na soukromí a stud, péče o tělo a jeho hygienu a ochrana před nebezpečími v tomto věku (sexuální obtěžování, zneužívání, pedofilie, úrazy, sebepoškozování aj.), atd.

Jednou z možností tvorby rámcového obsahu sexuální výchovy může být průřezové využití obsahu sexuální výchovy ve vztahu k jednotlivým vzdělávacím oblastem RVP PV (2004) a rovin vzdělávání v sexuální výchově (poznávací, sociální a emocionální rovina obsahu). Také by sexuální výchova v podmínkách MŠ měla být nedílnou součástí výchovy ke zdraví (výchovy ke zdravému životnímu stylu). Ukázku koncipování obsahu sexuální výchovy uvádíme v následující tabulce.

Vzdělávací oblast RVP PV	Téma sexuální výchovy	Příklady obsahu učiva - roviny sexuální výchovy		
		Kognitivní	Sociální	Emocionální
Dítě a jeho tělo	Lidské tělo Osobní bezpečí Hygienické návyky Tělesný vzhled Přirozený stud Příjemné a nepříjemné prožitky spojené	- poznání částí lidského těla muže a ženy - správné pojmenování pohlavních orgánů - ochrana před zraněním pohlavních orgánů	- právo odmítnout fyzický kontakt a psychický nátlak - prevence sexuálního obtěžování a zneužívání, pedofilie - péče o pohlavní orgány	- pocity přirozeného studu - právo na soukromí - právo na vlastní tělo a jeho prožívání

	s vlastním tělem	- masturbace, onanie	- fyzické odlišnosti ženského a mužského těla, multikulturní rozdíly	
Dítě a jeho psychika	Sebepojetí a sebenahlížení Chování dívek a chlapců Identita	- orientace ve vlastní psychice, jednání a chování - duševní hygiena - rozdíly mezi muži a ženami v psychickém prožívání a chování	- psychické odlišnosti mezi pohlavími - naslouchání druhým, komunikace s druhými - vzájemné porozumění	- poznávání sebe sama, vztah k sobě uvědomování si vlastní identity - citlivost k druhým - prožívání svých pocitů spojených se sexualitou
Dítě a ten druhý	Rodina, manželství a rodičovství Vznik života a narození dítěte Kamarádství, přátelství a láska Vzorce rodičovského a partnerského chování Rozlišení chování v soukromí a na veřejnosti Komunikace v oblasti lidské sexuality Domov a rodinné zázemí Já a druzí	- partnerské soužití, svatba, společná domácnost - fungování rodiny, soužití, vztahy a role práva a povinnosti v rodině - konflikty v rodině a jejich řešení, - výchova v rodině, sourozenecké konstelace - pojetí domova - krize v rodině a hledání pomoci (linka bezpečí) - úmrtí, rozvod, porozvodová péče, krizová intervence - početí dítěte, - pojmenování pohlavních buněk, těhotenství, porod, péče o dítě - vysvětlení rozdílů mezi kamarádstvím, přátelstvím, láskou, druhy lásky - patologická láska (pedofilie, sexuální zneužívání), - rozdíly v lásce (homosexualita)	- pozitivní a negativní vzorce chování, vč. konfliktů a jejich řešení - oslovení chlapce, dívky - správné pojmenování mužských a ženských pohlavních a rozmnožovacích orgánů - komunikace s druhým pohlavím - prevence vulgarismů v lásce - základní pravidla komunikace, odmítnutí nepříjemné komunikace	- zdroje lásky, důvěry, bezpečí a jistoty, pomoci - vědomí si domova a zázemí, opora v druhého - vnímání druhého, empatie, respektování potřeb druhých - prožívání komunikace mezi dětmi a dospělými, odlišnosti - schopnost navázat kamarádství, přátelství
Dítě a společnost	Sexuální chování a společnost	- sexualita a morálka, mravní hodnoty	- ochrana před sexuálními obtěžová-	- sexuální pocity, představy

	Komerční sexuální zneužívání Gender ve výchově Sexualita v životě a společnosti Rizika sexuality – pedofilie, sexuální obtěžování a zneužívání Doteky a právo na vlastní tělo a odmítnutí	uvnitř rodiny a ve společnosti - odsouzení nemožných principů souvisejících se sexualitou - sexuální zneužívání prostřednictvím multimediálních prostředků – TV, internet, časopisy, reklamy – ochrana před nimi - pohlavní role, identita, práva a povinnosti	ním a týráním, před pedofilii - prevence komerčního sexuálního zneužívání	- odmítnutí důvěrných doteků - pomoc při případném sexuálním obtěžování zneužívání (kričovská intervence)
Dítě a svět	Sexualita v různých kulturách Rozlišování chování lidí v různých prostředích Komunikace s vrstevníky a dospělými spojená s místem, kulturou a prostředím	- kulturní odlišnosti rodinného soužití, partnerských vztahů a výchovy dětí - rozlišení komunikace v závislosti na prostředí, věku a kultuře	- chování doma, na ulici, ve škole - mezilidské vztahy, komunikace mezi vrstevníky, dospělými, dětmi, transkulturní rozdíly	- odlišnosti komunikace - citlivé vnímání sociálního prostředí a orientace v něm

Tab. 1: Rámcový obsah sexuální výchovy z pohledu vzdělávacích oblastí RVP PV a rovin vzdělávání

Uvedený návrh obsahu sexuální výchovy v předškolním vzdělávání předpokládá nutně vzájemnou spolupráci rodiny a mateřské školy, propojení sexuální výchovy s výchovou ke zdraví a kvalitní přípravu předškolních pedagogů (odbornou i metodickou), včetně přípravy i na to, jak vhodně eliminovat některá klišé a nepravdivé názory v této oblasti (předsudky, prudérnost, apod.). Současně se předpokládá, že sexuální výchova na MŠ bude rozvíjena interaktivními metodami výuky a bude se opírat o takové didaktické zásady a principy, které budou zdůrazňovat specifika této oblasti výchovy. Dále je nezbytné respektovat individuální zvláštnosti a potřeby každého dítěte a další zásady s tím spojené.

V sexuální výchově je potřeba respektovat tyto zásady: spolupráce s rodinou a tolerance různých postojů rodičů (otázky víry, multikultury, tradice, apod.), etiky a citlivosti, pravdivosti, vědeckosti, přiměřenosti a aktuálnosti informací, integrity témat (horizontálně i vertikálně) a začlenění do výchovy ke zdraví, systematičnosti a komplexnosti, respektu a mlčenlivosti, respektu k dítěti a jeho rodině a také využití *zásady koedukovanosti* v sexuální výchově: „*respektuje to, že poskytované informace a dovednosti jsou předávány společně chlapcům a dívkám, ...*“ (Podroužek 2003, s. 211), učí dítě vnímat sexuální otázky ve spolupráci s opačným pohlavím.

Z výchovně-vzdělávacích strategií (výukových metod a organizačních forem) je vhodné využívat přirozené strategie, které respektují vývojové zvláštnosti učení dětí předškolního věku. Z metod to mohou být tyto: hra (s panenkou, různými pomůckami, námětové pexeso), didaktická hra (námětové hry a nápodoby), sociální a rolové hry, rozhovor, cílená zpětná vaz-

ba, metody dramatické výchovy (simulační, inscenační, stínové divadlo, scénky, alegorie), vyprávění, pohádky, diskusní metody a jejich modifikace, názorně demonstrační metody (práce s obrázky, fotografiemi), projektivní metody (kresba, vytváření komixů, koláží), práce s příběhem, krátkodobé projekty, pozorování, heuristické metody, práce s pracovními listy apod.

Z organizačních forem výuky lze doporučit skupinovou práci, kooperativní výuku, individuální, nebo párovou výuku. Méně vhodná je individualizovaná a frontální výuka. Pokud je využívána, pak je potřeba vždy kombinovat s předchozími formami (např. frontálně-individuální).

