

Okruhy k závěrečné bakalářské zkoušce z Pedagogiky

1. Pedagogika, její základní kategorie. Předškolní pedagogika v systému pedagogických disciplín
2. Proměny konceptu dětství v historické perspektivě
3. Pojetí dítěte a dětství v díle J.A. Komenského
4. Výchovné důrazy F. Froebela, froebelismus.
5. Vývoj veřejných předškolních institucí v Čechách a jejich vztah k obecnému vzdělávání
6. Pedocentrismus a jeho impulsy pro změnu výchovného paradigmatu v první polovině XX. století
7. Hra jako základní nástroj učení a vrůstání dítěte do okolního světa
8. Charakteristika poznávacích procesů v předškolním věku a jejich diagnostika
9. Charakteristika učení předškolního dítěte
10. Mateřská škola jako první instituce ovlivňující vzdělávací potřeby nastupující generace
11. Proměny preprimární výchovy a vzdělávání po roce 1989; legislativní dokumenty
12. Přístup k dítěti v současné české mateřské škole; výchovné koncepce
13. Vztah cílů a obsahu předškolního vzdělávání; projektování vzdělávání
14. Kurikulární dokumenty pro předškolní výchovu; kurikulum předškolní výchovy v pojetí RVP PV
15. Hodnocení předškolního dítěte v procesu jeho vývoje; evaluace ŠVP PV
16. Česká předškolní výchova v evropském kontextu
17. Profesní identita, etika, kompetence v učitelské dráze preprimárního pedagoga
18. Individualizace a její nástroje v preprimární edukaci
19. Charakteristika předškolního dítěte při opouštění mateřské školy (školská připravenost)
20. Princip integrace jako nástroj humanizace české předškolní výchovy
21. Proměny české rodiny a jejich dopad na rozvoj předškolního dítěte
22. Hodnoty, výchova k hodnotám výchova a dítě předškolního věku
23. Role medií a jejich pozitivního i negativního vlivu při rozvoji dítěte předškolního věku
24. Pedagogický význam multikulturality jako prevence xenofobie a rasismu; problematika multikulturality v mateřské škole
25. Dětská práva a jejich specifika v předškolním věku; vztah dětských práv a potřeb dítěte předškolního věku

1. Pedagogika, její základní kategorie.

Předškolní pedagogika v systému pedagogických disciplin

Pedagogika je vědní disciplína, jejím předmětem je výchova

- výchova dětí, mládeže a organizované formy i druhy výchovy dospělých

Pedagogika je věda o výchově (vzdělávání), věda o edukaci. Slovo pedagogika má svůj původ v řečtině, kde *pais* znamená dítě, *agein* znamená vésti a tedy *paidagógos* byl člověk, který doprovázel dítě, pečoval o ně a nezřídka je i vyučoval. V latině má slovo *paedagogus* význam učitel.

(Slovní základ "pae" nalezneme v dalších slovech: pedofilie, pedocentrismus, pediatrie apod.)

- Antické Řecko
- *Paidagos* – průvodce dětí (často vzdělaný otrok pečující o děti ze zámožných rodin)
- *Pais* – dítě
- *Agein* – vést

Původně byla součástí filosofie, časem se osamostatnila.

Z historického hlediska byli nejdříve filosofické traktáty, literárně zpracované výchovné postupy, záznamy o výchovné praxi např. Platón. Ústava – filosofický traktát.

Pedagogika jako předmět byla vyučována od roku 1869 na učitelských Ústavech – učila se hygiena, logika.

Struktura pedagogiky vznikla po 2. svět válce v roce 1946

CÍL PŘEDMĚT

Cílem pedagogiky jako vědy je neustále zkoumat a zpřesňovat poznání o edukační realitě.

Předmětem pedagogiky je vzdělávání a výchova v nejrůznějších sférách života společnosti.

■ Pedagogika je:

Společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Objasňuje výchovné jevy, procesy, a systémy, v nichž probíhá cílevědomé, záměrné působení vychovatele, učitele, rodičů a dalších činitelů v aktivní interakci s vychovávaným subjektem. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání. (Švarcová, 2005)

Explorativní charakter pedagogiky (*exploratio* = zkoumání): Pedagogika zkoumá edukaci z různých pohledů. Například bylo zjištěno, že naši žáci na nižším stupni mají ve srovnání s ostatními státy poměrně dobré matematické znalosti, matematika však patří k nejméně oblíbeným předmětům. Toto zjištění by mělo mít významné pedagogické konsekvence (důsledky).

Explanační charakter pedagogiky (*explanatio* = vysvětlení): Objasňování různých jevů, s nimiž se při výchově a vzdělávání setkáváme, např. vysvětlení příčin, proč dochází ve škole k šikaně apod.

Pedagogika jako **normativní** teorie:

Vytyčuje a předepisuje určité normy, pravidla, podle nichž se má vzdělávat, vytyčuje ideální podobu toho, čeho se má edukací dosáhnout. Normativní charakter pedagogiky je třeba posuzovat obezřetně, neboť může vyústit v „manipulační pedagogiku“, která pojmá žáka jen jako pasivní objekt učitelova působení.

Pedagogikou je třeba se zabývat se zřetelem na konkrétní edukativní situace.

Vzdělávání a výchova se neustále vyvíjejí. V našem vzdělávacím systému se odehrávají významné změny (probíhá transformace vzdělávání).

VÝVOJ PEDAGOGIKY

vyvinutá ze zoologie

- studuje chování zvířat v přirozeném prostředí
- výsledky etologického výzkumu mají význam při vysvětlování chování lidí

Konrád Lorenc (rakouský lékař), nositel Nobelovy ceny

Etapy vývoje pedagogiky:

1. empirické – *individuální zkušenosti, chybí zobecnění*
2. deskriptivní – *formuluje zásady, pravidla, pokyny pro výchovně vzdělávací praxi*
3. kauzální – *dosahuje vědecké systematickosti svých kategorií*

Základní prameny pedagogiky:

1. historický vývoj pedagogiky – *odrážející se v dílech ped. myslitelů a dochovaných ped. dokumentů*
2. Současná společenská a výchovná praxe – *zjišťuje vztahy mezi cíli výchovy, použitými prostředky a získanými výsledky*
3. Pedagogické experimenty – *ověřuje hypotézy a stává se kritériem poznání*

PEDAGOGIKA V SYSTÉMU VĚD

Pokusit se o jednoznačné rozdělení všech pedagogických disciplín není možné. Jednotlivé oblasti pedagogiky se vyvíjely postupně, s celkovým rozvojem věd zabývajících se člověkem vznikaly i disciplíny nové.

Mezi příbuzné vědy pedagogiky patří:

- **Filosofie** – umožňuje pedagogice hlouběji pronikat do podstaty výchovných jevů. Spolu řeší řadu společných problémů – jako objasňování podstaty, úlohy a cíle výchovy v podmínkách určité společnosti a formování člověka v ní.
- **Psychologie** – pedagogická psychologie - předmětem jejího zkoumání jsou psychické zákonitosti v situacích a podmínkách s přihlédnutím k věkovým a individuálním zvláštnostem.
Zkoumá:
 - všeobecné teoretické otázky psychické podmíněnosti výchovy
 - psychologické otázky učení a vyučování
 - psychologii výchovy
 - psychické poruchy z hlediska výchovy

- **Sociologie –sociální pedagogika** – zabývá se zkoumáním problémů rodinné výchovy, studuje procesy utváření kolektivů dětí a mládeže.

3. Spolupracující vědní disciplíny

- Biologie
- Sociologie
- Logika
- Filozofie
- Etika
- Estetika
- Psychologie

4 hraniční disciplíny

Filozofie výchovy

- Zabývá se smyslem, účelovostí a úlohami edukace, řízením edukace a její kontrolou, obsahem edukace, začleněním výchovy k hodnotám do školní edukace a také možnostmi přístupu ke vzdělávání pro jednotlivé skupiny obyvatel.
- Ekonomie výchovy

Sociologie výchovy

Zabývá se sociálními aspekty edukace. Náplní jejího výzkumu jsou problémy rovnosti vzdělávacích příležitostí, jazyková a sociální podmíněnost vzdělatelnosti, vzdělanostní intergenerační mobilita, problémy postojů k vzdělávání. Zabývá se dále vztahy rodiny a školy a vzájemné spolupráce, zkoumá prostředí školy, efekty a sociální důsledky edukace.

Ekonomie vzdělávání

- Zahrnuje hlavně záležitosti týkající se financování školství, efektivnosti prostředků vynakládaných na vzdělávání v rámci vzdělávacích systému a škol a též zahrnuje vztahy mezi dosaženým vzděláním lidí a jejich uplatněním na trhu práce
- Etika výchovy.

STRUKTURA PEDAGOGIKY

Struktura pedagogiky je vytvářena řadou disciplín a témat, kterými se kniha zabývá v dalších kapitolách. Též se někdy rozlišuje pedagogika podle úrovně vzdělávání - od mateřských až po vysoké školy, nebo podle typu edukačního prostředí - školní, rodinná, sportovní, vojenská aj. pedagogika

Základní pedagogické disciplíny

1. pedagogické disciplíny – horizontální

- *Obecná pedagogika*
 - Zkoumá základní pedagogické kategorie a obecné zákonitosti výchovných procesů. - - Zabývá se teoretickými a metodologickými základy pedagogiky, podstatou, podmínkami a zákonitostmi výchovných jevů.

Obecná pedagogika

- Zabývá se vším, co vytváří a spoluurčuje edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují, a výsledky a efekty těchto procesů. Úkolem obecné pedagogiky je systematicky vymezovat strukturu pedagogického myšlení a být prostředníkem mezi teoretickým řešením a pedagogickou praxí a mezi pedagogickou teorií a výzkumem

■ *Didaktika*

- Věda o vzdělávání a vyučování.
- Zkoumá otázky cílů, prostředků a obsahů vzdělávání, organizačních forem a metod výuky.
- Součástí jsou i didaktiky jednotlivých předmětů.

Obecná didaktika

Zabývá se tím, co a k jakým účelům se vyučuje, a tím, jak se to vyučuje. Jejímí složkami jsou teorie a výzkum kurikula, jakožto obsahu vzdělávání, včetně cílů a výsledků; druhou složkou je teorie a výzkum vyučování, zahrnující organizaci a formy vyučování a didaktické prostředky.

Oborové a předmětové didaktiky

Předmětové didaktiky jsou teorie o vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech, oborové didaktiky se týkají skupin předmětů, např. přírodovědné předměty. Patří sem též didaktiky druhů a stupňů škol, např. didaktika předškolní výchovy

■ *Teorie výchovy*

- Zabývá se rozvíjením jedince v různých oblastech kultury a sociálních vztahů.
- Člení se na různé složky, jako je výchova světonázorová, morální, právní, estetická, politická, ekonomická a pracovní, výchova tělesná, ekologická, dopravní a další.

Teorie výchovy

Je částečně filozofickou disciplínou, rozebírající např. teorie podnětné pro koncepci výchovy (existencialismus, psychoanalýzu); zároveň je i empiricky založeným oborem, který objasňuje výchovu konkrétně, pokouší se i o exaktní měření jejích vlastností a projevů

■ *Sociální pedagogika*

- Zkoumá sociální vztahy v procesu výchovy a sociální kontexty výchovných jevů.

Sociální pedagogika

- Zabývá se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny obyvatelstva a zaměřuje se též na pomoc např. rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na osoby propuštěné z vazby apod

■ *Andragogika*

- Řeší problematiku výchovně vzdělávacího působení na dospělé po skončení školní docházky.

- **Andragogika**

Je to věda o výchově a vzdělávání dospělých, zabývá se ideou celoživotního učení a vzdělávání. Speciální disciplínou je gerontopedagogika, teorie o vzdělávání seniorů

- Zabývá se studiem při zaměstnání, rekvalifikačními a dalšími formami vzdělávání dospělých.
- Vzděláváním v postproduktivním věku se zabývá gerontopedagogika

■ *Srovnávací pedagogika*

- Porovnává pedagogické teorie, výchovně vzdělávací systémy a školské soustavy různých zemí

Srovnávací pedagogika

- Je zaměřena na popis a analýzu vzdělávacích systémů a jejich fungování, a to ve dvou nebo více srovnávaných zemích nebo regionech. Sleduje různé indikátory vzdělávání, např. edukační prostředí, náklady a zdroje, výsledky vzdělávání

■ *Dějiny pedagogiky*

- Zkoumají a vysvětlují vývoj pedagogických idejí, praktických výchovných norem, institucí a školských soustav.
- Důležité místo v dějinách pedagogiky zauímají názory a koncepce významných pedagogických osobností a jejich vliv na pedagogické myšlení minulosti i současnosti.

Dějiny pedagogiky

Dějiny pedagogiky a školství zkoumají vývoj pedagogických teorií a vzdělávací praxe.

- Zabývají se jak všeobecnými dějinami, tak národními a regionálními dějinami školství. Další oblastí jsou dějiny pedagogických teorií, mezi nimiž zvláštní místo zauímá tzv. komeniologie (zkoumá dílo Komenského)

■ *Speciální pedagogika*

- Zabývá se teorií a praxí výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, vyplývajícími z různých druhů postižení.
- Dělí se na další obory: Psychopedie, somatopedie, oftalmopedie, surdopedie, logopedie, etopedie
- Zabývá se i specifickými poruchami učení - Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie

Speciální pedagogika

Je obor, zabývající se edukací osob s mentálním, tělesným a smyslovým postižením, osob se specifickými poruchami učení, rozvojem a integrací handicapovaných jedinců

DALŠÍ:

Pedagogická antropologie

V rámci této disciplíny se zkoumají především interkulturní rozdíly, jazyk a komunikace spolu s komunikačními bariérami mezi příslušníky etnických skupin, různá motivace k učení. Dále se zkoumá problematika hodnot, postojů a předsudků a problém edukace imigrantů.

Pedagogická psychologie

Zkoumá otázky edukační praxe z psychologického hlediska, analyzuje průběh, podmínky a výsledky edukačních procesů, zkoumá člověka a formování jeho osobnosti s hlavním zřetelem na působení výchovy.

Pedagogika volného času

Jejím předmětem je obsah a formy prospěšného trávení volného času nejen dětí a mládeže, činnost zařízení, zabezpečujících edukaci ve volném čase (školní družiny a kluby, základní umělecké školy, jazykové školy, domy dětí aj.)

Technologie vzdělávání

Je to teorie o využívání různých technických prostředků ve vyučování a učení, o efektivní organizaci výuky, o plánování optimálního výukového prostředí aj.

Pedagogická evaluace

Zabývá se hodnocením jevů edukační reality. Vyhodnocuje programy a plány vzdělávání, psychosociální klima edukačního prostředí, hodnotí průběh reálné výuky, vzdělávací výsledky, činnost a produktivitu škol.

Pedagogická diagnostika

Jejím jádrem je zjišťování a měření školních výkonů, je zaměřena na jednotlivce, zjišťuje např. zralost dítěte pro vstup do školy nebo připravenost žáka pro další studium a podobně.

Teorie učitelské profese – pedeutologie

Vytváří koncepci učitelské přípravy, formuje standardy pro učitelskou kvalifikaci, analyzuje vývoj profesní dráhy učitelů, vymezuje charakteristiky různých typů učitelů **Teorie řízení školství**

Obsahuje návrhy a koncepce plánování, organizování a kontroly činnosti edukačních zařízení. Řízení školství vykonávají politické subjekty a dále školská administrativa, která zabezpečuje státní správu ve školství.

Vzdělávací politika

Zahrnuje strategické cíle rozvoje vzdělávání, legislativní rámec vzdělávacích institucí, stanovení cílů a obsahu edukace, způsob financování a způsob kontroly vzdělávání.

Pedagogická prognostika

Je vědecká teorie o vytváření modelů budoucího vývoje vzdělávání

VYUŽITÍ PEDAGOGIKY

Edukační procesy mají v současné civilizaci stále větší důležitost. Je možno rozlišit tyto sféry aplikací pedagogické vědy:

- Oblast školství, jako prioritní oblast využití vědeckých poznatků o edukačních jevech
- Oblast mimoškolního vzdělávání, kterým se zabývá např. pedagogika volného času
- Oblast ekonomického rozhodování (např. poměr mezi počtem učitelů a žáků)
- Oblast sociální politiky (např. politika zaměstnanosti bere v úvahu, které profesní skupiny jsou více postihovány nezaměstnaností, zabývá se rekvalifikací aj.)
- Oblast pomáhajících profesí (pomoc psychologického charakteru lidem např. v nemocnicích, domovech mládeže a pod.)
- Oblast samotné vědy

Funkce pedagogiky:

- poznávací
- praktická (utvářející)
- prognostická

Svémi vědeckými metodami poznává podstatu, zákonitosti a vlastnosti pedagogických jevů a procesů, jejich vzájemné vztahy i směry vývoje a ověřuje výzkumem i praxí správnost pedagogických hypotéz. Na základě tohoto poznání pak pedagogika naznačuje řešení aktuálních i perspektivních otázek výchovy. Zpracovává teoretické studie a projekty, které se pak stávají vědeckými podklady k provádění politiky státu v oblasti školství, výchovy a vzdělání i k provádění a přetváření praktické výchovně vzdělávací činnosti.

VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ

K realizaci výchovy potřebujeme:

1. soustavu sociálních vztahů-rodina, širší rodina, vrstevníci
 2. soustavu společenských institucí – MŠ,ZŠ, poradny, domovy dětí
 3. komunikaci – sociální
- pedagogickou

Výchova – je to činnost cílevědomá, systematická a jde o komplexní ovlivňování člověka. Je to úkol starší generace a to z toho důvodu, že jde o zkušenosti, poznatky a vědění předávané z generace na generaci. Smyslem výchovy je, že by výchova měla být hlavně inspirací, aby člověk dospěl určité lidské kvalitě.

Různá pojetí výchovy:

1. Výchova jako proces ovlivňování „nehotového člověka“ pedagogem (institucí) – cílem výchovy je podřídít jedince normám společnosti (instituce).

Lindner, Hubert, Leif

2. Hlavním výchovným činitelem je sám vychovávaný jedinec, důraz je kladen na sebeutváření – pedocentrismus

Rousseau, Dewey, Key, Freinet

3. Výchova jako interakce mezi pedagogem a žákem

Peters, Mialaret

Výchovné cíle mají být jednoznačné, přiměřené, kontrolovatelné.

Vzdělání – je to stupeň osvojených vědomostí, dovedností i návyků.

VZDĚLÁNÍ: vybavenost jedince vědomostmi a dovednostmi z oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické

Vzdělávání :

- Chápeme jako proces ve kterém jedinec na základě vnějších podnětů a osobního chtění získává vědomosti, dovednosti a postoje z oblasti, kognitivní, afektivní a psychomotorické
- Proces osvojování si vědomostí, dovedností a návyků,
- Formování složky osobnosti

Existuje několik druhů:

- základní – 9 let, zvláštní školy, speciální školy
- střední školy – gymnázia, SOU, učiliště
- vysoké školy – 3 stupně – bakalářské Bc., 2-3 roky
 - magisterské Mgr., 4 roky
 - doktorátské PhDr., JUDr., MUDr.,

SEBEVÝCHOVA

PREDIKCE(predikace) – odhad budoucího

Sebevýchova, sebevzdělávání (*antididaktika*)- rozvíjení, učení a vnímání sebe sama.

Výchova by měla pomoci člověku při hledání jeho identity (osobnosti) – stability, - vyrovnanosti.

Člověk je subjektem i objektem výchovy. Má vnitřní dispozice, vnitřní aktivitu a v určité době si uvědomuje svoji svobodnou vůli. To, zda se stává subjektem či objektem, rozhodují výchovné styly a to, kde výchova probíhá.

Intence – hledání

Transcendence – cesta k určitým vyšším hodnotám

Interiorizace – zvnitřnění vnějšího působení

SEBEVÝCHOVA = uvědomělé ztotožnění subjektu a objektu výchovy v jedné osobě nebo skupině

= taktně vedená uvědomělá **sebevýchova je nejúčinnější výchovou, jako sebevzdělávání je nejúčinnějším vzděláváním**

Každý člověk by jí měl být schopen, měl by být schopen řídit své jednání, vést a zdokonalovat sám sebe. Každý vychovatel by proto měl být především dobrým vychovatelem sebe sama.

Antipedagogika (černá pedagogika) – bez výchovy

Zastává názor, že člověk se má nechat volně rozvíjet bez výchovy. Otázkou je, zda by se bez omezujících norem člověk, dítě cítilo dobře a šťastně. (*Děti potřebují hranice-kniha*)

Výchova ve škole – k výchově docházíme vzděláváním

Nejlepší výchova je počítkem (přiměřeně věku dítěte). Může probíhat různými způsoby a prostředky. Výchova využívá určitých specifík – prostředků a ty souvisí s osobností vychovatele (pedeutologie – věda o učiteli).

FAKTORY A HLEDISKA

Hlediska:

- 1. psychologické hledisko** – věkové možnosti žáka, spojitost morálních a povahových rysů
- 2. historicko-společenské hledisko** – podřízenost cílů výchovy společenské potřebě

Teorie obecného vzdělávání:

didaktický materialismus = cílem je osvojení vzdělávacích obsahů

didaktický formalismus = cílem je rozvíjení poznávacích schopností člověka

didaktický utilitarismus = důraz na prospěch vzdělání pro člověka, vazba na „životní praxi“

Výchovné cíle:

porozumět světu – chápání světa se liší v jednotlivých kulturách (přírodní národy x Evropané)

morální vybavenost – pojetí dobra, pravdy, krásy a jiných hodnot – slušnosti, mravnosti, spravedlnosti...

sociální kvality – schopnost soužití (kooperace), rituály společenského života (konverzace, společenské chování), ale i schopnost zachovat si vnitřní svobodu

Utváření a výchova lidí = formování lidského života:

- **výchovné vlivy** – pedagogicky záměrné – intencionální
- **mimovýchovné vlivy** – pedagogicky nezáměrné - funkcionální

Utváření – je širší pojem než výchova, přesahuje ji tím, že **zahrnuje i formování pomocí vlivů vnějšího prostředí i vnitřními faktory vývoje.**

Přehled faktorů, které mají podíl na formování osobnosti:

VNĚJŠÍ FAKTORY

Vnější funkcionální vlivy

Vliv životního prostředí

FUNKCIONÁLNÍ

Vnější výchovné vlivy

Výchovné působení

INTENCIONÁLNÍ

UTVÁŘENÍ

FAKTORY
(nezáměrné působení)

ČLOVĚKA A
SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ

FAKTORY
(záměrné působení)

Neuvědomělé sebeutváření
životními zkušenostmi,
vrozeními vlastnostmi

Sebevýchova,
uvědomělé sebevytváření

Vnitřní funkcionální vlivy

Vnitřní výchovné vlivy

VNITŘNÍ FAKTORY

FUNKCIONÁLNÍ UTVÁŘENÍ – **chybí subjekt výchovy**, je jen utvářený a **spontánně se učící člověk**, často si účinky těchto vlivů neuvědomuje

- **účinnost** funkcionálního utváření **může být větší než účinnost záměrné výchovy**
- je to vztah, v němž si člověk neklade výchovné a **sebevýchovné cíle**
- jedná se o **vliv životního prostředí** (širšího i užšího sociálního prostředí) **na člověka nebo o vliv vnitřního působení na osobnost člověka** (neuvědomělé endogenní vlivy v důsledku spontánního vývoje, dědičnost, životní zkušenosti...)

INTENCIONÁLNÍ UTVÁŘENÍ – vzniká v důsledku vnějších výchovných vlivů (výchovného působení) nebo uvědomělého sebevytváření

Podmínky výchovy:

- **vnitřní i vnější**
- **soustavné a plné rozvíjení lidských schopností, cílevědomé sebeutváření, uvědomělá samospráva**
- nepodceňování jiných faktorů než pouze vnějšího výchovného působení – **nutnost komplexního přístupu**
- má-li výchova život lidí plně rozvíjet, nemůže se uzavírat před jeho problémy, naopak je musí pomáhat řešit

2. Proměny konceptu dětství v historické perspektivě, 4. Výchovné důrazy F. Froebela, froebelismus

REFORMNÍ HNUTÍ - ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY K VÝCHOVĚ V EVROPĚ VE 20. STOL.

Reformisté preferují – pedocentrický přístup k výchově (PEDOCENTRISMUS – dítě má být středem výchovy a určovat její koncepci), jako impuls pro proměnu představ o výchově (přelom 19, 20. Stol.) Preferují **individuální výchovné cíle**, zdůrazňují **pedocentrický přístup** k výchově a soustředí se na maximální **přiměřenost** a především co nejvyšší **aktivnost** jedince ve výchovném procesu. Výrazně se posilují psychologické zřetele ve výchově.

Pedocentrismus – proměna vztahu dítěte na dospělého. Dítě je **individualista**, s kterým je nutné pracovat jako s jedinečnou osobností, která má své potence a předpoklady.

Jde o prevenci individuálních výchovných cílů. S tímto výchozím rysem reformismu souvisí i jeho pedocentrismus, dítě se stává středem výchovy, která se chápe jednostranně jedine jako služba jedinci, pedagog ztrácí svou řídící funkci a vychází vstříc žákovským přáním, jeho potřebám. Kořenem tohoto přístupu je idealizace přirozeného vývoje jedince, se kterou se setkáváme již u J. J. Rousseaua

PEDAGOGICKÝ REFORMISMUS

– vyšla z kritiky tradiční výchovy a její teorie. Vytýkala jí pasivnost, receptivnost (pasivní přijímání cizích podnětů), konzervatismus. Výchova jedince se po staletí podřizovala platným autoritám a kanonizovaným hodnotovým systémům. Tato autoritativnost byla odrazem autoritativních států a politických a ideologických systémů. Reformní hnutí bylo odpovědí na zjevné nedostatky zastaralé tradiční školy a herbartismu, který jí dominoval. Kritizovalo i přemíru vnější vlády učitele nad žákem a stanovení kurikula a osnov, které nebraly zřetel na individuální schopnosti a potřeby žáka.

Hledání nové výchovy bylo koncipované demokratizací, volností názorů, kritérií a principů. Snahou novodobé pedagogiky bylo překonat závislost výchovy na tradičních autoritách, jako jsou autority státní, politické nebo církevní. Reformismus vycházel z některých starších podnětů, hlavně z Rousseauovy koncepce přirozené výchovy a z Tolstého myšlenky volné školy, zvláště se pak inspiroval Spencerovými a Deweyovými ideami praktického a pro život prospěšného vzdělání.

⇒ Demokratické zaměření, Pedagogický dialog, Kladná citová atmosféra

Programovým bestsellerem se stal spis Ellen Keyové – Století dítěte. vydaný v r. 1900. Chtěla apelovat na nové pojetí výchovy, které by důsledně vycházelo z dítěte, z jeho předpokladů, zálib a potřeb a sklonů.

Učitel se stává partnerem, rádcem, osobou, které může žák důvěřovat a osobou, která žáka nevychová, ale provází. Reformisté usilují o školu zajímavou a přitažlivou, ve které se výuka – tradičně rozdělená podle vyučovacích předmětů – **integruje a globalizuje**. Tak vznikají různé formy globalizovaného vyučování – koncentrované vyučování, kde se předměty ponechávají, ale soustřeďují se kolem jednoho hlavního oboru. Nebo se předměty ruší – vzniká sjednocené vyučování (Berthold Otto). Mezi globalizační formy patří i „projektové vyučování“ Johna Deweye (komplexní řešení pracovního úkolu), „životné vyučování“ Ovideho Decroly (vychází z dětských zkušeností a zájmů, předměty nahrazuje zájmovými centry).

Dochází k :

➤ Inovaci na stávajících školách

- Vzniku nových výchovných zařízení – domovy dětí a mládeže, pedagogická centra, vzdělávání dospělých, alternaivní školy
- Vznik nových vyučovacích metod – problémová a projektová výuka, individualizace v učení.

Transmisivní a konstruktivní pedagogika

F. Tonucci - italský pedagog (viz literatura) vytvořil dva základní modely vyučování:

-

transmisivní = přenos vědomostí z učitele na žáka - učitel garantem vědění, žák je ten, kdo nic neumí a vše se dozvídá od učitele - jeho znalosti a zkušenosti jsou nežádoucí, všichni žáci se učí stejným tempem, jsou na stejné úrovni, jejich znalosti a dovednosti je možné spočítat - kvantifikovat a vyjádřit známkou, body žákův výkon Konstruktivní pedagogika, její charakteristika:

-

konstruktivní = výstavba vlastního poznání žákem, žák staví na svých předcházejících vědomostech a zkušenostech, úloha učitele se mění z garanta pravdy na garanta metody, žák je hodnocen kvalitativní formou, tj. převážně slovním hodnocením, případně diagnostikován (o tom viz v kapitole č. 6)

- přizpůsobení učení vývojovému stupni dětí
- věkově smíšené skupiny
- souhra hry, učení, práce
- pevné sociální společenství, spolupráce s rodiči
- aktivní, tvůrčí přístup k činnosti

PRINCIPY REFORMISMU

Pedagogický reformismus charakterizují především dva obecně pedagogické principy, které jsou ovšem jednostranně pojeté-

princip přiměřenosti a princip aktivity.

Veškerá výchova se má přizpůsobovat zájmům jedince, dosavadním předpokladům, má být co nejvíce diferencovaná a individualizovaná. Požaduje aktivní výchovu, která v co největší míře aktivuje žákovy procesy poznávací, citové a volní. Tento důraz na přiměřenost vedl často k podceňování adaptačních a rozvojových možností žáků. Charakteristickým rysem je také

princip celostnosti ve výchově-GLOBALISMU.

Vychází při vyučování z „přirozených celků“ a v důsledku toho oslabuje nebo ruší rozčlenění výuky na vyučovací předměty, ve spojitosti s tím i učební plán, rozvrh hodin i jiná tradiční školská opatření. Při „koncentrovaném vyučování“ se ponechávaly vyučovací předměty, avšak všechny jsou soustředěny k předmětu zvolenému za základní (nejčastěji k zeměpisu). Zvýšený důraz na princip aktivity vedl některé stoupence pedagogického reformismu k rozvinutí metod

SAMOSTATNÉHO UČENÍ ŽÁKŮ, které mělo nahradit tradiční výuku učitelem.

Typickým příkladem je DALTONSKÝ UČEBNÍ PLÁN

poprvé zavedený v americkém státě Daltonu Helenou Parkurovou. Veškeré studium ve škole se zakládá na samostatném učení žáků za použití vhodných pomůcek. Ruší se soustava tříd podle věku, roční látka se rozděluje na měsíční úkoly. Výhodou mělo být zvýšení zájmu žáků, aktivity a efektivnosti studijní práce. Zkušenosti ukázali nevhodnost jednostranného knižního studia, jeho přílišný individualismus a malý kontakt se živými pedagogickými podněty.

Nedostatky daltonského plánu měla řešit

WINNETSKÁ SOUSTAVA zavedena C. D. Weshburnem ve Winnetce u Chicaga. Učební látka byla rozdělena na dvě části:

- 1) první obsahuje nutné základní učivo-to měl každý absolvovat individuálně svým tempem.
- 2) tvořivá část-založena na praktických úkolech ze života, řešili je ve skupinové spolupráci

PŘEDSTAVITELÉ

Herbartismus - snaha o individualizaci vyučování, založená na všestranném zájmu jedince, při vyučování zdůrazňuje jasnost(názorná expozice), asociaci (navázání na dosavadní znalosti), systém (vyvození závěru) a metodu (použití v praxi).

Naturalistické východisko - přirozená výchova, svobodná výchova. Základními východisky nové pedagogiky na přelomu 19. a 20. století se stal naturalismus, jako směr zdůrazňující přirozenou výchovu a pozitivismus, který zavádí vědecké metody do pedagogiky.

Představitelé naturalistického pojetí výchovy:

J. J. Rousseau, (1712-1778)18. stol. Francouzský pedagog, myslitel.

Vychovatelem má být - příroda, metoda přirozených následků, cílem výchovy - lidskost, důraz na dětství - "dítě se rodí od přírody dobré, člověk sám je kazí". Cílem výchovy má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat a hlavně člověk lidský. Dítě má být poučeno metodou přirozených následků – jednání dítěte mají usměrňovat následky jeho činů (omezené možnosti metody, které si R. neuvědomil).

J. J. Pestalozzi, (1746-1827) 18. -19. stol. Švýcarský pokrokový pedagog

Věnoval pozornost elementárnímu vyučování, jehož tři prvky tvoří slovo, číslo, tvar. Formálním vzděláváním rozuměl vzdělávací činnost, u které nejde o množství osvojených vědomostí, ale cílem je formování mravního profilu rozvíjeného jedince. Neustále budoval výchovné domovy pro opuštěné děti.

- Neuhaus - výchovný ústav, výchova odvozená z přirozené povahy dítěte, volnost i poslušnost, důraz na sociální pedagogiku, elementární výchovu, znalost dětské psychiky.

F. Frobel (18. -19. stol.)

"člověk schopen poznat dokonale pouze to, co je schopen sám vytvořit" - nazírání - tvoření - pochopení

4 základní dětské instinkty - činnosti, poznání, umělecký, náboženský -nové požadavky na výchovu . Vytvořil které rozesílal do světa jako pomůcky ke vzdělávání. Tyto pomůcky vycházely ze základních tvarů – krychle, koule, válec.

L. N. Tolstoj (1828-1910) 19. - 20. stol.

- teoretik a realizátor ideje „volné školy“, jejíž koncepce byla bez učebních pomůcek, plánů, osnov, s naprostou volností pohybu žáků bez napomínání a trestů s pobytem v přírodě a výběr učiva ponechávat na volbě a aktivitě žáků. Vychází z úcty k člověku i dítěti - zásady svobodné výchovy, zřetel k individuálním zvláštěm.

Pozitivismus a výchova - prověřování empirickými metodami, rozvoj experimentální pedagogiky zvědečování pedagogiky

Experimentální pedagogika - experimentální metody ověřující efektivitu vyučovacího procesu na bázi různých testů a jejich vyhodnocení.

Alfred Binet (1857-1911) – francouzský představitel tohoto hnutí, uvádí do praxe inteligenční testy, které zkoumají inteligenční kvocient – IQ (poměr mezi experimentálním mentálním věkem a věkem chronologickým).

G. A. Lindner - zlepšení hospodářských poměrů výchovou, pedagogika přirozená a sociální, respektuje cíl Herbartovy pedagogiky - výchovné vyučování

NOVÁ VÝCHOVA 2.pol 20st.

Mohutné hnutí reformní pedagogiky často na Západě nazýváme hnutím tzv. nové výchovy. Mezi nejvýznamnější představitele patří např. Keyová, Montessoriová, Decroly, Cousinet, Hall, Dewey, Petersen,.....

I když se směry tohoto hnutí odlišovali ve svém výchozím stanovisku i ve svých požadavcích vycházejí představitelé z různých filosofických a politických názorů a praktických zkušeností a přece se shodují na společném stanovisku k řadě pedagogických problémů.

Celé hnutí vzniká v posledním desetiletí 19. století. Společným východiskem je kritika tzv. tradiční školní výchovy a jejích výsledků. Vytýkají staré škole mechanický způsob učení spočívající v pouhém vštěpování látky do paměti, žáci zůstávají pasivní. Kritizovali, že bere málo zřetel na žáka samého, na jeho iniciativu, nebere ohled na zájmy žáků, tradiční škola má podle nich „těžiště vně dítěte“, v učiteli, učebnicích, jen ne v bezprostředních instinktech a činnostech dítěte. Pozornost žáků nezískává stará škola tím, že vychází z jejich zvědavosti, ale dále jen hrozbou trestů.

Americká pragmatická pedagogika

19.- 20. století - pragmatická filozofie = kritériem pravdy je praktická hodnota, užitečnost

John Dewey (1859-1952)- spis Škola a společnost. Vytvořil nový systém – „projektové vyučování“ – kde žáci řeší pracovní úkol jako projekt a osvojují si dovednosti a vědomosti.

(tradice - Rousseau, Pestalozzi, Frobel - překonání herbartismu)

- pragmatická pedagogika spjata s americkými demokratickými ideály a tradicemi spojení školní výchovy se životem
- svoboda učitele experimentovat, učební činnost odvozena ze zájmu dítěte, založena na činnosti žáků
- přímá zkušenost - pojetí pracovní školy
- problémová metoda -praktická činnost, experimentace

John Dewey (1859 - 1952)

- americký idealistický, pragmatický filozof, sociolog, pedagog

- založil pokusnou školu pro děti do 13 let, od r. 1898 k ní byla připojena MŠ pro děti od 4 let => možnost vytvářet koncepci MŠ v jednotě s elementární výukou

- zdůrazňuje individuální rozvoj (=cíl výchovy)

- opora výchovné práce → osobní zkušenost ; subj. prožitek bez potřebné společ. vazby
→ zdůraznění činnosti
- úkol školy není systematické poznávání věd (podcenění teorie)
- vytvořil projektovou metodu
- MŠ od Fröbelova symbolismu k reálnému životu

Eduard Lee Thorndike (1874-1949) – americký pragmatický pedagog a psycholog, který přistupuje k pedagogické problematice z pozice behavioristické psychologie, která studuje chování jedince a jeho interakci s prostředím (vztah stimul – reakce).

30. léta 20. století - esencionalisté - kritika - aktivita nahrazuje cíl

60. léta - rekonstrukcionisté - rekonstrukce společnosti = sociální program přínos - aktivní učení, problémové a projektivní vyučování (W. Kilpatrick).

Od šedesátých let 20.stol narůstá **hnutí za odškodnění a za svobodnou školu**. Představitelé považují oficiální státní školu za nástroj cílené politické výchovy a formování loajality ke státnímu byrokratickému systému. Chtějí zřizovat školy svobodné na státu nezávislé za využití prostředků z různých sociálních, sponzorských i charitativních fondů. Tyto školy měly zabezpečit nenucené, hravé učení bez univerzálního obsahu a tradičních norem. Neužívají osnov, rozvrhu ani zkoušení a klasifikaci žáků tradičními známkami.

Antiautoritativní pedagogika – ovlivněna radikalizací studentského hnutí ke kritice dosavadního školství a sociálních podmínek škol. Antiautoritativní ped. chtěla odstranit autoritativní charakter dosavadní výchovy a vytvořit alternativní model výchovy.

Antipedagogika – je hnutí vyhlašující boj pedagogické totalitě, kritizující dosavadní výchovu a výchovná zařízení. Výchovu označují za manipulaci dětmi ze strany dospělých. Připouštějí pouze vzdělání, avšak bez jakýchkoliv výchovných nátlaků.

Některé alternativní koncepce vyučování

S proměnami pedagogické teorie v průběhu dvacátého stol. Se objevují v Evropě i v USA pokusy o nový model školy, která by víc než tradiční uplatnila moderní princip vzdělávání a výchovy mladé generace. (Starší snaha – J.A.Komenského – pansofická škola v Blatném Potoce; „dům radosti“ Vittorina da Feltre).

Daltonský učební plán – zavedený v r. 1920 v americkém městě Daltonu **Helenou Parkhurstovou**. Veškeré studium se zakládá na samostatném učení žáků za použití vhodných pomůcek. Ruší se rozdělení do tříd podle věku (jde o kurzy a děti jsou dle vědomostí ve vyšším nebo nižším). Zřizují se odborné pracovny a laboratoře, knihovny. Celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, kt. Žáci plní dle vlastního tempa.

Waldorfské školy – Rudolf Steiner – (německý filozof a teozof) vychází z představy, že v člověku působí vyšší iracionální síly, které ho formují, usměrňují a stimulují = zásady antroposofické pedagogiky - člověk, bytostí tří světů podle tří druhů těl:

- do 7 let - rozvoj fyzického těla - rozvoj smyslů
- do 10 let - rozvoj eterického těla - rozvoj paměti vůle cestou prožitků
- do 14 let - rozvoj astrálního těla - rozvoj rozumu, duchovní prožívání - rozum a cit
- eurytmie = projevy umění vyjádřeny pohybem
- metody založeny na hlubší znalosti psychiky dítěte, jeho možností a schopností
- epochální vyučování - koncentrované vyučování
- princip samosprávy

Jenské školy - Peter Petersen – profesor pedagogiky na univerzitě v Jeně. Přijímá heslo – vycházet při výchově od dítěte, kterému se má vyučování podřídít. Jádrem není třída, ale přirozená skupina rozdělena do čtyř věkových kategorií. Každá věková skupina má vypracovaný týdenní plán učiva a uskutečňuje se kurzech povinných a volitelných. Žák je hodnocen charakteristikou.

- individuální vzdělávání, kolektivní výchova
- rozhovor - živý kruh dětí, slavnosti
- kmenové skupiny
- školní obytné místnosti

Moderní škola - Célestin Freinet - zakladatel hnutí "moderní škola" propojení školy se životem . Rozvíjí se ve Francii. Principem je aktivnost, komunikace, volba práce, využití vlastních principů a vlastním tempem.

- svobodné vyjadřování - volné texty, tiskárny, školní noviny
- individuální odpovědnost
- demokratické rozhodování
- spolupráce školy a rodiny
- týdenní plán práce

Pedagogický systém Marie Montessoriové (italská lékařka a pedagožka) – v r. 1907 otevírá v Římě dětský domov pro děti od 3 do 7 let, který se stává vzorovým předškolním zařízením. –

lékařka - obor psychiatrie

- 1906 - Dům dětí - v dělnické čtvrti; péče a výchova dětem z chudiny
- autodidaktický materiál pro děti ment. postižené → výsledky u normálních dětí
- předměty - automotivační, posilující samostatnost dětí
 - didaktický materiál pro smyslovou výchovu
 - přizpůsobení předmětů velikosti a potřebám dětí
 - samostatnost a sebeobsluha dětí

Jde o zajištění svobodného a spontánního rozvoje dítěte a jeho tvůrčích schopností. Zaměřuje se na úpravu prostředí – volí účelnost, jednoduchost a estetičnost a vybavení didaktickými materiály. Výchova = realizace svobody dítěte -dostatek podnětů - "výživa"

vychovatelnost postižených dětí 11 pomoz mi, abych to dokázal sám" -výchova = realizace svobody dítěte -dostatek podnětů - "výživa"
aktivizační cyklus činnosti - respektovat 1 krát denně

1. zacvičení - hledání, příprava, neklid

2. velká práce - trvalejší upoutání pozornosti při aktivním zacházení s materiály
3. kontempace - přemýšlivá přestávka - dítě zpracovává své pokroky v tvořivosti a učení
výchova smyslu a pohybu - příprava podnetného prostředí

"fenomén polarizace pozornosti"

didaktický materiál :5 skupin

1. procvičení běžných životních činností
2. smyslový materiál
3. jazykový materiál
4. matematický materiál
5. materiál ke kosmické výchově - senzitivní fáze dítěte = nejvyšší
připravenost dítěte k učení

- **dílo:** - **Metodika vědecké pedagogiky aplikovaná na výchovu nejmenších v domech dětí**

- **Sebevýchova v elementární škole**

- **Příručka vědecké pedagogiky**

- výchova - založena na svobodě dítěte
 - přirozený rozvoj
 - odstranění překážek bránících svobodnému rozvoji vnitřních sil dítěte
 - přeceňujte schopnosti dítěte
 - individualizace
 - samoučení
- vychovatel je pouze pozorovatel

Johann Heinrich Pestalozzi (1764-1827)

- narodil se v Curychu v rodině lékaře
- švýcarský pokrokový pedagog; **ovlivněn učením Rousseaua**, setkává se i s myšlenkami osvícenců a fyziokratů; zakladatel moderní humanistické pedagogiky

- **studuje teologii a práva**, po studiích se pokouší vybudovat pokrokové hospodářství, neuspěl, tak zřídil na svém statku v Neuhofovi ústav pro výchovu chudých dětí, kde se snažil s manželkou a se spolupracovníky vytvořit dětem rodinné prostředí a poskytnout jim elementární vzdělání

- Učilo se zde trivium: - čtení, psaní, počítání
 - zemědělské práce
 - příst, tkát

- - **od roku 1778 řídí výchovu sirotek ve Stanzu**, poté působí jako učitel v Burgdorfu - žáci pracují bez rozvržení učiva a tříd ve skupinách podle nadání a zájmu a vyučují se navzájem. **Místo učebnic měli na stěně diagramy s abecedou**. zde si ověřuje pedagogické přístupy

- v roce 1780 vytvořil sbírku aforismů *Abendstunde eines Einsiedlers*

- v roce 1781 vydává svůj pedagogický román **Lienhart a Gertruda**, kde popisuje život zemědělské rodiny a přirozenou výchovu dětí v rodinných podmínkách. Dílo, které v mnohém navazuje na Rousseauova Emila zajistilo Pestalozzimu široké mezinárodní uznání. Toto dílo je také neseno myšlenkou, že výchova má z bytostí původně pudových vytvářet bytosti rozumné, vpravdě lidské. Zločin je společenskou nemocí.

- v letech 1805-25 vede **francouzsko-německý pedagogický ústav v Yverdonu**, v jehož učitelském semináři získávají cenné výchovné zkušenosti pedagogové domácí i zahraniční.

- "**největší význam má rodina, pak obec a konečně ideální společnost. Všichni lidé jsou si v podstatě rovni**".

Usuzoval, že všem lidem má být nejdříve poskytnuto obecně lidské vzdělání a teprve potom odborný výcvik.

- v roce 1805 vybudoval v Yverdonu výchovný ústav pro chovance ze zámožných rodin. Byly zde odstraněny tresty, konaly se pravidelné učitelské porady.

- zde působil nejdéle, získal pověst geniálního učitele
 - zdůrazňuje, že pro vychovatele je důležitá je opravdová láska,
 - Roli vychovatele – jako příkladu
 - byl velkým praktikem – žil s dětmi od rána do večera – jednal především intuitivně
 - dal si ideál – být jedním z nich
 - předával své životní zkušenosti
 - Přínosem je především myšlenka **elementárního vzdělávání** – postupně se vzdělávat od nejjednodušších elementů, ale bez mezer – element = číslo, tvar, slovo
 - Dle vzoru Komenského se opírá a princip názornosti, ale i psychologický přístup (poznat individualitu dítěte) Pestalozzi je také spolu s Komenským považován za zakladatele **novodobé obecné školy**, jejíž didaktiku i metodiku rozpracoval. Výchovu považoval za sociální povinnost státu.
 - -kladal důraz na formální vzdělávání, , a **které nevidí cíl vyučování v osvojených poznatcích, ale rozvoji žákových schopností** to především v jeho myšlení. Z tohoto hlediska volí jak obsah vyučování, tak jeho formy a metody.
 - - Na rozdíl od Rosseaua, k jehož ideám se jinak plně hlásil, kladl Pestalozzi **důraz na systematickosti ve výuce** a tím se vrací k principu, který byl jedním ze základů didaktiky Komenského.
-
- Cíl výchovy: humanistický rozvoj všech lidských sil, které mají stránky – tělesnou, duševní a mravní
 - Klade důraz na individuální přístup a lásku k dětem
 - Klade důraz na pracovní výchovu, ale pracovní úsilí spojoval s mravním působením veškeré **vyučování** má být podle Pestalozziho výchovné. Tím rozumí takové vyučování, které vedle cílů naukových stále sleduje - jak to zdůraznil před ním v německé pedagogice Immanuel Kant - **i cíle mravní**. Mravní složku považoval Pestalozzi za nejvýznamnější v celém výchovném systému. Hlavní cíl výchovy viděl v mravním rozvoji, ve stálém sebezdokonalování a v postupném "odhalování lidskosti" v každém jedinci.
 - Oceňuje význam hry – hra a učení se doplňuje
 - Rodina má velký význam, matka je vychovatelka, musí učit děti mluvit a pozorovat
 - Ne všechny matky se mohou věnovat výchově dětí a ne všechny to jsou schopny zvládnout
 - Uvažuje o vzniku dětských domů, kam by matky přiváděli děti i před vstupem do školy
 - výchova je sociální povinností státu, měla by se dotýkat všech lidí –
 - založit institucionální vzdělávání

- v roce 1827 umírá, na náhrobku má výstižné "Vše pro jiné, nic pro sebe".
- Pestalozziho odkaz k nám uváděl J. E. Purkyně a K. Havlíček. Patrný je vliv sociální pedagogiky Pestalozziho na pruský školský zákon z roku 1818, na Kerschensteinera a jeho školu práce, ale i na Herbarta, Diesterwega a Fröbela

3. Pojetí dítěte a dětství v díle J.A. Komenského

JAN AMOS KOMENSKÝ a pojetí škol

Škola vševědná – 1651

- tyto školy jsou dílnami lidskosti, děti se v nich mají učit všemu všestranně (omnes, omnia, omnio)
- školy nazajišťují jenom vyučování, ale i přípravu na něj, žákovskou samosprávu a studia třetího řádu
- učitelé nemají žákům zadávat mimo vyučování žádné práce, které by měly povahu přípravy na vyučování, připouští zadávání těch úkolů, které mají za účel oddech nebo službu rodičům
- uvědomuje si nutnost zachování a dodržování hygienických zřetelů výchovně – vzdělávacího procesu – vyučování :
 - v ranních hodinách 3 hod. / 6-7, 7.30- 8.30, 9-10/ vhodná doba pro cvičení ducha, soudnosti a paměti žáků
 - v odpoledních hodinách – 3 hod. / 13-14, 14.30- 15.30, 16 – 17/ vhodná doba pro cviky ruky, hlavy, slohu a pohybu
- velký význam přikládá pořádku – týká se věcí, které mají žáci poznat, osob – vyučujících, nástrojů vědění, času, místa, samostatných prací, prázdnin
- rozděluje studia do 3 oblastí, řádů :
 - studium 1. řádu – obsahují podstatu moudrosti, patří sem studium jazyků, filosofie, teologie
 - studium 2. řádu – zaměřuje na zkoumání podrobností, jednotlivostí, historické studium
 - studium 3. řádu – sem patří činnosti k udržení svěžesti těla a činnosti ducha, různé hry, scénické výkony včetně divadla,
- hry chápe jako tělesný a duševní pohyb, v kterém pedagogové nemají dětem zabraňovat, ale spíše je podporovat v jeho vyhledávání
- doporučuje – běh a skok, mírné závodění, hru s míčem, koulí nebo kuželi, hru na slepou bábu, společné proházky, stolní hry – šachy
- je proti hře v kostky a kartám – netříbí um, nevštěpuje ušlechtilé mravy
- podporoval zavádění scénických výstupů a divad. představení – život se prožívá rozmluvami a jednáním, mládež je příklady a napodobováním vedena k tomu, aby si zvykla na pozornost, učila se veršům, myšlenkám, celým knihám, odpovídala na různé věci bez přípravy, slušně se pohybovala, ovládala přirozeně tvář, ruce a celé tělo, střídala a měnila hlas, odložit ostych, vést si volně
- divadelní výkony povzbuzují ducha mnohem lépe než napomínání nebo přinucení

Přestávky a prázdniny -

- po obědě jedna hodina oddechu
- 2x v týdnu (ve středu a sobotu) volné odpoledne
- 42 týdnů na studijní práci (každý týden 30 hodin, za rok 1260 hodin)

- 8 hodin práce, 8 hodin spánku, 8 hodin oddechu denně
- mezi hodinami přestávky

Velká didaktika - 1657

- zde se snaží, aby se stal z pedagogiky vědní obor, aby byly přesně určeny zákony výchovy
- K. se snaží vysvětlit, že škola je důležitá pro každého jedince a výchova je nutná k důstojnému lidskému životu
- pro K. Je důležitý nikoli učitel, ale ŽÁK
- vzorem pro napsání knihy byl – J.H. Alsted – jeho učitel, přejal po něm encykl. věci
- obsah didaktiky se nezužuje jen na obsah vzdělání, na teorii, ale patří sem i teorie výchovy a školská organizace
- teorie výchovy – má být vrozená, má připravit člověka k věčnému životu zde i na posmrtný život
- příprava na posmrtný život :
 - poznat sebe a svět
 - ovládat se
 - povznést se k bohu

tomu odpovídají 3 vlastnosti a to:

- vzdělání
 - mravnost
 - zbožnost
- výchova má probíhat od malého věku
 - zdůrazňuje návštěvu školy
 - vzdělání se má dít bez ran, co nejlehčeji pro studenty, studenti musí mít zájem
 - má se vyučovat pomocí PŘÍKLADŮ, mateřským jazykem, dodržovat postup ve vyučování, vyučovat dle míry chápavosti žáků, dodržovat zásadu NÁZORNOSTI (= zlaté pravidlo Didaktiky)
 - zásadu důslednosti, trvalosti, postupnosti, systematickosti, uvědomělosti a jiné
 - rozebírá mravní výchovu, zásady a doporučuje mravní ctnosti :
 - ☐ moudrost
 - ☐ umírněnost
 - ☐ statečnost
 - ☐ spravedlnost

Školská organizace :

- udává 4 věková období po 6ti letech a každému období přísluší určitý typ školy :
- 1) dětství – 1 – 6 letmateřský klín
 - 2) chlapectví 6 – 12 let/ elementární/ obecná škola s vyučovacím mateřsk. jazykem
 - 3) jinošství – 12 – 18 letlatinská škola – gymnázium
 - 4) mládí18 – 24 let -----akademie a cesty

INFORMATORIUM MŠ

Význam Informatoria není jen v tom, že tvořilo článek velkolepé koncepce reformy školského systému, je také v tom, že se jedná v raném novověku o evropsky zcela ojedinělé systematické pojednání o výchově dětí v nejmladším věku

Neobyčejně moderně pojatý koncept výchovy nejmenších dětí. Už tehdy věděl o tom, co se snaží psychologové dostat do všeobecného povědomí dnes - rané dětství není pouhou

epizodou, předehtou k dospělosti, ale zcela samostatnou , dokonce směrodatnou kapitolou života. První zážitky a zkušenosti človíčka se navždy promítají do jeho duše, předurčují jeho citové bohatství nebo naopak chudobu

12 kapitol

I.

NEJBEDLIVĚJŠÍ OPATROVÁNÍ DĚTÍ

dítě = klenot, čistý obraz

„DÍTĚ JE DRAŽŠÍ NEŽ KLENOT A NAD SKLO KŘEHČÍ“

II.

K ČEMU DĚTI MÁME VÉST

-rodiče je naučí - jíst,pít,mluvit,chodit,oblékat

- pečovat o tělo i duši,aby v dospělosti si uměly samy rozumě počínat

1.pobožnost,2.mravy,3.znalosti řeči a umění

„ Blaze rodičům,kteří mají „prospívající“ mládež.“

Začít s výchovou co nejdříve:

„NEJPŘEDNĚJŠÍ STRÁŽ LIDSKÉHO POKOLENÍ V KOLÍBCE JEST.

PROTOŽE NA ZAČÁTKU ZÁLEŽÍ VŠECKO,K DOBRÉMU I ZLÉMU:

KAM JAK CO JÍTI ZAČNE,TAM TAK JDE: ZA HLAVOU TĚLO,

ZA OJEM VŮZ.A NEJSNÁZE JEST ZAČÍTÍ NA POČÁTKU,JINDE TĚŽKO.“

Komenský je odpůrcem násilí ve výchově

x poslušnost a podrobení se cizí vůli-autoritě

III. MLÁDEŽ NEMŮŽE BÝT BEZ „CVIČENÍ“

-vést je a „cvičit“

-ušlechtilé vedení do 6 let u matky,od 6 let ve škole

IV. V ČEM „CVIČENÍ“ DO 6 LET

-děti = stromky :přirozeně roste

x má být vedeno a cvičeno jako je zaléván a okopáván stromek

„Co slepé,chromé,kusé,křivé na svět vyjde,kdo to napraví?"

-výchova do 6 let doma - již ukázat cestu

-nenahraditelná role matky,ale i otce

-kontakt tělesný i citový s rodiči již od narození,doporučeno kojení

-učit je mravy,střídmost,šetrnost,spravedlivost,pracovitost,trpělivost,

ústupek,ochotu,zdvořilost => vše znát,činit a mluvit - základní znalosti

(rétorika,gramatika,geografie,chronologie,geometrie...)

doporučuje styk s druhými dětmi -) prosociální chování dítěte

V. ZDRAVÍ A CVIČENÍ DĚTÍ

! ZDRAVÉ TĚLO = ZDRAVÁ MYSL

-kojení,péče (s mlékem dítě ctnost i zlost do sebe pije)

-pozor na úrazy,nebezpečí léků

-ZDRAVÉ HRAČKY

VI. VĚST K ROZUMNOSTI

1.jíst,pít,spát,2.barvy,okolí,3.živočichové,rostliny

-malé dítě také vychovává -malý preceptoříček=učitelíček

VII. ČINY A PRÁCE

aktivní ,vždy mustr,mají vše zkoušet x bezpečně

-děti = opíčata - napodobují

-děti = mravenečkové:nemají tiše sedět nebo jen chodit

x něco nosí,vláčí,kladují,běhají...

-netlumit aktivity dětí x vytvářet podmínky pro bezpečnost

VIII.VÝMLUVNOST

-od zvířete odlišuje člověka rozum a řeč -)

od 1.slov k co nejvybroušenější

-gesta,písně

IX. MRAVY A CTNOST

„OHÝBAT MLADÝ STROM DOKUD JDE X STARÝ NEJDE"

-příklady mravů,poučování,kázeň (mezi 2. a 3.rokem vzpouzení)

-přiměřeně hanit a chválit,poprosit,poděkovat

X. POBOŽNOST

-vést k vnitřní pobožnosti

-když se naučí víře-zavést je do desatera přikázání

XI. JAK DLOUHO V PÉČI MATKY ? (V ŠM)

-nejdůležitější je péče matky do 6,nejdéle do začátku 7 let - déle ne

-do obecné školy - jestliže umí něco od matky

\jakkoliv odpovídá na otázky

XII. JAK SE PŘIPRAVIT NA OBECNÍ ŠKOLU

-CHVÁLIT DĚTEM ŠKOLU = PŘIPRAVUJÍ SE A TĚŠÍ

-bude to svátečnost a naučí se víc

INFORMATORIUM JE STÁLE ŽIVÉ MYŠLENKAMI A LÁSKYPLNÝM VZTAHEM K DĚTEM.

PŘI ČTENÍ ZAPOMÍNÁME NĚKDY NA 3 STOLETÍ,KTERÁ NÁS DĚLÍ OD VZNIKU.

JAN AMOS KOMENSKÝ = PSYCHOLOG PŘED VYTVOŘENÍM PSYCHOLOGIE.

F.W.Fröbel

Německý pedagog,spolupracoval s Pestalozzim – přijal některé jeho myšlenky, 2 roky působil u něj na Yerdonu

Původně stavitel,učitel a soukromý vychovatel

- Průkopník obecných zákonitostí pedagogiky
- Ovlivnil vývoj škol především v Evropě a Severní Americe
- Byl dovedný teoretik a výborný praktik
- Měl úctu k individuálním potřebám člověka a silné sociální cítění
- Jedním z prvních, který se zabýval předškolní výchovou

- 1826 Napsal knihu Výchova člověka – prezentuje předškolní výchovu jako základní součást vzdělávání
- za nejdůležitějšího vychovatele považoval rodinu
- Zastával názor, že ženy jsou schopné děti také vyučovat – na tu dobu jde o revoluční myšlenku
- Na školu pohlížel jako na komunitu, v nichž se spojuje působení domova a školy
- Doporučuje pobyt venku – uplatňuje se zde přirozená výchova – praktické poznávání přírody
- Dětství je odlišný stav od dospělosti
- Zastává názor, že vývoj dítěte jako celku je důležitý –
- Pojem dítě u něj zahrnuje tělesnou, duchovní citovou a intelektuální stránku jeho osobnosti
- Zakladatelem tvůrcem dětských zahradek kindergarden – odpovídali potřebám středních vrstev, měli výchovné poslání v těsné spolupráci s rodinou se zaměřovali na všestranné rozvíjení osobnosti dítěte především prostřednictvím hry
- Vytvořil teorii hry – hra jako nejčistší tvorba člověka, zavádí tzv. didaktické hry – od jednoduchého ke složitějšímu
- Pohybové hry s hudebním doprovodem, kultivovaný zpěv
- Klade důraz na aktivitu dítěte
- R.1839 založil společně s prvním kurzem pro vychovatele malých dětí ústav pro hru a zaměstnání, kde se děti zaměstnávali hračkami a materiálem, který pro ně vytvořil – tzv. Fröblovy dárky – (míče, koule, krychle, válce, kostky různých tvarů, kruhy atd) vypracoval k nim přesný popis – později ztrácelo smysluplnosti – stávalo se mechanickými – nejdříve představil jako celek – teprve pak rozebíral na části
- Zdůrazňuje partnerský vztah mezi dospělým a dítětem

Marie Montessoriová (1870 Itálie- 1952 Holandsko)

Byla přední italská lékařka. Dostala se do Říma, kde jako jediné dítě šťastně žila se svými rodiči. Toužila po studiu, které v této době nebylo pro děvčata vůbec běžné. Začala studovat na univerzitě v Římě, kde roku 1896 získala jako první žena v Itálii doktorát medicíny. Stala se docentkou antropologie a intenzivně spolupracovala s psychiatrickými klinikami. Zde přišla do styku s vývojem narušených dětí a postupně dospěla k přesvědčení, že jsou více učenlivější, než se všeobecně předpokládalo. Proto rezignovala na svoje univerzitní místo a lékařskou praxi, aby mohla vést školu pro slabomyslné a zaostalé děti. Začátkem 20. století vytvořila model, tzv. domovů dětí (Casa dei bambini).

Jako první založila domov v San Lorenzo, ve čtvrti Říma v roce 1907. Byl to domov pro tříleté až šestileté děti z chudinských vrstev. Zde realizovala svojí vlastní pedagogickou koncepci založenou na nezvyklém liberálním postoji k dětem, na povzbuzování jejich samostatnosti ve speciálně upraveném prostředí. Každé dítě se zaměstnávalo podle svých zálib a nové poznatky získávalo především hrou. Aplikovala zde své dobré zkušenosti týkající se prostředí. Poprvé začala používat a dále rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro mentálně retardované děti, školský materiál na nácvik čtení, psaní a počítání. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako jsou utírání prachu a zametání. Začala se věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti. Práci Marie Montessoriové ocenil i Sigmund Freud po roce 1926, když byl ve Vídni založen Montessori -Institut.

Úlohou dospělých je udělat všechno proto, aby dítě vlastními silami a svým tempem získalo nové vědomosti. Svobodný vývoj dítěte je základem pedagogické teorie a praxe M. Montessoriové. Dítě se samo rozhoduje co bude dělat, s kým a s čím si bude hrát a jako dlouho si bude hrát. Svoboda ale neznamená, že dítě si může dělat co chce. Svoboda bez organizace práce by byla zbytečná. Úlohou pedagoga v procesu vyučování, je příprava optimálního prostředí a pomoc.

Didaktický materiál a předměty, které dítě obklopují mají být pro dítě podnětné a připravené tak, aby rozvíjeli jeho osobnost. Dítě je schopné soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme.

Pedagogická koncepce byla zařazena mezi **pedocentricky orientované koncepce** tzv. reformního pedagogického hnutí a alternativní pedagogiky. Vyznačuje se výraznými didaktickými a metodickými, funkčními inovacemi v rámci učebního procesu, respektujícího osobnost dítěte, samočinnost a svobodu volby v pedagogicky připraveném prostředí třídy, školy nebo rodiny. Důležitá je spolupráce školy a rodiny. Rodiče mají umožněný vstup do vyučování, spolupracují a komunikují s učitelem.

Montessoriová vyšla z kritiky soudobé školy, která svým zařízením, osnovami a soustavou odměn a trestů dítě zotročuje. Svobodu chápala jako umožnění přirozeného biologického a psychologického vývoje a jako odstranění všech překážek, které brání spontánnímu rozvinutí dítěte. Vývoj zde uskutečňuje v procesu samoučení a sebekontroly pomocí podnětů z přirozeného prostředí.

Prostředí, ve kterém děti žijí, je přizpůsobeno jejich proporcím a uzpůsobeno tak, aby podněcovalo mnohostrannou činnost dítěte. To se týká především samoobsluhy při jídle, stolování a hygienických návyků. Na to navazuje výchova svalů, rozvoj jemné motoriky při úklidu místnosti a při speciálních ručních pracích (hrnčířský kruh). Součástí systému výchovy Montessoriové je i náboženská výchova a morální výchova v duchu katolicismu.

Metodika Marie Montessoriové respektuje tzv. senzitivní období, které se u každého dítěte periodicky střídají do věku 6 let. Jde o období zvláštní citlivosti, která umožňuje spontánně vnímat a komplexně přijímat určité jevy a podněty. Například ve věku 0- 5 let má dítě své senzitivní období. Ve věku 1- 3 let je nejvhodnější čas na budování psychického a fyzického pořádku a ve věku 2- 6 let na vytváření sociálních vztahů.

Montessoriovská škola je všeobecnou jednotnou školou, poskytující vzdělání dětem od 2 let do 15 let. Uvnitř je rozčleněna na mateřskou školu (2 - 6 let) a základní devítiletou školu (6- 15 let), která umožňuje žákům pokračovat ve vzdělávání na jakékoli střední škole nebo odborném učilišti. Škola poskytuje žákům kvalitní vzdělání. Hlavním cílem školy je pomáhat dítěti v poznávání světa i sebe samého.

Podstatným rysem montessoriovského systému je organizační struktura školy. Velký význam má volné seskupování dětí a učení se ve skupinách. Odmítá se mechanické členění tříd podle věku dětí, tak jako je to v klasické škole. Uspořádání školských tříd je specifické a vychází z pedagogických zásad Montessoriové. Ve třídě jsou děti různých věkových kategorií: 2 - 6 let, 6- 9 let, 9- 12 let, 12- 15 let. Toto členění má podstatný význam pro sebevýchovu, především sociální výchovu. Vzhledem k organizaci tříd s větším věkovým rozdílem žáků považujeme za maximální počet žáků 25 ve třídě, minimální hranice počtu žáků je 15 ve třídě.

System vzdělávání založený na principech učení M. Montessoriové je v současnosti využíván převážně v zahraničí. Znamé jsou mateřské školy v Německu, Švýcarsku, Holandsku, Francii, U.S.A., Kanadě a jiných zemích. Existují dokonce základní a střední Montessori školy. Znamou je Mateřská škola Montessori v Praze. Prvky Montessori pedagogiky můžeme pozorovat i na Slovensku. Je to např. Mateřská škola Park Angelinum v Košicích. V Košicích sídlí také Montessori centrum (Združení pro komplexní integraci zdravotně postižených dětí, mládeže a dospělých občanů). Spolupráce tohoto centra s rodiči postižených dětí vyústila k založení mateřské a základní školy podle pedagogiky Marie Montessoriové, která umožňuje zařazení zdravotně postižených dětí v současném světě. Na Základní škole v Lazaretskej ulici v Bratislavě se připravuje projekt, který by měl k výchově využívat především počítačovou techniku a připravovat tak děti na práci s PC, s internetem a informacemi, bez kterých se v budoucnosti neobejdou. Projekt byl inspirován základní myšlenkou školského systému **Montessori**–“ **Pomoz mi, abych to dokázal sám.**”

Přehled vývoje institucionální předškolní výchovy

776 založení nejstaršího nalezince v Miláně

17st. na Moravě výchovná zařízení novokřtěnců

do 19st. výchova v rodině

rozvoj kapitalismu – potřeba postarat se o děti zaměstnaných žen, potřeba předat jim znalosti, vlastnosti i způsoby chování nutné pro vývoj osobní i společnosti

1826 Terezie Brunšvická – opatrovna v Banské Bystrici

1832 – první pražské opatrovny – Svobodova opatrovna na Hrádku

- zařízení se lišila kvalitou práce a posláním – buď jen základní péče a ochrana či i základní vzdělávání v mateřštině

J.V.Svoboda – Školka, první pracovní program, příprava metodických příruček učitelům, cíl výchovy není podstatný, v popředí struktura, počty dětí, organizace činností, vybavení a kontrola

1809 Robert Owen školní instituce včetně pro nejmenší a 1816 v Lanarku Institut pro výchovu charakteru, též předškoláci

F. Frobel – 1837 – Kindergarten – místo pěstování dětské duše, vypracoval ucelenou teorii, z ní metodiku, příprava pracovníků, výchova ve shodě s přírodou, respektování rozvoje sil a schopností, důraz na aktivitu dítěte, rozvoj tvořivosti, hravá činnost a pracovní zaměstnání, význam hry, pobídky ve formě „didaktických dárků“ – soubor herních podnětů přizpůsobených věku, sestavený do úkolů, které dítě postupně zvládá. Jeho teorie následovníky v praxi umrtvena (pedantství, jednostrannost)

20 st. kult dítěte – **Ellen Keyová** – výchova = nechat přírodu, aby sama sobě pomáhala při vývoji, okolí nemá rušit

M. Montessoriová – systém smyslově motorických činností, samoučení a sebekontrola dítěte pomocí speciálních pomůcek, úkolem výchovy vytváření podmínek pro vývoj vrozených psychických sil a schopností, respektovat svobodu dítěte v jeho spontánních projevech. Omezena úloha učitele, má pozorovat a umožňovat samostatnost, metodika smyslové výchovy – nutné procvičování smyslů, něco se děti neučily vůbec či málo, něco zbytečně moc.

O. Decroly – tvarová, celostní psychologie – vývoj dítěte samovolným růstem vrozených psych. fcí vytvářejících vnitřní struktury, v nichž se kvality předmětů jeví v přirozených celcích, poznání dítěte v centrech, pramení ze zájmu dítěte, proto vycházet ze zájmu, hra jako základní činnost

Proměny cílů předškolní výchovy a vzdělávání

- základní pedagogická kategorie, z cílů odvozeny výchovné prostředky, principy... Je to kategorie historická, mění se s dobou.

Cíle:

- individuální – rozvoj jedince (Rousseau,...20.st)
- sociální – příprava jedince ku prospěchu společnosti (Platón, Aristoteles, Komenský, waldorfské)
- obecné – společné veškeré výchově
- specifické – osvojení konkrétních vědomostí
- materiální (informativní) – osvojení konkrétní látky – materie
- formální (formativní) – rozvoj schopností, látka prostředkem rozvoje, vychází z „teorie transferu schopností“ – Pestalozzi
- abstraktní
- konkrétní
- adaptační – uzpůsobení stávajícím podmínkám
- anticipační – příprava pro podmínky budoucí společnosti
- teoretické – systém vědomostí
- praktické – dovednosti, návyky – nejlépe spojení obou, spojení výchovy se životem
- autonomní – stanovený vychovávaným jedincem
- heteronomní – určen někým jiným – stát, rodič, učitel, nejlépe je, když jedinec přijme heteronomní cíle za své (= interiorizace)

5. Vývoj veřejných předškolních institucí v Čechách a jejich vztah k obecnému vzdělávání

Přelom 19. a 20. století také u nás přináší pod vlivem pedocentrických myšlenek změny ve vztahu k dítěti, seznamujeme se s různými alternativami.