Metody i formy sexuální výchovy je také vhodné propojit s multimediálními prostředky (ukázky z filmů, pohádek, audiovizuální tvorba, apod.), ale vždy citlivě a s komentářem pedagoga a následnou diskuzí s dětmi. Vždy by měl být výběr didaktických prostředků, metod, forem spojen nejen s obsahem učiva ale zejména s kvalitní metodickou přípravou předškolního pedagoga a měl by respektovat individuální zvláštnosti a potřeby dětí, počítaje v to potřeby a specifika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných.

3 Příklad zpracování vybraného tématu ve výuce sexuální výchovy v přípravě studentů učitelství MŠ

Výuka sexuální výchovy v profesní přípravě učitelek /-ů mateřských škol by měla respektovat následující cíle:

- přispět k osobnímu naplnění a rozvíjení osobnosti a vytvářet hodnotné vztahy,
- bojovat s nevědomostí a zlepšit porozumění a ochranu před mýty a předsudky,
- sexualitu chápat jako nedílnou součást lidského života,
- usnadnit komunikaci v sexuální problematice,
- respektovat složitost a pestrost různých stanovisek v sexuální výchově,
- netolerovat takové sexuální projevy, které mají agresivní charakter a vedou ke zneužívání jedinců v bio-psycho-sociální rovině,
- odmítat dehumanizaci sexuality a komerční zneužívání sexuality (např. pornografií),
- odmítat rasovou diskriminaci v sexuálních vztazích,
- podporovat vědomí důležitosti sebeúcty a respektování druhých v mezilidských vztazích,
- poskytnout přesné informace každému způsobem přiměřeným jeho věku a úrovni vývoje,
- neopomenout sexuální výchovu dětí se speciálními potřebami,
- uvědomit si souvislosti mezi sexuální a protidrogovou výchovou.

Sexuální výchova ve vysokoškolském vzdělávání by měla být (kromě již uvedených cílů) zaměřena na: působení v oblasti prevence rizikového sexuálního chování metodicky i formou terénní práce, poradenstvím a krizovou intervencí (oblast rodiny, partnerských vztahů, manželství, rodičovství apod.), zprostředkování informací sobě, druhým a jejich reflexe změn, včetně otázek sexuality v ústavní péči (senioři, klienti se speciálními potřebami, mentálně postižení, apod.), protipředsudkovou výchovou a jejím rozvíjením, etiku v oblasti lidské sexuality, prevenci komerčního zneužívání (kuplířství, prostituce,...) aj.

Otázkou zůstává: Co by měl splňovat vysokoškolský učitel/-ka, pokud vyučuje sexuální výchovu? Měl by být např.:

- kompetentní a citlivý/á v přístupu ke studentům (co se studenti naučí je ovlivněno způsobem: jak učitelé odpovídají na otázky, jak reagují na různé názory a respektují otázky a reakce studentů, jak navzájem komunikují),
- akceptovat každého studenta jako jedinečnou osobnost,

- chápat vlastní sexualitu, být schopen/-a mluvit klidně o otázkách týkajících se mezilidských vztahů a sexuálního chování,
- vzít v úvahu vývojové potřeby mladých lidí a využívat otevřenou a citlivou komunikaci a spolupráci se studenty,
- mít čas na rozmluvy a diskuse, vytvořit vhodnou atmosféru a klima,
- uvědomit si vliv neformálního vzdělávání, vrstevníků, rodičů, sdělovacích prostředků a představ o sociálních rolích,
- neskrývat se za profesionální přístup, ale být spontánní a opravdový (autenticita) s vlastními pocity a myšlenkami,
- podněcovat studenty k přemýšlení o konkrétních pocitech spojených s tématy v oblasti sexuální výchovy,
- respektovat víru, tradice a multikulturalitu studentů, apod.

3.1 Příklad vybraného tématu sexuální výchovy v předškolním vzdělávání

Téma: Vznik života a narození dítěte aneb Jak jsme přišli na svět?		
Pedagogická kategorie	Popis činnosti	Poznámka
Cíle	Kognitivní: vysvětlení a porozumění významu muže a ženy pro narození dítěte, aplikace na jednoduché příklady z praxe, analýza základních období života a narození dítěte – těhotenství, porod, péče o dítě, nezapomínat na pojmosloví. Afektivní: oceňování role matky a role otce, péče o dítě, reagování na negativní projevy spojené s péčí o dítě.	Dále je možné stanovit psychomotorické cíle, pokud budeme cvičit dovednosti dětí např. u přebalování, oblékání a krmení miminka.
Základní pojmy	Početí, spermie, vaječná buňka, těhotenství, porod, novorozené dítě, péče o dítě, role matky, role otce, role sourozence.	Využíváme pojem „vaječná buňka“ místo „vajíčko“ – představa dětí – skořápky, kam je maminka dává?
Motivace	Fotografie dětí z novorozeneckého období, obrázky těhotné ženy, obrázky plodu v děloze.	Obměna: kresba představy dítěte v děloze matky s následnou diskuzí nad otázkami: <i>Jak se dítě cítí v děloze, Jak se dítě narodí? Co jí? Slyší?, atd.</i>
Výukové metody	Stínové divadlo, práce s obrazovým materiálem, rolové hry, praktická metoda, diskuze, řízený rozhovor.	Obměna: zajištění besedy s těhotnou ženou, nebo s maminkou a s narozeným miminkem.
Organizační formy	Skupinová, párová, frontálně-individuální.	Obměna: individualizovaná při hře s panenkou.
Pomůcky	Zástěna, stan, anatomická panenka (normální panenka), pastelky, papír, kočárek, pleny, oblečení, fotografie novorozených dětí (vlastní), fotografie (kresba) plodu v děloze.	Zástěna – pro stínové divadlo Stan – pro konkretizaci představy dítěte v děloze matky. Anatomická panenka – představa dítěte o hmotnosti novorozeněte, protipředsudková výchova (dětí nosí vrána, čápa).

Obsah učiva	<p>Narození dítěte – láska mezi rodiči, mužem ženou, spojení spermie a vaječné buňky, pozitivní vztahy mezi rodiči (event. příprava dětí na sourozence), těhotenství ženy - růst plodu (obrázky zvětšování břicha), vysvětlení růstu plodu (přiměry ke známým věcem dětí – ukázka obrázků) a chování plodu (slyší, spinká, atd.), péče o budoucí maminku v rodině, před porodem – těšení se na dítě, taktilní doteky, vybavička pro dítě, pokoj pro dítě, potřeby pro miminko, pomoc mamince; porod a narození dítěte – porodnice, přítomnost otce u porodu, kojení dítěte, chování novorozeněte a péče o ně, např. ukázka přebalování, koupání, krmení, oblékání, vození kočárku, citlivost v dotýkání se miminka, pozitivní emoce a přijetí miminka, sourozenecké vztahy, apod.</p>	<p>Zdůrazníme vždy všechny roviny tématu – kognitivní, sociální a emocionální.</p>
Popis činností	<p>Po využití vybrané motivace diskutovat s dětmi o tom, jak přišli na svět. Využít stínové divadlo pro přiblížení početí a narození dítěte. Pak se budoucí maminka obleče a postupně si zvětšuje břicho, tatínek ji hladí, pomáhá, atd. Poté ukázka odchodu do porodnice a opět návrat, ale již s miminkem (dětmi ukázat panenku, nebo živé dítě). Po narození dítěte je možné s dětmi přebalit miminko (anatomickou panenku) a ev. vykoupat, obléci atd. Vždy je nutné zdůraznit opatrnost, citlivost a jemnost při úkonech spojených s miminkem. Závěrečná reflexe by měla směřovat k vyjádření pocitů dětí, k opakování tématu a případné objasnění nejasností (např. nakreslit splynutí spermie a vaječné buňky, objasnit kojení, zdůraznit životosprávu maminky, atd.), ukázat obrázky miminka v děloze, aj. Také můžeme zařadit rolové hry – na maminku, tatínka, jak pečují o dítě. Nebo děti mohou opět namalovat představy nenarozeného a narozeného dítěte (s dětmi lze namalovat komix narození dítěte).</p>	<p>Stínové divadlo, za zástěnou dva dobrovolníci – 2 role – žena - muž (učitelka a její partner, nebo studenti učitelství MŠ na pedagogické praxi) a ukázat jak se svlékají (pouze do spodního prádla) a objímají – zdůraznění lásky ve vztahu. Obměna: Divadlo lze přerušit ve fázi těhotenství maminky a položit otázky dětem: <i>Jak se cítí miminko u maminky v břichu? Co slyší? Jak se má?</i> – pro představu dětí je možné mít připravený postavený malý stan a požádat děti, aby se schovaly do stanu. Poté pedagog chodí kolem stanu, klepe na něj, mluví tiše, hlasitě, atd., aby si děti uvědomovaly život plodu v děloze. Aktivitu můžeme doplnit o diskuzi k sourozeneckým vztahům – <i>Kdo má sestřičku, bratříčka? Jak si spolu hraje? Co je na sourozenci zajímavé, hezké?</i> Apod. S dětmi lze diskutovat o postavení dítěte v rodině u nás a ve světě (multikulturní výchova).</p>
Časová dotace	<p>Závisí na schopnostech a potřebách dětí, na jejich možnostech udržení pozornosti, respekt k dětem se speciálními potřebami. Téma rozdělit na tři až čtyři bloky, respektovat únavu dětí!</p>	