Výrazným momentem je vznik ČSR. Vzrostly naděje na uzákonění předškolní výchovy a zlepšení podmínek výchovné práce.

První sjezd československého učitelstva, kterého se zúčastnily i učitelky mateřských škol v červenci 1920, zdůrazňoval požadavek nového zákona o školství. Žádaly povinné zřizování mateřských škol, reformu výchovné práce a vysokoškolské vzdělání.

Velmi dlouho se vlekl spor o tom, kdo má školy zřizovat a organizovat, zda min. školství nebo min. sociální péče. Ikdyž se spory rozřešily ve prospěch ministerstva školství, k vydání zákona o mat. školách nedošlo. Po deseti letech marné práce dalo min. školství návrh zákona ad acta.

Od r. 1925 zřizovalo ministerstvo školství v pohraničním území státní menšinové mateřské školy při obecních školách pod správou ředitelů těchto škol. Základní vzdělání získávaly učitelky mateřských škol na dvouletých ústavech pro vzdělávání učitelek (zde působila Iva Jarníková).

Učitelky neustávaly v boji za své požadavky. Zvyšovaly si vzdělání přednáškami a kursy. Společně s odbornými tělovýchovnými pracovníky a učitelkami mat. škol byla sestavena osnova tělesné výchovy v MŠ. V kursu byla i vyzkoušena speciální stavebnice velkých rozměrů, z níž bylo možno sestavovat i tělocvičné nářadí. Pod názvem Otčenášková stavebnice byla pak zavedena do mat. škol.

Svaz československých učitelek – jejíž vedoucí byla **Růžena Budinská**, autorka publikace **Tělesná výchova maličků** (1926). V Praze stoupá počet mateřských škol, byly vydány organizační předpisy **Organizační řád pro mateřské školy a jesle hl. města Praze** (1936). V r. 1933 byla otevřena Studovna učitelek mateřských škol v místnosti mat. školy v Pštrossově ulici.

Také někteří univerzitní pr

ofesoři se věnují změnám např. **Otakar Chlup** (první vystoupil s názorem vysokoškolského vzdělání pro učitelky MŠ), upravil do tisku sborník přednášek z kursu a vydal pod názvem **Mateřská škola** (1928). Nebo **Gustav Adolf Lindner**.

–v té době se používá termín „učitelé pokusníci“ – praktici jak z MŠ tak ZŠ publikují své zkušenosti.

např. **Eduard Štorch** - byl učitelem i spisovatelem, -založil farmu Karlín -kde organizoval přírodovědná odpoledne pro děti z dělnické čtvrti – tato farma zanikla s finančních důvodů, nebyla podporována ministerstvem.

Program reformy české školy mateřské byl vyhlášen na 5. sjezdu pěstounek československých škol mateřských roku 1908. V čele reformních snah stála

Ida Jarníková a Anna Süsová – obě se snažili:

- o svobodu pohybu a zaměstnání pro děti, o umožnění mnohostranné nejen převážně intelektuální činnosti dítěte
- odstranit školské způsoby z výchovné práce v mateřské škole
- přiblížit prostředí MŠ prostředí rodiny, o celkovou radostnou atmosféru MŠ,
- o svobodu pohybu a zaměstnání,
- o respektování jeho individuálních potřeb a zájmů
- o celkovou radostnost života v mateřských školách.
- kladly důraz na demokratický vztah mezi dospělým a dítětem,
- zdůrazňují význam umění ve výchově.

Ida Jarníková (nar. V Praze 1879-1966)

Vypracovala Osnovy pro MŠ:

- propagovala využívat dětské spontánnosti,
- individuální přístup k dítěti,
- zdůrazňovala hrát si, volně se pohybovat a pravidelně cvičit.

- Vyhýbá se pojmu zaměstnání – nahrazuje pojmem zábavky
- K rozvoji dětské tvořivosti využívá také dramatizace.
- Své místo ve výchově má poezie, próza, výtvarná díla

Byla **iniciátorkou reformního hnutí**, které zaměřovala tak, aby děti v mateřských školách měly možnost hrát si a volně se pohybovat podle potřeb daných zvláštnostmi jejich věku. Snahou reformního hnutí bylo zajistit dětem vhodné, hygienicky nezávadné prostředí, především odstranit řady školních lavic, v nichž trávily děti většinu času v MŠ.

Ve zprávě schůze dozorcí rady byla její „moderní pedagogika“ kritizována i to, že žádala tělocvičné nářadí. Její práce byla znemožněna a byla přeložena na jinou školu.

V samostatném československém státě bojovala Jarníková za demokratizaci předškolní výchovy, za **bezplatnou, laickou mateřskou školu**, přístupnou všem dětem.

Pracovala jako redaktorka časopisu učitelek mateřských škol v letech 1914-1927, tajemník Svazu československých učitelek mateřských škol.

Je také autorkou několika publikací věnovaných hlavně metodice výchovné práce v mateřských školách. Byla považována za přední pracovníci v oboru, pro který napsala základní příručky, časopisy, sborníky, přednášky

V roce 1917 vypracovala stat' **Demokratizace výchovy** (*otištěna v Zerském obzoru*).

(Vedla pokusné reformní oddělení MŠ v Praze a vyučovala praxi na Státním pedagogickém ústavu pro vzdělávání učitelek mat. škol.)

Vypracovala návrh na reformu mateřské školy, který byl dále propracován a ověřen v pokusném reformním oddělení mateřské školy v Praze, v Pštrosově ulici. Tento návrh vyšel knižně pod názvem *Index pomůcek*. Vycházela z kritiky současné mateřské školy a z myšlenky svobody dítěte. (TÍM, ŽE DĚTEM DOPŘEJEME HODNĚ SVOBODY, ŽE SE PŘÍČINÍME, ABY ZE ŠKOL NAŠICH VYMIZEL ŠKOLSKÝ RÁZ A NAHRAZEN BYL RODINNÝM, TÍM NESTANOU SE Z NAŠICH ÚSTAVŮ POUHÉ OPATROVNY, TÍM POSKYTNEME DĚTEM OVZDUŠÍ, KTERÉ JIM PO PRÁVU NÁLEŽÍ. I ZDE-V DĚTSKÉM DOMOVU-SE BUDOU DĚTI DUŠEVNĚ ROZVÍJET. NEPONECHÁME DÍTĚ CELÝ DEN SAMO SOBĚ, VŽDYŤ BY TO DĚTÍ VĚTŠÍCH, VYSPĚLEJŠÍCH ANI NEBAVILO, ALE POSTARÁME SE JIM O VLASTNÍ POUČENÍ A ZÁBAVU.)-Ida Jarníková:Výroční porada učitelek mateřských škol, Časopis učitelek mateřských škol, 1913, č.1, str.9.

Základ jejího úsilí můžeme spatřovat v knize **Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných**. Je souhrnem odkazů na literaturu krásnou i pedagogickou, které vymezují látku vhodnou pro mateřskou školu a první třídy obecné školy. Látka je rozdělena do čtyř okruhů. první okruh se zabývá člověkem; přináší básničky, povídky, písničky, obrázky, hádanky, pořekadla k tématu lidské tělo, lidská práce a mravouka. Druhý okruh se týká zvířat, která dělí na čtyřnohé, ptáky, hmyz a ostatní. Třetí okruh se týká rostlin, které děti

znají z vlastní zkušenosti. A naposledy čtvrtý okruh nazvaný Různé obsahuje látku o rodinném životě, o časových a prostorových představách, dopravních prostředcích, stavebách, ročních obdobích, nářadí, městě a vesnici, vlastnostech předmětů, barvách, tvarech apod.

Shrnutí: návrh na reformu MŠ –*Index pomůcek* = vycházela z kritiky současné MŠ a z myšlenky svobody dítěte

-obsahuje abecedně sestavený seznam pramenů

písní, vyprávění, říkadel, her a zábav k jednotlivým námětům výchovné práce)

Na tuto knihu navázala další knihou nazvanou **Příručka pro školy mateřské**. Při stanovení obsahu vycházela z dětských zkušeností a snažila se uspokojit touhu dítěte po poznání a činnosti. Program výchovy je rozdělen do tří oddílů, které odpovídají částem školního roku (od začátku školního roku do Vánoc, od Vánoc do Velikonoc a od Velikonoc do prázdnin). V každém jednotlivém oddílu byla látka rozdělena podle týdnů. Vedle ročního plánu si učitelka připravila také týdenní plán.

Prostředky výchovy jsou: 1) vyprávění a předčítání povídek, pohádek, bajek a básní, pro děti přístupné a srozumitelné

2) probouzení ušlechtilých citů, nabádání lásce, vštěpování úcty, apod.

3) cvičení řeči, při které se dbá na výslovnost a vyjadřování

4) cvičení práce na zahradě, ve škole, doma, apod.

5) ruční zábavy (stavění, modelování, kreslení, trhání papírů, skládání, nalepování, vystřihování, navlékání)

6) cvičení těla a hry

7) hudba a zpěv

8) různé zábavy (hry s hračkami, loutkové divadlo, apod.)

celý školní rok.

Jarníková se zásadně vyhýbá pojmu zaměstnání a místo něj používá pojem zábavky. Při každé činnosti se má dbát na zájmy dítěte a dopřávat mu dostatek volnosti k projevu svých představ. K rozvoji dětské tvořivosti slouží také dramatizace.

Organizace času dětí v mateřské škole je dána tzv. rámcovým rozvrhem hodin. Ráno se děti scházejí a volně si hrají. Od 9:15 se baví a cvičí s učitelkou a to až do 10:00. Činnosti se střídají a obměňují, aby se děti neunavily a také, aby je to nepřestalo bavit. V 10:00 hodin je hygiena a poté svačina. Po jídle začínají hry, ruční práce tanec apod. V poledne děti odcházejí domů. Odpoledne je vyplněno ručními pracemi, jídlem, hrou apod.

Za významného činitele ve výchově nejmenších dětí v mateřské škole je považováno umění. Své místo zde má poezie, próza, písně, výtvarná činnost, loutkové divadlo, dramatizace, tanec. Zvláštní důraz je kladen na lidové umění. Jarníková projevovala v tomto oboru vkus a hluboké znalosti. To je vidět v **knize 55 lidových tanců pro školu a dům**.

Nové myšlenky o výchově nejmenších, které přineslo reformní hnutí a které ve svých dílech vyjadřovala Jarníková narazily na odpor. Příručka nebyla ve Vládním věstníku škol obecných v království českém doporučena jako vhodná pomůcka pro mateřské školy. Výtky se týkaly hlavně toho, co bylo do mateřských škol vneseno v důsledku reformních snah. **Bylo odmítáno kreslení bez předkreslování, modelování a dramatizace. Kritizována byla volnost výběru látky vzhledem k náladě a vůli učitelky a dětí, atd.**

Úsilí Idy Jarníkové, které se rozvinulo mezi dvěma světovými válkami bylo zaměřeno na změnu obsahu ve výchově nejmenších dětí, který měl být přizpůsoben přirozeným potřebám života dítěte v dětské skupině usměrňované učitelkou.

Další díla: Cvičení smyslových schopností, Jak zaměstnáme a pobavíme děti, O vodě, co v ní roste a žije, Dětský svět,.....

Dětská zaměstnání (1912) – způsob a formy práce v MŠ.

Dětský svět (1913) se Zdeňkou drobnou – sbírka dětských zaměstnání s metodickým návodem.

Školy mateřské (1926) – informační publikace o významu, účelu, organizaci a zákonných předpisech.

Výchovný program mateřských škol (dvě vydání 1927, 1930) – metodika práce v MŠ. Tento program dal základ výchovné práci v MŠ, protože osnovy pro tyto školy nebyly vydány.

Osnovy pro MŠ:

- propagovala využívat dětské spontánnosti,
- individuální přístup k dítěti,
- zdůrazňovala hrát si, volně se pohybovat a pravidelně cvičit.
- Vyhýbá se pojmu zaměstnání – nahrazuje pojmem zábavky
- K rozvoji dětské tvořivosti využívá také dramatizace.
- Své místo ve výchově má poezie, próza, výtvarná díla

Cvičení smyslových schopností (1931) – k rozvíjení aktivity dětí.

Mezi její názory patří – nepřijímat slepě vše ze zahraničí, ale stavět na tradicích své země, národa.

- ve své práci se zamýšlí i nad tím, jestli je lepší pracovat podle předem připraveného plánu, pokud je učitel zkušený může pracovat podle okamžitého zájmu dětí, ale pro začínající pedagogy je příprava nezbytná, pro všechny je v zásadě pohodlná. Žádá, aby učitelky využívaly dramatizace a loutkového divadla, aby v ruční činnosti vedly děti k samostatné tvorbě.

Při přípravě myslet na 4 body:

1. ujasnit si *záměr*- jaký je smysl činnosti
2. vymezit přesněji *téma*- pomůcky ,materiály, úkoly
3. uvědomit si svoji *rolí* – budeme režiséry, organizátory nebo spoluhráči
4. zhodnotíme *výsledek*

,
1927-1930 – vydala *Výchovný program pro MŠ*

-díky ní vznikl Státní pedagogický ústav v Praze pro vzdělání učitelek

Anna Süsová (1851-1941)

-vedla pokusnou MŠ v Brně

Její systém byl založen na: pedocentrismu, volné hře, sebevýchově

- odmítá pracovat dle rozvrhu hodin, zavádí volnočasový režim, ve kterém přihlíží k situaci, ročnímu období, náladě dítěte ... (blokové činnosti)
- dle ní na prvním místě péče o zdárný tělesný vývoj
- usilovala o zavedení výchovy rodinného rázu
- pedagog jako organizátor prostředí pro dítě
- zavádí herna – umožňují volný pohyb
- pracovnu – kruhové stolky a židle
- důležitou součástí MŠ je zahrada – pohyb venku důležitý pro zdraví
- do této doby třída s lavicemi

Po roce 1910 byla vedoucí pokusné reformní školy v Brně. Na základě svých třicetiletých zkušeností z mateřské školy zřídila tuto reformovanou mateřskou školu, ve které uplatnila nový systém výchovné práce. V odporu proti německé pedagogice fröbelovské hledala naše předškolní výchova oporu v teoriích přenášených k nám z Francie, Anglie, USA a Itálie.

Chtěla učinit z mateřské školy jen instituci výchovnou, v níž učitelka ustoupí do pozadí a organizuje pouze prostředí. Dítě je nejdůležitější činitelem, kolem něhož se život ve škole točí. Výchova je individualistická. Sússová byla proti kolektivnímu zaměstnání a hrám, protože nevyplývají z lidského chtění a spoutávají svobodu dítěte. Děti nemusely zůstat v jedné místnosti, nelíbilo se jim zaměstnání, mohly odejít a dělat, co samy chtěly. Hudební výchovu nikdy neučila v organizovaném zaměstnání. Děti se učily zpívat náhodně při hře.

Podle ní stojí na prvním místě péče o zdárný tělesný vývoj dítěte a vývoj rozum se omezuje na poznatky, které vyplývají z tělesného zaměstnání a společenského i věcného okolí dítěte.

Usilovala o zavedení výchovy rázu rodinného. Cílem výchovy bylo podporovat přiměřeným zaměstnáním vývoj těla, aby dostalo potřebné vlastnosti pro výchovu rozumovou v pozdější době. K tomuto slouží volné hry s hračkami, v kruhu nebo ve skupinách, tělocvik, pochody, ruční výtvarné práce, modelování, kreslení, pohádky, cvičení paměti, hádanky, písně. Látka, která se s dětmi probírá, je dána v ministerských místnostech, které se opírají o látku vymezenou Komenským a Fröblem – není v koncepci Sússové zpracována.

Odmítá dosavadní školský způsob práce v mateřské škole, kdy se pracovalo přesně podle rozvrhu a zavádí volný časový režim, ve kterém se přihlíží k situaci, ročnímu období, náladě dětí a jiným okolnostem. Poučování dětí se neděje v soustavě, ale příležitostně se stálým opakováním a procvičováním.

I přesto musí mít život dětí v mateřské škole nějaký řád. Od příchodu do 9:00 je vymezen čas na hru, poté děti 15 minut cvičí nebo pochodují za řízení učitelky. Další půl hodina je věnována rozmluvám, cvičení paměti a následující čtvrt hodina zpěvu, cvičení nebo jiné zábavě. Od 10:00 do 10:15 je svačina, kterou si děti přinášejí z domova. Po ní následují hry v herně. Odpoledne si děti do dvou hodin hrají, pak následuje výchovné zaměstnání, přestávka a hry volné nebo kruhové, skupinové apod. V létě probíhají hry na zahradě.

Tomuto všemu však musí být přizpůsobeno prostředí mateřské školy. Do této doby byla pro skupinu dětí určena jedna třída vybavená školními lavicemi. Nová reformní mateřská škola má především herna, která dává dětem možnost volného pohybu. V herně má být hodně hraček. Druhou místností, ve které děti tráví svůj čas je pracovna. Je v ní stůl pro učitelku, židle, skříň na pomůcky, kruhové stolky a židle. V pracovně se konají skupinové činnosti

např. výtvarné činnosti. Důležitou částí mateřské školy je zahrada. Pohyb dětí venku je důležitý hlavně pro jejich zdraví.

Pokus Anny Süssové o reformní mateřskou školu vzbudil ohlas u učitelské, lékařské i širší veřejnosti. V příloze její knihy jsou uvedeny projevy souhlasu i nesouhlasu, kde je patrná snaha hájit Fröblovu metodu.

Reformní snahy A. Süssové s odstupem více než půl století ukazují, že návrh zařízení mateřské školy s hernou umožňující volný pohyb dětí a hru a pracovní, ve které se koná řízené zaměstnání se ukázal reálný.

2.svět .válka ovlivnila útlum pokusných snah a inovací ve školství, učitelé často zatýkáni do koncentračních táborů,

1948 – Zákon o jednotné škole, jednotném vzdělávání

-v této době byli kritizovány snahy reformátorů a jiných alternativ

-jediná dělnická ZŠ Kladno – kladně hodnocena

Další představitelky:

Barbora Ledvinková – vydávala časopis „Škola mateřská“ . vycházela jako příloha časopisu „Časopis učitelek škol obecných“, byla na stážích v Německu a Francii

Božena Studničková – pracovala v MŠ Karlíně, 1884 – založila první loutkové divadlo jako prostředek estetického a výchovného působení

Ludmila Tesařová – propagovala loutkové divadlo jako nejúčinnější prostředek výchovy

-zařadila maňásková do denního programu

-psala pro divadlo hry a pohádky

V r. 1938 byly mateřské školy postiženy obsazením hitlerovského vojska v pohraničním území. Počet mateřských škol poklesl z 1587 na 580. Svaz učitelek mateřských škol dosáhl toho, že učitelky z pohraničních MŠ mohly přecházet do nově zřizovaných MŠ.

Studovna pražských učitelek mateřských škol vypracovala a vydala Návrh pracovního plánu pro mateřské školy (1941). Svaz rozeslal publikaci do okresů, měst a obcí, které projevíly zájem o zřízení mateřské školy, a školská správa začala překládat učitelky z pohraničí, kde byly MŠ rušeny. Počet mateřských škol opět rostl. Následovala okupace našeho území fašisty a bylo zakázáno otevírat nové MŠ, jejich počet se opět snížil. 2.svět. válka ovlivnila útlum pokusných snah a inovací ve školství, učitelé často zatýkáni do koncentračních táborů.

Po osvobození našeho území Sovětskou armádou v r. 1945 bylo mateřských škol 921.

1948 – Zákon o jednotné škole, jednotném vzdělávání

-v této době byly kritizovány snahy reformátorů a jiných alternativ.

Předškolní výchova po roce 1918 VČR

-úsilí o začlenění předškolní výchovy do škol. soustavy

- MŠ - zařízení soc. péče → ráz veřejné předškolní instituce

- 1934 - zánik poslední opatrovny

- od r. 1925 - menšinové MŠ (v pohraničí)

- vzdělávání - 2leté pro vzděl. uč. MŠ

- škola vysokých studií pedagogických - od r. 1932 i uč. MŠ

- sborník 1928 - Mateřská škola
1930 - Nová mateřská škola

OTOKAR CHLUP (1875 - 1965)

- iniciátor VŠ studia
- MŠ - vých. vzělávací zařízení = základní kámen škol. systému

- 1939 → studovna učitelek MŠ

MARIE BERTUŠKOVÁ

- Sborník mateřské školy hlavního města Prahy a jejich rozvoj v době převratové 1936

MILADA KELLEROVÁ

- inspektorka
- Organizační řád pro mateřské školy a jesle hl. města Prahy (1931)
- Výchovné osnovy pro MŠ v hl. městě Praze (1938)

1939 → 1945 - fašistická okupace, válka

- po obsazení Německem snížení počtu MŠ z 1587 na 580
- zákaz otevírat české MŠ

Shrnutí:

Reformní hnutí bylo odpovědí na zjevné nedostatky zastaralé tradiční školy a herbartismu, který jí dominoval. Týkala se zvláště mechanického, pamětního učení, pasivity žáka. Kritizovalo i přemíru vnější vlády učitele nad žákem a stanovení kurikula a osnov, které nebraly zřetel na individuální schopnosti a potřeby žáka. Ve výuce chyběl prostor, ve kterém by žák měl možnost spolupodílet se na vlastním vývoji. Naproti tomu kladlo reformní hnutí důraz na přirozenost osvojování si nových poznatků, dovedností, postojů a hodnot. Učitel se stává partnerem, rádcem, osobou, které žák může plně důvěřovat. Přísný režim zákazů a příkazů je nahrazen atmosférou spolupráce, vzájemné úcty, respektu a sdíleného účelu. Jednostranné zaměření na kognitivní vývoj je nahrazeno snahou rozvíjet celou dětskou osobnost.

Reformní pedagogika položila základy pro zcela nové nahlížení na vztah mezi školou a společností. Od Rousseaua a Pestalozziho přijímá pedocentrické zaměření, snaží se vytvářet podporující a pedagogicky vhodné prostředí (fyzické, mezilidské vztahy, učitel – partner a poradce..)

Dochází k:

- inovaci na stávajících školách
- vzniku nových výchovných zařízení – domovy dětí a mládeže, pedagogická centra, vzdělávání dospělých, alternativní školy

vzniku nových vyučovacích metod – problémová a projektová výuka, individualizace v učení, atd.

6. Pedocentrismus a jeho impulsy pro změnu výchovného paradigmatu v první polovině XX. století

- přístup vycházející z filozofie přirozené výchovy, která respektuje potřeby a vrozené instinkty

- podle něho má výchova rozvíjet především - co je člověku vlastní
 - co vyjadřuje jeho osobitost
 - co uvolňuje vrozené vnitřní síly, rozvíjí tvořivost a podporuje samočinnost
- Hnutí za novou výchovu zásadně změnilo postoj k dítěti a ovlivnilo prakticky celé 20. století. Jeho myšlenky jsou také součástí osobnostně orientované výchovy současné. Výchova klade důraz na přirozenost, volnost a spontaneitu, je teoreticky nezpochybnitelná i přitažlivá, ale v praxi velice náročná. Otevírá prostor, v němž chybějí spolehlivé mezníky. Široká škála potencialit rozvoje dítěte dává příležitost osobnost rozvíjet, ale také neúměrně zatěžovat, což dokládá stále vzrůstající počet neurotických obtíží a poruch učení a chování.

konvergentní přístup

- přístup, který zvažuje hlediska rozvoje osobnosti dítěte jak z individuální, tak ze sociální pozice
- rozvoj individuálních zájmů a předpokladů s nezbytně žádoucí mírou omezení, kterou s sebou nese život v každé sociální skupině

předškolní výchova v období transformace

- V nedávné minulosti tot. systému byla předškolní výchova v MŠ určitým způsobem favorizována. Některé z nově zřizovaných škol z tohoto období byly zbytečně okázalé, rodičům uzavřené, vysokým počtem dětí byly poněkud odlidštěné a k potřebám jedince nedostatečně citlivé.
- V zemích, kde nebyla tradice MŠ vytvořena, vznikají spontánní neformální řešení. Zájmová seskupení a rodičovská a občanská hnutí vytvářejí neformální herní skupiny a pečovatelská centra (Play Group, Day Care Center, Mother Care Center). Společně na neprofesionální bázi vytvářejí projekty a vzděl. programy.
- Otevření se MŠ rodičům a zahraničním zkušenostem stejně jako účast dobrovolníků jsou správné. Ale pouhý zájem a ochota se jí věnovat bez poučení nedávají dostatečnou záruku kvality. Proto tak odpovědná činnost, jako je v současnosti výchova předškolního dítěte, vyžaduje koncepci a odborné vedení.
- Současná MŠ má právo a povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace a bezkonfliktní vstup do dospělosti. Proto se musí stát přirozeně nezbytnou součástí celého systému výchovy a vzdělávání s jasně specifikovaným posláním a koncepční vazbou na počátečné stupeň povinného vzdělávání.

perspektivy osobnostně orientované výchovy

- Nebezpečí jednostrannosti se snaží překonat konvergentní zaměření a východiskem konvergentních směrů je osobnostní orientace. V té se zdůrazňuje spolupráce, partnerství, specifické sociálně-komunikační strategie.
- Direktivní vedení by mělo být nahrazeno důvěrou k jedinci, otevřeným přístupem, umožňuje samostatný projev, projevování, uspokojování potřeb, věkové zvláštnosti, individuální zvláštnosti.
- Konvergentní zaměření vede dítě k projevování sebe sama.
- Výchova je chápána jako otevřený systém, měla by se blížit rodinné výchově tzn. spolupracovat s rodinou jako s rovnocenným partnerem.

- Působení v MŠ představuje první stupeň působení, ve kterém se může princip individualizace v podmínkách skupiny plně uplatnit.
- Předškolní dítě velmi často pociťovalo protiklad mezi hrou a povinnostmi, volností a říz. činnostmi, spontánním získáváním vědomostí a záměrným učením. Nejsilněji tyto tendence pociťuje tehdy, pokud nemůže jednat spontánně, nezávisle na druhých, když je jeho cesta za poznáním příliš řízena.
- Konvergentní přístupy mohou z MŠ učinit místo, které ideálně zajistí rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti (individualita, jedinečnost každého dítěte) a nezbytně žádoucí míru omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálně utvořené soc. skupině.
- MŠ má stále povinnost připravit dítě na nelehké životní situace, na život ve společnosti a proto se stává MŠ součástí specifického škol. vzděl. systému.
- Pojem MŠ je charakterizován "mateřskou vřelostí" a "moudrostí poučenou odpovědností".

Osobnostní orientace, osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání

- Nebezpečí jednostrannosti se snaží překonat konvergentní zaměření a východiskem konvergentních směrů je osobnostní orientace. V té se zdůrazňuje spolupráce, partnerství, specifické sociálně-komunikační strategie.
- Direktivní vedení by mělo být nahrazeno důvěrou k jedinci, otevřeným přístupem, umožňuje samostatný projev, projevoval, uspokojování potřeb, věkové zvláštnosti, individuální zvláštnosti.
- Konvergentní zaměření vede dítě k projevovali sebe sama.
- Výchova je chápána jako otevřený systém, měla by se blížit rodinné výchově tzn. spolupracovat s rodinou jako s rovnocenným partnerem.
- Působení v MŠ představuje první stupeň působení, ve kterém se může princip individualizace v podmínkách skupiny plně uplatnit.
- Předškolní dítě velmi často pociťovalo protiklad mezi hrou a povinnostmi, volností a říz. činnostmi, spontánním získáváním vědomostí a záměrným učením. Nejsilněji tyto tendence pociťuje tehdy, pokud nemůže jednat spontánně, nezávisle na druhých, když je jeho cesta za poznáním příliš řízena.
- Konvergentní přístupy mohou z MŠ učinit místo, které ideálně zajistí rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti (individualita, jedinečnost každého dítěte) a nezbytně žádoucí míru omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálně utvořené soc. skupině.
- MŠ má stále povinnost připravit dítě na nelehké životní situace, na život ve společnosti a proto se stává MŠ součástí specifického škol. vzděl. systému.
- Pojem MŠ je charakterizován "mateřskou vřelostí" a "moudrostí poučenou odpovědností".
- Na počátku 90. let 20. stol. převládal v našich MŠ spíše kritický vztah předcházejícímu učebně disciplinárnímu modelu. Proti jeho strohé řízenosti se prosadila tendence k naprostému uvolnění práce MŠ a tato nechuť k učebnímu zaměření vyústila v rezignování na přípravu předškol. dětí na školu. Kritika směřovala nejen k disciplíně, ale i na obsah vzdělávání nedynamicky pojaté složky výchovy. Reakcí na tento přístup při výchově a vzdělávání se stal důraz na individuální rozvoj a přístupy a strategie rozvíjející osobnost

(humanistické přístupy- hl. představitel Rogers, Maslow-přijmout dítě takové, jaké je bez podmínek-bezpodmínečně přijetí). Návaznost na osobnostně orientovanou pedocentrickou pedagogiku (Dewey, Keyová).

- Hledání ideálu *šťastného dětství* - představuje optimální soubor podmínek a okolností v určitém životním období, které je jakoby uzavřené → do dalšího období nepřecházejí nedořešené problémy, komplexy, nejistoty. Šťastné dětství nepostrádá jistotu, pohodu, harmonii. Předškolní dítě potřebuje dospělého, který mu umožní orientovat se ve světě, zprostředkuje mu nabídku různých činností, aktivit, ale také mu dá dostatečný prostor pro rozvoj jeho vlastní individuality, pro uspokojení jeho potřeb.
- Osobnostní přístup se nesnaží přizpůsobit Dítě ani společenským záměrům, ani zákonitostem vývoje, ale sleduje individualizovaný přístup každého dítěte (jedinečnost, neopakovatelnost osobnosti). Dále osob. přístup preferuje svobodu, neformálnost a individualizovaná struktura výchovných cílů neupřednostňuje intelekt, ale zdůrazňuje citový, sociální rozvoj, bezpečí, jistoty, dostatek příležitostí k soc. učení. Osobnostní přístup představuje nástroj vnitřní proměny MŠ v duchu humanismu, demokracie. Osob. přístup není závaznou formou, je pouze východiskem pro stávající výchovné systémy. V případě přijetí je důležité ztotožnění - popř. upravení podle vlastních názorů.

Znaky osobnostně orientovaného modelu:

1) Vztah k dítěti- osobnostní orientace je vedena záměrem oprostit se od dlouhodobého přesvědčení, že činnost pedagoga (i předškolního) spočívá ve tvarování dítěte. Kvalitativní změna vztahu učitele k dětem. Tradiční autoritativní přístup, řízení dítěte, snaha

7. Hra jako základní nástroj učení a vrůstání dítěte do okolního světa

Pojetí v PV

Nejčastější činnost

Hra volná

Řízená nebo metodická

Hra v předškolním věku

Toto období bývá označováno jako věk hry. Dítě si hraje velmi soustředěně a je ve hře plně angažováno. „*Hra významně souvisí se skutečností, ve které žije.*“ (7:30) Hra je pro dítě přirozený způsob učení. Hra je jakýsi ventil různých druhů napětí, které v jeho okolí vznikají. Dítě do hry projektuje svá přání, hledá v ní řešení a zpracovává v ní situace i mimo běžný život např. Zážitky působící na něj z televizní obrazovky. Hra má pro dítě terapeutickou úlohu, odžívá si různé konflikty a nejistoty, aniž se jemu samému něco zlého přihodí. Hra a hračka dítěte čerpá i uplatňuje jeho energii, dochází zde k uvolnění a odpočinku od různých zátěží běžného života. Ve hře se dítě realizuje podle svých současných možností, zkušeností a zájmů. Má potřeby něco činit, podílet se, hledat a poznávat- realizuje se.

Hra je přirozenou aktivitou. Při hře se člověk odreagovává, může utéct ze skutečného světa, zapomenout na každodenní starosti. Hra je fascinující. Ve hře je vše jen JAKO a platí jiná pravidla. „*Život se ve hře zobrazuje jako v zrcadle. Hrajeme život a život si hraje s námi*“ (11:) Hra nám může velice pomoci při vzdělávání. S hrou však musíme umět zacházet, abychom s ní nemohli ublížit.

Zákony hry

- **Hra je aktivita svobodná**- hráč nemůže být nikdy do hry nucen, tím přestává být radostná
- **Hra je neproduktivní**- nepřináší hodnoty ani majetek, jediné co člověk získává je prožitek a vzpomínky
- **Hra má svůj čas a prostor**- hra nezasahuje do běžného života, ale může ho zobrazovat a zrcadlit.
- **Hra nejistá**- nikdy nevíme, jak se hra bude vyvíjet, jak skončí nebo jak bude pokračovat. Její výsledek je nejistý.
- **Hra je podřízená pravidlům**- Pravidla platí pouze po dobu hry. Pravidla si stanovují sami hráči nebo se domlouvají na jejich přijetí.

Aby hra mohla být hrou, je třeba, aby byly respektovány všechny uvedené podmínky.

Teoretici her

Mezi jedny z prvních, kteří si uvědomili významnost hry, patří **Platón, J. A. Komenský, J. J. Rousseau a B. Froebel**.

Pozornost k dítěti se však obrátila až v 19. století.

Anglický filosof **Herbert Spencer** považoval hru „*za projev zvláštní vrozené síly a energie, kterou dítě potřebuje vybit.*“ (citace – str.5)

Německý filosof **Karl Gross** „*viděl ve hře druh funkčního cvičení, v němž se dítě ... připravuje pro budoucí život.*“

Americký psycholog a pedagog **G. S. Hall** vypracoval tzv. „*rekapitulační teorii, podle které je hra zvláštní projev vývoje, při níž jedinec opakuje vývoj druhu.*“ (citace – str.5)

Sigmund Freud viděl ve hře „*možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její přání a zaměření a využil hru také jako metodu při léčení duševních nemocí.*“ (citace – str.5) Dítě totiž ve hře může prožívat příjemné zážitky a měnit události, jak chce, jak mu např. v životě nebylo dovoleno, splnit si svá přání i odreagovat to nepříjemné. Podnětem ke hře je snaha s nějakou událostí se vyrovnat.

Dalším významným teoretikem hry je ženevský psycholog **Jean Piaget**, který „*spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem a vysvětluje jimi procesy asimilace a akomodace. Asimilace je proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění zevnějšku přijímané informace, akomodace znamená, že se naopak sám vnějšku přizpůsobuje. Intelektuální vývoj je výsledkem stálé souhry mezi těmito procesy, které by měly být v rovnováze. Jestliže převládá ... akomodace, dochází k nápodobě. Jestliže převládá asimilace ... dochází ke hře.*“ (citace – str.6)

Piaget rozděluje intelektuální vývoj na čtyři základní období:

- senzomotorické období (narození - 18 měsíců) – hra jako opakování jednoduché, úspěšně zvládnuté činnosti; postupně opakování s obměnami; poté aktivní experimentování
- symbolická reprezentace (2 – 7 let) – opakuje již naučené, ale již na symbolické nebo slovní úrovni
- symbolická hra a hrové předstírání (mezi 2. a 7. rokem)

Z Piagetovy teorie vyplývá:

- vývoj probíhá v určité posloupnosti, jejíž vývoj může být urychlen nebo zpomalen
- posloupnost nelze změnit, každé stadium je potřeba absolvovat, aby bylo možné jít dál

Proto je zapotřebí sledovat individuální stadia rozumového vývoje dětí, abychom zvolili optimální podněty a postup, který odpovídá aktuálním schopnostem.

Podstata a význam her

Hru můžeme označit za základní charakteristiku chování dětí, které je založeno na stálé potřebě nepřetržitě zkoumat svět z bezpečného místa.

Hra je pro děti dorozumivacím prostředkem, sloužícím k učení a duševnímu růstu. „*Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm.*

Jako jedna ze základních psychických potřeb má vrozený základ a do většiny jejích forem se promítají myšlenky, přání a touhy, které souvisejí s poznáváním. Dětská hra představuje prezentaci každodenního života a světa tak, jak je viděn dětskýma očima a ve vztazích, které vzhledem ke svému věku dokáže pochopit.

Podstata hry tkví v tom, že je přímo založena na možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a proto podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost. Zároveň ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat a zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti, obohacuje komunikaci a sociální vazby.

Hra je pro dítě příjemná a uspokojující činnost, do které může bez obav vložit všechny své schopnosti, rozum a cit. “ (citace – str.6)

Důležité je, že dítě pomocí hry postupně chápe lidské vztahy i způsob zacházení s nimi, a to především tím, že „samo chce“.

Z mnoha důvodů však vše konat nemůže. Proto jednou z cest, jak svou touhu a potřebu naplnit a svá omezení překonat, je hra. Zde může dítě zacházet se zástupnými předměty, se symboly, které nahradí skutečné předměty ze světa dospělých.

„Nedostatek zkušenosti dítěte ve spojení s jeho bohatou a neomezenou představivostí dokáže překlenout rozdíl mezi představovanou a reálnou činností.“ (citace – str.8)

Hra se tak stává výchozí situací, pomocí níž se dítě učí, přijímá role a vztahy. Učí se sociálnímu chování.

Hra je tedy vlastním výtvozem dítěte, odrazem jeho zkušeností a prožitků.

Dělení her

Klasifikace her je velice komplikovanou otázkou.

Pokusy o rozřídění mohou vycházet z dělení podle:

- schopností, které jsou rozvíjeny (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální)
- typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní)
- místa (exteriérové a interiérové)
- počtu hráčů (individuální, párové a skupinové)
- věku (hra kojenců, batolat, předškoláků..)
- pohlaví (dívčí a chlapecké)

Zajímavou a originální typologii her uvedl **Roger Caillois**:

- agonální – zápas, soupeření
- aleatorické – založeny na náhodě
- mimikrické – napodobování, předstírání
- vertigonální – závrať, vychýlení z rovnováhy

R. Cailloise rozdělil hry do čtyř skupin. Klíčem rozdělení je motivace k tomu, aby člověk hra hrál.

Princip alea- náhoda

Tato hra je založena na principu náhody. Jsou to například rozpočítadla, házení kostkou, některé karetní hry, tahání losu, ale i různé experimenty s materiálem, jazykem, pohybem.

Motivací je vzdání se vlastní vůle, a čekat na výrok osudu. Nebezpečí může vzniknout, když se propadne odevzdanosti osudu. Nebezpečím může být i pověrčivost a závislost na předpovídání osudu, závislost na hazardních hrách a automatech.

Princip mimikry-proměna, nápodoba

Tento princip nám umožňuje být tím, čím chceme. Dává nám možnost vyzkoušet si různé role, vžít se do kůže jiných lidí, zvířat, rostlin a věcí. Motivací je chuť proměnit se v někoho jiného, vzít na sebe podobu někoho jiného. Nebezpečím může být to, že člověk by mohl zapomenout, kým vlastně je, napodobovat svůj vzor, u dětí především záměna fikce a reality v prostředí počítačových her, sci-fi příběhů apod.

Princip ilinx-závrat'

Motivací je touha porušit stabilitu svého těla či duše. Toho se dočkáme na kolotočích, pokud vylezeme na strom, pokud se houpeme na houpačce, pokud se jen tak točíme dokola. Mezi číhající nebezpečí u toho principu jsou alkohol a drogy, které nám mohou závrat' způsobit trvaleji a rychleji. Zde je nebezpečí vzniku závislosti.

Princip agón-soutěž, zápas

U tohoto principu jsou tři druhy motivace:

- a) Být nejlepší, překonat ostatní- Nebezpečím je vznik pocitu méněcennosti u těch, kterým se nedaří a pocit nadřazenosti u těch, co jsou dobří. Nebezpečí je vznik nevraživost a agresivita mezi soupeři, může vést k porušování pravidel, touha vyniknout za jakoukoliv cenu. Potřeba vynikat a být lepší než druzí může vést taktéž k závislosti.
- b) Ctižádost překonat sám sebe, posunout se dál, jsem sám sobě soupeřem- Měřím svůj posun ve vztahu k předchozímu výsledku.
- c) Zápolení, poměrování sil a testování toho, co je druhému příjemné a co ne, bez potřeby být nejlepším a toho druhého porazit

11. Proměny preprimární výchovy a vzdělávání po roce 1989; legislativní dokumenty

Z historie veřejné předškolní výchovy a předškolního kurikula je zřejmé, že předškolní výchova měla vždy své cíle a snažila se najít způsob jak je uskutečnit.

Podobný měla přístup i naše předškolní pedagogika. Rozvíjela se celosvětovým společenským děním a vývojem ped. Myšlení.

Řada pokusů o tvorbu vlastního předškolního kurikula. JAN ÁMOS KOMENSKÝ=> první kurikulum, první ucelený program výchovy u dítěte představuje Komenského Informatorium školy mateřské. (cíl – harmonický rozvoj osobnosti, formuje obsah výchovy – příroda , společnost – způsob jak je dětem předat - škola hrou -). Školou mateřskou je myšlena mateřská náruč (rodinná výchova). Cenné myšlenky si můžeme z Komenského vzít do kurikula.

Sociální programy (obsociální programy) sociální vzdělávání

Přelom 18.a19. století – významné etapy vývoje předškolního kurikula. Začíná se rozvíjet institucionální výchova (vznik opatroven – sociální charakter, pečovatelský, zaopatřovatelský).

Dětské zahrádky MŠ je provázen snahami vedle původní sociálně pečovatelské fce i fce výchovnou.

První výchovný program ŠKOLKA –Jam Vlastimil Svoboda a první opatrovna v Praze se nazývala na Hrádku r. 1832.

Program je již poměrně vypracovaný a je zde kladen důraz na mravní výchovu, počáteční psaní, čtení, poznatky o světě.

Dětské zahrádky (jsou spojeny s Fridrichem Fröblem – Kindergarten) r. 1864 – první německá zahrádky v Praze.

r.1869 u sv. Jáchyma – první MŠ v Praze.

Převažovala výchovná fce ve svém programu

Karel Slavoj Amerling – návrh na reformu školy.

r.1869- školský zákon + ministerský výnos o MŠ – doplňovat, podporovat rodinou výchovu, hlavní prostředek hra, rozvíjet smyslovou, tvořivou činnost

Školská charakter – vliv Herbartismu.

Reformní pojetí předškolního kurikula

J. Dewey –Americký filosof – přínos změny

Elen Keiová

Marie Montesoriová – italská lékařka.

Reformní hnutí za novou výchovu =. Chtělo změnu a bylo opakem herbartismu (starého atd.)

Hnutí nových škol => přirozená výchova, respektování individua , respektování tvořivých činností.

České hnutí=> tyto tendence uplatňují návrh zákona pro MŠ z r. 1908

Spolek pro MŠ=> prosadil nezbytnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit školské metody> Ida Jarníková a Anna Süssová=> propagátorky

IDA JARNÍKOVÁ => index pomůcek, osnovy pro MŠ, výchovny program Mš r.1927 => zásadní dokumenta ovlivnily naši moderní koncepci předškolního kurikula. Neúspěšné snahy o uzákonění předškolní výchovy jako školské soustavy.

Modelové výchovné osnovy pro MŠ Prahy

- r. 1938
- poválečné období, vysoký rozvoj MŠ
- 1945- prozatímní pracovní program pro MŠ(vliv reformního hnutí)

Jednotně orientované osnovy(ideologie)

- reformní snahy byly bržděny
- zákon o jedné škole č.95/1948 sv. sbírky
- zdůraznila pedagogický význam MŠ, MŠ se staly součástí školy, vše bylo znormované, úřední normatismy (vliv sovětských teorií) normativní tendence.
- Pracovní program Mš r.1948 plní fci předškolního kurikula => jednotný směr výchovy (kolektivismus) i dítě se ztrácelo.
- Cíl nebyl rozvoj samostatné bytosti, ale utváření uvědomělého občana.

Prozatímní osnovy pro MŠ

- r. 1953 – první směrnice pro práci všech MŠ

- jsou závaznou směrnicí, byla zdůrazněna jednotnost výchovných požadavků, poprvé se objevuje členění obsahu do výchovných složek (mravní, estetická atd.)
- obsah je rozpracován pro dvě věkové skupiny
- pevná organizace dne (hry a činnosti dle volby dětí), individuální práce s dětmi, pobyt dětí venku, stravování, spánek, zaměstnávání.
- Toto pojetí ve svých důsledcích omezovala dětské potřeby.

r.1955 osnovy pro MŠ

- upravená a podrobně rozpracovaná verze předchozích osnov.

V druhé polovině 50.let kolektivistická pojetí výchovy slábne a objevují se => pokusné osnovy MŠ-r. 1958=> doplněny rok v MŠ-1960-kniha

Osnovy výchovné práce pro MŠ

- r.1960
- respektovaly věkové zvláštnosti dětí

Osnovy výchovné práce pro MŠ a Jesle

- r. 1963(definitivní podoba pokusných osnov z r- 1958,1960)
- cíle - ideologické pojetí cíle , výchova dorůstajícího pokolení komunistické společnosti
- obsah – výchovné složky – pro 2 skupiny a) striktní pojetí obsahu
b) respektování vývojových možností

Programy výchovné práce MŠ a Jeslí

- r.1967
- poprvé se zabývá konkrétně Jeslemi, ale pro MŠ je závazný pro jesle doporučený, snaha sjednotit výchovné působení po celé předškolní období.
- Kromě školství i zdravotnictví
- Důležitý postup je lékařské hledisko, obohacení.
- Uplatňování vývojových norem
- Obsah práce je přizpůsoben věku dětí , pro 2 výchovné skupin dětí jeslového věku a 3 skupiny pro školky .
- Náplň činností – formulace výchovných požadavků na učitelku s dovednosti a poznatky dětí.
- Obdobná struktura programu je tropická i pro následující programy , období.
- Problém v chápání závaznosti kurikula , zda je závazný pro učitelku nebo pro dítě. (co musí splnit)
- Problém závaznosti požadavků a obsahu kurikula (míry a šíře) provází další etapu kurikula => vývoje

Metodika výchovné práce v MŠ a Jeslí

- záměr oslabit jednotnou ideologii a kladl spíše důraz na psychologické zdravotní aspekty

1973 – pokusné osnovy pro MŠ

1975 – pokusné osnovy pro MŠ – oficiálně

- Prozatimní osnovy výchovné práce v MŠ a zaměřují se na věk 5-6let a je to intenzivní příprava na školu, základy prvopočátečního vzdělávání (od hry ke vzdělání)
- Z dopoledního cíleného zaměstnávání, kladl se důraz na přípravné třídy.

1978 => program výchovné práce pro MŠ + Jesle

- Doplněna dvoudílnou metodikou 1) jesle , 2) mateřské školy
- Prohloubil ideové působení školy (díky přijetí dokumentu=> další rozvoj ČSL výchovně vzdělávací soustavy)-1976
- Cílem – připravení na školu , podrobně rozpracované kurikulum. Ideologie jednotného systému výchovny a vzdělávání.
- Jesle – zachovává respekt přirozeného vývoje dítěte
- MŠ – podrobné tabulky – role učitelky – úkoly x role dětí úkoly

1984-program výchovy pro Jesle a MŠ

- Poslední program před zásadními změnami v 90.letech
- Strukturován do výchovných složek podle věku, rozpracovaný do úkolů
- Předimenzovaný obsah se tlumil tím, že se požadavky dlouhodobé a požadavky cílové, čeho má dítě dosáhnout.
- Co má dítě v určitém období zvládnout
- Snaží se respektovat psychohygienu , střední struktura zaměstnání se vyžaduje snahu o respektování potřeb, spontánní hry.
- Postupně vydávány metodické příručky
- Narůstající uvolnění tehdejších podmínkách uč. Nedokázaly využít, byly zvyklí pracovat podle jednotlivých předpisů.
- Časově tematické plány – zřehledněná situace – lépe se orientovaly , krok zpět – byly jednotné pro všechny.

Nové poslání MŠ

Počínaje rokem 1989 byl zahájen transformační proces na všech stupních škol, což se promítlo i do celé předškolní výchovy. Došlo k odklonu od pevně stanoveného režimu, programových dokumentů. Plánované a řízené činnosti v mateřské škole byly kritizovány a odmítány, stejně jako i tendence k zacílené přípravě dětí na vstup do základní školy. Postupně ale většina mateřských škol díky vlastní zkušenosti dospěla k názoru, že cesta maximální volnosti není pro děti ideální, a tak začalo období hledání inspirací v zahraniční předškolní pedagogice (např. systém waldorfský, M. Montessori, mezinárodní projekt Open Society Fund „Začít spolu“) a následně vytváření nových vzdělávacích programů a projektů (Osobnostně orientovaný model, projekt Zdravá mateřská škola, Kurikulum předškolní výchovy atd.).

Transformační snahy bylo třeba podpořit legislativně (např. stanovit nové poslání mateřské školy, definovat rámcové cíle, vymežit obsah předškolního vzdělávání atd.). V souladu s návrhem Národního programu rozvoje vzdělávání a připravovaného návrhu školského zákona, kde předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň celoživotního vzdělávání, bylo MŠMT ČR uloženo stanovit pro předškolní vzdělávání „konkrétní cíle a povinný obsah vzdělávání“ prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (České vzdělávání & Evropa, 1991).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nevyčleňuje přípravu na č.č. základní školu jako samostatnou část, ale považuje ji za integrální součást rozvoje osobnosti dítěte a jeho příslušných kompetencí.

ZMĚNY A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

- 1990 –2003
- 1990 – Velké změny ve společnosti se promítly i do oblasti předškolní výchovy a vzdělávání. Týkalo se to jak citů, obsahu, metod, prostředky, podmínky.
- Cíle předškolního kurikula, který byl dosud školsky a didakticky formulován byl nahrazený požadavkem zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoje a jeho osobnosti po spolupráci s rodinou z návaznosti na ní.
- Program pro Jesle a MŠ z roku 1984 přestal být jednotnou směrnici , časové plány.
- Nastává národní proměna tzv. předmětový model je postupně nahrazován modelem osobnostním.
- osobnostně orientovaný model se stává východiskem dalších snah a vývoje předškolního vzdělávání.

Změna organizace

- snížit počty dětí ve třídě
- uvolnit režim dne
- uvolnit vzdělávací program
- přiblíženo potřebám dítěte
- integrovat děti se speciálními potřebami
- uplatňovat skupinové a individuální činnosti
- zřizovat heterogenní třídy
- umožnit rodičům spolupráci na programu
- trend nové MŠ nabízí řadu svých aktivit – jóga, VV, HV, Sportovní aktivity a jazyky.

HUMANISTICKÁ PEDAGOGIKA 2.pol. 20st

Po dlouhé době „Temna“- (50 let) bylo třeba změnit a posunout školství. Vychází z impulsů předválečných – respekt osobnosti dítěte. Škola se měla proměnit tak, aby vztahy žáků a pedagoga byly partnerské, oceňující se vzájemně a prosperující.

- navazující na myšlenky humanismu
- nastupuje ve druhé polovině 20.století po druhé světové válce
- orientovaná především na dítě „zřetel k dítěti“ v důsledku toho vznikají různé alternativní programy nebo principy
- vychází z :
 - holistické filosofie – směr, který upozorňuje, že svět i člověka máme vnímat globálně – komplexní přístup k problémům.
 - humanistické psychologie – jde o to, aby se dítě cítilo dobře, v bezpečí, neohrožené, navázání partnerského vztahu s dospělým, rozvíjení psychické stránky a výkonu. Globální výchova není program, ale uplatnění principů (totéž environmentální výchova).

Představitelé:

Carl Rogers – počítá s vnitřní silou v člověku

Viktor Frankl – hledání smyslu lidské existence – smysl hledat ve svých vnitřních silách pro životní situace

H. Maslow – hierarchie lidských potřeb

- směřuje k přirozené a méně násilné výchově, autenticitě a seberealizaci člověka.
- změnou prochází zejm. pedagogický vztah, který je ze strany učitele méně direktivní a předpokládá vzájemné pochopení a respektování.
- navazuje na pedocentrismus

Různé alternativní programy nebo principy:

Holistická filosofie např. Globální výchova /moderněji environmentální výchova/

Po r. 1990 se proměna společnosti promítla i do pojetí předškolní výchovy. Cíl předškolního kurikula, dosud převážně školsky a didakticky formulovaný, byl nahrazen požadavkem – zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a vytváření optimálních podmínek pro jeho individuální rozvoj. Pro přechodné období byl zpracován oficiální materiál – **K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních**. Tento dokument nastínil principy humanistické a demokratické předškolní výchovy. Vznikají nové programy, projekty, plány a další materiály s nabídkou alternativních metod. Nastává zásadní změna v pedagogické orientaci – předmětový model je nahrazován modelem osobnostním, v pojetí dítěte a dětství, otevřeným vztahem k rodině a počátečnímu vzdělávání. Tento model se stává východiskem veškerého dalšího rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání (*otevřenost, komunikace, samostatnost, tvořivá aktivita, individualizace, alternativnost*).

Na základě teoretických impulsů dochází k tvorbě nových inovativních, alternativních programů. Promítá se do konkrétních programů (v Anglii – „*Step by step*“, u nás – „*Začít spolu*“, „*Zdravá mateřská škola*“...). Promítá se zde globální i environmentální výchova.

Program Začít spolu

Vznikl r. 1994, byl vytvořen **Sorosovou** nadací, byl přejat z Ameriky (*původní název Step by step*).

- Je součástí Projektu podpory vzdělávání – PORYV
- Respektuje věkové a individuální, vzdělávací zvláštnosti dětí
- Je koncipován jako kontinuální vzdělávání od 3 do 15 let

Zásady:

- jednoznačným zaměřením na dítě, možnost volby, aktivní učení, na dosahování efektivních vzdělávacích výsledků
- povinné psaní až 2. třídě
- v 1. třídě – rozvoj jemné grafomotoriky, uvolňovací cviky, prav-levá orientace, nácvik psaní dle individuálních dispozic
- jednotkou není vyučovací hodina, ale vyučovací den
- uspořádání tříd dle center aktivit – individuální volba, jen s předem dohodnutými pravidly – počet dětí v centru, nutnost absolvovat všechna centra během dne)
- aktivní účast rodičů a dospělých ve výuce
- doporučená přítomnost asistenta pedagoga

Cílem programu je utvářet u dětí základy pro to, aby byly schopny přijímat změnu a aktivně se s ní vyrovnat, kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je, tvořivě myslet a pracovat, využívat představivost, sdílet odpovědnost vůči sobě i druhým a životnímu prostředí, přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, učit se aktivně, samostatně a efektivně, umět aplikovat

osvojené vědomosti v praxi, spolupracovat a být tolerantní k individuálním, kulturním a etnickým charakteristikám ostatních.

Zdravá mateřská škola

Vznikl v r. 1996, nese název „Škola podporující zdraví“ a byl rozšířen i na oblast předškolního vzdělávání. „Zdravá“ v tomto případě neznamena opak nezdravé, ale je to vlastně udání směru. Předškolní věk je rozhodující pro získání návyků, dovedností a postojů k určitému životnímu stylu, k celému životu.

Zásady:

- ZMŠ vytváří podmínky pro pohodu a zdraví a vede dítě k úctě ke zdraví
- Respektuje individuální potřeby dítěte
- Uplatňuje spontánní hru
- Klade důraz na tělesnou pohodu, volný pohyb a zdravou výživu dítěte
- Podporuje jeho sebedůvěru
- Vytváří vstřícné a podnětné prostředí

Cílem programu je respektování přirozených lidských potřeb jednotlivce ve společnosti, ve světě; rozvoj komunikace a spolupráce; tvořit podmínky pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte; vychovávat dítě ve zdravém životním stylu s odolností vůči stresům a zdraví škodlivým vlivům.

pilíře:

- pedagog podporující zdraví
 - věkově smíšené třídy
 - rytmický řád života a dne
 - tělesná pohoda a volný pohyb
 - zdravá výživa
 - spontánní hra
 - podnětné a věcné prostředí
 - bezpečné sociální prostředí
 - participační a týmové vedení
 - partnerské vztahy s rodiči
 - spoluprací mezi MŠ A ZŠ
 - začlenění do života obce
-
- V květnu r. 2001 byl dokončen proces tvorby **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**. Je dále členěn obsahově, dle potřeb
 - vytváří podmínky pro pohodu a zdraví

12. Přístup k dítěti v současné české mateřské škole; výchovné koncepce

Obecné vize o výchově a vzdělání po roce 2000 („Čtyři pilíře vzdělávání“)

Listopad 1991 – jmenování mezinárodní komise, která se zabývá vzděláváním a učením pro 21.století. Komisi předsedal *Jacques Delors*, dále v ní bylo 14 osobností z celého světa a z různých kulturních a profesních prostředí. (celkem 5 žen a 9 mužů)

Prvním problémem stojícím před komisí byla extrémní rozmanitost vzdělávacích situací, koncepcí a struktur. Dále obrovské množství dostupných informací a nemožnost všechny je zpracovat. Komise byla nucena vybírat jen to, co je důležité pro budoucnost a posoudit úlohu, jakou může mít vzdělávací politika.

Komise s ohledem na časové možnosti uskutečnila co nejvyšší počet konzultací s předními odborníky. Rozeslala dotazníky, které se vracely velmi dobře vyplněné. V průběhu 2 a půl roku navštívili členové komise sérii vládních jednání, na kterých byla prodiskutována práce Mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století“ a docházelo k výměně názorů.

J.DELORS o tom píše:

Vzdělávání má hrát klíčovou roli v individuálním i společenském rozvoji. Vzdělávání je vlastně projevem zájmu o děti a mládež, nejen ve vzdělávacím systému, ale také v rodině, místní komunitě a národě. Na prahu nového století je důležité, aby všichni lidé se smyslem pro odpovědnost obrátili svou pozornost na cíle i prostředky vzdělávání.

Komise stála před téměř nesplnitelným úkolem překonat překážky dané neuvěřitelnou rozmanitostí společenské situace ve světě a pokusit se dospět k obecně platným analýzám a učinit závěry pro všechny.

Komise věnovala zvláštní pozornost úvaze o budoucnosti, jež bude ovládána globalizací, a formulaci závěrů, které se mohou uplatnit jak v národním, tak v celosvětovém měřítku.

Komise zdůraznila, že vzdělávací politika může pomoci vytvořit lepší svět tím, že přispěje k udržitelnému lidskému rozvoji, vzájemnému porozumění mezi lidmi a k obnově praktické demokracie.

Některé protiklady, které musíme překonat :

- protiklad mezi globálními a lokálními problémy – lidé se musí stávat světoobčany, aniž ztratí své kořeny
- protiklad mezi univerzálním a individuálním- je na každém jedinci, aby si vybral svou vlastní budoucnost a plně rozvinul svůj vlastní potenciál v rámci vlastních tradic, kultury, která bude ohrožena současným vývojem
- vidíme i protiklad mezi tradicí a moderností- moci se přizpůsobit změnám
- protiklad mezi dlouhodobými a krátkodobými hledisky – veřejnost volá po rychlých odpovědích a řešeních, mnohé však vyžadují reformní strategii založenou na trpělivosti, vyjednávání a souladu. To je přesně případ vzdělávací politiky!

Učení v průběhu celého života je klíčové téma společnosti.

Není ničím novým, aby se lidé ve svém životě vraceli ke vzdělávání s cílem vyrovnat se s novými situacemi, které se objevily.

Každý se naučí, jak se má učit.

Komise zdůrazňuje 4 pilíře, jež pokládá za východisko vzdělávání:

1. UČIT SE POZNÁVAT

Při neustálých změnách díky vědeckému pokroku a novým formám aktivity musí být kladen důraz na kombinaci všeobecného vzdělání s možností hluboké práce na vybraném počtu předmětů. To zaručuje přístup k celoživotnímu vzdělávání, protože vyvolává zájem o vzdělání, o učení v průběhu celého života.

Tento typ učení umožňuje jednotlivci účinně se vyrovnávat se svým prostředím tak, aby důstojně žil, komunikoval a rozvíjel své pracovní dovednosti. Učit se poznávat předpokládá, že člověk se učí se učit. Znamená – od dětství je nutné zaměřovat pozornost mládeže na věci a na lidi.

Užívat paměť je potřebný protiklad k záplavě informací šířených médii. Odborníci souhlasí, že paměť má být cvičena od dětství.

2. UČIT SE JEDNAT

Vést k získání kompetence, která umožňuje lidem řešit různé – často nepředvídatelné – situace a pracovat v týmech, což je způsobilost, již se v současné době nevěnuje dostatečná pozornost. Je dobré, mají-li žáci a studenti možnost, vyzkoušet si a rozvíjet své schopnosti v praxi. Důležité: různé formy studia střídát s praxí.

3. UČIT SE ŽÍT SPOLEČNĚ

Znamená – pochopit druhé a jejich historii, tradice a duchovní hodnoty, a tím vytvářet nového ducha, který by nás pobízel k uskutečňování společných projektů či přispíval k rozumnému a mírovému řešení nevyhnutelných konfliktů.

Je nutno utéct cynismu a rezignaci.

Lidé přirozeně inklinují k přeceňování svých vlastních kvalit i těch, které má skupina a chovají v sobě předsudky vůči jiným. Konkurence vyvolává napětí, rozděluje národy. Je důležité uskutečňovat kontakt v rovnoprávných podmínkách, směřovat k dosažení společných cílů. Předsudky by měly ztrácet na významu.

Vzdělávání proto musí učit lidi postupně objevovat, že kromě nás existují i jiní a navozovat zkušenost společně sdílených cílů.

4. UČIT SE BÝT

Ve 21. stol. bude každý potřebovat samostatnost a úsudek kombinovaný se smyslem pro osobní odpovědnost za dosažení společných cílů. Žádný z talentů, které jsou ukryty jako zakopaný poklad v každém jedinci, nesmí zůstat nevyužit. (= paměť, myšlení, představivost, fyzické předpoklady, smysl pro estetické, schopnost komunikovat s ostatními, přirozená autorita vůdce skupiny).

Jedna z výzev „Zprávy mezinárodní komise UNESCO“ bylo, že vzdělávání musí každému jednotlivci umožnit „řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe“.

Základní úlohou vzdělávání je poskytovat lidem svobodu myšlení, posuzování, cítění a představivosti, které jsou nezbytné k rozvoji talentů a k maximálně možnému rozhodování o vlastním životě.

Alternativní vzdělávací program Začít spolu

K alternativním programům mám velmi blízko. První alternativní program výchovně vzdělávací program Montessori jsem poznala v roce 2001. Docházeli jsme společně s mladším synem na tvořivé hraní. Zde jsem poprvé poznala pomůcky a principy této metody. Abych poznala i jiné alternativní programy, vybrala jsem si pro seminární práci vzdělávací program pro mateřské školky Začít spolu. Byla jsem zvědavá, jak tento program vypadá v praxi, a tak

po domluvě s paní ředitelkou jsem se přišla na celé dopoledne podívat do mateřské školky, kde s tímto programem pracuji od roku 2002. Je to mateřská školka v Táboře, v ulici Angela Kančeva. Měla jsem možnost pozorovat děti, jak pracují, též jsem si prohlédla celou budovu, všechny tři třídy. Pořídila jsem i nějakou fotodokumentaci, kterou přikládám na konec práce. Paní ředitelky i učitelky byly velice vstřícné a ochotně odpovídaly.

Historie programu Začít spolu

Záměrem Sorosových nadací v New Yorku je i podpora výchovy malých dětí. Byl vypracován program předškolní výchovy, který zohlednil bohaté evropské tradice ve výchově malých dětí s teoriemi praktickými postupy Programu Head Start z USA. Od roku 1994, kdy se alternativní program pod názvem Začít spolu začal realizovat v České republice, se průběžně vyvíjel, měnil, odhalovaly se mezery, přizpůsoboval se našim tradicím a kulturním podmínkám. V současné době je do programu zapojeno přes 70 mateřských škol. V jižních Čechách jsou do tohoto programu zapojeny mateřské školy v Táboře, Českém Krumlově a Havlíčkově Brodě. Organizací, která se podílí na monitorování, evaluaci a podpoře tohoto vzdělávacího programu, je Otevřená společnost, o.p.s. Step by Step ČR.

Filosofický základ programu Začít spolu

Dnešní děti budou muset po celý život čelit různým změnám. Ať již sociálním, politickým, změnám prostředí, změnám ve vědě a technice, v průmyslu, na trhu práce atd. Proto je důležité rozvíjet a podporovat v dětech přání učit se po celý život. Program Začít spolu připravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvlášť potřebné. Patří k nim schopnost:

- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnat

kriticky myslet a umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost
rozpoznávat problémy a řešit je
být tvůrčí, mít představivost
sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijí.
Předškolní program Začít spolu je program zaměřený na děti věkové skupiny 3 – 6 let a jejich rodiny. Je koncipován tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím každé ze zemí, zároveň však má řadu rysů, které budou společné všem třídám programu Začít spolu. Jsou to:

- důraz na individuální přístup ke každému dítěti

důraz na samostatné rozhodování a volbu dítěte a přijímání odpovědnosti za ně
důraz na rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování
důraz na účast rodiny

Individuální přístup

Důraz na individuální přístup ke každému dítěti umožňuje, aby se děti vyvíjely svým vlastním tempem. Aby využívaly stylu učení, který jim osobně nejlépe vyhovuje a je pro ně nejefektivnější. Podle potřeb dětí pro ně stanovujeme individuální plán.

Individuální plán zahrnuje:

1. Individuální cíl:

- co chceme u dítěte rozvíjet

čeho chceme dosáhnout
rozložení cíle na jednotlivé kroky
výběr konkrétních činností
výběr center
výběr materiálů a pomůcek
volbu míry podpory dítěti
volba vhodné formy učení

– Postavení výchovné práce s dítětem na jeho pozitivních předpokladech, na jeho silných a dobrých stránkách.

Akceptaci vlivů prostředí, ostatních dětí a vlastního chování.

Integrovaní individuálního cíle do obvyklých denních činností a do celkového týdenního a denního plánu.

V programu Začít spolu je kladen důraz na vlastní volbu dítěte, na výchovu ke zvědavému zájmu o učení a k řešení problémů, na komunikaci a kooperaci s ostatními dětmi i dospělými v daném prostředí i na práci zaměřenou k individuálním cílům.

13. Vztah cílů a obsahu předškolního vzdělávání; projektování vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání (RVP PV)

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- **rámcové cíle** - vyjadřují univerzální záměry předš. vzdělávání (rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot, získání osobnostních postojů)
- **klíčové kompetence** - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předš. vzdělávání (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské)
- **dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální)
- **dílčí výstupy** - dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální)

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují.

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

Rámcové cíle

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkému, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.

Při své práci bychom měli sledovat tyto rámcové cíle (záměry):

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Tyto rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání a stejně tak i každodenní práce pedagoga. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější. To je třeba mít na zřeteli nejen při tvorbě ŠVP PV, ale zejména ve vzdělávacím procesu samém. Tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, průřezové a všudypřítomné - znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrozličnějších činnostech, situacích působí pedagog na dítě ve všech třech cílových oblastech, a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje.

Klíčové kompetence

- jedná se o kategorii vyjádřenou v podobě výstupů - v kurikulárních dokumentech jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí~ dovedností~ schopností, postojů a **hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Kompetence představují soubory **činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů**, které se propojují a doplňují. Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním, středním

Pro předškolní etapu jsou klíčové tyto kompetence:

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

Dítě ukončující předškolní

vzdělávání Kompetence k učení

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody atd.
- klade otázky a hledá na ně odpovědi
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost

Kompetence k řešení problémů

- řeší problémy na které stačí, známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně, náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší a experimentuje
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických postupů
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou: dokáže mezi

nimi volit

- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k

cíli Komunikativní kompetence

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog

- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými. H.)
 - komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými
 - ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
 - dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon)
- ~ vi, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky

Sociální a personální kompetence

- umí si vytvořit svůj vlastní názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpoznává nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
- napodobuje modely pro sociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout

Činnostní a občanské kompetence

- svoji činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- 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
- spoluvytváří pravidla společného soužití ve třídě, mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem

Obsah předškolního vzdělávání v pojetí RVP

PV (charakteristika obsahu vzdělávání v RVP PV, možnosti jeho užití při tvorbě ŠVP a TVP)

Vzdělávací obsah v RVP PV

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní **prostředek** vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově.

Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let.

Bylo snahou formulovat vzdělávací obsah v RVP PV tak, aby odpovídal **specifické předškolního vzdělávání, jeho integrované podobě a činnostní povaze**. Z toho důvodu:

- vzdělávací obsah představuje kompaktní, **vnitřně propojený celek**, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné
- „učivo“ je vyjádřeno v podobě **činností**, ať už praktických či intelektových, popř. v podobě **příležitostí**
- pojem „učivo“ je nahrazen pojmem „**vzdělávací nabídka**“, který vyjadřuje žádoucí formu prezentace „učiva“ dítěti
- **očekávané výstupy** mají, stejně jako vzdělávací nabídka, **činnostní povahu**

Způsob, jakým je vzdělávací obsah v RVP PV vymezen a uspořádán, se liší od dosud uplatňovaného systému. I když je vzdělávací obsah v RVP PV členěn do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí¹⁷. Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. (Nejedná se o realizační podobu vzdělávacího obsahu, ale pouze o pomocné schéma, které není přímo prakticky upotřebitelné.)

Odtud vyplývá i nutnost přirozeného propojování oblastí v praxi. Je třeba, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, **čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější**.

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

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

Soulad RVP PV a ŠVP

RVP PV se týká nejen přípravy ŠVP, ale vzdělávacího procesu ve všech jeho etapách, od fáze tvorby ŠVP, přes tvorbu TVP a jejich realizaci i evaluaci. K zajištění souladu ŠVP s RVP PV by mělo být samozřejmostí, že každý pedagog RVP PV dobře zná, průběžně jej

využívá ve své každodenní praxi a veškerou svou pedagogickou činnost, ať již jde o přípravu programu, realizační či evaluační

činnosti, **neustále konfrontuje s jeho požadavky**. Proto je důležité vědět, co přesně z RVP PV je pro MŠ a pedagogy povinné a v jaké míře.

V souladu se školským zákonem RVP PV stanovuje **cíle předškolního vzdělávání, povinný obsah vzdělávání i podmínky, za nichž má vzdělávání probíhat**. Tomu je třeba rozumět tak, že **RVP PV jako pedagogický dokument poskytuje celkový rámec, a je tedy závazný jako celek**.

Pro tvorbu ŠVP to znamená, že **cíle i obsah** musí být v ŠVP zakomponovány jako celek a stejně tak by měly být zohledněny i podmínky. To samé se týká i **evaluačních činností**. Chápat závaznost ve vztahu k jednotlivým požadavkům (položkám) je chybné (a navíc s tímto záměrem nebyl RVP PV formulován). Nejde tedy o výčet jednotlivých požadavků, ale o jejich smysl, o to, co vyjadřují. Pedagog má nahlížet na RVP PV i ŠVP globálně a k **ŠVP při jeho tvorbě jako k celku také přistupovat**.