Pedagogická evaluace	Hodnotit cíle, metody, formy, zabývat se obsahem a aktuálností tématu, poskytovat dětem zpětnou vazbu, přemýšlet o kontextu vzdělávání v tomto tématu – co děti dělaly, na co myslely, jaké měly pocity a co chtěly, co odmítaly?	Navrhnout případné změny a obměny, rozšiřující učivo ve vztahu ke schopnostem dětí.
Doporučená literatura k tématu	NILSSON, L. ET AL. 1987; SMOLÍKOVÁ, K., HEJNOVÁ, R. 1997, TROJAN, O. 1999. apod.	

Tab. 2: Příklad vybraného tématu ze sexuální výchovy – jak jsme přišli na svět?

Závěr

V příspěvku byl uveden jeden z možných přístupů při koncipování sexuální výchovy v předškolním vzdělávání a v přípravě studentů učitelství MŠ. Vzhledem k pozitivním ohlasům studentů Učitelství MŠ na FPE ZČU v Plzni a jejich požadavku bude žádoucí předmět sexuální výchovy posílit o týdenní hodinovou dotaci semináře na dvě hodiny týdně. Podle dosavadních zkušeností bude také nezbytné úzce spolupracovat s psychology, předmětovými didaktiky a pedagogy z praxe v koncipování sexuální výchovy, která by umožnila také průřezové začlenění některých témat sexuální výchovy. Neméně důležité bude nadále propojovat sexuální výchovu s výchovou ke zdraví a zdravého životního stylu. Otázkou zůstává, jak v pregraduální ale také v postgraduální přípravě předškolních pedagogů, s rodiči a veřejností metodicky pracovat, aby na sexuální výchovu v předškolním věku nebylo nahlíženo s předsudky a negací.

Použité zdroje

- 1) MACHOVÁ, J. ET AL. 1998. *Základy sexuální výchovy*. PedF UK, Praha. 95 pp.
- 2) NILSSON, L. ET AL. 1987. *Čakáme dieťaťko*. Osveta, Martin. 159 pp.
- 3) PODROUŽEK, L. 2003. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda u Pelhřimova. 247 pp.
- 4) RAŠKOVÁ, M. 2006. Sexuální výchova jako samostatná studijní disciplína ve vysokoškolské přípravě učitelů mateřských a primárních škol. *In Moravský regionální kongres k sexuální výchově*. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu a SOŠ Předbranská Uherský Brod, Uherský Brod: CD, 11 s.
- 5) SMOLÍKOVÁ, K. ET AL. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha. 48 pp.
- 6) SMOLÍKOVÁ, K., HEJNOVÁ, R. 1997. *Než se dítě zeptá ... Program sexuální výchovy dětí předškolního věku*. Portál, Praha. 39 pp.
- 7) TROJAN, O. 1999. *O čápech, vránách a dětech*. Grada, Praha. 152 pp.

13. Inkluzivní postoje u studentů učitelství pro mateřské školy

Josef Slowík

Abstrakt: Příspěvek představuje aktuální postupy v přípravě studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni na realitu inkluzivního vzdělávání především s ohledem na vytváření jejich speciálněpedagogických, sociálních a dalších nezbytných kompetencí, což obnáší také jasné formování proinkluzivních názorů a postojů. Pouze inkluzivní orientace osobnosti těchto studentů jim totiž v budoucnosti umožní kvalitně vykonávat jejich profesi v souladu s moderními trendy v oblasti nejenom pregraduálního vzdělávání.

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání, předškolní vzdělávání, kompetence, postoje

Abstract: The contribution is focused on the current practices in the field of preparing students of preschool education at the Faculty of Education of University of West Bohemia for the reality of inclusive education, particularly with regard to creating their competences at field of special education, but also social and other necessary competences. That means also clear formation of proinclusive views and attitudes. Only inclusive personal orientation of these students will allow them to perform efficiently their profession in the future, in accordance with modern trends not only in the area of preschool education.

Key words: Inclusive education, preschool education, competences, attitudes

Úvod

Předškolní vzdělávání a s ním i pozice učitele v mateřské škole bývají navzdory mnohým opačným důrazům renomovaných psychologů a pedagogů nezřídka – a to nejenom v laické veřejnosti – vnímány jako poněkud méně významné a méně náročné v porovnání s učitelstvím na vyšších stupních škol. Je přitom zcela zřejmé, že výchovné vlivy, se kterými se dítě setkává právě v tomto období, jsou přinejmenším v některých oblastech naprosto klíčové pro jeho další osobnostní vývoj, což se týká mimo jiné také jeho postojů a vztahů k lidem s postižením a znevýhodněním. V pregraduální přípravě učitelů pro mateřské školy na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni je v současnosti respektován inkluzivní trend, takže budoucí absolventi tohoto oboru jsou stejně jako studenti jiných učitelských aprobací připravováni na práci s heterogenními skupinami dětí, ve kterých se mohou vyskytovat dnes už i jedinci se závažnými stupni různých druhů zdravotního postižení, ale také děti se sociálním a sociokulturním znevýhodněním a žáci s mimořádným nadáním.

1 Vytváření inkluzivních kompetencí v přípravě studentů učitelství pro MŠ

Zásadní roli v teoretické přípravě i v přípravě na zvládnutí této náročné situace v praxi mají především speciálněpedagogické předměty, kde se studenti víceméně přehledově seznamují s jednotlivými oblastmi speciální pedagogiky především ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy s různými druhy postižení a znevýhodnění anebo s mimořádným nadáním, stranou ale nezůstávají ani filozofická, sociologická, psychologická a další východiska propojující speciálněpedagogické přístupy s náhledem jiných (nejenom) humanitních a společenskovědních disciplín. V celkově dvousemestrálním kurzu pro studenty učitelství pro MŠ je prakticky téměř celá první polovina věnována právě těmto teoretickým východiskům, a to nikoliv náhodou (význam celého kurzu je mimochodem zřejmý už z celkové časové dotace, protože oproti speciálněpedagogické přípravě učitelů vyšších stupňů škol v navazujícím magisterském studiu je časový rozsah přípravy učitelů pro MŠ a pro 1. stupeň ZŠ dvojnásobný; srov. také Lechta, 2010, s. 182). Právě filozofické (axiologické, etické a další) souvislosti tvoří společně s vymezením základní odborné terminologie a dobrou znalostí biologických, technických nebo legislativních informací důležité pilíře, na kterých lze teprve následně vystavět opravdu použitelné kompetence budoucích pe-

dagogů této oblasti. Ty nespočívají pouze v informovanosti, ale v určité proměně osobnosti – v takové míře v jaké to jen vysokoškolská kvalifikační příprava umožňuje²⁴. Jak totiž upozorňují Vališová a Kasíková (2007, s. 15), „být učitelem – tedy stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností“. Také podle Lechty (2010, s. 32) je profesní příprava inkluzivního pedagoga „náročný proces získávání kompetencí pro optimální edukaci dětí s postižením, narušením nebo ohrožením“; kompetence přitom vždy afektivní složku zahrnují, a protože inkluzivní vzdělávání má výhradně sociální (nikoliv individuální) charakter, je oblast hodnot a z nich plynoucích názorů a postojů k jedincům s jakoukoliv odlišností přinejmenším stejně významnou součástí kompetencí inkluzivního pedagoga jako penzum jeho znalostí, dovedností a schopností např. v didaktické oblasti.

Podle Vališové a Kasíkové (2007, s. 231) je proto nezbytné cílené rozvíjení sociálních kompetencí u učitelů v jejich přípravě i praxi; není to přitom vždy snadné – problémem může být třeba některý osobnostní rys, který negativně ovlivňuje vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, rigidita, trend ke konformitě, orientace na chybu apod.). V našich podmínkách je v současnosti problémem často už samotné přijetí myšlenky inkluzivního vzdělávání a řada studentů si zpočátku dokáže stěží představit, že by jednou mohli pracovat s inkluzivní třídou nebo skupinou dětí. Pro jejich budoucí praxi je ovšem nezbytné právě „jasné přesvědčení o přednostech inkluzivního vzdělávání“, které proto musí být zařazeno jako důležitá otázka už do pregraduálního vzdělávání těchto učitelů (Nguyet; Ha, s. 9). Rovněž Hájková a Strnadová (2010, s. 103 – 107) soudí, že, ačkoliv se inkluzivní pedagogické kompetence významnou měrou formují až v průběhu profesní dráhy učitele, jedním z nejvýznamnějších vlivů na toto formování má charakter a kvalita teoretické a praktické přípravy v pregraduálním i dalším vzdělávání. Doporučují proto, aby v průběhu studia byla dána opakovaně studentům možnost vyjádřit explicitně své názory a postoje k inkluzi, aby tak docházelo k otevřené diskuzi, která je sama o sobě nezbytným projevem inkluzivity a může významně pomáhat vytváření a stabilizaci jejich proinkluzivních názorů a postojů. Právě v rámci přednášek v první části zmiňovaného kurzu speciální pedagogiky je dostatečný prostor k takové diskuzi a je zřejmé, že takováto příležitost k vyjádření někdy i velmi nestandardních názorů bezpečným a současně otevřeným způsobem je pro některé studenty nejenom přitažlivá ale velice potřebná a důležitá zejména z hlediska jejich vlastního uvědomění si deklarovaných postojů, jejich vlastní reflexi a porovnání názorů s ostatními účastníky diskuze a následné rozhodování pro potvrzení nebo změnu původní hodnotové a názorové orientace. Nejednou se přitom lze setkat i s relativně rychlým názorovým posunem na základě diskutovaných argumentů, které se student dozvěděl v průběhu této diskuze a které předtím neznal²⁵.

Zajímavé přitom je, že studenti bez praktické zkušenosti např. vyjadřují v těchto diskuzích obvykle velmi podobné obavy jako učitelé z praxe; podle realizovaných výzkumů (viz Hájková; Strnadová, 2010, s. 66) víme, že mezi nejčastější z nich patří obavy z náročnosti inkluzivního vzdělávání (že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení, nebo že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. žáků s mimořádným nadáním vyžaduje od učitele náročné speciální

²⁴ Do této přípravy patří nejenom teoretické přednášky, příp. semináře realizované v rámci standardní rozvrhované výuky, ale také další aktivity např. na bázi dobrovolnické činnosti; tímto způsobem se i někteří studenti oboru učitelství pro MŠ (společně se studenty jiných učitelských oborů) na naší fakultě už několik let pravidelně angažují např. v projektu Kurzy večerní školy pro osoby s mentálním postižením, kde působí jako velmi úspěšní lektoři.

²⁵ Jako zdroj impulzů a zčásti také informační základ pro tyto diskuze využívá autor mimo jiné také sledování a následnou analýzu video dokumentů vztahujících se k tématice inkluzivního vzdělávání atd.

dovednosti). Přestože většina těchto obav byla výzkumně vyvrácena, je velmi obtížné měnit přesvědčení pedagogů, se kterým vstupují do své profese, - jedinou možností je tak pozitivně ovlivnit tyto učitele ještě v průběhu pregraduální přípravy. Jestliže se to nepodaří, hrozí riziko pokračování současné situace, kdy řada učitelů s protiinkluzivními postoji a názory je nakonec donucena pod tlakem ze strany vedení školy, zřizovatele (resp. vzdělávací politiky) se na inkluzivním vzdělávání podílet, ovšem ve skutečnosti jde potom často pouze o fyzickou inkluzi, zatímco k inkluzi sociální prakticky nedochází (Hájková; Strnadová, 2010, s. 91).

2 Předpoklady formování osobnosti inkluzivního pedagoga

Jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogenost skupin dětí (žáků) a nastavení školy přístupné a vhodné pro všechny děti (Lechta, 2010). Pro inkluzivně zaměřeného učitele mateřské školy je proto důležité naučit se heterogenitu chápat a vnímat jako přínosnou a obohacující (srov. Hájková; Strnadová, 2010, s. 43). To není pro každého studenta uvedeného oboru zdaleka samozřejmé (ačkoliv se jedná převážně o ženy, které se podle některých autorů projevují obecně více proinkluzivně než muži – viz např. Forlin, 2010). Značnou roli zde hrají vrozené i získané osobnostní dispozice – a především kompetence k řešení problémů, protože „chce-li být pedagog úspěšný v zavádění inkluzivní praxe, musí být především úspěšný v řešení problémů“ (Hájková; Strnadová, 2010, s. 39). Inkluzivní výchova a vzdělávání vyžadují rozvinutou schopnost kreativity a tvořivého jednání – a zde se nabízí otázka, zda by mělo a mohlo být ověřování těchto dispozic předmětem přijímací zkoušky do oboru Učitelství pro mateřské školy, neboť jejich absence či neochota studenta pracovat na sobě v tomto směru během studia jej v současnosti fakticky diskvalifikuje z možnosti zvládnout úspěšně následnou praxi inkluzivního pedagoga na úrovni předškolního vzdělávání.

Jestliže tedy uvažujeme o důležitosti inkluzivních postojů u studentů učitelství pro mateřské školy, máme na mysli vlastně všechny základní pedagogické kompetence, které z hodnotové orientace a názorové a postojové škály jedince vycházejí. Jsou tím dotčeny kompetence didaktické (neinkluzivně zaměřený učitel bude s těžší hledat adekvátní postupy jak dosáhnout žádoucích cílů i při výchově a vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jak adekvátně rozvíjet děti s mimořádným nadáním), psychologické (např. rozvíjení empatie vzhledem k žákům s postižením nebo znevýhodněním je ještě významnější, ale i náročnější, než v neinkluzivním prostředí), sociální (již zmíněná práce s heterogenní skupinou), komunikační (např. Hájková a Strnadová (2010, s. 109) upozorňují na důležitost výcviku proinkluzivní komunikace v pregraduální přípravě učitelů), spolupráce v týmu (dobrá spolupráce v pedagogickém týmu je jedním ze základních předpokladů vytváření inkluzivní školy – na to by se měli budoucí učitelé také připravovat; viz Hájková; Strnadová, 2010) nebo spolupráce s rodinou (kde spočívá mnohdy pravděpodobně jeden z kritických momentů ohrožujících úspěšnost inkluze ve vzdělávání).