Stejný globální přístup by měl platit pro hodnocení programu. O **tom, zda je ŠVP skutečně v souladu s RVP PV, lze soudit pouze na základě zhodnocení programu jako celku**.

Pro tvorbu ŠVP je neméně důležitá i další skutečnost. RVP PV je ve všech směrech **závazný výhradně pro pedagogy**. V žádném případě nestanovuje požadavky na děti, které se zde vzdělávají. Co se týče cílů a obsahu vzdělávání, je pedagog vázán povinností k daným cílům **směřovat**: a daný vzdělávací obsah dětem **nabízet**. Povinná, resp. Závazná, je vzdělávací nabídka. Skutečnost, že obsah stanovený v RVP PV (a konkretizovaný v ŠVP či TVP) není závazný pro děti, znamená, že děti si jej osvojují v míře a rozsahu odpovídajícím jejím individuálním potřebám a možnostem.

Co vyplývá z RVP PV pro uspořádání učiva v ŠVP

Podstatná je i další skutečnost, která pedagogům jejich práci na ŠVP nepochybně zjednoduší. Integrované pojetí vzdělávací obsahu počítá s tím, že vzdělávací obsah je nejen předmětem uspořádaného učiva, ale také předmětem neformálního působení prostředí. Znamená, že v ŠVP (TVP) se vzdělávací obsah promítne do programu v podobě **interovaných bloků**, ale také prostřednictvím **podmínek, výchovného stylu** apod. Část „učiva“ bude v ŠVP obsažena v integrovaných blocích, část se naplní např. prostřednictvím klíma MŠ, kvality komunikace, uplatňovaných forem a metod práce apod. Odtud zpětně vyplývá, že zhodnotit, zda ŠVP postihuje vzdělávací obsah v celé šíři, je možno pouze **na základě posouzení ŠVP jako celku**.

Projektování v MŠ (tvorba projektu v rámci školy, plánování, realizace a evaluace) L. Marková

V souvislosti s požadavkem, aby každá škola měla vypracován vlastní ŠVP, patří dovednost projektovat k profesní výbavě každého ped. pracovníka MŠ.

❖ „Projektování“ ve smyslu plánování, které vede k nějaké realizaci, řeší nějakou konkrétní situaci, dosahuje stanoveného cíle a to na základě zjištěných skutečností.

❖ Obecně spočívá struktura projektování činnosti ve dvou následujících krocích. Napřed je zapotřebí určit, k jakému cíli směřujeme a pak popsat cestu pro dosažení tohoto cíle.

(1. vymezíme cíl, 2. určíme vhodné prostředky, způsob, čas, prostor a místo k jeho dosažení)

❖ Pro projektování lze, podle situace, využít postupy, nazývané algoritmy projektování:

1. typ algoritmu projektování se používá v případě, že **budoucnost vychází plynule ze současného stavu** (tzv. **extrapolace**). Tvůrce projektu postupně odpovídá na následující otázky:

- Kde jsme nyní? (*současný stav*)
- Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme? (*formulace vize*)
- Jak se tam dostaneme? (*uvažovat o realizaci záměrů*)
- Jak zajistíme, že se tam dostaneme? (*dílčí cíle a úkoly*)
- Jak poznáme, že jsme se tam dostali? (*kontrola a hodnocení*)

(na základě znalosti současného stavu teprve hledáme, jaký má být kýžený konečný stav)

2. typ algoritmu platí pro případ, kdy **předvídáme, že budoucnost bude odlišná od současnosti** (tzv. **anticipace**). Tvůrce projektu postupně odpovídá na následující otázky:

- Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?
- Kde jsme nyní?
- Jak se tam dostaneme?
- Jak zajistíme, že se tam dostaneme?
- Jak poznáme, že jsme se tam dostali?

(víme kam chceme dospět, ale musíme si napřed zjistit jaká je výchozí situace)

Oba výše uvedené algoritmy projektování jsou **obecné postupy**, kterých lze s úspěchem ve škole využít při:

1. **projektování rozvoje školy** (tzv. „manažerské“ projektování) za účelem její další úspěšné existence, případně za účelem vypracování projektu pro konkurzní řízení,
2. **projektování dílčích projektů a akcí školy** (sportovní den, vánoční besídka, škola v přírodě, den otevřených dveří aj.),
3. **psaní projektů za účelem získání grantové podpory** (materiální a finanční), např. projekt sloužící k dalšímu vzdělávání učitelů MŠ, projekt k lepšímu vybavení školní zahrady apod.,
4. **projektování pedagogické práce školy** (tvorba ŠVP A TVP, tvorba vzdělávacího a osvětového programu pro rodiče aj.)
5. **realizaci projektové metody výuky**

Projektování rozvoje školy

Fáze managementu:

- Rozhodování a plánování - rozhodnutí o cíli a plánování postupu k dosažení cíle. V této první fázi manažer projektuje.
- Organizování – lidé jsou organizováni za účelem dosažení cíle
- Operativní řízení (vedení lidí či řízení v užším slova smyslu)- hlavním prostředkem je komunikace
- Kontrola – zda bylo cíle dosaženo, zpětná vazba a zdroj informací pro další plánování a rozhodování

Shrnutí

Projektováním míníme plánování, které vede k nějaké realizaci, řeší konkrétní situaci, dosahuje stanoveného cíle a to na základě zjištěných skutečností. Při projektování lze využít dvou postupů – algoritmů. V obou se zjišťuje současná situace a vytyčuje situace žádoucí –

vize, ale děje se tak v různém pořadí. Algoritmus projektování lze ve škole využít při: projektování rozvoje školy, projektování dílčích projektů a akcí školy, psaní projektů za účelem získání grantové podpory, projektování pedagogické práce školy, realizaci projektové metody výuky. Pedag. projektování je vždy zapotřebí koordinovat s projektováním manažerským.

Vize v projektu rozvoje školy

V projektu rozvoje školy lze za vizi považovat jasně definovaný, realistický a věrohodný obraz toho, čeho chce škola v budoucnosti dosáhnout. Slouží jako vodítko (i mantinely) při všem, čím se škola zabývá. Nedovolí škole zbytečně „vybočit z kolejí“, plýtvat silami a časem. Dobře a přesně definovaná vize slouží jako **kritérium pro hodnocení** denní práce školy (kde už jsme a kde ne, co umíme a co ne, co bychom dál měli dělat a co neměli).

Na většině škol bývá stanoven nějaký konečný cíl (záměr) pro určitý časový úsek. Někdy je nazýván vizí, někdy rozvojovým cílem školy, strategickým cílem školy, dlouhodobým cílem školy nebo pouze cílem školy, případně jinak.

Formulace vize

1. Při projektování dílčích projektů a akcí školy – lze formulovat jako informaci o to čeho chceme dosáhnout, co chceme uskutečnit (odpoledne aktivit s dětmi, vystoupení pro důchodce, týdenní škola v přírodě)

2. Při tvorbě psaných projektů za účelem získání grantové nebo jiné podpory (materiální či finanční) – pojmenovat konečný výsledek projektu pro který sháníme podporu (vybudování dopravního hřiště v části školní zahrady, oprava střechy a fasády školní budovy,..)

3. Při projektování pedagogické práce školy – tvorba ŠVP, TVP, při tvorbě osvětového a vzdělávacího programu pro rodiče,...- jsou vizí žádoucí vědomosti, dovednosti, postoje vzdělávaného jedince nebo skupiny (maminky budou umět provádět s dětmi potřebné cviky)

4. Při realizaci projektové metody výuky v MŠ – vizí je konečný produkt dětské činnosti (dárek pro maminku, vyzdobená učebna, vypěstovaná zelenina,...)

Analýza SWOT

Je to poměrně jednoduchá technika, která ale naprosto vyhovuje běžné potřebě zjistit momentální stav organizace.

Interní analýza – v čem je škola dobrá, v čem má slabiny (silné a slabé stránky školy v oblastech: management školy, personální, finanční a materiálové zdroje, image školy, tradice školy, strategie školy, vzdělávací nabídka školy,...)

Externí analýza – příležitosti a hrozby v okolí školy – prostředí (vlivy jednotlivých oblastí okolí školy: ekonomická, politická, kulturní, sociální, technická a technologická, vlivy konkurence, partneři školy, veřejnost,..)

Závěry z analýzy SWOT jsou východiskem pro formulaci vize:

1. typ algoritmu projektování - vyplývá z nich, které silné stránky školy je třeba dále rozvíjet, posilovat a jakým způsobem eliminovat slabé stránky školy
2. typ algoritmu projektování – slouží jako odrazový můstek pro překlenutí mezery mezi současným stavem a vizí

Vize -----> obecné cíle-----> konkrétní cíle

Pro překlenutí mezery mezi stávajícím stavem a vizí se při projektování využívá doporučeného postupu. V něm se vize rozpracovává do baterie dílčích cílů (obecných a konkrétních), jejichž dosažení garantuje naplnění vize. Obvykle se k dílčím cílům určuje termín splnění i osoba, která je za splnění cíle odpovědná.

Způsoby realizace

Jestliže máme jasně definován cílový stav, pomůže nám to vidět dílčí kroky ve správné perspektivě. Dobře stanovené cíle projektu nám umožní efektivně zaměřit náš postup, poskytnou nám časový rámec pro plánování.

Máme-li tedy definované cíle, pokračujeme v rozkrokování celého projektu.

Uvědomte si, že projekty jsou obvykle poskytovány ne proto, že organizace stojí za podporu, ale proto, že něco je třeba učinit a vaše organizace to vykonat chce. Vynechte zbytečnosti.

Realizace spočívá v několika krocích:

a) přípravná fáze

Vybavení materiálem

Sestavit a vyškolit tým realizátorů projektu

b) Realizace projektu

c) Závěr – gradace projektu

d) Vyhodnocení projektu

Kontrola dosažení vize (evaluace)

Na závěr realizace konkrétního projektu vždy probíhá kontrola, zda bylo naplánovaného cíle dosaženo. Kontrola slouží jako zpětná vazba k tomu, co bylo vykonáno. Jejím posláním je zjistit případné odchylky od očekávaného stavu, udělat jejich rozbor a přijmout potřebné závěry ve smyslu je „ zapotřebí zasáhnout, není zapotřebí zasáhnout“. Abychom mohli určovat odchylky, potřebujeme mít „očekávaný stav“ konkrétně naformulovaný. To nám umožní vyhledávat indikátory vypovídající o tom, v jaké míře a kvalitě bylo cíle dosaženo. Zároveň kontrola slouží i jako zdroj informací pro další rozhodování a plánování.

Příklad:

Formulace konkrétního cíle	Způsob provedení kontroly	Indikátor plnění
Vypracovat funkční program Interakce škola – rodina, získat pro něj podporu ostatních zaměstnanců školy (1. rok)	Průběžné pozorování a rozhovory se všemi zúčastněnými, na konci školního roku vyhodnocení dotazníku pro rodiče.	Existuje vypracovaný program zahrnující připomínky a podněty pracovníků školy, program je ze strany pracovníků školy bezproblémově plněn, ze strany pracovníků školy přicházejí spontánní zpětné reakce týkající se uskutečněných fází programu, rodiče jsou spokojeni a ochotni spolupracovat s pracovníky školy.

14. Kurikulární dokumenty pro předškolní výchovu; kurikulum předškolní výchovy v pojetí RVP PV

Současný systém kurikulárních dokumentů v ČR s důrazem na propojení RVP PV a ZV a jeho odraz v činnostech v mateřské škole

Bílá kniha - Tento dokument definoval šest hlavních cílů vzdělávání a stal se podkladem k realizaci školské reformy (mezi šesti cíli bylo například zpřístupnění celoživotního učení, zlepšení pozice ČR v mezinárodních srovnávacích výzkumech nebo přenesení větší míry zodpovědnosti na kraje).

Na Bílou knihu navazovala i tvorba Rámcových vzdělávacích programů, jež se staly vodítkem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů, i příprava nových zákonů. Po četném připomínkování a několikerém vrácení (jedním z důvodů bylo to, že zákon počítal se zrušením víceletých gymnázií, které bylo na nátlak gymnázií i veřejnosti ze zákona vyškrtáno) byl v roce 2004 schválen školský zákon (zákon č. 561/2004), zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004) a o dva roky dříve zákon o ústavní výchově (zákon č. 109/2002).

Školský zákon udává, že základní školy musí podle svých školních vzdělávacích programů začít vyučovat v prvních a šestých třídách od 1. září 2007. Střední školy a čtyřletá gymnázia mají začít učit podle vlastních školních vzdělávacích programů od 1. září 2009.

Hlavní rozdíl mezi současnými osnovami a školními vzdělávacími programy je v tom, že školy si své školní vzdělávací programy sestavují samy. Jednotným dokumentem jsou takzvané rámcové vzdělávací programy (rámcový vzdělávací program základního vzdělávání – RVP ZV, rámcový vzdělávací program gymnaziálního vzdělávání – RVP GV, a středního odborného vzdělávání – RVP SOV). Tyto dokumenty představují spolu s Národním programem vzdělávání (takzvaná Bílá kniha) státní úroveň kurikulárních dokumentů.

Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, představují školní úroveň kurikulárních dokumentů.

Návaznost PV a ZV

Role předškolního vzdělávání:

- **předškolní vzdělávání je počáteční**, resp. vstupní vzdělávací etapou a dává tedy možnost vytvoření dobrých základů, resp. zajištění "dobrého startu",
- **účastní se ho většina populace,**
- **děti této věkové skupiny jsou velmi vnímavé a otevřené** veškerým vlivům a stimulům svého okolí - přístupné vzdělávacímu působení; proto i základy, které děti získají na tomto stupni svého rozvoje a na této úrovni vzdělávání, jsou relativně pevné a trvalé.

Můžeme se domnívat, že vytvoření dobrých základů v etapě předškolního vzdělávání může významným způsobem zvýšit šanci jedince na úspěch v současném světě a životě - je tedy dobrým vkladem do budoucna. Zejména pak tehdy, je-li tento *vkład* patřičně využit, resp. jsou-li **tyto základy v další vzdělávací etapě upevněny a dále rozvíjeny**. Rámce

Při tvorbě rámcových vzdělávacích programů byl kladen důraz na to, aby návaznost mezi předškolním a základním vzděláváním byla dostatečně ošetřena koncepčně i metodicky:

- **koncepce** materiálů je společná (obdobná), resp. dostatečně blízká (samozřejmě s ohledem k zvláštnostem každé z obou oblastí) a logicky návazná;

vzdělávací cíle jsou formulovány tak, aby bylo zřejmé, že se jedná o dvě návazné etapy jednoho společného procesu;

- **výstupy PV** (soubor očekávaných výsledků) a **vstup ZV** (vstupní předpoklady) jsou provázané a v souladu;

očekávané výstupy jsou v obou etapách formulovány tak, aby byla zřejmá jejich gradace;

- **přístupy, formy a metody práce** se přibližují a propojují tak, aby mezi oběma úrovněmi vzdělávání napříště nebyl *předěl* - v praxi škol by měl být vytvářen určitý *společný prostor*.

Je třeba mít na zřeteli, že formy práce, metody a žádoucí přístupy, které by bylo možno považovat za "vhodné", jsou takové, které vycházejí **ze specifík vzdělávání, daných věkem a možnostmi dětí vzdělávané věkové skupiny**. Podmínky předškolního vzdělávání (přístupy, formy a metody práce s předškolním dítětem, které jsou stanovované prostřednictvím RVP PV) jsou dány rozvojovými možnostmi dítěte a odpovídají jeho fyzickým, kognitivním i emotivním potřebám.

Počáteční základní vzdělávání

- Zejména v počátcích povinného vzdělávání je nutno mít dostatečně na zřeteli, že i když jsou rozvojové a učební pokroky, které dítě udělá během tří předškolních let a předškolního vzdělávání, veliké, jsou vzdělávací možnosti dětí této věkové skupiny dosud omezené. U dětí, které zahajují povinné vzdělávání, je třeba přísně **respektovat stupeň zralosti jejich CNS** (dosavadní nevyzrálost v řadě funkcí) a veškeré formy, přístupy a metody tomuto přirozenému stavu přizpůsobit. Nejde jen o schopnosti kognitivní (o možnosti dětí vnímat, chápat, soustředit se, zapamatovat si, učit se atp.), ale stejně tak o kompetence sociální. Je nezbytné respektovat dosud omezenou sociální zkušenost (nezkušenost) a samostatnost (nesamostatnost) začínajících školáků a poskytnout jim dostatečný čas a prostor k tomu, aby se s novými životními i vzdělávacími podmínkami seznámili a aby nová pravidla přijali.
- Také **pedagog** by měl mít dostatečnou **možnost poznat každé dítě** a jeho individuální předpoklady, zjistit jeho silné stránky (na kterých může dále stavět) a stránky slabé (ve kterých je třeba dítěti pomoci) a **tomu svou práci přizpůsobit** (volit tomu odpovídající přístupy k jednotlivým dětem a metody práce s nimi). Tím pedagog přispěje k tomu, aby "vyrovnal" vzdělávací šance dětí a posílil jejich šance ve škole dobře začít a ve vzdělávání uspět.
- Pro počáteční základní vzdělávání to znamená, že by mělo navazovat na předškolní vzdělávání a po určitý čas ve stejném, resp. podobném duchu, pokračovat. Pro vlastní vzdělávací praxi v prvních ročnících základních škol to může znamenat následující:
- obecně je třeba poskytnout dětem v prvním ročníku **dostatečný prostor pro adaptaci na školní prostředí** a školní způsob práce (což je možné právě až v prostředí, kde bude ono vzdělávání probíhat),

je nutno počítat s tím, že dítě pro školu **zralé**, resp. *připravené je každé dítě, které dosáhlo určité úrovně* svého tělesného, psychického (kognitivního i emocionálního) i sociálního rozvoje (určité úrovně samostatnosti), ale které je přirozeně **každé jiné**, v různých oblastech

různě disponované, že konkrétní schopnosti, dovednosti i zkušenosti jednotlivých dětí jsou rozdílné,

učitelé by měli mít dostatečný **prostor k poznání individuality dětí**, jejich potřeb a vzdělávacích možností tak, aby mohli jejich individuální možnosti a potřeby **zohledňovat ve své práci** (přizpůsobovat ji v požadavcích na dítě, v přístupu k němu, v metodách práce s ním),

- vzdělávací přínos by proto měl být spatřován v **individuálních vzdělávacích pokrocích dítěte** (u začínající školáka by měly být hodnoceny především jeho individuální pokroky v rozvoji a učení, nikoli výsledky dosahované ve vztahu k normě).

Adaptační projekt

Jednou z vhodných možností by bylo např. v první období pracovat s dětmi v rámci integrovaného adaptačního projektu (bloku), který by umožňoval

a) dětem:	snáz se přizpůsobit novému prostředí, poznat a přijmout nová pravidla, přijmout jiný způsob života a připravit se na systematickou školní práci ;
b) pedagoga vi:	využít poskytnutý čas a prostor k rozpoznání individuálních osobnostních dispozic dětí, ať už fyzických, tak i kognitivních, emotivních i sociálních, a stejně tak i rodinného zázemí dětí
c) rodičům:	seznámit se školou i pedagogem, který bude mít dítě ve své péči, navázat s ním dialog, pochopit nová pravidla, které je nutno v zájmu dítěte akceptovat...

- Tento adaptační projekt by si podle určitých rámcových pokynů připravoval učitel sám, sám by si zvolil jeho ústřední (integrující) téma a naplňoval by jej konkrétními činnostmi podle potřeb a možností konkrétních dětí, které by postupně na základě jejich individuálních projevů poznával, tzn. že konkrétní cíle tohoto projektu by zkušený pedagog dokázal "nastavit" podle dětí ve třídě, resp. podle složení dětské skupiny a přizpůsobit je tak, aby každé dítě mělo šanci dobře začít a uspět. Adaptační blok by měl pokračovat ve **vyrovnávání šancí** dětí, **nikoli ve vyrovnávání rozdílů** mezi dětmi - ty zde budou stále.

Součástí adaptačního projektu by měla být i **seznámení s rodiči** a jejich spolupráce ve věcech výchovy a vzdělávání dětí.

- Po ukončení tohoto bloku (jeho trvání by bylo přibližně v rozmezí 1 - 2 měsíců, popř. dle potřeb i delší) by jej pedagog vyhodnotil a vyvodil závěry pro svou další práci, resp. pro vlastní systematické vzdělávání dětí.

Snížení zátěže

Pro zajištění plynulé návaznosti ve vzdělávání a snížení rizika nepřiměřené zátěže dětí při přechodu z jedné vzdělávací etapy do druhé lze doporučit, aby:

- **se učitelé prvních tříd dostatečně seznámili** s RVP PV, resp. s charakteristikou a **předpokládanou úrovní výstupů předškolního vzdělávání**, aby bylo jasné, co konkrétně dítě na konci předškolního období zpravidla zvládá a s čím pedagog může (měl by) a s čím naopak nemůže ve své práci počítat;

pedagogové mateřských a základních škol, mezi nimiž děti přecházejí, **úzce spolupracovali**;

- **při udělování odkladů školní docházky, popř. v přijímání dětí mladších šesti let**, bylo postupováno velice uvážlivě a rozhodnutí byla **dostatečně a odborně zdůvodněna**

Závěr:

Předškolní vzdělávání umožňuje dítěti prožít plnohodnotné dětství a pod odborným pedagogickým vedením dospět k úrovni svého osobního rozvoje a učení, která je pro něj individuálně dosažitelná.

Tím **vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělávání**, kterých základní vzdělávání využívá a které dále rozvíjí a obohacuje. Z hlediska návaznosti obou vzdělávacích etap by mělo platit, že:

1. **obě úrovně vzdělávání respektují individuální možnosti**, potřeby i výkony dítěte (*každé dítě má právo dosáhnout v době, kdy vstupuje do etapy povinného vzdělávání, takové úrovně rozvoje a učení, která odpovídá jeho individuálním možnostem*);
2. **základní vzdělávání ve svých počátcích navazuje** svým obsahem i prostředky, zejména svými formami a metodami práce, na předškolní vzdělávání tak, aby přechod z jedné vzdělávací etapy do druhé byl pro dítě plynulý a postupný, bez zbytečných skoků či ztrát;
3. **přírozené individuální rozdíly mezi dětmi se berou v úvahu jako samozřejmé** a základní škola s nimi ve své práci dostatečně počítá

- Obecně přijímané hodnoty naší společnosti i obecně sdílená představa o tom, co je předpokladem spokojenosti a úspěchu v současném světě, v osobním životě i ve sféře profesní, i představy o nárocích, které jsou na jedince kladeny, vyjasňují, **co by jedinec měl vědět, znát, dokázat, zvládat, jak by se měl chovat, vystupovat a projevovat**. To znamená, v jakých směrech (oblastech) by měl být *schopný, způsobilý*, resp. **kompetentní**, aby mohl jako jedinec i jako člen lidského společenství v životě úspěšně obstát.
- Je úkolem vzdělávání, aby reflektovalo tuto společenskou potřebu ve svých vzdělávacích koncepcích a programech. Je úkolem školy, aby byla v tomto směru každému jedinci přínosem.
- Proces nabývání kompetentnosti je procesem postupného **osvojování takových kompetencí** (souboru poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot), které jsou ve svém celku všeobecně pokládány za životně důležité a tedy ve vzdělávání

za prvořadě. Jsou proto označovány jako **kompetence klíčové**.

Vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí sehrává důležitou úlohu v současné tvorbě kurikula všech úrovní. Aktualizovaná verze *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* která je připravována ke zveřejnění v časové souslednosti s platností nového školského zákona, rozpracovává koncept klíčových kompetencí v úrovni předškolního vzdělávání a smysluplně je začleňuje do vzdělávacího kontextu. Znamená to, že klíčové kompetence představují důležitou cílovou kategorii a že veškerý obsah vzdělávání i očekávané výstupy k jejich vytváření směřují.

Za **nejdůležitější oblasti** klíčových kompetencí jsou zpravidla považovány:

- *oblast rozvoje a učení, řešení problémů, komunikace,*
- *oblast sociální a interpersonální*
- *oblast občanská (sociálně kulturní, environmentální, pracovní).*

Nejdůležitější kompetence (klíčové kompetence) pak lze spatřovat v tom, že jedinec je schopen:

- rozvíjet se, učit se a vědět (porozumět)
uplatňovat zkušenost (užívat výsledků učení a vědění k řešení problémů)
užívat prostředků komunikace (přirozených i technických)
jednat autonomně (s reflexí sociálních vztahů)
jednat odpovědně (se zřetelem k morálním, kulturním i sociálním hodnotám) a
pro společnost přínosně (pracovat, podnikat, vytvářet nové hodnoty)

- Proces nabývání těchto kompetencí je procesem otevřeným, který probíhá ve všech etapách života i vzdělávání, předškolním věkem dětí a jejich předškolním vzděláváním počínaje. Každá vzdělávací etapa by měla přispívat svým dílem a ve společném směru zajistit jedinci další posun.
- Právě orientace vzdělávání ke klíčovým kompetencím umožňuje programově zajistit návaznost ve vzdělávání tak, aby **rozvoj těchto kompetencí byl soustavný, návazný a plynulý**, bez zbytečných skoků či ztrát - předškolní vzdělávání by mělo být koncipováno tak, aby vytvářelo základní předpoklady, základní vzdělávání pak tak, aby tyto základy upevnilo a dále rozvíjelo a vzdělávání střední pak tak, aby je dále obohacovalo a prohlubovalo.
- Rámcové vzdělávací programy, připravované v rámci kurikulární reformy pro jednotlivé úrovně vzdělávání, reflektují tento proces získávání a rozvíjení klíčových kompetencí v přirozeném směru. Postupné osvojování kompetencí a gradace v jejich náročnosti by měla být **předpokladem zajištění plynulé návaznosti vzdělávání ve všech jeho etapách**

15.Evaluace v mateřské škole (fáze evaluace, podmínky smysluplnosti procesu evaluace, její oblasti a tvorba kritérií)

Evaluate = proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání, realizovaný uvnitř MŠ, který se odehrává v několika na sebe navazujících a neustále se opakujících fázích.

Fáze evaluace:

MOTIVACE - vědomí, že mám problém, který chci řešit, vím o nedostatku, o něčem, o čem tuším, že by to bylo možné dělat jinak a kvalitněji.

- může být vnitřní (*já to chci řešit*) a vnější (*já to musím řešit, nebo...*)

SBĚR INFORMACÍ - zjistit si o problému co nejvíce informací, faktů a poznatků, stanovit kritéria, metody, rozdělit úkoly, diskutovat

- ke sběru informací evaluace slouží: *analýza dokumentů MŠ, třídy; analýza produktů; analýza SWOT; anketa; audio-video trénink; diskuse; dokumentace o dětech; dokumentace o učitelích; dotazník; hodnocení práce učitelů ředitelkou; hospitace i vzájemné hospitace; informace ze tříd na pedagogických radách; kontrola; monitoring; portfolia; pozorování (observace); práce s rámcovými cíly, rozhovor, záznamy a zprávy o kontrolách a hodnoceních; záznamy z pedagogických porad; zpětná vazba (viz. papír Metody, techniky a nástroje evaluace od Mgr. Svobodové)*

ZPRACOVÁNÍ INFORMACÍ - rozdělení úkolů, jejich realizace a volba optimálního řešení
- pokud zjistíme nedostatky budeme hledat způsoby, jak je napravit

REALIZACE - výběr optimálního řešení a jeho provedení

KOREKCE – zjistíme, zda je řešení, které jsme zvolili funkční

Podmínky smysluplnosti procesu evaluace

1. chtění či vůle – aby proces mohl nastat, je potřeba motivace k posunu nebo ke změně

- je žádoucí, aby se nám podařilo navodit motivace vnitřní, což znamená, že zaměstnanci budou chtít

2. absence ohrožení – proces evaluace by neměl nikoho ohrozit, ale snažit se nedostatky řešit

- důležitá je zde důvěra a mechanismy, které pomáhají nasbírat informace, samostatně je zpracovat, případně se mohou zpracovat společně a poté uvést do praxe

3. oddělovat problém od člověka – informace, které podáváme dítěti, od kterého očekáváme posun nebo změnu, by se také měly dotýkat problému a ne dítěte

- sami to často děláme nesprávně; hledáme viníky, poučujeme, mentorujeme

4. spolupráce – evaluace se může odehrávat na úrovni jednotlivce nebo školy

- autoevaluace je niterný proces, který nelze efektivně realizovat, pokud nejsou naplněny předchozí podmínky

- evaluace školy by měla být společnou prací všech pedagogů; pokud provede evaluaci sama ředitelka a ostatní se zapojí až ve fázi realizace, nejde o demokratické řízení

Oblasti evaluace:

CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ – sledujeme: jestli cíle, záměry nebo výstupy jsou v souladu s RVP PV;

- jestli se neuchylujeme ze směru, který jsme si vytyčili v
cílových kategoriích;
- zvažujeme, jestli jsou naše cíle stále aktuální
 - sledujeme naplňování obecných cílů
 - kontrolujeme, je-li naše nabídka v souladu s cíli dílčími

KLÍČOVÉ KOMPETENCE – sledujeme: individuální pokroky jednotlivých dětí;
hledáme cesty, jak dítěti pomoci;
jsou – li u dítěte naplňovány všechny oblasti
klíčových kompetencí z RVP PV;
jak se nám daří naplňovat dílčí kompetence
v rámci jednotlivých IB(integrovaných bloků);
jestli se nám daří naplňovat výstupy, které jsme
si sami nadefinovali.

OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ – sledujeme: je – li obsah vzdělávání v souladu s obsahovou
nabídkou RVP PV; má-li obsah vzdělávání koncepci; jsou-li témata dětem srozumitelná,
blízká a smysluplná; je-li obsahová nabídky tvořena v souladu se stanovenými
cíli, záměry nebo výstupy školy a průběžné k nim směřuje;
- zamýšlíme se nad tím, jak jsou jednotlivé bloky charakterizovány
v ŠVP a je-li pro nás jejich charakteristika funkční

INTERAKCE UČITELE A DÍTĚTE – sledujeme: funkčnost pravidel vytvořených spolu s
dětmi; je- li naše komunikace s dítětem empatická a efektivní;

- kontrolujeme svou interakci s dítětem
- pracujeme průběžně se zpětnou vazbou do dítěte
- poskytujeme dětem zpětnou vazbu na jejich chování

POUŽÍVANÉ METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ

- kontrolujeme, jsou- li všechny metody odpovídající věkovým zvláštnostem a potřebám dětí;
- porovnáváme užívané metody a činnosti s doporučením RVP PV;
- zjišťujeme, které metody mají u dětí největší úspěch
- vyžadujeme si zpětnou vazbu k proběhlým činnostem od dětí, rodičů a dalších účastníků
- hledáme inspiraci v literatuře, vzdělávání, u kolegyně ...

PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ – definujeme si pravdivě podmínky školy a porovnáme je s
podmínkami z RVP PV;

- hledáme rizikové oblasti našich podmínek
- inspirujeme se jinými MŠ

OTÁZKY EVALUACE – skutečně evaluujeme nebo pouze hodnotíme?

- neohrožujeme evaluací zaměstnance?
- není naše evaluace formální a skutečně nám pomáhá s rozvojem

MŠ?

Kritéria:

1. rizika – jedním z kritérií při evaluaci může být ověřování absence rizik v MŠ

2. rámcové cíle – můžeme si je přeformulovat do otázek a podle nich korigovat své působení

3. dílčí cíle – po realizaci určitého bloku činností mohou provést kontrolu, které cíle z RVP PV byly v rámci realizovaných činností naplňovány a které ne

- smyslem tohoto sběru informací je dozvědět se, které cíle nesmím opominout při plánování a realizaci dalších činností

4. podmínky předškolního vzdělávání – pojmenování skutečných vzdělávacích podmínek v naší

škole a jejich porovnání s podmínkami v RVP PV nás může dovést k tomu, abychom hledali cesty k jejich vylepšení

5. klíčové kompetence – pomocí klíčových kompetencí pojmenovaných v RVP PV si mohou ověřit míru jejich naplňování u každého dítěte a stanovit individuální vzdělávací potřeby jednotlivých dětí

6. dítě a rodiče – významným kritériem je pro učitelku spokojenost dětí a jejich rodičů, to, že se

děti do MŠ těší, dávají najevo radost při setkání s učitelkou, že s ní rodiče přátelsky komunikují, jsou ochotni spolupracovat, zúčastňují se akcí školy, to vše jsou kritéria, kterých by chtěla dosáhnout každá učitelka

- další kritéria si můžeme stanovovat na základě našich záměrů, specifík a individuálních zvláštností jednotlivých dětí, škol i jejich zaměstnanců

16. Česká předškolní výchova v evropském kontextu

Velké Británie

Anglie a Wales

Vzdělávání v mateřských školách je celodenní nebo kratší vzdělávání pro děti mladší pět let. Koncem 90. let prošlo vzdělávání značnými změnami - vláda si stanovila za cíl podstatně zvýšit počet vládou financovaných předškolních zařízení. V důsledku toho mají nyní místní školské úřady (LEA) v Anglii a Walesu ze zákona povinnost poskytovat kvalitní polodenní péči v mateřské škole všem čtyřletým dětem, jejichž rodiče si to přejí.

Severní Irsko

Předškolní zařízení jsou definována jako instituce poskytující dítěti výchovu a vzdělávání poté, co dosáhne věku dvou let, a předtím, než dosáhne povinného školního věku (čtyř let), a to odlišné od výuky v přijímací třídě primární školy. Zajištění předškolní neboli dětské výchovy není v Severním Irsku zákonem vyžadováno a ani účast v ní není povinná. Vláda v roce 1998 zahájila program rozšiřování předškolní výchovy, který se zaměřil nejprve na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a na nejstarší děti z předškolní kohorty

V důsledku odlišného kulturně historického vývoje není vzdělávací systém jednotný ve všech historických zemích Spojeného království. Dále se tedy budeme věnovat pouze situaci

v Anglii a Walesu. Vyjdeme z anglického systému, který se vyznačuje některými tradičními a specifickými rysy, odlišnými od vzdělávacích systémů většiny zemí kontinentální Evropy.

Do věku 5 let probíhá nepovinná předškolní výchova v mateřských školách (*nursery school*) nebo ve třídách předškolní výchovy zřizovaných při základních školách (*nursery classes*). Plní především sociální a diagnostickou funkci. Dále existují různé neformální skupiny (*pre-school playgroups*) provozované soukromým sektorem. Tato zařízení jsou velice různorodá a v průměru je navštěvuje 36% dětí ve věku 3-5 let. Mateřské školy jsou zřizovány i při některých nezávislých středních školách (*pre-preparatory schools*). Ve veřejném sektoru je předškolní výchova bezplatná a bývá rozdělena do dvou cyklů: pro děti ve věku 3-4 roky a pro děti ve věku 4-5 let. Protože nástupní věk na základní školy není vždy dodržován, můžeme se setkat se skupinami věkově smíšenými.

Organizovaná předškolní výchova je brána jako prostředek pro vyrovnání rozdílů mezi dětmi z různých sociálních skupin a jako období pro získávání přehledu o schopnostech dětí z hlediska jejich dalšího rozvoje.

Dánsko

V dánském školském systému existuje pět typů institucí předškolní výchovy a vzdělávání. Jde o nepovinná zařízení pro děti do šesti či sedmi let.