Studenti oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni jsou standardně seznamováni se všemi aktuálně platnými důležitými důvody a souvislostmi (etickými, právními a dalšími) podporujícími inkluzivní vzdělávání, žádný z racionálních argumentů ale nedokáže sám o sobě změnit jejich vžitá názory a postoje k této složité otázce. Přitom se skutečně jedná o jeden z klíčových vlivů na výslednou kvalitu jejich profesního vzdělání – a koneckonců (jak už bylo uvedeno) i na kvalitu vykonávání samotné profese, která dnes vyžaduje jednoznačně proinkluzivní zaměření osobnosti pedagoga. Šlégl (2011, s. 79) v této souvislosti zmiňuje např. téma výchovy k prosociálnímu chování, která je významnou součástí RVP pro předškolní vzdělávání, Zikl (2011, s. 99) dokonce navrhuje zavedení proinkluzivního standardu pedagogického pracovníka v profesi učitele všech stupňů škol.

Jakkoliv musíme uznat, že pozitivně ovlivňovat a měnit názory, postoje a hodnotové nasměrování studentů učitelství pro mateřské školy v proinkluzivním smyslu je neobyčejně ná-

ročné a jde vlastně o snahu s velmi nejistým výsledkem, nelze jinak, než se o to dále pokoušet.

Závěr: Inkluze žádoucí i nevyhnutelná

Inkluzivní pedagogika je nezvratným trendem v moderním vzdělávání, i u nás je aktuální „výzvou k symbióze běžné a speciální edukace“ (Lechta, 2010, s. 29) a Straková (2008, s. 8) uvádí kvalitní předškolní vzdělávání dokonce jako první z deseti principů inkluzivní školy, který v podstatě nelze ničím nahradit. Právě z těchto pochopitelných důvodů se dokonce i v rozvojových zemích, kde není zatím možné začlenit přípravu na inkluzivní vzdělávání do standardního pregraduálního vzdělávání učitelů všech stupňů (což je již samozřejmostí ve vyspělých zemích), za prioritu považuje zajištění této přípravy alespoň ve vzdělávání učitelů preprimárního a primárního vzdělávání (Nguyet; Ha, s. 11). Potěšující a nadějnou skutečností je pro nás to, že i na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni je patrný stejný trend, s jakým má zkušenost Lechta (2010, s. 196), že totiž studenti sami projevují stále větší seriózní zájem o problematiku inkluzivního vzdělávání, což se projevuje mimo jiné narůstajícím počtem kvalifikačních prací zaměřených na otázky inkluzivní pedagogiky²⁶. Nepochybně je to také jedna z cest, jak se mohou jejich názory a postoje rozvíjet ve zdravě proinkluzivním směru.

Použité zdroje

- 1) FORLIN, Ch. 2010. *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge, London. 262 pp.
- 2) HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada, Praha. 224 pp.
- 3) KROUFEK, R.; ŠLÉGL, J. (eds.) 2011. *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. CDSM, Ústí nad Labem. 154 pp.
- 4) LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál, Praha. 440 pp.
- 5) NGUYET, T. D.; HA T. L. 2010. *How-To Guide: Preparing Teachers for Inclusive Education*. Catholic Relief Services. 33 pp.
- 6) STRAKOVÁ, J. 2008. *Otevírání školy všem dětem: Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi*. Aisis, Praha. 61 pp.
- 7) VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha. 404 pp.
- 8) ZIKL, P. 2011. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ a změny v přípravě učitelů. In *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. CDSM, Ústí nad Labem: 92 – 100.

²⁶ Dobrou a kvalitní ukázkou takto orientovaných kvalifikačních prací mohou být následující bakalářské práce, které byly úspěšně obhájeny právě studentkami oboru Učitelství pro mateřské školy na Katedře pedagogiky FPE ZČU v Plzni v posledních letech:

DVOŘÁKOVÁ, Lucie. *Využití individuálního vzdělávacího plánu u dětí s autismem v MŠ*. Plzeň, 2009. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Slowík
KRYLOVÁ, Eliška. *Postoj dětí v mateřské škole k sociálně znevýhodněným vrstevníkům*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Slowík
KUKRÁLOVÁ, Andrea. *Možnosti aktivního rozvoje pozornosti u dětí s mentálním postižením v předškolním věku*. Plzeň, 2009. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Slowík

14. Specifika práce s dětmi cizinců v interkulturním prostředí mateřských škol

Markéta Zachová

Anotace: Předkládaný text se zabývá aktuálním interkulturním tématem – adaptačním procesem dětí cizinců (tedy dětí s odlišným mateřským jazykem) do prostředí mateřských škol. Prezentuje základní okruhy problémů, které mohou vyplývat ze sociokulturní odlišnosti a způsobovat jistá znevýhodnění. Zdrojem mnoha cenných poznatků o interkulturních rozdílech ve výchově a vzdělávání jsou výzkumná šetření a studie z oblasti etnopedagogiky, některé z nich jsou v textu uvedeny. Dalším důležitým aspektem je analýza připravenosti pedagogů na práci s touto kategorií dětí.

Základní otázky jsou následující: Jaké jsou základní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, se kterými může být pedagog konfrontován?

Co by mělo být obsahem připravenosti budoucích absolventů oboru předškolní pedagogika na práci s touto kategorií žáků?

Klíčová slova: interkulturalita, sociokulturní handicap, děti s odlišným mateřským jazykem, adaptační proces, interkulturní kompetence, etnopedagogika

Abstract: Main topic of this text is an actual intercultural theme – process of adaptation of foreigner's children (children with different mother language) into the children garden's environment. This text is presenting five main issues, which are based on sociocultural differences and cause some disadvantages. The source of many valuable findings about intercultural differences in training and education are research surveys in ethnopedagogy – some of them are included in text. Other important aspect is analysis of teacher's preparedness for work with this children's category.

Main questions are following: Which are the main issues resulting of sociocultural differences that could teacher be confront with? What should be the purport of readiness future absolvents of preschool pedagogy in work with this children's category?

Key words: interculturality, sociocultural disability, children with different mother language, process of adaption, intercultural competencies, ethnopedagogy

Úvod

V poslední dekádě 20. století a na začátku 21. století získala ČR díky narůstajícímu počtu přistěhovalců, cizinců dlouhodobě zde pobývajících charakter pluralitní multikulturní společnosti. Dle posledních statistik (Český statistický úřad k 31.12.2012) žije na území ČR přibližně 5% obyvatel jiné než české národnosti, jejichž počet se bude dle prognóz zvyšovat.

Mateřské školy navštěvovalo v roce 2011/2012 celkem 3 535 dětí cizinců, které tvoří 1,17 procenta všech dětí v mateřských školách. Jedná se zejména o děti vietnamských, ukrajinských, slovenských a ruských rodičů, dále se jedná o děti z Mongolska, Německa, Bulharska, Číny a Polska. Celkový počet dětí cizinců v mateřských školách se v posledních šesti letech pohybuje mezi 2,8 tisíci a 3,5 tisíci (KLEŇHOVÁ, MICHAELA. 2010. *Týdeník Školství*, ročník 2012, číslo 15 – Cizinci v českých školách).

Učitelé jsou stále častěji konfrontováni s fenoménem „odlišnosti“ v oblasti jazykové, kulturní, sociální, náboženské apod.. Multikulturní složení dětského předškolního kolektivu před ně staví naléhavé otázky: jak se kulturní variabilita projevuje v chování a prožívání dětí, v jejich komunikaci, v hodnotové orientaci atd.

Integrační proces dítěte s odlišným mateřským jazykem²⁷ do prostředí majoritní školy může představovat náročnou situaci pro všechny aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, tedy

²⁷ V současné literatuře i legislativě se nejčastěji setkáme s pojmem dítě, žák-cizinec, z pedagogického hlediska je významnější fakt, že dítě nemluví a nerozumí česky, tj. používá se termínu dítě, žák s odlišným mateřským jazykem.

jak pro samotné dítě, tak pro pedagogy a v neposlední řadě i pro rodiče. Adaptace na prostředí předškolní instituce bývá náročným obdobím pro všechny děti – adaptace na nové prostředí, nové vrstevníky, na autoritu učitele - pro děti cizince obzvlášť. Předškolní zařízení může pro děti cizinců představovat velkou zátěž. Škola se stává místem, kde se může projevit jejich handicap vyplývající z nedostatečných znalostí, dovedností, které jsou pro děti z majoritní společnosti běžné a samozřejmé. Škola tak figuruje jako místo konfrontace sociokulturní odlišnosti.

Hlavním cílem pedagogů by tedy mělo být porozumět sociokulturním specifikům dítěte a hledat vhodné nástroje k tomu, aby mu adaptaci maximálně usnadnili.

1 Sociokulturní handicap

Příslušnost k určité kultuře, etniku, národu může představovat jisté znevýhodnění při integračním procesu do majoritní společnosti, v tomto smyslu lze hovořit o sociokulturním handicapu. Terminologie je v tomto ohledu značně nejednotná a mnohoznačná. V české terminologii vymezuje výstižně tuto kategorii Vágnerová: „sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodnění pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší“ (Vágnerová. 2004. s. 651).

Hlavní roli zde sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společenství, to může v některých ohledech způsobovat jisté znevýhodnění. Z toho jednoznačně vyplývá, že sociokulturní kontext prostředí sehrává důležitou roli v životě člověka již od narození. Základním atributem jsou zkušenosti, které dítě získává v průběhu socializace a upevňuje výchovou. Specifické sociokulturní zkušenosti jsou základem pro orientaci v prostředí a poskytují pocit jistoty a bezpečí. Dítě se učí rozumět jednotlivým sdělením, naučí se chovat se tak, jak se od něj v daném společenství očekává. Přijímá základní normy a hodnoty, které slouží jako pravidla v daném společenství. Sociokulturně je podmíněn i rozvoj komunikačních dovedností, způsobů uvažování, zvládnutí určitých rolí atd.

2 Hlavní problémy sociokulturní odlišnosti

2.1 Jazyk a komunikace

Jedním ze zásadních problémů u dětí cizinců v prostředí českých škol jsou komunikační problémy. Zásadním problémem je samozřejmě jejich odlišný mateřský jazyk, případně nedostatečná znalost jazyka českého tedy jazyka majority. Dítě, které nemá potřebné jazykové kompetence, se hůře orientuje ve společnosti, cítí se nejisté tam, kde mu nerozumí, jazyková nevybavenost může fungovat jako sociální stigma. U dítěte lze s příchodem do cizího prostředí zaznamenat např. zvýšenou úzkostnost, regresi ve vývoji atd. Jazyk sehrává v životě jednu z nejdůležitějších rolí. Je součástí identity člověka, skrze jazyk dochází k poznávání a interpretaci světa. Výzkumy psychologů dokládají, že psychická integrita, zkušenost a životní historie je z většiny ukotvena v jazyce. Přejedem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění sebeprožívání a sebevyjádření, což může cizincům způsobovat značné problémy. Neméně obtížné je i porozumění kontextu.

„Člověk, který se dobře nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a obecně považován za méně inteligentního, než ve skutečnosti je. Komunikační partner, jenž dobře neovládá ja-

zyk, není ani pozitivně akceptován. Komunikační nedostatky bývají příčinou izolace“ (Vágenerová 2004 s. 654).

Důležitou roli sehrávají i neverbální aspekty komunikace, kde mohou být značné rozdíly a specifika mezi jednotlivými kulturami a společenstvími (např. v oblasti proxemiky, haptiky, mimiky atd.). Dezorientace dítěte může vyplývat i z neporozumění kontextu, což je mnohem náročnější než osvojení si gramatiky a slovní zásoby jazyka.

Neméně významným aspektem, tj. další složkou komunikace je oblast komunikační etikety – rozumí se tím pravidla, kulturní standardy, které jsou determinovány prostředím, v němž jsou poplatná. „Etiketa je jedním z pozorovatelných rysů kultury a je výrazně kulturně specifická. To, co může být v jedné kultuře akceptovatelné, už v druhé může znamenat „trapas“. (Morgensternová, 2007, s. 21). Z oblasti komunikační etikety lze zmínit např. vztah k pravidlům – tj. univerzální a partikulární kultury, chronemika – tj. postoje a vnímání času, dimenze vyjadřování emocí – tj. neutralismus, afektivita²⁸.

2.2 Odlišné hodnoty a hodnotový systém

V souvislosti s interkulturní problematikou je důležité zdůraznit sociokulturní podmíněnost hodnot a hodnotového systému. Hodnoty a hodnotové systémy se mohou v různých kulturách, společnostech lišit. V průběhu adaptačního procesu mohou ztrácet některé hodnoty svůj význam, přestávají platit, mohou se dokonce stát nežádoucími. Od jedince, který se adapтуje v novém prostředí, se očekává, že přijme hodnoty majoritní společnosti, jinak hrozí, že její společnost nepřijme. Podmínkou přijetí norem a hodnot dané společnosti jsou jazykové kompetence, pokud jedinec jazyk nezvládá, nemůže přesně porozumět a pochopit, co se po něm chce. Dalším problémem může být rozporuplnost hodnotových systémů původního (mateřského) sociokulturního prostředí a prostředí majoritní společnosti. Rozdílnost hodnot může vyvolávat nejistotu, napětí, ohrožovat identitu člověka. Častým obranným mechanismem je potřeba uchovat si své původní hodnoty a normy aspoň v soukromí, v rámci komunity daného menšinového společenství. Tato podvojnost představuje především pro dítě obrovskou zátěž a je neudržitelná.

2.3 Odlišná identita

Prostředí, v němž člověk vyrůstá, vytváří charakter jeho identity. Termín identity²⁹ (3) je na vědeckém poli vymezován z různých úhlů pohledů. Řada autorů shledává identitu jako ne zcela vědecký termín, který lze prokázat, kvantitativně postihnout, odkazuje identitu především do sféry lidského prožívání, emocionality, přesto její existenci nelze popřít. Z interkulturního hlediska lze chápat identitu jako pocit prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje (ekvivalenty: kulturní identita, etnická identita, národní identita). Atributy identity jsou společný jazyk, historie, společně sdílené hodnoty atd.

K formování identity, vrůstání do dané kultury dochází v procesu socializace a výchovy. Dítě se rodí do konkrétního prostředí, kultury svých rodičů a v průběhu života si osvojuje specifické kulturní charakteristiky, modely poplatné a fungující právě v tomto konkrétním prostředí (tj. normy, hodnoty atd.). Důležité je to, že jsou platné a fungující právě v tomto konkrétním prostředí, tj. v jiném kulturním prostředí tato pravidla, normy, hodnoty atd. platit nemusí, ba naopak mohou se stát zdrojem konfliktů a nedorozumění. Jako příklad poslouží

²⁸ K hlubšímu studiu specifičnosti komunikační etikety lze odkázat např. na zahraniční studii Dresse, N.: *Multicultural Manners*. New York 1996

²⁹ Berry et al. (2002) vymezují kulturní identitu jako souhrn předsvědčení a postojů, které lidé sdílejí o sobě samých jako členech určité kulturní skupiny (in Průcha, 2007)

následující: „většina dětí z vyspělých kultur si již velmi záhy začíná osvojovat práci s počítačem, dokáže používat mobil či jiné technické vymoženosti. V Mongolsku se zase např. děti již od mala učí jezdit na koni, který je symbolem jejich kultury. Učí se tedy to, co je v jejich kultuře běžné a normální, co se od nich očekává, že se naučí“ (Morgensternová, 2007. s. 25). Pro pedagogy vyvstává otázka, co se děje s identitou dítěte, které se adaptuje v odlišné kultuře a společnosti? Je schopno bezprostředně přijmout charakteristiky identity majoritní společnosti a zároveň si ponechat svoji původní identitu?