Jesle jsou pro děti od 6 měsíců do 3 let, mateřské školy pro děti od 3 do 6 nebo 7 let, integrované instituce pro skupiny dětí se širokým věkovým rozpětím, obecní dětské opatrovny, které jsou zřizovány soukromými osobami, pro velmi malý počet dětí (cca 5–10) a předškolní třídy pro děti od 5 do 7 let.

Počátky vzniku jeslí a mateřských škol, coby institucí s filantropickým charakterem (vychovatelský systém usilující o harmonický rozvoj zejména dětí z chudých vrstev), lze objevit v roce 1820, původně založených z vlastní iniciativy zaměstnaných rodičů. Během druhé poloviny 19. století se objevovaly instituce už s konkrétními pedagogickými cíli, pro děti ze sociálně a ekonomicky privilegovaných rodin. V roce 1964 byl navržen přístup do předškolních zařízení všem dětem.

Vážněji se problematikou výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku začal zabývat v letech 1976–1981 vládní Výbor pro péči o dítě, který navrhl začlenit počáteční vzdělávání dětí již před vstupem do tzv. Folkeskole. To byl krok k založení předškolních tříd a ke vzniku odlišností v pojetí obsahu výchovy a vzdělávání jednotlivých předškolních institucí. Cílem všech těchto institucí je zajistit dětem patřičnou péči a výchovně vzdělávací aktivity zaměřené na spolupráci s ostatními dětmi s přihlédnutím k individuálním a věkovým zvláštnostem dětí.

Jesle a mateřské školy

Jesle a mateřské školy jsou zaměřeny výhradně na péči a výchovu, proto jsou také spravovány Ministerstvem sociálních věcí Dánska. Přibližně dvě třetiny z celkového počtu těchto zařízení spravuje obec, 173 je soukromých. Instituce získávají státní dotace, avšak rodiče hradí část nákladů, maximálně do 35 % v závislosti na příjmech.

Jesle poskytují celodenní péči pro 30–40 dětí, které jsou rozděleny do skupin podle věku. Činnosti vyplývají jen z potřeb samotných dětí. Mateřské školy lze rozdělit na dva typy – s celodenní a s dopolední péčí. V současné době se upustilo od rozdělování dětí podle věku do jednotlivých oddělení, ale naopak se preferuje heterogenní složení, aby došlo ke vzájemnému ovlivňování starších mladšími a naopak a ke vzájemné spolupráci.

Cílem tu není jen péče o dítě, ale vytvoření podmínek pro psychický a fyzický rozvoj osobnosti a tvořivosti dítěte, hlavně prostřednictvím her v různých podobách (dramatických, hudebních, jazykových, poslechových). K tomu je učitelům dána svoboda ve výběru metod, organizace, materiálů. Záleží jen na nich, jaké si v mateřských školách zvolí kurikulum. Z celkového počtu dětí navštěvuje tyto mateřské školy 35 %, a téměř 8–10 % dětí s fyzickými či psychickými handicapy.

Předškolní třídy

Dohled nad předškolními třídami připadá Ministerstvu školství. Od roku 1980–81 jsou všechny obce povinny takové typy tříd zřizovat. V obecních institucích rodiče neplatí žádný poplatek, v soukromých jen nízké školné. Ačkoliv je docházka dobrovolná, 98 % dětí tyto instituce navštěvuje. V roce 1985 byl přijat zákon o předškolních třídách, kde se „výuka“ ve třídách definuje jako „hra a jiné činnosti podporující rozvoj dítěte“, přičemž je možné věnovat čas i například výuce dánštiny a matematiky.

Maximálně přípustný počet dětí v jedné třídě je 28, avšak pokud počet dětí ve třídě překročí číslo 22, je přítomen asistent učitele. Velmi důležitou úlohu tu hraje úzká spolupráce učitelů s rodiči, bez které nelze dost dobře naplnit stanovené cíle.

Přibližně 3–4 % dětí handicapovaných využívá možnosti prvotní integrace právě v předškolních třídách. V takovém případě je dětem k dispozici lékař a pomocný personál. Obdobně jako v jiných předškolních institucích, i v předškolních třídách panuje benevolence pro učitele ve výběru metod a obsahu vzdělávání.

Vzdělávání učitelů

Tradice vzdělávání učitelů preprimárního vzdělávání sahá do roku 1885, kdy byl zřízen jednoletý kurz pro učitele mateřských škol. Poté v roce 1918 byl rozšířen na dva roky a v roce 1969 pak na tři roky, a v této podobě de facto setrval do současnosti. Od roku 1992 musí všichni učitelé předškolních institucí absolvovat pedagogické vzdělání na tzv. Paedagogseminariu, trvající 3,5 roku (41 měsíců), z toho 15 měsíců je věnováno učitelské praxi. Pro přijetí na tuto vysokou školu neuniverzitního typu je zapotřebí dosáhnout středoškolské vzdělání, předložit vysvědčení o absolutoriu některé z výstupních zkoušek středních škol, mít ukončený 10. ročník Folkeskole a praxi, anebo získat odborné vzdělání a učitelskou kvalifikaci.

Studium se skládá ze čtyř okruhů předmětů: pedagogiky a psychologie, sociologie a zdravotní výchovy, předmětů kulturních aktivit (dánštiny, hudby, pohybové výchovy, dramatu, vědy, pracovní činnosti) a komunikativních a organizačních schopností, managementu. Je na samotných vysokých školách, jakým způsobem budou připravovat budoucí pedagogy předškolních zařízení, většinou se uplatňuje interdisciplinarita témat. Na závěr student skládá tři zkoušky z jednoho či více předmětů a obdrží diplom o způsobilosti.

Belgie

Do preprimárních zařízení docházejí děti od 2,5 do 3 let, kterých bývá ve skupině zařazováno do celkového počtu 16. Skupina čtyř- až pětiletých dětí mívá do 20 dětí. Do 27 dětí je pak naplňována skupina s dětmi ve věku od 5 do 6 let. Během dne pracuje s dětmi pouze jedna učitelka. Na celé zařízení je pak ještě jedna další kvalifikovaná učitelka, která vypomáhá jednotlivým kolegyním při určitých činnostech. Nejčastěji bývá u dětí dvou- až tříletých, u dětí pěti- až šestiletých pobývá jednou týdně. Pre-schools bývají jednotřídkami až čtyřtřídkami.

Závazný program

Obsah pedagogické práce si učitelky vybírají ze závazného, tzv. Generálního celostátního programu pro práci v pre-school čítajícího 153 stran, děleného do jednotlivých oblastí, nazvaných spíše jako školní předměty: vlastivěda, muzika, matematika a další. Program uvádí úkoly, jež učitelka musí splnit a úkoly, z nichž si může vybírat pro další práci. Rámcové tematické bloky, které jsou zpravidla dvoutýdenní, konkretizují, zpracovávají na počítačích s individuálními cíly pro každé dítě.

Na konci tematického celku s dětmi vyplňují sestavené testy a vyhodnocují, které dítě a jak úkol splnilo. Učitelka je povinna si zaznamenat, kdy úkol s dítětem plnila a kdy a jak úkol splnilo dítě. Vyhodnocování je důsledné a podrobné. Dítěti, jemuž se úkol splnit nepodařilo, se učitelka znovu věnuje v modifikovaném programu. Přípravy, průběžná i konečná vyhodnocování předkládají řediteli na požádání i v předem určených termínech.

Tělesná výchova je zařazována jako jedna učební hodina, a to jedenkrát týdně, je koncipována spíše jako speciální tělesná výchova, protože v programu nejde o vedení dětí k výkonům, ale v první řadě o předcházení dopadů civilizace a možných nedostatků fyzického vývoje. Pravidelně celoročně děti nejstarší věkové skupiny chodí každý týden plavat. Učitelky se u jednotlivých skupin dětí mění i během školního roku z důvodů různé vysoké náročnosti práce s dětmi v jednotlivých skupinách.

Spolupráce s rodiči má přesný scénář. Na počátku školního roku se učitelka setkává se všemi rodiči najednou a informuje je o naplánované práci pro školní rok. Během školního roku pak postupně zve rodiče jednotlivých dětí a informuje je, jak dítě v plnění úkolů pokračuje. Už děti v pre-school mají tzv. žákovské knížky, kde jsou zaznamenávána potřebná sdělení rodičům. Zájem rodičů na dobrém hodnocení dítěte i jich samotných učitelkou je evidentní zejména z toho důvodu, že v podstatě tamtéž se dítě vzdělává ještě dalších 12 let.

Odborná spolupráce

Stejně jako na primary stupni mají v pre-school možnost využít školního speciálního pedagoga, který však za dětmi tohoto stupně ze svého specializovaného pracoviště dochází. Věnuje se dětem s poruchami chování či jinými sociálními problémy na kterémkoli stupni, tedy i v mateřské škole, a i logopedickou péči věnuje dětem jakéhokoliv stáří. Pro každé problémové dítě vypracovává individuální program nápravy dané poruchy, který průběžně vyhodnocuje a aktualizuje. Při jakémkoliv problému velice úzce spolupracuje s rodiči dítěte.

Učitelky se setkávají na pravidelných poradách, jejichž čas a obsah je připraven již na počátku školního roku. Mimoto se také setkávají i na poradách aktuálních. Učitelky navzájem nehospitují, hospitace provádí pouze ředitel.

Potenciální učitelky pro preprimární věk získávají vyšší odborné vzdělání trvající tři roky a bez této kvalifikace nemají možnost práci učitelky získat. V obsahu studia učitelek běžných pre-schools jsou však velkou měrou zastoupeny i předměty speciálně pedagogické. K dětem nastupují po dovršení 21 let.

V Belgii je 70 % škol soukromých, převážně katolických, státní školy jsou nekatolické. Toto rozdělení se týká i škol preprimárních. Státní podpora katolickým školám je malá, proto pořádají vystoupení a další akce. V belgické společnosti je tradiční velká účast na těchto akcích a poměrně vysoké finanční dary nejen od rodičů. Zaběhlá je jakási zvláštní forma sponzorování způsobem nákupu potravin a různých upomínkových předmětů od podnikatelů za velice nízkou cenu a jejich následný prodej na akcích za cenu mnohem vyšší.

V současné době před belgickým, resp. vlámským předškolním vzděláváním nestojí žádný aktuální společensko pedagogický problém, na jehož řešení by se teorie a praxe přednostně zaměřovala.

Francie

Preprimární vzdělávání ve Francii je dokonale organizováno a má – v šíři obsluhované populace – téměř univerzální charakter: Mateřské školy poskytují péči dětem od 2 do 6 let. Síť mateřských škol je velmi hustá (více než 19000 mateřských škol). Prakticky všechny děti starší 3 let (téměř 99%) procházejí preprimárním vzděláním, i když docházka do mateřských škol je nepovinná.

Ovšem nejvýraznější specifičnosti preprimárního vzdělávání ve Francii se vážou k cílům a obsahu tohoto vzdělávání:

- Mateřské školy tvoří součást základního vzdělávání poskytovaného dětem ve věku 2-11 let. Vzdělávání v mateřských školách odpovídá tzv. prvnímu učebnímu cyklu, rozdělenému do tří stupňů podle věku žáků: nižší stupeň pro děti 2-4leté, střední stupeň pro děti 4-5leté, vyšší stupeň pro děti 5-6leté je již přípravou na přechod do primární školy. O zařazování dětí do tohoto přechodového stupně rozhodují pedagogové příslušného zařízení, na základě posouzení schopností dětí zvládnout výuku.
- Pokud jde o obsah preprimárního vzdělávání, v nižších stupních mateřské školy je hlavní důraz položen na rozvoj dovedností jazykové komunikace, smyslových a rozumových schopností dětí pomocí písni, kreseb, výtvarných činností apod., jak je obvyklé i v jiných zemích. Avšak ve vyšším, přechodovém stupni je zaváděno již elementární vyučování: děti se učí psát, počítat a provádějí manuální a umělecké činnosti vyšší náročnosti.

- další specifičností francouzského preprimárního vzdělávání je to, že již v mateřské škole jsou děti hodnoceny. Toto hodnocení samozřejmě nespočívá v udělování známek apod., nýbrž v tom, že každého žáka doprovází „školní pas“. Je to trvalý záznam o vývoji dítěte a učitelé jsou povinni do tohoto záznamu zapisovat údaje o žákově pokroku během roku a zejména při vstupu žáka do vyššího stupně učebního cyklu.

Celkově se preprimárnímu vzdělávání věnuje velká pozornost, jak ze strany inspekce, tak ze strany profesního zajištění (příprava učitelek pro mateřské školy probíhá na vysokoškolské úrovni) a samozřejmě i ze strany obcí a okresů (které zajišťují finanční a materiální podporu pro preprimární vzdělávání). Je to vynuceno sociální situací země – se stále stoupajícím počtem dětí z rodin imigrantů a velkým počtem zaměstnaných žen- matek.

Finsko

Ve Finsku má podle školského zákona každé dítě nárok na bezplatné předškolní vzdělávání, které začíná rok před povinnou školní docházkou. Účast předškolních dětí v něm je dobrovolná. Předškolní vzdělávání je uskutečňováno v rámci mateřských či základních škol a probíhá v průběhu školního roku (190 dní v roce) průměrně 4 hodiny denně. Od podzimu r. 2004 je dětem, které se účastní předškolního vzdělávání, poskytována bezplatná doprava, pokud je cesta do školy delší než pět kilometrů, náročná či nebezpečná. V roce 2000 byly položeny základy pro vytvoření rámcového programu předškolní výchovy.

Finsko představuje v mezinárodním srovnání skupinu zemí s nízkým začleněním dětské populace do institucí preprimárního vzdělávání, na rozdíl od Francie či Belgie, kde preprimární vzdělávání pokrývá téměř 100% dětí předškolního věku, ve Finsku vstupují do předškolních zařízení mnohem nižší počty dětí: 27-35% dětí ve věku 3-5 let. Pouze v období před zahájením povinné školní docházky (jež začíná ve Finsku ve věku 7 let) se počet dětí v těchto institucích zvyšuje – na 57% dětí v populaci 6letých. Příčiny této situace jsou různého charakteru: řídké osídlení v této zemi, které neumožňuje zřizovat všude mateřské školy, převládající mínění o přednostech rodinné výchovy pro děti předškolního věku aj.

Podobně jako v ČR, instituce předškolní výchovy ve Finsku nejsou součástí formálního vzdělávacího systému a jsou v kompetenci ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví. Odpovědnost za zabezpečování předškolní výchovy v městech a obcích mají ovšem orgány sociálních služeb. Podle zákona musí obce vytvářet možnosti k umístění dětí v mateřských školách a obdobných zařízeních, ale ve větších městech je poptávka větší než možnosti umístění a děti jsou přijímány do mateřských škol podle sociálních kritérií rodin (výše příjmů a počet dětí v rodině).

Ve Finsku fungují dva druhy předškolních institucí:

-Jednak jsou dětská centra, obdobná českým jeslům a mateřským školám, v nichž je umístěna většina (zhruba 60%) z těch dětí, které procházejí předškolní výchovou.

-Jednak jsou ve Finsku oblíbená rodinná centra péče o děti, rovněž podporována obecními správami. Jde o takovou instituci, kdy určitá matka se stará v průběhu dne- kromě svého vlastního dítěte či dětí- ještě o několik dětí z jiných rodin a zajišťuje jim příslušnou péči ve svém vlastním domě (zahrada, resp. Venkovní prostor pro hry dětí je přitom obvykle podmínkou ke zřízení této „domácí mateřské školy“). Počet dětí je v jedné rodinné skupině nemá přesahovat 4 jedince.

Rozdíl mezi těmito dvěma druhy předškolních zařízení spočívají jednak v oblasti kurikula, jednak v provozních záležitostech : v mateřských školách probíhá výchova na základě předepsaných kurikulárních materiálů, které vymezují, jak je nutno rozvíjet dětskou osobnost po stránce tělesné, sociální, kognitivní a emocionální. O to se starají kvalifikované učitelky a vychovatelky. Naproti tomu v rodinných centrech nejsou realizována nějaká kurikulární opatření, výchova je prováděna matkami – většinou pedagogicky nekvalifikovanými. Ovšem rodinné prostředí a menší počet dětí ve skupině vytváří pro děti příznivé edukační klima.

Příprava učitelek pro předškolní výchovu se uskutečňuje od roku 1995 výhradně na úrovni vysokoškolské přípravy, na pedagogických fakultách univerzit.

Předškolní vzdělávání v zemích EU

Děti stále častěji začínají své vzdělání na preprimární úrovni. Cíle preprimárního vzdělávání se ve všech zemích podobají a zahrnují rozvoj osobnosti, nezávislosti, sebedůvěry, smyslu pro občanství, přípravu na vstup do školy.

Vzhledem k významné úloze, kterou preprimární vzdělávání má při přípravě dětí na učení se v budoucnosti, je tendence ke zvyšování docházky do předškolních zařízení žádoucí. Aby byl tento trend zachován, je třeba minimalizovat překážky, které brání vstupu některých dětí do těchto zařízení. V některých zemích tomu jistě může napomoci zvýšení počtu těchto zařízení.

Česká Republika

Mateřské školy jsou součástí vzdělávacího systému. Docházka do nich není povinná. Základní věková skupina dětí, které navštěvují mateřské školy, je 3 až 6 let. Ve zvláštních případech, kde rodiče nemají jinou možnost, je možné přijímat i mladší děti. Mateřské školy rovněž navštěvují děti starší, kterým byla školní docházka odložena.

Mateřské školy jsou zřizovány jako instituce s péčí celodenní či polodenní; mohou být zřizovány i jako instituce internátní nebo jako zařízení s nepravidelným provozem.

Do tříd mohou být zařazovány děti stejného věku nebo různého a na jednu třídu může být maximálně 28 dětí a to s povolením o výjimku. Tento počet se však mění s přítomností handicapovaných dětí.

RVP

Zákon o předškolních a školských zařízeních (původně z roku 1976) byl významně novelizován a naposledy byl novelizován v roce 1995. Vztahuje se na zařízení poskytující předškolní výchovu, mimoškolní výchovu a vyučování a na školská účelová zařízení, která poskytují odborné nebo podpůrné služby školám a ostatním výchovným zařízením.

Španělsko

Předškolní vzdělávání není povinné. Děti navštěvují mateřskou školu od 3 do 6 let. Do nejmladšího oddělení se přijímá 20 dětí. Do oddělení 4 – 5letých a 5 – 6letých se zapisuje po 22 dětech. Děti stráví v mateřské škole 25 hodin týdně.

Děti *od 3 let seznamují s psaním a čtením* jako s jednou z možných forem vyjádření se a získávání informací, ale i s počítáním.

Itálie

Veřejné a soukromé MŠ přijímají děti 3leté až 5leté. Docházka je dobrovolná. Veřejné MŠ jsou bezplatné. V průměru 88 % dětí starších 3 let využívá předškolní výchovy.

Irsko

V Irsku neexistuje žádný celostátní systém předškolních nebo mateřských škol. Národní školy však mohou přijímat děti od 4 let.

Estonsko

Úlohou předškolních zařízení je podporovat a doplňovat rodinnou péči podněcováním růstu a rozvoje osobnosti dítěte. Děti jsou v předškolních zařízeních sdružovány do skupin podle věku: 1-2leté, 2-3leté, 3-4leté, 4-5leté a 5-6leté s nejvyšší věkovou hranicí 7 let.

Pro děti se zrakovými, sluchovými či řečovými vadami, popřípadě jinak fyzicky či mentálně postižené, jsou zřizovány speciální předškolní skupiny a instituce.

Slovinsko

Předškolní zařízení spadají od roku 1993 do resortu Ministerstva školství a sportu. Do roku 1993 spravovalo tyto instituce Ministerstvo práce, rodiny a sociálních věcí. Jedinou podmínkou pro přijetí dítěte do předškolního zařízení je předložení zprávy dětského lékaře o zdravotním stavu dítěte. Podle zákona jsou do předškolních zařízení přijímány přednostně děti se zvláštními potřebami a sociálně znevýhodněné děti, pro které tyto zprávy vydávají střediska sociální práce.

Německo

Děti mladší 3 let mohou chodit do jeslí (*Krippen*), denních středisek nebo se o ně mohou starat soukromí opatrovníci. Předškolní výchova zahrnuje několik různých institucí: *Kindergärten* (3-6leté děti); *Schulkindergärten*, která je povinná pro děti, které již dosáhly předškolního věku, nejsou však ještě připraveny vstoupit do primární školy. V některých spolkových zemích existují také *Vorklassen*, připojené k systému primárních škol, určené pro 5leté děti.

Rakousko

Předškolní výchova v Rakousku tvoří součást vzdělávacího systému, je dobrovolná a děti se jí účastní na základě iniciativy svých rodičů.

Řecko

Předškolní výchova je dobrovolná. Školy přijímají děti, které do října prvního ročníku dosáhnou věku 3,5 let až do věku 5,5 let. Docházka do MŠ se v některých regionech postupně stává povinou tak, jak to určuje ministerský dekret.

Nizozemí

Hrací koutky otevírané denně na několik hodin přijímají děti mladší 4 let. Ve vzdělávacím systému neexistuje specifický předškolní stupeň. Primárního vzdělávání se děti účastní od 4 let. Do 5 let zůstává docházka dobrovolná.

Portugalsko

MŠ ve veřejné sféře přijímají děti od 3 let až do jejich vstupu do primární školy. Předškolní výchova je nedílnou součástí vzdělávacího systému a její specifické cíle jsou definovány školským zákonem.

Lucembursko

Předškolní instituce spadají do kompetence ministerstva školství. Předškolní výchova je povinná pro děti od 4 do 6 let.

Island

Všechny děti musí mít možnost navštěvovat MŠ, pokud si to rodiče přejí. Znevýhodněné děti a děti z neúplných rodin mají přednost. Předškolních zařízení je přesto málo a rodiče musejí hledat jiné řešení denní péče, např. opatrovníky v rodinách.

Švédsko

První kurikulum, vydané ve Švédsku pro mateřskou školu (Ministerstvo pro školství a vědu ve Švédsku 1998), vyjadřuje, že se mateřská škola stává součástí vzdělávacího systému.

Kurikulum vychází ze školského zákona. Zákon se vztahuje na všechny děti, jejichž rodiče jsou zaměstnaní či studují, nebo potřebují pomoc při péči o dítě, a rovněž na všechny děti, které vyžadují zvláštní péči.

17. Profesní identita, etika, kompetence v učitelské dráze preprimárního pedagoga

Profesní kompetence podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesní dovednosti. Jejich osvojení a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení MŠ ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a MŠ, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.

Učitel a kompetence

Pedeutologie

- Věda o učiteli
- Součástí obecné pedagogiky

Kompetence = způsobilost k výkonu činnosti na požadované úrovni,
Nejsou to jenom dovednosti, ale něco více

Profesní kompetence = soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese

- vytváří se teoretickou přípravou, zkušenostmi z praxe, a vlivem profesního prostředí

1. pedagogická

- orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání,

2. diagnostická a intervenční

- dovede poskytnout pomoc (při odkladech, poruchy chování, talent),
- dovede používat prostředky pedagog. diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku
-
- 3. **sociální a komunikativní**
 - socializace a komunikace s dětmi, ovládá prostředky k vytváření podnětného prostředí, dovede se orientovat v náročných sociálních situacích a mimo ně
- 4. **předmětná a didaktická** -
 - ovládá teorii i praktické činnosti ve výchovných předmětech (tzn. Hv, VV, Tv...) – vím a přiměřeně věku předávám ,
 - dovede tvořivě pracovat se vzdělávacím programem určeným pro předškolním vzdělávání,
 - umí užívat metody založené na aktivitě dětí, např. tvořivá hra
- 5. **Manažerská**
 - Má znalosti o zákonech a normách a dokumentech vztahujících se k profesi učitelky
- 6. **profesně a osobnostně kultivující**
 - předpokládá všeobecný rozhled, schopnost reflexe a sebehodnocení

Profesionální etika-

- je speciální
- zakládá na přesvědčení, že každé dítě je vychovatelné a vzdělatelné
- ovlivňují ji společenské změny, které se odrážejí i v roli učitele

Etickou vzdělanost učitele tvoří : pedagogický takt a morální kodex pro učitele

Pedagogický takt:

- je výrazem profesionální etiky
- znamená to, že se nechováme k dítěti nadřazeně, nezesměšňujeme, nepoužíváme ironie, nekritizujeme rodiče – dítě nenese zodpovědnost za chování rodičů

pomáhající profese – zákl. pedagogický takt

Kodex pro učitele: učitel rozhoduje spravedlivě

„Zásady profesionální etiky přispívají k vážnosti povolání a k dodržování profesionálních povinností, ve smyslu obecně uznávaných principů““

V dnešní době se setkáváme s tendencí k subjektivní individuální etice - účelově zaměřené jednání ve vlastní prospěch.

Morální normy nejsou soudně vymahatelné, vstupuje do něj obecné mínění veřejnosti

Morální normy – získávají a předávají se především v rodině

PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Přehled hlavních skupin profesních dovedností

V mateřské škole učitelky vykonávají celou řadu rozmanitých odborných aktivit, vstupují do různých profesních vztahů. K úspěšnému **zvládnutí různých činností a vztahů využívají profesní dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé** (výtvarné, hudební, tělesné nebo jinak obsahem rozlišené aktivity), k jejich metodickému zpracování (např. s ohledem na věk dětí) a také sociální, speciálně - výchovné a diagnostické dovednosti, které se vztahují především ke zvládání interakcí různé úrovně a charakteru. **Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy jsou:**

- sociálně – psychologické profesní dovednosti
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- metodické profesní dovednosti
- speciálně – výchovné a diagnostické profesní dovednosti

Oborové a metodické profesní dovednosti souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou.

Speciálně – výchovné a diagnostické profesní dovednosti se vztahují k respektování vývojových individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte.

Sociálně – psychologické profesní dovednosti lze chápat jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do které učitelka vstupuje. Sociální dovednosti (dětí i dospělých) není možné přímo poznávat.

Schéma profesních dovedností učitelky mateřské školy:

Sociálně- psychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy

Sociální dovednosti jsou významnou součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy, lze je považovat **za předpoklad či základ** uplatňování i jiných skupin profesních dovedností (např. diagnostické či speciálně- výchovné i metodické). Z tohoto hlediska je **rozvoj sociálních dovedností reálnou možností rozvoje profesní kompetence jako takové.**

Výčet všech sociálně-psychologických profesních dovedností využitelných v práci učitelky v mateřské škole není dost dobře možné sestavit, mnohé z nich se různě překrývají, doplňují a kombinují. V dále uvedeném **inventáři** se objevují sociálně-psychologické dovednosti různé úrovně, jejich výběr je řazen pouze abecedně podle jejich pojmenování, pořadí neoznačuje jejich význam.

Z inventáře sociálně-psychologických dovedností učitelky mateřské školy

Akceptace osobnosti dětí, rodičů, kolegů

Akceptovat znamená přijímat každého takového, jaký je. Neznamená to však souhlasit se vším, co jedinec dělá. Akceptování ovšem nevyjadřuje rezignaci na výchovné úsilí, ale naopak ukazuje efektivní cestu možného působení a výchovy.

Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům

Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory a postoje pomáhá orientovat se v chování, dává možnost dítěti poznávat cesty i hranice výchovného působení. Naši sociální partneři (děti, kolegyně i rodiče) se postupně dozvídají, v jakých situacích jsme veselí, šťastní, smutní, vzteklí atd. Důležitá je forma těchto autentických projevů. Učitelka jistě může dát najevo svůj vztek nebo velkou radost, když je prožívá, ale je třeba zvolit vhodnou formu pro školní prostředí.

Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním

Být empatická znamená umět se vcítit – do dětského světa, do situace rodičů či kolegů. Empatická učitelka se umí vcítit do problému, ač sama takový problém nemá, nezná ho z vlastní zkušenosti. Vcítit se do druhého lze i když se s ním neztotožňuji. Být empatická znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů, nejen citlivě vnímat prožitky samotné.

Naslouchání

Naslouchat umožňuje snáze porozumět podstatě sdělovaných a vyjadřovaných obsahů a jejich individuálnímu významu. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dalších dovedností, včetně empatie, akceptace, porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace.

Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních

- 3 -

Často se setkáváme s vyjádřeními, která nerespektují skutečnost, že prožitky jsou efektem procesů a stavů emocionálních, kdežto úsudky jsou výsledkem racionálního uchopení světa. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění.

Orientace ke konkrétní situaci

Vyjadřování ke konkrétním situacím, a ne k zobecněným a zobecňujícím zkušenostem je důležitou a relativně jednoduchou cestou efektivního výchovného působení. Orientovat se na konkrétní situaci předpokládá konkrétní vyjadřování k projevům dětí, rodičů či kolegů a odložení často zjednodušeného či nepřiměřeně zobecněného hodnocení celé situace.

Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí

Rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe i dětí je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí. Prakticky všechny dlouhodobé a intenzivní vztahy vyjadřují jistou míru sebeovládání a sebekontroly. Pro učitelky jsou významnou součástí „profesní výbavy“, pro děti důležitou sociální dovedností, kterou postupně ve svém vývoji zvládají a rozvíjejí.

Porozumění neverbálním projevům jednice

Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům. Neverbálnímu sdělení automaticky přikládáme větší váhu, protože vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy (gesta, mimiku, pohyby očí apod.) Neverbální stránku komunikace dítěte a jeho dovednosti porozumět jí je důležité rozvíjet i ve škole, od mateřské školy počínaje. A pokud možno nekomplikovaně – např. ironie děti mate, v předškolní věku jí nemohou rozumět. Dospělé naopak ironie odrazuje od další spolupráce a od dalších kontaktů.

Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Sebedůvěra učitelky mateřské školy spoluvytváří prostor pro úspěšnou realizaci profese. Nese s sebou i možnost podpory sebedůvěry dítěte, která je jedním z důležitých momentů jeho příznivého vývoje. Prostředí mateřské školy vytváří mnoho situací, ve kterých se dítě přirozeně srovnává s ostatními a reflektuje sebe sama.

Umění pochválit

Odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání vědí, jaké místo má ve výchově odměna a trest. Vědí, že odměny jsou účinnější než tresty. Proto je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité.

Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích

Otevřenost k přijímání i poskytování zpětné vazby je podstatnou součástí sebereflexe a rozvoje profesních dovedností. Pro dlouhodobé vztahy je důležité sdělovat jak informace o sobě, tak „vysílat použitelné informace“ pro druhého a umět je od druhého též přijímat. Pro oba směry komunikace, pro efektivní zpětnou vazbu platí, že je popisná, konkrétní, nehodnotící či neinterpretující, všímá si změnitelných charakteristik chování a je oceňující.

Zvládání konfliktních situací

S konflikty ve školním prostředí je třeba počítat. Rozhodně nejde o to, jak konflikty ze sociálního světa školy „vyloučit“, ale naučit se je zvládat ve prospěch rozvoje vztahů, protože v opačném případě nedorozumění, rozpory či konflikty budou vzájemné interakce přinejmenším komplikovat.

Prakticky každé zvládnutí konfliktní situace předpokládá celou řadu „sociálně-náročných úkonů“. **Mezi nejdůležitější patří:**

- oddělit děti, kolegyně, rodiče od problému, přestože právě oni jsou jeho nositelé;
- vypořádat se s emocemi, které provázejí prakticky každý konflikt, přirozeně, pokusit se je přirozeně ventilovat;
- vytvářet alternativy a varianty postupu je přímo nezbytnou podmínkou zvládání konfliktu
- uvědomit si, že ke vzniku konfliktu přispívají nejen jeho aktéři, ale i určitá sociální situace, kterou je nutné brát v úvahu i při zvažování postupů jeho zvládání.

Zásady pedagogického přístupu v práci učitelky

Ve výchovně vzdělávací práci s dětmi dodržujeme základní pedagogické zásady a používáme převážně metody, které vedou děti k aktivitě, experimentování, hledání, k přemýšlení a formulování vlastních názorů a ke zdravému sebevědomí.

Uvedenými pravidly se řídí celý pedagogický kolektiv mateřské školy.

- **zásada úcty ke každému člověku** – úcta ke druhým lidem i k sobě samotnému jsou dva základní projevy lidské důstojnosti. Respektujeme a vážíme si každého dítěte, s jeho individuálními a osobními potřebami. Chválíme, důvěřujeme, posilujeme sebedůvěru dětí.
- **zásada ohledu na věkové a individuální zvláštnosti** – uplatňujeme takové nároky, které odpovídají možnostem a schopnostem každého dítěte, které je podněcují, dávají mu naději na úspěch a přispívají k jeho optimálnímu rozvoji.
- **zásada opory o kladné rysy dítěte** – denním intenzivním kontaktem dítě dobře poznáváme, snažíme se nacházet jeho kladné stránky (Mach a Šebestová:..., „v každém je přece něco dobrého“...), vyzvedáváme pozitivní stránky dítěte, chválíme, negativní projevy se snažíme usměrnit v počátku, volíme postupy vhodné a účinné v předškolním věku.
- **zásada aktivity dětí** – vědomosti a dovednosti předáváme dětem prostřednictvím vlastního poznání a vlastní činnosti, využíváme názorných a praktických metod, používáme dostatek materiálů a pomůcek, volíme metody s přímou účastí dítěte (hry, projekty, dramatizace, dialogy, apod.). Vyhýbáme se metodám, kdy je dítě v roli pasivního posluchače či přijímatele hotových poznatků.
- **zásada demokratického vztahu mezi učitelem a dítětem** – vytváříme pro děti prostředí plné důvěry, pochopení, využíváme neformální autority učitelky, jsme důsledné při dodržování pravidel a zásad bezpečnosti dětí. Dáváme dětem možnost, aby se v adekvátních situacích demokraticky rozhodovaly, podporujeme schopnost vyjádřit svůj názor, obhájit se.
- **zásada všestranného rozvoje osobnosti učitele** – soustavně a cíleně se vzděláváme, zaměřujeme se na rozvoj pedagogických dovedností, rozvoj komunikačních schopností. Vzděláváme se i v oblastech, které přímo nesouvisí s oblastí předškolního vzdělávání, ale rozvíjí celkovou vzdělanost a přehled každé učitelky.
- **zásada názornosti** – při práci s dětmi se snažíme volit takové činnosti, při kterých je zapojeno více smyslů (zrak, sluch, hmat, čich, chuť). Využíváme aktivity dětských smyslů, touhy dětí po poznání a chuti se účastnit zajímavých činností, hledáme přitažlivé motivace.

- **zásada trvalosti** – S. Kovalíková: zapamatujeme si 10 % z toho co slyšíme, 15 % toho, co vidíme, 20 % toho, co současně vidíme i slyšíme, 40 % toho, o čem diskutujeme, 80 % toho, co přímo zažijeme nebo děláme, 90 % toho, co se pokoušíme naučit druhé. Tento poznatek nás vede k volbě optimálních metod a činností s dětmi.
- **zásada soustavnosti** – poznatky dětem předáváme jako logickou soustavu, kde na sebe jevy a události navazují a jsou propojené v dynamický systém. Tento požadavek je splněn strukturou školního vzdělávacího programu a strukturami třídních vzdělávacích programů.
- **zásada cílevědomosti** – s dětmi pracujeme s vědomím cíle, ke kterému záměrně směřujeme a uvědomujeme si integritu rámcových i specifických cílů předškolního vzdělávání. Při plánování výchovného procesu respektujeme vnější i vnitřní podmínky a pružně na ně reagujeme.
- **zásada vědeckosti** – při plánování a realizaci programů pro děti se řídíme současnými poznatky a informacemi, bereme na vědomí současný svět a společnost, připravujeme děti pro život v současnosti a budoucnosti. Informace předáváme dětem tak, abychom respektovaly jejich individuální vývojové možnosti.
- **zásada spojení výchovy se životem** – připravujeme děti pro život v reálném světě, hledáme témata, která jsou jim blízká, která vycházejí z dětského světa, která odpovídají podmínkám naší mateřské školy.

zásada spolupráce všech vychovatelů – spolupracujeme s rodiči našich dětí, hledáme nové formy spolupráce. Kooperujeme mezi sebou v mateřské škole, využíváme potencionálu našich pedagogů ku prospěchu celé mateřské školy

18. Individualizace a její nástroje v preprimární edukaci , 25.

Dětská práva a jejich specifika v předškolním věku; vztah dětských práv a potřeb dítěte předškolního věku

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Význam individuálního vzdělávacího plánu

- a) Umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnání se spolužáky. Cílem není hledání úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrované dítě pracovat.