2.4 Odlišné sebepojetí – vyplývající z kulturních vlivů

Sebepojetí člověka – tedy „kdo jsem a za koho se považuji“ je mimo jiné aspekty také ovlivněno kulturou, ve které jedinec vyrůstá. Hayesová 2007 upozorňuje na mezikulturní rozdíly v chápání „jáství“. Na základě řady studií (např. Nobles, W. W., G. Devos in Hayesová, 2007) lze hovořit o kolektivisticky orientovaných kulturách, kdy sebepojetí jedince je úzce provázáno v systému společnosti, typická je sounáležitost, úzké vazby s rodinou, výchova a vzdělávání se zaměřuje především na rozvoj sociálních dovedností (altruismus, kooperaci). Naopak v individualisticky orientovaných společnostech je vyzdvihována jedinečnost, individualita každého jedince, děti jsou vedeny především k nezávislosti a k pěstování individuality.

2.5 Další sociokulturně podmíněné odlišnosti

Další dílčí specifika, která mohou zapříčinit znevýhodnění, vyplývají např. z odlišného životního stylu (zvyklosti, tradice, rituály typické pro danou kulturu, společnost), odlišnosti sociálních rolí (např. hierarchizace v rodinném systému), interkulturní rozdíly v oblasti genderu – tj. vnímání a nastavení mužské a ženské role v dané kultuře.

Znalost a porozumění těmto proměnným ze strany pedagogů může usnadnit adaptační proces a přispět k efektivnější integraci dětí cizinců do prostředí mateřských škol.

3 Etnopedagogika – zdroj poznatků z interkulturní problematiky

Dílčí pedagogická disciplína etnopedagogika³⁰ nabývá v současné době mimořádně na významu. Pro pedagogy je zdrojem mnoha cenných informací. Předmětem zájmu je to, jak se faktory kulturní povahy odrážejí v oblasti výchovy a vzdělávání. Poskytuje řadu zajímavých komparací mezi jednotlivými kulturami.

Lze identifikovat základní okruhy problémů, které přinášejí pro pedagogy cenné poznatky a zkušenosti a mohou usnadnit pochopení interkulturních specifit, níže jsou uvedeny některé z nich:

Interkulturní rozdíly v rodinné výchově a socializaci dětí – řada výzkumů potvrzuje, že výchova dětí v rodině je závislá na daném typu kultury a společnosti. Nastavení výchovných idejí a charakteristika rodičovských postojů může být napříč kulturami rozdílná. Je nutné, aby toto pedagog reflektoval. Jako příklad lze uvést výzkumné šetření J. Ispa 1994, který prováděl komparaci výchovných idejí a edukačního chování u ruských a amerických matek a učitelek mateřských škol. Ze závěru vyplývá kolektivistická orientace edukace v ruské společnosti na rozdíl od individualistické orientace edukace ve společnosti americké. Ruské matky a učitelky vychovávají děti k poslušnosti, k zachování norem a konformity, velká váha se přikládá orientaci dětí na vrstevnické vztahy. Důraz je položen na rozvoj prosociálních dovedností.

³⁰ Etnopedagogika čerpá základní poznatky z interkulturní psychologie – dílčí psychologická disciplína, která srovnává specifický vliv různých kultur na chování a prožívání člověka.

Americké matky a učitelky považují za důležitou výchovu k individuálnímu rozvoji dětí, k posilování jejich zvědavosti, k jejich nezávislému chování (ISPA, J. 1994. In: Průcha, 2007, s. 157).

Rodičovské postoje ke školnímu vzdělávání, výkonu dětí – jedná se o to, jakou důležitost přikládají rodiče školnímu vzdělávání svých dětí, jaký význam představuje škola jako instituce v hodnotovém systému daného společenství.

Příprava dítěte na školu před zahájením školní docházky – rozumí se tím i očekávání spojená s předškolními zařízeními, jaké jsou hlavní cíle předškolních zařízení. Zajímavé zjištění uvádí ve své studii Ojala (1994) zabývající se srovnáním postojů rodičů a učitelů mateřských škol ve Finsku a v Koreji. Z výzkumu vyplynulo, že v korejské kultuře jsou postoje rodičů zaměřeny na přípravu pro „akademické dovednosti“ (tj. základy čtení, psaní, počítání) již v předškolním věku, ve finské kultuře se od předškolní výchovy očekává především rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi s důrazem na výchovu ke spolupráci (Ojala, 1997. In Průcha, 2007, s. 159). Zde se nabízí otázka, jaká je filozofie mateřských škol v českém prostředí – jaká jsou očekávání, hlavní cíle apod.

Vzdělávání dětí imigrantů – může představovat mnohé problémy vyplývající právě ze sociokulturních odlišností – např. rozdíly v rodinné výchově, problematika vzdělání v žebříčku hodnotového systému atd., řada výzkumů pochází ze zemí, kde jsou s problematikou přistěhovalců konfrontováni – např. Francie, Velká Británie atd.

4 Přípravenost budoucích absolventů oboru předškolní pedagogiky na specifika práce s dětmi cizinců

Ačkoli v českých mateřských školách přibývá počet dětí cizinců, ukazuje se, že se učitelé necítí být v této oblasti dostatečně erudovaní a kompetentní (k tomuto tvrzení vedou autoru dílčí výzkumná šetření studentů předškolní pedagogiky v praxi předškolních zařízení zjišťující stav dané problematiky v rámci realizace předmětu multikulturní výchova a vzdělávání na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni, dále pak úspěšně obhájené bakalářské práce studentů tohoto oboru reflektující problematiku v praxi tamtéž). Je potřeba si tedy položit otázky, zda je připravenost budoucích absolventů na interkulturní problematiku dostatečná, co by mělo být jejím obsahem, a následně i to jak tuto připravenost zefektivnit.

4.1 Interkulturní kompetence

Aktuálně nabývají na významu interkulturní kompetence jako jedna z dílčích oblastí pedagogických kompetencí. Interkulturní kompetence se vymezují jako soubor znalostí, schopností, dovedností atd., které učitelé umožní se zorientovat v interkulturním prostředí, porozumět sociokulturním odlišnostem a správně postupovat při adaptaci dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí předškolní instituce. Dílčí disciplínou, která mimo jiné usiluje o naplňování výše uvedeného, je multikulturní výchova a vzdělávání jako nedílná součást studijního programu předškolní pedagogiky.

Interkulturní kompetence představují souhrn znalostí, dovedností, postojů, které využíváme při jednání s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí, souvisí s porozuměním jiným pohledům na svět, s tolerancí, respektem (Janebová, 2010).

Interkulturní kompetence jsou charakterizovány jako způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur, základem je jazyková vybavenost jedince a respektování kulturních specifických partnerů (Průcha, 2010).

Základní složky interkulturních kompetencí lze klasifikovat následovně: kognitivní interkulturní kompetence, afektivní interkulturní kompetence a behaviorální interkulturní kompetence.

Mezi kognitivní složky se řadí osvojení základních znalostí, informací o dané kultuře, schopnost eliminace a předcházení předsudkům a stereotypům, kterými člověk může disponovat.

Afektivními interkulturními kompetencemi se rozumí prohloubení určitých osobnostních rysů, které přispívají k interkulturnímu porozumění. Patří sem prohlubování empatie, rozvoj interkulturní senzitivity.

Složka behaviorálních interkulturních kompetencí představuje dovednost komunikovat s příslušníky odlišné kultury, znalost specifik verbálních i neverbálních parametrů komunikace, rozvoj respektující komunikace, dovednost řešit konflikty.