- b) Umožňuje učitelům pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov.
- c) Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.

Strategie tvorby IVP v České republice

Neexistuje optimální struktura IVP. Základní struktura umožňuje reagovat na případné změny, je otevřená námětům a informacím dalších odborníků.

Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP je výsledkem spolupráce všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci.

IVP je tvořen podle následujících principů:

Vychází s diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra)

Závěry získané z diagnostiky prováděné odbornými pracovníky jsou někdy příliš odtahované, vzdálené (např. údaje o prenatálním vývoji, dědičnosti), a proto je učitel nezpracovává přímo do plánu, pouze je bere na vědomí.

Vychází z pedagogické diagnostiky učitele

Učitel respektuje zjištění odborného pracoviště, pracuje s údaji, které k práci potřebuje. IVP může též obsahovat údaje získané testy, které lze přímo použít při rozhodování ve výchovně – vzdělávacím procesu.

Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči

Aktivitu rodičů je třeba podpořit, podat jim přesné informace.

Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje.

Např. práce s drobným materiálem.

Cíle vzdálené:

Těmi může být přechod z mateřské školy na první stupeň. Klademe si otázku, co by mělo dítě zvládnout, aby splňovalo profil absolventa jednotlivých stupňů? V předstihu je třeba zvažovat uplatnění dítěte po absolvování základní školy. Má – li obtíže při plnění úkolů vyžadujících dobrou úroveň jemné motoriky, potom by se neměl hlásit na učební obor, kde se požaduje značná zručnost.

Cíle dlouhodobé

Co by se dítě mělo naučit v daném roce. Rozhodnutí je zcela v rukou učitelky, která má připravené osnovy, zná složení třídy a schopnosti integrovaného dítěte.

Cíle krátkodobé

Co by dítě mělo zvládnout v nejbližší době, jaké očekávám okamžité výsledky, jak budu dítě aktivizovat v té které oblasti. Př. Nakreslit čáru jedním tahem.

Nesmíme zapomenout respektovat individuální potřeby dítěte.

Tvorba IVP

Jméno dítěte: Datum narození:

Třída:

Vyšetření v PPP nebo SPC dne:

Základní údaje o dítěti, podstatné pro průběh pedagogické terapie

Například: zdravotní stav dítěte, výskyt poruch učení, další postižení v rodině atd.

Pedagogická diagnóza

Diagnostika psychických funkcí, které ovlivňují nácvik čtení a psaní

Sociální vztahy (s učiteli, spolužáky)

Pozitivní rysy a zájmy dítěte

Pomůcky

Může je doporučit PPP nebo SPC, v případě smyslových postiženích může SPC tyto pomůcky zapůjčit. Patří sem i pomůcky, které lze použít pro více žáků téže mateřské školy, např. počítačové programy pro děti s vadami sluchu..

Kontrola dne:

Podpisy dne:

Potřeby:

Vyjadřuje základní formu motivu, a to ve smyslu nějakého deficitu v biologické či sociální dimenzi bytí. Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojování vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i ve vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě. Uspokojování základních lidských potřeb je tak zásadní, že nedostatky v této oblasti, zejména dlouhodobé nedostatečné uspokojování potřeb v průběhu dětství, může vážně narušit zdravý vývoj dítěte.

Americký humanistický psycholog Abraham **Maslow** uspořádal základní lidské potřeby do hierarchického systému a znázornil je ve tvaru pyramidy, v jejíž základně jsou umístěny potřeby nejdůležitější pro fyzické přežití člověka a na vrcholu potřeby, jejichž uspokojování znamená naplňování lidství. Maslow tak graficky zdůraznil velice důležitý princip, podle něhož musí být nejprve uspokojeny potřeby umístěné v dolní části pomyslné pyramidy, teprve potom se ozývají potřeby umístěné výše. Zvláště u malých dětí můžeme pozorovat, že uspokojení základních fyziologických potřeb je nezbytnou podmínkou k tomu, aby se uplatnily všechny další potřeby ležící „nad nimi“. Má – li dítě hlad nebo žízeň, nemá zájem ani o hru, ani o poznávání okolního světa, ale všemi svými projevy dává vehementně najevo potřebu uspokojit svůj hlad žízeň. Pro děti a pro dospělé je velmi důležitá potřeba bezpečí jako základní podmínka efektivního učení.

A) Základní potřeby

a) Fyziologické potřeby – uspokojení hladu, žízně, sexu

b) Potřeby bezpečí – vystupují v situacích vyvolávajících ztrátu pocitu jistoty, v situacích nebezpečí, ekonomické selhání atd..

B) Psychologické potřeby

a) Potřeby příslušnosti a lásky – být milován druhými lidmi, být akceptován a patřit někomu.

b) Potřeba uznání – potřeba výkonu, kompetence, respektu, důvěry, získání souhlasu.

C) Potřeby sebeaktualizace

Potřeby realizovat své schopnosti (svůj duševní potenciál – být tím, kým mohu být),
Osobního růstu, zahrnující kognitivní a estetické potřeby (potřeby objevovat, tvořit, uspořádat).

D) Vyšší potřeby

Jako používané pohnutky vystupující teprve tehdy, když jsou alespoň do jisté míry uspokojeny potřeby nižší. Vývojově nejvyšší potřeba sebeaktualizace vystupuje jen u mála lidí, kteří jsou uspokojeni ve svých základních psychických potřebách, váží si sebe sama a respektují své sebepojetí.

Tělesné potřeby:

Přístřeší a ochrana

Výživné jídlo přiměřené věku

Teplo přiměřené ošacení

Preventivní zdravotní a zubní péče

Čistota

Odpočinek a aktivita ve vyvážené míře

Psychické potřeby:

Láska a důslednost

Bezpečí a důvěra

Reciproční výměna – dávání a brání ve vzájemných vztazích

Správné očekávání dospělých

Přijímání kulturních, etnických či vývojových odlišností

19. Charakteristika předškolního dítěte při opouštění mateřské školy (školská připravenost)

Otázkou nástupu do školy se zabýval již J. A. Komenský.

Některé děti se po nástupu do školy těžko přizpůsobují školnímu režimu. Objevují se obtíže v soustředění, hravost, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Baví se, ruší jak přemírou pohybu, tak stálým vykřikováním, mluvením. Takové chování je pak jedním ze zdrojů problémů, zaostávání ve výuce. Problémy se mohou objevovat i v chování doma. Dítě nechce ráno vstávat, stěžuje si na bolesti břicha, odmítá chodit do školy, je unavené, nechce se připravovat na vyučování. Tyto problémy mizí v době prázdnin nebo s přicházejícím víkendem. Příčinou může být nedostatečná školní zralost nebo připravenost.

Školní zralost

Znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci (přednostní užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem pro rozvoj zrakové a sluchové percepce. Jinak znamená fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučování, bez ohrožení fyzického a duševního zdraví jedince při školní zátěži.

1) tělesná zralost

- posuzuje pediatr- výška, váha, stav chrupu (vypadávání mléčných zubů=) osifikace)

2) rozumová (percepční) zralost

- fungování smyslových orgánů
- záměrná koncentrace pozornosti, logické zapamatování, analytické myšlení (schopnost vnímaný objekt rozčlenit na určité prvky), racionální přístup ke skutečnosti – realita/ jen jako, zájem o zaměstnání s cílem, zájem o nové poznatky, ovládání odposlouchané řeči, schopnost chápání a užívání symbolu, jemná motorika je přesná, vizuomotorická schopnost
- vizuomotorická koordinace = oko- ruka =) využívání při psaní (rozlišení malých/ velkých písmen, opisování textu...)

3) emoční zralost

- dítě ve školním věku má být emocionálně stálé, vyspělé
- ubývá impulzivních reakcí, dítě jedná s rozmyslem (emocionální kapacita)
- motivování školního vzdělávání => těší se na školu (nejlepší motivací je úspěch)
- dítě je schopno vydržet delší dobu bez blízkých osob
- oddálení si příjemné situace (některé děti již od 4 let), „bonbónový test“

4) sociální zralost

- dítě má potřebu stýkat se s jinými dětmi
- schopnost podřídit se tomu, co dělá skupina, je schopno s druhými spolupracovat
- učí se zvládat náročné sociální situace => schopnost řešit problémy (doporučuje se nevstupovat do konfliktu)

Školní připravenost

Školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.

O. Kondáš (1984) doporučuje zjišťovat školní způsobilost pomocí Pozorovacího schématu na posuzování školní způsobilosti. Materiál je přehledný, slouží k orientaci pedagogů.

Posuzuje se:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti
- činnosti a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost
- grafomotorika
- sociabilita
- zvládnutí prků sebeobsluhy
- emocionalita
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje.

Školní nezralost

Provází ji velké výchovné problémy, projevy jsou často až do 8. , 9. třídy.

MŠ- krátkodobá pozornost, spontánní hry, vlastní výběr, návaznost na rodinu

ZŠ- cílená pozornost, systematická práce, podřízení, citové oproštění od rodiny

- dítě trpí dílčím oslabením některých psychických funkcí a schopností, přičemž celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, rozumová úroveň není nižší než menší průměr
- dítě pod normou- dítě handicapované
- je příliš neklidné, překotné a impulzivní
- zdlouhavé, těžkopádné, nápadné utlumené chování
- dítě nesoustředěné- odbíhá neustále od věci
- dítě infantilní= dětinské, odpovídá některému mladšímu dítěti- může být projevem žárlivosti, chce pozornost
- hospitalizační syndrom= při delší hospitalizaci=) zbrzděný vývoj, vývojová regrese
- dítě příliš bázlivé, precitlivělé, plaché, prudké, vzdorovité, nepodřídí, výbušné
- dítě špatně navazující kontakt s učitelkou a dětmi
- nekomunikují, stojí stranou, nezapojují se do činností
- dítě projevující negativismus v chování
- mutismus v řeči- selektivní mutismus= je schopné komunikovat jen s někým

Obecné příčiny školní nezralosti

- 1) nedostatky v tělesném (somatickém) vývoji a zdravotním stavu
- 2) opožděný mentální vývoj a snížená inteligence

- 3) oslabení dílčích funkcí a schopností- nerovnoměrný vývoj, př. LMD
- 4) vývoj neurotický- funkce orgánů nevyrovnaná
- 5) nedostatky ve výchovném prostředí a v působení na dítě

Pojmy

Matrikový věk= kalendářní věk, věk dítěte, (5, 3)

Mentální věk= psychický, projevuje se určitými znaky, dovednostmi, schopnostmi, závisí na kvalitě mozkové tkáně a nervové výbavy, nejdůležitějším mentálním aspektem je řeč

- jak se bude dítě mentálně vyvíjet, poznáme dle pohybových dovedností, aktivity už od narození (zvedání hlavy, sezení, lezení, chůze)
- vliv dědičnosti, prenatální nebo perinatální problémy

Vývojový věk= srovnání vývoje dítěte s průměrnou normou

- předčasný vývoj/ opožděný vývoj
- osifikace zápěstních (karpálních) kůstek (při vypadávání zubů)=
kostnatěním chrupavek, kostnatí i kůstky

Diagnostika školní zralosti

- 1) orientační test školní zralosti (Kern, Jirásek)
- 2) test VM (verbálního myšlení) (Jirásek)
- 3) posuzování školní způsobilosti
- 4) zkouška znalostí předškolního dítěte
- 5) dotazník chování předškolních dětí

Kernův test školní zralosti

- 1) kresba mužské postavy
 - známka 1: postava musí mít hlavu, trup, končetiny, hlava s trupem je spojena krkem, hlava nesmí být větší než trup, musí být vlasy- i pod čepicí, musí být uši, oči, nos, ústa, 5 prstů na končetině, mužské oblečení
 - známka 2: požadavky jako u 1, mohou být 3 chybějící části- krk, 1 prst ruky, vlasy
 - známka 3: hlava, trup, končetiny, paže nebo nohy musí být nakresleny dvojčarou, tolerance krku, uší, oděvu, prstů, chodidla, vlasů
 - známka 4: trup+ hlava, může být jen jeden pár končetin, jednoduché čáry
 - známka 5: chybí trup, hlava+končetiny, hlavonožec, překonání hlavonožce= zároveň i ruce
- 2) napodobení psacího písma
 - známka 1: dobře čitelně dle předlohy, nesmí být dvakrát větší než předloha, rozdíl mezi malým a velkým písmenem, tečka nad i a j, písmena jsou spojena ve slova, vodorovná linie psaní není menší než 30°
 - známka 2: není tečka nad i a j, velikost, linie

- známka 3: patrné členění na dvě části, rozeznaná alespoň 4 písmena podle předlohy
- známka 4: tvoří jednu část, alespoň 2 písmena předlohy
- známka 5: čárání, nečitelné

3) obkreslení skupiny teček (bodů)- symetrický obrázek 10 teček

- známka 1: téměř dokonalé napodobení, zmenšení je přípustné, zvětšení nesmí být větší než o polovinu, inverze= vnímání zrcadleně (zralostí nervové tkáně, zůstává u dislektiků)
- známka 2: kvalitní napodobení, promíjí se vychýlení 3 teček
- známka 3: tvar podobný předloze, nesmí dvakrát přesahovat, nesmí být víc než dvacet teček, ne méně než sedm, nemusí být přesně deset, tolerance pootočení
- známka 4: změř, nepodobá se předloze, jsou to stále tečky, nezáleží ani na velikosti ani na počtu, jiné tvary než tečky jsou nepřipustné
- známka 5: čárání

Součet známek: 3- 5 bodů- výrazný nadprůměr

6- stále nadprůměrný

7- 9 – průměrný

10- 11- slabší průměr

12- podprůměr

13- 15- velmi slabá úroveň

20. Princip integrace jako nástroj humanizace české předškolní výchovy

Integrace / sjednocení, spojení! - spolužití znevýhodněných a neznevýhodněných při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin

Roviny - rodinná - vstupní pro nonnální socializaci

- školní - vstupní pro speciální výchovu
- pracovního zařazení
- volného času
- společenská

Vytvoření podmínek pro integraci:

- psychosociální / překonání předsudků, stereotypů v hodnocení, odstranění pocitu zneklidnění z kontaktu s handicapem, rozvoj potenciálu integrace/
- ekonomické / pomůcky, návratnost investice/
- právní a politické / legislativa, možnost osobního asistenta, slovní hodnocení!

Způsoby integrace

ASIMILACE - handicapovaný převezme způsoby chování většiny, jak bude moci, odlišnost je brána jako negativní, a proto je redukována, vede k pozitivním změnám u lehce handicap.

AKOMODACE - není potlačována odlišnost, uznána svébytná práva handicapovaného, tlak na přizpůsobení je na většinu, vede k částečné integraci v rámci zvláštní skupiny

ADAPTACE - oboustranné přizpůsobování, kreativní úsilí přiblížit se vzájemně, dynamické proces, vede k permanentní a interaktivní integraci

Inkluze - spolužití znevýhodněných s ostatní populací bez předchozího vydělení

Individuální výchovně vzdělávací plán / na vypracování se podílejí odborníci i rodiče žáka!, vychází ze souhrnných pozorování dítěte a stanovují se krátkodobé a dlouhodobé úkoly a cíle, stanoveny reálně vzhledem k aktuálnímu stavu dítěte, jeho psychickým i fyzickým možnostem, součástí i přesné zaznamenávání pokroku dítěte, respektuje osobní tempo žáka
Průběh:

- 1- vstupní speciálně pedagogická diagnostika
- 2- vytvoření individuálního výchovně vzdělávacího programu
- 3- metodické zpracování výchovně vzdělávacího programu / rozvíjení samostatnosti sebeobsluhy, dorozumívání a komunikace, rozumových schopností!

Speciálně pedagogická diagnostika - záměrné, cílevědomé poznávání podmínek, průběhu a výsledku výchovy a vzdělávání hendikepovaného žáka. Je důležité:

1. rozpoznat příznaky výchovného charakteru, kterou mohou ovlivňovat výchovné plnění
2. správně je interpretovat
3. učinit výchovná opatření, použít přiměřené metody

Speciální školy

Preprimární vzdělávání - předškolní zařízení: Speciální .NÍŠ, speciální třída v běžné MŠ
jejím úkolem je individuálně navázat na speciální výchovu, dále diagnostické upřesnění postižení
individuální logopedická péče /rozvoj komunikace/, dále např. zrková a orientační cvičení v rozsahu 3 hodin denně, příprava na školu
zaměření mladšího oddělení: spolupráce s rodinou, pokud je dítě v internátní škole, je důležité udržení a rozvíjení citových vazeb mezi dítětem a rodiči

zaměření staršího oddělení: příprava na školu, přiměřené a postupné přivýkání na soustavnější práci a delší soustředění pozornosti

Běžné školy s integrovaným žákem« možnosti:

- speciální třídy v rámci běžné školy, kontakt v některých předmětech, o přestávkách
- běžná třída se specializovanými hodinami
- běžná třída s pomocným učitelem
- běžná třída individuální výchovně vzdělávací plán
- běžná třída, brát ohled metodou práce, individuálním tempem

Činitelé školní integrace:

- rodiče handicapovaného žáka - integrace znamená vyšší nároky na spolupráci, domácí přípravu, laskavost a pochopení nezdaru a selhání
- rodiče ostatních žáků - objasnit, že jejich dítě nebude omezeno, naopak přínos integrace
- zdraví žáci - zasvětit do problému, proč, jak může pomoci, nenormalizovat,
význam: poznání a pochopení jiné situace, ohleduplnost, účinná ochrana slabšího, uvědomění si vlastní osobnosti, rozvoj samostatnosti, akcelerace vývoje
- žák se specifickými vzdělávacími potřebami - nesmí být omezen, naopak stimulovat
význam: možnost normální socializace, podpora sebevědomí, možnost rozvoje potenciálu - pedagog - subjekt výchovy, určuje způsob, cíle, metody

Legislativní opatření pro integraci: / upravují se Vyhláškou MŠMTV/

Do MŠ se mohou zařazovat děti se smyslovým, tělesným, mentálním, řečovým handicapem

a více vadami po projednání s lékařem.

Do třídy - 2 hendikepované děti, celkový počet 12 dětí. / I dítě ve věku 2-3 r. a I h./
MŠ zajišťuje odbornou individuální péči, rozvíjí soběstačnost, společenskou integraci, podporuje osobnostní vývoj.

Je-li do MŠ zařazeno 6 hendikepovaných dětí, zajišťuje individuální odbornou péči speciální pedagog podle převažujícího druhu handicapu.

Ředitel rozhodne o zařazení hendikepovaného dítěte do speciální třídy MŠ nebo běžné na základě žádosti zákonných zástupců dítěte, vyjádření praktického lékaře a ppp nebo Spc. Do ZŠ obdobně mimo mentální handicap - pouze formou speciálních tříd.

Systém zabezpečení přiměřeného pedagogického působení:

- > Výchovní poradci, školy psychologové a speciální pedagogové - primárně preventivní působení, koordinace integrace v podmínkách školy
- > Pedagogiko - psychologické poradenství ppp - odborná konzultace v otázkách osobnostního a vzdělávacího vývoje
- > Speciálně pedagogická centra - poradenská činnost pro děti od 3 let do doby ukončené školní docházky, pro rodiče, školy, kde jsou integrováni žáci
- > Střediska výchovné péče - prevence a terapie sociálně patologických jevů u dětí a mladých, poradenství, psychoterapeutická práce, aktivní depistáž - vyhledávací
- > Institut pedagog.-psycholo!.. poradenství - koncepční otázky, koordinace systému, vzdělávání pracovníků

Zaměření rodinné výchovy: kompenzovat vysoké vzdělávací nároky ve škole

- přiměřená socializace

- uspokojování emocionálních potřeb

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

- **pracovní pomůcka**
- **zahrnuje současné dovednosti a schopnosti dítěte**
- **pomáhá učiteli vypracovat vzdělávací program na základě speciální péče**
- **pomáhá učiteli realizovat individuální pomoc dítěti**
- **stanovuje vzdělávací cíle a kroky**
- **vysvětluje jak v těchto krocích postupovat – (potíže ve smyslovém vnímání – cvičení rozvíjející urč. smysl; nesprávná výslovnost – logopedická cvičení)**
- **obsahuje způsoby jak průběžně kontrolovat výsledky a pokroky dítěte**
- **zahrnuje další spec. služby – rehabilitace, logopedická cvičení, hypoterapie apod.**
- **obsahuje formulované kroky v rámci edukace a kompenzace s pomocí speciálních pomůcek a prostředků**
- **informuje o tom, kdo za tento program odpovídá a kdo se na něm bude podílet**
- **stanovuje osobní zodpovědnost všech, kteří se na tomto programu budou podílet – škola zajišťující podmínky (bezbariérový přístup, zajištění pomůcek), učitel, rodič (musí vytvořit zázemí, spolupracovat, doprava), ale i dítě, je-li staršího věku, doprovod, asistent apod.**
- **informuje o tom, kdo bude financovat pomůcky**
- **IVP předchází dobrá speciální diagnostika dítěte !!!!! – stejně jako lékař než začne léčit, musí rozpoznat dobře nemoc**
- **IVP se vypracovává po určitém poznání dítěte**

Možné negativní jevy ÚSP

Právě ústavy s celoročním provozem jsou největším psychologickým a sociálním problémem, protože: (Matoušek, 1999):

- Hospitalismus, dlouhý pobyt v ústavech vede ke ztrátě zájmu o svět a lidi v něm, zhoršená komunikace, stereotypie, ztráta motivace, vývojová regrese
- Velké, uzavřené a homogenní kolektivy neposkytují příliš modelů mužských a ženských rolí
- Objevuje se zde ponorková nemoc
- Jsou půdou při šikanování či zneužívání klientů
- Erotické vztahy mohou dorůst do neřešitelných problémů
- Ztráta soukromí je drtivou realitou
- Režim ústavů je dán a přizpůsobovat se musí klient
- Chybí normální život

ORGANIZAČNÍ ZMĚNY PODPORUJÍCÍ HUMANIZACI A DEINSTITUCIONALIZACI.

Humanizace v ÚSP spočívá v zásadních změnách postoje ke klientovi, v respektování jeho důstojnosti, nedirektivním a partnerským přístupem. V ústavech je nutné vytvářet atmosféru klidu a pochopení, dávat najevo zájem o klienty o jejich problémy. Péče o klienta nespočívá jen v uspokojování tělesných potřeb. Ústav by měl nahrazovat rodinnou péči.

Hlavním cílem sociální politiky ÚSP je podle vládního usnesení z roku 1998 – *Národní plán vyrovnávání příležitostí* – zahájení transformace velkých ústavů pro MR v modernější formy ústavní péče - promítá se do hledání nových cest, které by vedly ke zlepšení péče o občany s těžším stupněm MR a jiným postižením.

Hlavní trendy:

- 1) *integrace* – **opak institucionalizace** – soužití s intaktní společností – **ne žít na jejím okraji**
- 2) *normalizace* – **vést co nejvíce normální život** – chodit do školy, do práce, mít přátele, koníčky
- 3) *humanizace* – **projevuje se v zacházení a jednání s postiženými, vytváření podmínek pro jejich život**

HLAVNÍ MYŠLENKY HUMANIZACE

- ❑ Otevírat se okolnímu světu – **co nejvíce se podílet na společenském životě mimo ústav – kultura, sportovní vyžití, cestování, posezení v restauraci, koupaliště**
- ❑ Posilování sebevědomí - **poznávat okolní svět vlastní zkušeností** – řešení běžných problémů klientem samým - drobné nákupy, cestování, pošta a jiné instituce, procházky po městě – orientace v prostředí, jízda na kole, příprava jednoduchých jídel, správné stolování, drobné opravy oděvů, dodržování hygienických zásad
- ❑ Kultivace bydlení – **chráněné bydlení, snížený počet osob v jedné místnosti na max. 3 klienty**

- ❑ Zřizování chráněných dílen – **pracovní terapie, práci mimo ústav (např. kompletování různých výrobků, skládání krabic)**
- ❑ Práci klientů prezentovat – **výstavy výrobků, prodejní výstavy – podvědomí ve společnosti**
- ❑ Minimalizovat zdravotnický personál – **ne zrušit, ale nahradit více pedagogickými pracovníky**
- ❑ Otevřít ústav návštěvám – **exkurze škol, návštěvy zajímavých osob – sportovců, zpěváků**
- ❑ Možnosti setkávat se s opačným pohlavím – **v ústavu jen pro ženy nebo jen pro muže**
- ❑ Další vzdělávání klientů – **v praktických i teoretických činnostech**
- ❑ Označení klient – **nové označení – kdysi pacienti, svěřenci**
- ❑ Úcta ke klientům ústavu – **oslovování, vyslechnutí názoru či pocitů klienta, nenutit jíst to co mu nechutná**
- ❑ Právo na soukromí klienta – **při vstupu do pokoje zaklepat, právo jít na procházku sám pokud toho je schopen**
- ❑ Podílení se na chodu ústavu – **pomoc v jídelně, při úklidu, jednoduché opravy, česání ovoce, zalévání květin**
- ❑ Vést smysluplný život – **dát klientům práci podle zájmu a schopností s jistou motivací (finanční, materiální), organizovat zajímavé aktivity – kultura, výlety, veselice, besídky, tanec, společné čtení, věřícím klientům dát možnost navštěvovat náboženské obřady**
- ❑ Přestat tabuizovat sex – **nenechávat klienty v nevědomosti, vytvořit pravidla, ženy v případě potřeby chránit antikoncepcí**
- ❑ Navození domácí atmosféry – **možnost chovat domácí zvířata**

21. Proměny české rodiny a jejich dopad na rozvoj předškolního dítěte

Rodina jako nejbližší sociální prostředí dítěte, charakteristika některých odosobňujících postojů rodičů k dítěti

Rodina, dítě, rodiče

Rodina je uváděna jako přirozené prostředí, které má na výchovu dítěte největší vliv. Její výchovná role je nezastupitelná.

- primární sociální skupina v procesu socializace dítěte
- představuje sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte
- v rodině dochází k uspokojování primárních biologických společenských potřeb jejích členů
- do rodiny se každý jedinec rodí, aniž by si mohl vybrat jinou
- z rodiny dítě přejímá, to co mu bylo připraveno rodiči, především v období raného dětství
- kvalitní působení rodiny nemůže dítěti nahradit žádná instituce
- je ideálním místem pro stimulaci příznivého rozvoje dítěte, je zázemím, v němž prožívají pocity přátelství, lásky, sympatie, bezpečí
- je především prostředím plných důvěryhodných vztahů lidí, kteří jsou nejbližší
- domov dítěti předurčuje zda dítě bude šťastné, bezpečné a vyrovnané

Výchova je proto komplikovaný jev, ve kterém se odráží působení velkého množství činitelů ve vzájemných souvislostech. Vztahy dospělých a dětí mají výrazně interaktivní charakter. Dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice.

Funkce rodiny

- Výchovná (socializační)
- Emocionální
- Biologická
- Ekonomická

Způsob či styl výchovy

Vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi.

Způsob výchovy pomáhá orientovat se v síti výchovných jevů, protože usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení.

Způsob výchovy zahrnuje především dva vzájemně spjaté aspekty:

- kvalitu emočního vztahu k dítěti
- formu výchovného řízení

Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny a souvisí s řadou spolupůsobících momentů.

- sociokulturní podmínky a výchovné tradice
- vlastnosti rodičů a jejich vzájemný vztah a osobní problémy
- vlastnosti, zkušenosti a projevy vychovávaných dětí

Typologické vymezení stylů výchovy podle K. Lewina

- autokratický styl (rozkazy, hrozby, přísné tresty, málo respektuje přání a potřeby dětí, malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte)
- liberální styl (neklade požadavky, žádné meze a hranice, dětem málo pomáhá k vytyčení vlastních cílů)
- integrační styl (podpora iniciativy dítěte, málo příkazů, mnoho námětů, návrhů, prostor pro samostatné rozhodování, přístupný k debatám a rozhovorům)

Tyto vymezené styly výchovy však nepopisují výrazněji význam emočního vztahu dítěte k rodičům. V současné době se pracuje na dimenzionálních modelech způsobu výchovy, které vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze:

- dimenze emočního vztahu
- dimenze řízení (nároky na dítě, požadavky a jejich následné kontroly)

U nás se dlouhodobě a podrobně problematikou výchovy v rodině i možnostmi jeho zjišťování zabýval J. Čáp.

Dimenze devíti polí způsobu výchovy.

Dimenze emočního vztahu tvoří dva komponenty – **kladný a záporný**.

To znamená, že rodiče mohou dítěti projevovat kladné citové zázemí a vztahy, ale také mohou projevovat citový odstup.

- **Kladný (případně extrémně kladný)** emoční vztah, ve kterém převažují projevy kladného komponentu (např. dospělí dítě docenují oceňují, těší se z jeho výsledků, prožívají s ním radost a jeho starosti berou vážně)
- **Střední emoční vztah** , ve kterém jsou relativně vyrovnány projevy kladného a záporného komponentu. Může však nabývat podoby záporně – kladného vztahu, ve kterém jde o tzv. dvojí vazbu (objevuje se v situaci, kdy jeden z rodičů projevuje kladný emoční vztah, zatímco druhý je emočně chladný a odmítající)
- **Záporný emoční vztah** (záporné komponenty převažují a dítě tak necítí emoční podporu a porozumění rodičů)

Dimenzi řízení je možné chápat jako dvojici komponentů – **požadavky a volnost**. Dítě si vytváří základní formy výchovného řízení v rodině:

- **Silné řízení**, které tvoří množství úkolů a nároků, jejich důsledná kontrola.
- **Střední řízení** , které charakterizuje přiměřená míra nároků a požadavků.
- **Slabé řízení** (minimum požadavků, cílů a úkolů)
- **Rozporné řízení** (zahrnuje množství požadavků, ale bez příslušné kontroly)

(často spjata s nepříznivou situací, která v dítěti vyvolává zmatenost, nepřehlednost,

Nejasnost. Někdy se rodiče projevují přísně a jindy zase jako slabí)

Skutečně je teoreticky i prakticky zdůvodněné považovat způsob výchovy v rodině sice za důležitou podmínku působící na osobnost dítěte, ale nikoli jedinou, a vždy působící kombinaci s mnoha dalšími podmínkami, od biologických, přes sociokulturní až po vlastní aktivnost dítěte. I z těchto důvodů je pro učitelky mateřských škol velmi užitečné, aby znaly základní charakteristiky výchovných podmínek v rodinách dětí, které navštěvují jejich mateřskou školu, aby věděly, jak tyto děti vnímají emoční vztah matky či otce, jak prožívají výchovné řízení rodičů, aby případně mohly dětem poskytnout podněty výchovných situací, event. Poněkud kompenzovat případné výchovné problémy.

Některé odosobňující postoje ve vztahu k dítěti
(„Dítě v osobnostním pojetí“ J. Helus)

- omezují možnosti plného osobnostního rozvoje dítěte
- stává se, že někdy nejsou uplatňovány zřetele k osobnosti dítěte přesto, že tyto zřetele mají zásadní význam pro napomáhání vývoje dítěte jako osobnosti
- vlivy, které toto způsobují mohou být na první pohled nápadné, působit dítěti utrpení, ústít v nenapravitelné škody na jeho vývoji, vyvolávat pohoršení a vyvolávat hledání co nejrychlejší nápravy
- vlivy, které toto způsobují mohou ale také našemu zájmu unikát, dlouhodobě působit a být nepříznivé
- oboje vlivy jsou zakotveny v postojích rodičů, učitelů
- bývají neuvědomělé, nejsou pod naší kontrolou, jsou základem stereotypů a automatismů v našem jednání vůči dítěti, omezují bohatost projevů dítěte

Dítě jako materiál, objekt manipulace

- s tímto vyjádřením se setkáváme často, hlavně u učitelů
- základem je přesvědčení škola = „továrna“

- tento postoj propagoval B. F. Skinner svým tvarováním chování podle předem stanovených kroků, podle této teorie to jestli žák o svém tvarování ví nebo neví, chce je nebo nechce, není důležité, je důležité zda to ví rodič, učitel a proběhne to rychle, spolehlivě a s minimální námahou a to se SKINNER považoval za humanistu, tento postup totiž prý umožní žákovi ušetřit námahu a tápání
- tento postup je ale nebezpečný v manipulování žáka do určitého druhu pasivity, to Skinner odmítá, žák prý reaguje (reagování ale nerozvíjí sebevyjádření a znemožňuje tvořivé aktivity)
- tento postup je ale nebezpečný v neumožnění rozvinutí interakce mezi aktéry edukace = rodič, učitel x dítě
- tento postup je ale nebezpečný v ujišťování dítěte o jeho podřízenosti

Dítě jako hrozba, zátěž

- dítě je bráno jako ohrožení kariéry, životního úspěchu, šancí, oddávání se zálibám ...
- těmito „neuvědomělými“ si důsledky často dítě vyvolá spor mezi rodiči a stává se i hrozbou pro jejich vzájemný vztah, může přivést rodinu až k hluboké krizi
- postoj k dítěti jako hrozbě se často aktivizuje v období dospívání (puberta dítěte), opět je hrozbou (co zase vyvede, naruší rodinnou pohodu)
- dítě jako hrozba pro životní úroveň (peníze)
- u učitelů se dítě stává hrozbou např. může zpochybnit jejich pověst, berou povolání smysl, obava slovního či fyzického napadení (tato obava může narušit jednání s žáky, ohrožuje učitelské povolání)
- v postoji veřejnosti mohou mladí být také jako hrozba
- J. Toby vnímal děti jak narozené barbary, které musíme přemoci vzděláním a výchovou
- nebezpečnost ve vytvoření bludného kruhu, předpojatá očekávání, důvěra

Dítě jako kompenzace vlastních vychovatelových nedostatků

- nejčastější je, že rodiče chtějí skrze dítě realizovat to, o co sami usilovali, ale nepodařilo se jim to, naplnění života prostřednictvím dítěte a splněního přání
- někdy také navázání na rodičovo úspěchy a udržení dobrého rodičovo jména
- dítě je instrumentalizováno = nástroj realizace cílů
- některé děti do splnění vkládají mnoho snahy a těžko nesou selhání, výčitky svědomí, újmy na osobnosti
- učitel toto může také praktikovat, např. žák je jeho doklad pedagogické zdatnosti
- není zde brán ohled na zájmy či možnosti samotného žáka, dítěte
- využití dítěte ke kompenzaci vlastního sebevědomí nadvládou
- týrání dětí

Zaslepenost dítětem

- jádrem je tendence vždy dítěti vyhovět se vším (vlastnosti dítěte jsou narušeny jako rozhodnout se, nést zodpovědnost, překonat se...)
- uplatňováno hlavně ze strany rodičů
- 1. protekcionismus útočný - rodiče bojovně vystupují na ochranu svého dítěte a v jeho prospěch všude, kde se mu podle jejich mínění křivdí (i dítě začne podezřívát)

- 2. protekcionismus soucítící - rodiče zaujímají trpělivý postoj ke světu, ten jim ubližuje (narušuje i pozitivní vztah ke světu dítěte)
- 3. protekcionismus služebný - podřídívá postoj vůči dítěti (z dítěte se stává diktátor)

Prohřešky školy

1. přístup učitelů k žákům
2. nedoceňování významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků - školní úzkost (vstávání, pomýšlení, úkoly, předměty, výbava), přenáší se do vztahu s rodiči, bariéra ke vzdělání obecně, snižování výkonu ve škole
3. syndrom neúspěšné osobnosti - opakované neúspěchy, naučená bezmocnost
4. tlak na dobré známky není soustavně provázen prožitkem aktuálního a výhledového smyslu kladených požadavků - známky odvádí od skutečného zájmu poznání
5. redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů - blokování potřeb žáků navzájem si pomáhat...škola trestá napovídání
6. nevyváženosti v interakcích mezi učitelem a žáky - málo podnětů, moc podnětů
7. spoutávání tvořivé vynalézavosti žáků - učení reakce tak, jak učitel žádá
8. netolerance vůči odchylkám, individuálním zvláštnostem
9. přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní - naučit se učit

Tradiční rodina

Pro období před průmyslovou revolucí se sice hovoří o rodině, ale do značné míry se jedná o umělý a nepřilíživý pojem. V písemných pramenech je mnohem častější a důležitější výraz domácnost (dům, hospodářství), který zahrnuje jak pokrevně příbuzné členy rodiny, tak i podruhy, čeled' a další jedince v domě. Důležitá pro definici této jednotky není pokrevní příbuznost, ale společné hospodaření a stolování (jídlo u jednoho stolu). Vztah hospodáře k čeledi a podruhům je do značné míry stejný, jakým je vázán ke svým pokrevním příbuzným.