4.2 Předmět multikulturní výchova a vzdělávání – příprava na interkulturní realitu

V oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni probíhá dílčí příprava na interkulturní realitu českých škol v rámci předmětu multikulturní výchova a vzdělávání a to v souladu se základním kurikulárním dokumentem tj. Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Pro aplikaci multikulturních témat jsou klíčové a inspirující zejména tyto vzdělávací oblasti: Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět (VÚP, 2004).

Z hlediska obsahového je nezbytným cílem předmětu jednak budování teoretické základny – tj. studenti získají znalosti a porozumí interkulturním specifikům: obsahem jsou poznatky z interkulturní psychologie, interkulturní komunikace, etnopedagogiky, z oblasti genderu atd., získají didaktickou dovednost za pomoci vhodných metod a forem aplikovat multikulturní témata. Další nedílnou součástí předmětu je dialog teorie s praxí. Jedná se především o reflexi praxe (cenné jsou dílčí výstupy studentů), tj. výzkumné sondy do konkrétních předškolních zařízení, kde studenti analyzují, jak jsou učitelé s touto problematikou obeznámeni, jaké jsou jejich konkrétní zkušenosti, jaké postupy, strategie (metody, metodické materiály) využívají k tomu, aby usnadnili dítěti s odlišným mateřským jazykem adaptaci do prostředí dětského kolektivu. Studenti by tedy na základě teoretických znalostí z interkulturní oblasti a v souladu s praktickými zkušenostmi měli být kompetentní diagnostikovat takové dítě, navrhnout vhodné pedagogické postupy jak usnadnit adaptační proces, úzce spolupracovat s rodinou a především dítě pomoci efektivními strategiemi začlenit do kolektivu vrstevníků. Neméně důležité je sledovat interkulturní problematiku komplexně v rámci dalších dílčích disciplín (prostřednictvím konferencí, multidisciplinárních seminářů, workshopů apod.) tohoto studijního oboru (prvky interkulturality lze vysledovat i v dalších oborech), jedině diskuse všech zainteresovaných může zefektivnit tuto připravenost. V tomto ohledu je zde zajisté ještě mnoho rezerv.

Závěr

Předložený text poskytl základní stručný vhled do interkulturní problematiky, která nabývá na významu i v prostředí mateřských škol. Je zcela nezbytné připravovat budoucí pedagogy na interkulturní realitu, soustavně evaluovat tuto připravenost. Z hlediska teoretických poznatků (české i zahraniční studie) se nabízí dostatek podnětných zjištění, které je ale nutné uvádět do praxe, využívat dialogu s učiteli, kteří již praxi vykonávají a mohou budoucím absolventům poskytnout řadu cenných zkušeností.

Použité zdroje:

- 1) Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Portál, Praha 2007.
- 2) JANEBOVÁ, E. ET AL.: *Interkulturní komunikace ve škole*. Fortuna, Praha 2010.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Studium učitelství pro MŠ jako
dialog praxe s teorií
CZ.1.07/2.2.00/18.0022

- 3) MORGENSTERNOVÁ, M. ET AL.: *Interkulturní psychologie, rozvoj interkulturní senzitivity*. Karolinum, Praha 2007.
- 4) PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Grada, Praha 2010.
- 5) PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha 2007.
- 6) VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál, Praha 2004.
- 7) KOLEKTIV: *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Meta, Praha 2011.
- 8) CHLOUBOVÁ, P.: *Problematika adaptace dětí z etnických menšin do majoritní mateřské školy*. Bakalářské práce, katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni: 2011 Vedoucí práce M. Zachová.
- 9) HERIANOVÁ, J.: *Integrace dětí národnostních menšin do kolektivu třídy mateřské školy*. 2010

Závěr

Odborná publikace se pokusila nastínit obecné i konkrétně zaměřené oblasti pregraduální přípravy pedagogů mateřských škol především na FPE ZČU v Plzni. Analyzovala základní problémy výchovy a vzdělávání v přípravě studentů učitelství mateřských škol v prezenční i kombinované formě studia. Snažila se poukázat na souvislosti kognitivního vývoje s afektivním, psychomotorickým, sociálním a hodnotovým rozvíjením osobnosti dítěte předškolního věku. Zdůraznila potřebu úzké spolupráce mezi pedagogy a sepětí s pedagogickou praxí, rodinou a dalšími vzdělávacími a výchovnými institucemi.

V souvislosti s tříletou realizací projektu ESF „Studium Učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií“ výstupy uvedené v této publikaci naplnily vytyčené cíle v rozvoji učitelství pro MŠ na FPE ZČU v Plzni. Tato publikace je také završením kvalitní spolupráce pedagogů, psychologů a didaktiků oborů, kteří dokázali smysluplně zhodnotit individuální vzdělávací a výchovné aktivity ve prospěch efektivní přípravy studentů učitelství MŠ a rozvoje samotného oboru. Navázali a rozvíjeli dialog s pedagogickou praxí mateřských škol a došlo tím k prohloubení a rozvoji jejich profesních kompetencí.

Jednotlivé kapitoly této odborné publikace vymezily jak teoretické, tak empirické a praktické přístupy (ilustrativní příklady) ve vzdělávání a výchově studentů učitelství MŠ na FPE ZČU v Plzni.

Je jisté, že tato odborná publikace je novým začátkem v hledání a objevování dalšího zkvalitňování přípravy předškolních pedagogů ve smyslu rozvoje individuálních zvláštností dětí předškolního věku, ve spolupráci mezi katedrami FPE a pedagogickou praxí MŠ. Ukázala jeden z možných přístupů k výchově a vzdělávání studentů učitelství pro MŠ v prostředí vysoké školy. Nastolila mnoho otázek v oblasti spolupráce mezi přípravou studentů na vysoké škole a požadavky pedagogické praxe na profesi učitele MŠ ve smyslu reflektujícího praktika.

Současný společenský pokrok přinesl i velké změny ve statusu dítěte předškolního věku. Změnila se jeho pozice v souvislosti s jeho právy, vývojem a jeho rolí jako respektujícího a učícího se jedince. Tyto změny je nezbytné vzít v úvahu jak ve vzdělávání a výchově dětí předškolního věku, tak v přípravě budoucích pedagogů MŠ. Je potřeba hledat takové přístupy, způsoby práce a cesty komunikace s dětmi, abychom svými pedagogickými přístupy pomohli kultivaci osobnosti každého dítěte a rozvíjeli kvalitní vztahy mezi dětmi a pedagogy.

Otázky výchovy a vzdělávání pedagogů by měly patřit nejen do okruhu zájmu vysokých škol, ale také do uznávaných potřeb a zájmů našich politiků a státu. Slovy Josefa Černého, který se zamýšlí nad významem spolupráce rodiny, školy a společnosti ve výchově dětí, podtrhujeme význam poslání profese učitele ve společnosti: „*A přece jenom vyšší pojetí učitelského úkolu a sjednocení snah i práce všech za jedním cílem může přinést změnu k lepšímu.*“ (Černý, 1916, s. 62).

Použité zdroje

- 1) ČERNÝ, J. 1916. *Rodina, škola a společnost*. „Dědictví Komenského“, E. Leschingr, Praha. 86pp.

PhDr. Dagmar Čábalová, Ph.D. a kol.

Pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol jako dialog mezi teorií a praxí

Vědecký redaktor: Doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

Recenzenti: Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D., PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Návrh obálky: Rudolf Podlipský

Grafická úprava: Šárka Káňová

Vydavatel: Západočeská univerzita v Plzni, 2014. 1.vydání

ISBN 978-80-261-0494-0

Publikace vznikla v rámci projektu ESF „Učitelství MŠ jako dialog praxe s teorií“,
reg. číslo CZ.1.07/2.00/18.0022.