O problémech spojených s tradiční rodinou nejlépe z písemných pramenů informují urbáře, pozemkové knihy, berní ruly, soupisy obyvatelstva podle víry, seznamy podruhů, matriky.

V historickém bádání se hovoří do období průmyslové revoluce o tzv. **tradiční** či **předindustriální** nebo také **stavovské rodině**. Z hlediska historické demografie se za hlavní rozdíly mezi rodinou tradiční a moderní považuje míra porodnosti a mortality, dále existence tzv. demografických krizí v předindustriální společnosti a konečně a asi nejpodstatněji existence masově rozšířené regulace porodnosti v moderní společnosti. Tento rozdíl bývá považován za kardinální, protože jako jediný dokáže vypovídat i o morálních normách, náboženských představách (respektive jejich absenci), postoji k životu a představách o určitém životním standardu.

Pro tradiční rodinu je také typické, že mnohem více než moderní rodina sloužila jako ekonomická jednotka

Vývoj rodiny

◻ Předmoderními formami rodiny se zabýval i L. Stone (1977), jenž v období od 16. do 19. století vymezil tyto stěžejní fáze vývoje rodiny:^[zdroj?]

1. Relativně malé, nukleární rodiny (tj. rodiče a děti, neboť krátká střední délka života zpravidla zabraňovala vzniku trojgenerační rodiny), udržující četné a intenzivní kontakty s celou komunitou, přičemž rodina svým členům neposkytovala větší citovou blízkost než síť širších příbuzenských a sousedských svazků. Rodina plnila především ekonomickou funkci a byla spíše zárukou přežití. Sňatky byly proto uzavírány především z majetkových důvodů (romantická láska byla dokonce považována za nemoc). Častěji se hovoří o „domácnosti“ nebo o „celém domě“ než přímo o „rodině“ - domácnost je definována lokálně a nikoliv na základě pokrevního příbuzenského svazku, neboť do domácnosti patřilo i služebnictvo.

2. Druhá, „přechodná“ forma existovala spíše jen ve vyšších vrstvách a vyskytovala se přibližně na přelomu 17. a 18. století. Zde se nukleární rodina vymezovala oproti celé společnosti, přičemž hlavní důraz začal být kladen na mateřskou lásku a na přirozenou, racionálně podloženou autoritu otce.

3. Třetí fáze, která se začíná objevovat v průběhu 19. století a která v mnoha aspektech přetrvává prakticky dodnes, je těsně spjatá s citovým individualismem, svobodnou volbou partnera na základě lásky, pevnými citovými vazbami a uzavřeností vůči okolí a důrazem na své soukromí.

Moderní rodina

V moderním světě se institut rodiny proměňuje, i v naší zemi dochází v průběhu několika posledních desetiletí k řadě proměn. Česká rodina se v důsledku transformačních procesů znatelně vzdálila ustálenému tradičnímu modelu. Žena během dvacátého století získala značnou samostatnost osobní, ekonomickou a společenskou, mění se role muže a ženy. Mění se také ekonomická funkce rodiny. Ekonomický tlak vyžadující ekonomickou aktivitu obou partnerů vytlačuje v rodinných prioritách péči o děti. Sociolog Milan Tuček uvádí, že v rodině dochází k oslabování skutečně svobodných rozhodnutí pod tlakem vnějších faktorů (trh práce aj.), což může být příčinou k rozmachu jiných životních stylů (např. v USA 80. let 20. století tzv. singles), neboť lidé bez rodinných závazků mohou činit více svobodných rozhodnutí.^[5] Kromě volby alternativních životních stylů dochází také k odkládání vstupu do manželství a založení rodiny, vzrostl i podíl dětí narozených neprovdaným matkám, stejně jako akceptace rozvodu či nesezdaného soužití. Socioložky Jana Chaloupková a Petra Šalamounová zmiňují jako příčiny proměn jak změny hodnotových orientací a rozrůžňování životních stylů, tak růst ekonomické nejistoty a vývoj ekonomických podmínek mladých rodin. Technologickým aspektem ovlivňujícím vývoj rodiny je též např. zkvalitňování antikoncepce.^[6]

23. Role medií a jejich pozitivního i negativního vlivu při rozvoji dítěte předškolního věku

Mediální gramotnost a mediální výchova společnosti, její problematika a východiska

Mediální gramotnost

→ už nejen schopnost číst, psát a počítat

→ porozumění informacím, se kterými jsou lidé v každodenním styku (které je baví, informují atd.)

→ **série komunikačních kompetencí, které zahrnují schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech (informace v tištěné, elektronické nebo digitální podobě)**

- získávané z novin, rozhlasu, televize nebo Internetu

→ schopnost kriticky vnímat informace, které nás oslovují prostřednictvím masových médií (hudební klipy, internetová reklama, televizní reklama, ...)

Mediální výchova

→ snaha zvyšovat společenské povědomí o médiích a mediálním obrazu světa

Tradiční dělení

2 základní cíle → pěstování kritického přijímání a posuzování mediovaných sdělení

→ praktická příprava jednotlivce na samostatné využívání médií

Novodobé pojetí

→ souvisí s rozšířením digitálních technologií

cíl → zkoumat, analyzovat, rozvíjet a zdokonalovat nové možnosti, které moderní informační a

komunikační technologie otvírají na poli výuky a tzv. celoživotního vzdělávání (výukové aplikace, virtuální škola, virtuální univerzita)

Mediální výchova ve školách by měla jedincům poskytnout kompetence rozvíjející jejich mediální gramotnost

70. léta – zavádění mediální výchovy do školského kurikula v USA, Kanadě a Velké Británii

90. léta – diskuse o vhodnosti či potřebě zavedení mediální výchovy i u nás

důvody ⇒ žijeme v medializovaném prostředí

⇒ mediální gramotnost zdůrazňuje kritické myšlení

⇒ být mediálně gramotný je součástí konceptu vzdělaného občana

⇒ mediální gramotnost propaguje aktivní participaci v médiích nasyceném

prostředí

⇒ mediální výchova pomáhá porozumění komunikačním technologiím

⇒ mediální gramotnost je integrována do kurikul zajímavých celosvětových

vzděláv. trendů

nyní – zavedení mediální výchovy do Rámcově vzdělávacích programů pro ZŠ a SŠ

→ otázky -jakou podobu by měla mediální výchova mít?

- jakým způsobem a kým budou aprobevání případní vyučující mediální výchovy?

- jak průběžně evaluovat přínos mediální výchovy = míru mediální gramotnosti?

Zavedení mediální výchovy do MŠ a ZŠ

→ s její pomocí budeme moci děti lépe chránit před negativními vlivy médií

⇒ děti už v ranném věku získávají mediální zkušenost s množstvím médií

- **nejvýznamnější – televize**

časově náročné médium, od kterého se očekává **zabránění nudě a zábava** ⇒

⇒ pro děti je při používání médií dalším důležitým motivem – **identifikace a**

vypořádání se

s mediálními postavami

→ to závisí především na jejich věku a účinku daného mediálního obsahu
problematická skupina = skupina silných konzumentů

- nadměrná podrážděnost
 - následná hyperaktivita
 - nesoustředění se
 - oslabování kognitivních schopností
 - oslabování jazykového vývinu a kreativity
 - úzkostlivost, agresivita
 - izolace a problémy v navazování kontaktů
- ↓
- emocionální otupení
 - navyknutí si na násilí
 - identifikace s agresivním modelem a převzetí násilných strategií řešení problémů
 - vznik takového obrazu světa, který je spojován s brutalitou a který vede k úzkosti

- rizika spojená s mediálními účinky → základní argument pro potřebu mediální výchovy

⇒ **mediální výchova** - má přispět k pozitivnímu využívání médií

- má přispět ke kritickému a zároveň k minimálnímu mediálnímu konzumu

snížit negativní vlivy a zvýšit pozitivní vlivy

naučit děti kritizovat, vybírat si, orientovat se

-

Děti = cílová skupina pro tzv. dětská média – ekonomický aspekt

⇒ dětská média = obrázkové knížky, dětské komiksy, MC kazety s pohádkami a písničkami, videokazety,

CD s pohádkami a písničkami, počítačové hry a programy

MC kazety a CD – 1. zábavný žánr

2. fantasticko-dobrodružný žánr

3. detektivní žánr

4. pohádkový žánr

televize – největší role ze všech médií

→ potřeba mediální výchovy – dítě má k dispozici velké množství TV programů, dítě si nevybírá jen z pořadů pro děti, ale i pro starší věk.sk.,

děti – cílová skupina – oslovovány reklamním průmyslem, dítě napodobuje vzory, hlavně své rodiče – co by měli v souvislosti s (nejen) TV dělat??

- pořady, na které se chcete dívat, vybírejte dopředu, **učit děti vybírat** (na co se budou dívat a také to dodržet)
 - **učit děti vypínat** (nenechat TV běžet, po shlédnutí programu hned vypnout)
 - **vysvětlovat** (škodlivosti mediálního násilí, pornografie, kých a senzacechtivého zpravodajství i ohlupující sugestivnost reklamy – základ kritiky a nadhledu)
 - **vyjadřovat své názory i mimo rodinu** (v MŠ, ZŠ, u příbuzných, možno psát i dopisy do TV, novin, rádia, výrobcům počítačových výukových programů, atd.-proč dětem ten který program uškodil)
 - **kupovat nebo půjčovat dětské filmy, seriály,..** (může si být jisti, že dítěti neuškodí)
-

- limitujte počet hodin u televize
- odměřovat** (určete sami sobě i dětem max počet hodin, který týdně strávíte u TV,
- doporučuje se 5h, 10h při dobrém výběru pro dospělého,
- v době nemoci
- se může překročit
- (jestli sami vysedáváte večer co večer u TV, pak je předem ztracena šance, že z dítěte
- vychováte správného TV diváka)
- 3-4 leté děti → 15 minut
- 4-5 leté děti → 20 minut
- 5-6 leté děti → 25 minut
- Čím méně si děti navyknou na TV, tím lépe se později podaří udržet dávky v přijatelných mezích. K tomu jedna rada.. NIKDY NEVOLEJTE K TV DĚTI ZABRANÉ DO HRY!!

Praktické návrhy

1. vyhněte se sledování televize těsně před spaním
2. mějte na zřeteli i zdraví dítěte
3. nabízejte dětem zajímavé alternativy, jak mohou trávit volný čas – tak se počet hodin před televizí sníží

motivy dětského konzumu médií

- zábava
- zbavení nudy
- příležitost se bez rizika zúčastnit nebezpečných situací
- dynamika
- vzrušující dramaturgie, hustota událostí
- fyzická aktivace
- zvládnutí každodenních situací
- kompenzace emocionálního deficitu
- útěk od každodenního života
- emocionální vazba a identifikace s mediálními hrdiny
- snížení nejistoty a strachu před ohrožením
- uspokojení zvědavosti, která se týká světa dospělých
- časté téma dětských rozhovorů a podněty pro společnou hru
- modely, v nichž vidí sami sebe ve svých vlastních situacích se svými problémy a které mohou sloužit jako vzory pro vlastní život, ale i pro kompenzaci neuspokojených sociálních vztahů a nebo jako náhrada chybějících kontaktů

↓

potřeba mediální výchovy

mediální obsahy jsou dětmi vnímány a zpracovávány rozlišně – musíme jim pomoci →

- cílené vysvětlování
- rozlišení mezi skutečností a nápodobou, realitou a fikcí
- společná mediální produkce, ukázky mediálního materiálu
- hry s přidělenými rolemi
- podpora při zpracování mediálních zážitků

- usměrnění, kterým se sami chrání před negativními účinky
- rozpoznání a uvědomění si mediálních účinků
- kritické zhodnocení mediálních obsahů
- následný samostatný a vědomý výběr a užívání mediálních nabídek

Masová komunikace (dříve mediální komunikace – do 90.let 20st.)

-jedna z rovin sociální komunikace, vyznačující se tím, že se veškeré komunikační aktivity (produkce a šíření veřejně dostupných sdělení) dějí v institucionalizované podobě, tedy pomocí a prostřednictvím masových médií, pro jejichž činnost je charakteristické, že institucionálně, organizačně a technologicky vyhovují kritériím procesu masové komunikace

Negativní a pozitivní vlivy mediálních komunikací se zaměřením na předškolní vzdělávání

Média znamenají bezesporu dalekosáhlé obohacení života. Ukazuje se, že **pozitivní význam médií** na vývoj dětí a mládeže vůbec nemusí být automatický, ale jen až **výsledkem specifického edukačního působení – mediální výchovy**. Bezesporu si musíme všichni uvědomit, že televize, video, počítač, časopisy, atd. velmi ovlivňují u dětí **rozložení jejich dne, zájmy, vzory k napodobování, způsoby chování, žebříček hodnot, názory a postoje**. Dítě pod „mediálním nátlakem“ musí nějak zareagovat.

Podle Heluse se děti dělí na 2 skupiny

- **závislí konzumenti čehokoliv multimediálního**, případně výběrově inklinující k těm nejnebezpečnějším nabídkám a posléze zcela ztrácejících schopnost kritického výběru ⇒ negativní vliv
- **konzumenti, kteří cílevědomě vyhledávají z multimediální nabídky** podle svého kritéria hodnoty, odpovídající jejich rozvojovým životním cílům ⇒ pozitivní vliv

Negativní vlivy

⇒ narušení pozornosti dětí

Komerčně úspěšné dětské pořady jsou založeny na dramatických dějových zvratech, aby dítě sedělo u televize jako přibité, musí být stále znovu překvapováno. Interval mezi takovými zvraty musí být poměrně krátký, mnohdy nepřesahuje 35vteřin. Je-li dítě ustavičným konzumentem takových pořadů, nutně dochází ke ztrátě způsobilosti koncentrovat se na události, které tento dramatický chvat postrádají, třeba na poklidné vyprávění, na výuku ve škole nebo na dlouhodobou zájmovou činnost.

⇒ narušení hodnoty autentických osobních zážitků

Děti propadlé televizní závislosti ztrácejí zájem, citlivost pro to, co ve svém reálném životě prožívají či mohou prožít. Namísto toho dávají přednost zážitkům zprostředkovaným televizí. To, co doopravdy prožily, nemá cenu, protože je to banální, hloupé, nestojí to za vyprávění, které si získá ocenění. Zatímco to, co sice neprožily, ale viděly u svých televizních hrdinů (tedy „prožily“ zástupně), je tím pravým, o čem stojí za to hovořit, čím je možno se chlubit. Tak je narušen vývoj osobnostní identity, ztrácí se smysl pro pravdu a ryzost vlastního života. Neblahost tohoto trendu dále umocňuje skutečnost, že nabídku televizních pořadů pro děti stále více charakterizuje komerční podbízivost včetně podněcování agresivních sklonnů.

⇒ redukce řeči na odposlouchané, primitivní dialogové obraty

• Dochází k potlačení způsobilosti hovořit rozvinutě, vyprávět, s úctou a zájmem naslouchat vyprávění a názorům druhého, argumentovat a také argumenty brát vážně.

• Významné je i to, že sledování programů si děti často vynucují podle toho, jak se mezi nimi stávají módou, se kterou je nutno držet krok. Dochází tak k celé řadě masových nápodob a identifikací, vůči nimž jsou výchovné korekce žádoucí, ale obtížně prosaditelné. Tak se do mentality dětí dostává agresivita, rozjívenost, drzost apod.

• Specifický problém, na kterém se komerčně podbízivá televize výrazně podílí, představuje i tzv. karikované dětství. Stále častěji se můžeme setkávat s prezentací dětství jako něčeho trpaslíkovského, šaškovského, rozjíveně zlobivého, přidržle samolibého. Touto polohou se dětem podbízejí mnohé televizní pořady a také mezi dospělými se často vyskytuje mínění, že takto si děti nejsnáze získají. Karikované představy dětství pak bývají dětem imputovány jako projev toho, že dospělí je chápou a rozumí jim. Když pak děti tuto roli přijímají a „úspěšně hrají“, nutně mezi nimi a dospělými dochází ke konfliktům. Děti tak ztrácejí základní orientaci v sobě samých a vážnosti nároků, které se na ně kladou. Zde tkví jedno z vážných a současně běžných ohrožení dětství.

⇒ výběr TV programu nebo počítačového programu neodpovídá vývojové, tělesné a duševní úrovni

→ vhodným výběrem můžeme předcházet

- zklamání dítěte při nesplnění úkolu
- neporozumění programu, špatná orientace, špatný výklad

⇒ sedavá činnost není kompenzována pohybem → obezita

⇒ útěk od reality do světa bez problému, bez překážek

→ odloučení se kamarádům • následné špatné navazování kontaktů

→ špatná orientace v realitě, špatné vyhodnocení situace ⇒ časté selhání může dojít až k frustraci a dalšímu

utíkání do světa virtuální reality (spoustu životů, čas na rozhodování,..)

Psychologové se často s využíváním počítače a TV obávají

→ omezení schopnosti komunikace s vrstevníky

→ osamocení dítěte u počítače

→ negativních zdravotních důsledků

→ omezení jazykového rozvoje

→ omezení sociální komunikace

→ ochuzení o zážitky ze společných her

Tyto negativní důsledky mohou ovšem nastat pouze v případě vedení dítěte nezodpovědným dospělým, který využívá informační technologie a média jen k tomu, aby se dítě zabavilo a neobtěžovalo.

• **Je opomíjeno, že dětství má a potřebuje mít svou vážnost, důstojnost a hloubku.** •

Pozitivní vlivy

⇒ vytváření stereotypů a aktivní přístup novým technologiím,

bez kterých se v dnešním moderním světě neobejdeme. To, že se děti rodí do informační společnosti, je jednoznačné. Skutečnost, že se ve svém budoucím životě neobejdou bez dovednosti obsluhovat výpočetní i digitální techniku (peněžní bankomaty, mobilní telefony, domácí spotřebiče, video, televizory, digitální kamery, fotoaparáty a další elektroniku), nemůžeme brát na lehkou váhu a přinejmenším bychom měli dětem ukázat, k čemu přístroje slouží a jak se s nimi zachází.

Dítě by mělo brát média jako součást svého přirozeného prostředí, umět s nimi žít a nedělat tak z médií fenomén ⇒ který vede k negativním vlivům

⇒ možnosti aplikací na vysoké technické úrovni v přístupném uživatelském prostředí

tohle se týká především počítačového software, který nám nabízí dnes už spoustu kvalitních výukových i herních programů, které se většinou vyznačují svou komplexností a tak u dětí mohou rozvíjet

- zrakové vnímání
- soustředění
- logické
- myšlení
- vývoj senzomotoriky
- početní představy
- jemnou motoriku
- meziprostorové vztahy
- krátkodobou i dlouhodobou paměť
- přípravu na čtení
- rozlišení číselných znaků
- sebedůvěru
- trpělivost
- postřeh
- předvídavost
- pozornost
- rozhodnost

co se týče televize, tak samozřejmě programy pro děti přiměřené jejich věku jako Kouzelná školka, Kostičky, různé dokumenty o přírodě, atd. přinášejí dětem kvalitní informace

TELEVIZE

- televize je užitečný a účinný nástroj výchovy a vzdělávání dětí, člověk by nikdy neměl podceňovat její moc
- cílem je využívat televizi rozumným způsobem

- Kouzelná školka (Michal Nesvadba, Magda Reifová, Dáda Patrasová a František)
 - pohádky a povídky pro nejmenší k podívání.
- Hřiště 7 - území plné pohádek, her a báječných setkání!
- Kostičky - dětská encyklopedie s klaunem a písničkami.

DVD

- Kouzelná školka s Majdou - Majda s Františkem vás zvou na neobyčejná dobrodružství! Vydejte se s nimi na cesty! Dozvíte se, co všechno se může přihodit malému skřítkovi Františkovi v obyčejné vaně. Zjistíte, že každý kufr má svá tajemství... a jak vypadá, když je společně odhalují právě Majda s Františkem. Čeká na vás spousta písniček z Kouzelné školky!
- **Kouzelná školka s Michalem: Michalovy vynálezy**
- Cvičíme s Míšou - DVD je určeno pro děti od 2 – 10 let, jejich rodičům a mateřským školám pro dobrou náladu i jako návod ke cvičení. DVD obsahuje výběr 19 videoklipů, které znáte z divácky oblíbeného pořadu České televize „Cvičíme s Míšou“. Minidiskotékové písničky, podle kterých se klipy natáčely, vyšly na třech CD se společným podtitulem „Zpíváme a tančíme s Míšou“.
- Kostičky - Hravá encyklopedie pro předškolní děti - Populární televizní cyklus desetiminutových pořadů pro předškolní děti. Jednotlivé díly: Jaro už je tu, Barevné počasí, Kdo bydlí v lese, Cizokrajná zvířata, Odpady se hromadí, Vesnice a města, Znáám já jednu zebříčku, Domlouvání na dálku, Knížka, Moji nejmilejší lidé, Naše země, Letem světem za koštětem, Vánoční čas... atd.
- Říkadla Josefa Lady - známá říkadla s ilustracemi J. Lady jsou určena zejména nejmenším dětem.

KNIHA

- Františkova velká kniha pohádek - František z Fanfárie, oblíbený žlutý skřítek z Kouzelné školky, zve s kamarádkou Majdou děti do pohádky. Tentokrát v každé hraje hlavní roli a po hlavě se vrhá do nejrůznějších dobrodružství! Nejdřív se stane hrdinou, který se musí vypořádat s dvouhlavou saní. Ale nebojte se, Kašpárek mu pomůže. V další pohádce uloví zlatou ryбку a snaží se ji ze všech sil zachránit před neskromnou rybářkou. Potom se raketou vypraví na tajemnou vzdálenou planetu, děti odnaučí bát se hastrmanů a spřátelí se s jezevčíkem Žuldou. Pořídí si spoustu deštníků, aby se mohl přeměnit v neviditelného detektiva, vydá se s pytlím od hraček do světa pro trochu rozumu a ke všemu ještě musí zachraňovat les před přehnaně pořádkumilovnou hajnou.
- Kostkáčova abeceda - klaun Kostkáč z pořadu Kostičky provází děti předškoláky a prvňáky světem všedním i svátečním a pomocí her, písniček a říkadel rozvíjí jejich fantazii a tvořivost. Ve stejném duchu je i hrací sešit Kostkáčova abeceda, který seznamuje děti s písmeny abecedy a motivuje je k různým činnostem, ať již v mateřské škole nebo doma s rodiči.
- Počítání s Kostkáčem - klaun Kostkáč opět provádí děti hracím sešitem Počítání s Kostkáčem. V něm se děti seznamují s čísly od jedné do deseti a motivují se k různým činnostem.

VIDEOHRY A POČÍTAČE

- jejich vhodné využití přináší mnoho užitku
- zneužití nebo špatné užívání technologických médií (počítačů, videoher, internetu...) má však, především na děti, špatný vliv
- děti předškolního věku, které nadměrně sledují televizi, jsou předními kandidáty na nekonečné vysedávání u počítače a videoher v pozdějších letech
- v některých případech může dojít až k vytvoření vážných závislostí

Abeceda zvířátek

- multimedialní CD-ROM pro děti od 3 do 8 let
- abeceda, zvířátka, puzzle, hádanky, hry, básničky

Beruška

- výukový CD-ROM pro děti od 3 do 7 let
- prostorová orientace, počítání, písmenka, písničky
- omalovánky, hry, pexeso, skládačky, puzzle

Čím budu

- multimedialní CD-ROM pro děti od 3 do 8 let
- jednotlivá povolání, básničky

Hejbejte se, kosti moje

- zábavně vzdělávací CD-ROM
- kostlivec Kost'a Kostiznal seznamuje se zajímavostmi lidského těla, o něž on sám už dávno přišel

Joulinka

- multimedialní program pro děti od 5 let
- animované příběhy a hry se skřítky enery
- součást vzdělávacího projektu "Energie pro každého"

Klubíčko 1, 2

- pohádky, písničky
- omalovánky, pexesa

Lexikon ohrožených druhů strašidel 1, 2

- podle knih Vítězslavy Klimtové
- slovník strašidel
- písničky, skládanky, zvuky strašidel a dokonce jejich fotografie

Sluníčko

- interaktivní knížka pro nejmenší; pro děti od 3 do 6 let
- porovnávání vlastností věcí, poznávání barev, tvarů, druhů zvířat, hudebních nástrojů, počítání a hodiny

ČASOPISY

- Méd'a Pusík
- Sluníčko
- Čtyřlístek
- ABC

- Mateřídouška
- Včelička - odborný měsíčník pro výchovně-vzdělávací práci v mateřské škole, zpracovaný formou barevných pracovních listů.

INTERNET

- Koblížek - dětský časopis, ve kterém najdete omalovánky, říkanky, hry, nápady pro tvoření a vyrábění, pohádky. Můžete se poradit s Koblížkem v jeho poradně a v Maminčině kalendáři si zapsat narozeniny, aby vám v měsíci jejich slavení popřál právě Koblížek.
- CD- Romek - pohádkový multimediální měsíčník s jedním CD-ROMem, určený pro děti předškolního a mladšího školního věku pro první kontakty s počítačem a internetem. Animovaná pohádka, omalovánky, hry, anglická slovíčka, novinky.
- Jablko - Internetový vzdělávací a zábavný časopis pro starší i mladší děti.
- Alík - dětský zábavný internet. Na této stránce je možno nalézt hry, klubovnu apod.

Využití počítače k přípravě pro vstup do základní školy

6.1 Školní zralost

V předškolním věku je nezbytné vytvářet podmínky pro dosažení potřebné úrovně zralosti CNS tak, aby dětem přechod na 1. stupeň ZŠ nečinil problémy. Pro maximální podporu rozvoje hledají učitelé různé metody práce s dětmi. Jednou z nich může být i využívání vzdělávacích programů prostřednictvím počítače.

V případě využití počítače je možná okamžitá kontrola úspěšnosti řešení úkolu, animace a možnost ovlivnění reakce počítače dítěte. S postupným rozvojem myšlení, představ a s nabýváním zkušeností se rozvíjí zejména zraková a sluchová diferenciací, analýza a syntéza, později potřebná pro výuku čtení a psaní. Výukové programy zaměřené na procvičování percepce dětí předškolního věku jsou časté v různých podobách a dětmi vyhledávané.

Vzhledem k vývoji dítěte předškolního věku a podpoře maximálního rozvoje osobnosti a ve vztahu k rychlosti změn, které se v tomto věku realizují, se počítač jeví jako vhodný doplněk práce s dětmi. Pedagogové, ale i rodiče mohou využívat programy vytvořené právě pro děti předškolního věku, které podporují rozvoj schopností a vlastností, které jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí 1. stupně základní školy.

6.2 Zraková a sluchová percepce

Stupeň vývoje CNS má vliv i na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, které je jedním z předpokladů naučit se číst a psát, porozumět psanému a tištěnému slovu. Mnohé z potřebných dovedností a schopností dozrávají právě v období přechodu z předškolního stupně na školní.

Sluchová a zraková percepce, senzomotorická koordinace, ale i způsob myšlení ovlivňují porozumění informacím, které jsou jedinci předkládány. Pokud je některá z uvedených složek a jejich součinnost narušena, může dojít ke specifickým poruchám učení (dyslexie, dysortografie,...).

Mnohé z výukových programů podporují rozvoj zrakové a sluchové percepce, rozvoj senzomotoriky a vedou děti k logickému myšlení.

Zraková percepce

Zralost zrakové percepce je nezbytná pro diferenciaci při vnímání tvarů písmem. Programy pomáhají při rozlišení stranově obrácených a otočených tvarů. Děti mají za úkol obrácené tvary otočit do správné polohy kurzorem nebo šipkami. Procvičují rozlišení detailů, shody nebo rozdílnost mezi obrázky ve spojení s pohybem ruky.

Podpora zralosti očních pohybů ve spojení s jinou pohybovou aktivitou je důležitá pro orientaci na řádce. Jedinec je v počítačových programech veden k praktické činnosti vidění v koordinaci s pohybem ruky. Nedostatečná podpora procvičování senzomotorické koordinace způsobuje nezralost v této oblasti a je v pozdějším věku příčinou problémů s psaním.

Pro zpracování slabik i celých slov je nezbytná schopnost vizuální analýzy. Procvičování analýzy a syntézy slov i slabik je součástí počítačových programů v různých variantách. K procvičování vizuální integrace = schopnosti vnímat komplexně, neupívat na jednom detailu nebo globálním pohledu, slouží vyhledávání předmětů a tvarů, předmětů v pozadí atd.

Sluchová percepce

Některé výukové programy podporují rozvíjení sluchového vnímání, které se v předškolním věku rozvíjí rychleji než zraková percepce. Děti dokáží rozlišit jednotlivé fonémy rychleji než vizuální podobu jednotlivých písmem.

Z pohledu práce s dětmi v předškolním věku nejsou zadání na podporu rozvoje sluchového vnímání tak četná jako procvičování zrakové percepce a jsou podmíněna schopností rozlišovat tiskací písmena. Proto je třeba častěji využívat klasických metod procvičování. Počítač umožňuje propojení názorné zkušenosti se zkušeností psanou a sluchovou.

Praktické zkušenosti s využíváním počítače v mateřské škole potvrdily, že výukové programy lze s úspěchem používat při práci s nesoustředěnými dětmi. Například ve skupině 5 – 6letých dětí a u dětí s odkladem školní docházky, které jsou hravé nebo mají sníženou úroveň autoregulace či nemají zájem o řízené činnosti, byly učitelky úspěšné vždy, když dítě vyzvalo k procvičování potřebné kompetence za pomoci počítače. Následně děti samy vyžadovaly procvičování některých kompetencí touto metodou, ale vždy požadovaly přítomnost učitele. V období od 5 do 7 let, v souvislosti s rostoucím zájmem o poznávání okolního světa, se děti začínají zajímat o počítačové vzdělávací programy a programy encyklopedického charakteru. Osvědčilo se předkládat dětem tyto programy v kombinaci s encyklopediemi v knižní podobě, dle zájmu dětí. Při výběru programů je nezbytné respektovat didaktické aspekty.

6.3 Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné četné kompetence, které jsou závislé na specifické sociální zkušenosti. Škola děti rozvíjí tak, jak je společnost považuje za žádoucí, reprezentuje obecné hodnoty společnosti. Škola se může stát místem, kde dochází ke střetu systému hodnot rodiny a společnosti. Tato konfrontace může působit problémy v podstatné míře například u dětí z nižších sociokulturních vrstev a minoritních skupin.

Těmto dětem lze pomáhat přijmout normy společnosti jednak běžnými metodami (simulované modelové situace, videoprojekce, rozhovory aj.), ale i řešením modelu určité sociální situace prostřednictvím počítačových programů. Tyto programy jsou například úspěšně využívány

v projektu pro začlenění minoritních skupin do společnosti v předškolním vzdělávání v Izraeli. Děti potřebují individuální přístup a počítač je za tímto účelem velmi dobře použitelný. Musíme však opět zdůraznit, že hovoříme o počítači jako o doplňkové metodě, která navazuje na běžné metody.

U dětí z nižších sociokulturních skupin napomůže pocitu školní úspěšnosti podporou kompetencí, jakými jsou vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. Děti musí být pro nácvik těchto kompetencí motivovány. Počítač je pro děti natolik atraktivní, že je motivuje k výkonu a snaze předvést, co dovedou. Získávají okamžitou zpětnou vazbu podpořenou pochvalou či povzbuzením ze strany učitele, které je motivuje k dalším činnostem.

Například ve Švédsku se zapůjčují do rodin laptopy pro potřeby rodičů a dětí, aby mohli společně řešit programy nebo hrát hry. Rodiče si mohou prohlédnout portfolio svého dítěte, aby viděly, jakých úspěchů dosáhlo a jak se vyvíjí.

Pro adaptaci na školu je významná úroveň verbální komunikace. Jakýkoli nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje jeho vztah s učitelem. Následkem je horší hodnocení. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou záležitost a snaží se jí vyhnout.

Poruchy řeči se vždycky projeví i narušením komunikace, resp. celkové sociální adaptace. V souvislosti s poruchou řeči může být narušen vývoj sociálních dovedností, zejména pokud nějak souvisí s komunikací. Obtížnost adekvátního vyjádření vlastních pocitů a přání, resp. přiměřené reakce na projev jiného člověka, je prožívána jako frustrující. Komunikace se za těchto okolností stává zdrojem stresu. Lidé s poruchou řeči nejsou vždycky schopni i v běžných sociálních situacích vhodně reagovat. Pro řešení komunikačních potíží mnohdy volí méně přiměřené obranné reakce, nejčastěji únikového charakteru. Dítěti můžeme zátěžovou situaci a následné negativní hodnocení usnadnit tím, že mu poskytneme jednu z možností řešení prostřednictvím odpovídajícího počítačového programu. Dítě se nemusí obávat, že zklame ve verbálním vyjádření. Podmínkou je individuální práce s dítětem, povzbuzení a pochvala za dobře splněný úkol, aby dítě postupně ostych ztrácelo a získalo sebedůvěru.

Prostřednictvím výukových programů můžeme pomáhat s jazykovými problémy danými odlišností jazyka dětem ze sociokulturně odlišných skupin.

Využití počítače pro vzdělávání dětí se specifickými potřebami

Počítač s vhodnými programy může působit jako diagnostický prostředek, ale i jako pomůcka při reedukaci. Speciální počítačové programy mohou pomoci při nápravě specifických poruch učení (SPU), kdy je třeba volit odlišné učební prostředky a metody. Některé počítačové programy jsou vyvíjeny speciálně pro tyto účely.

Výběr programů pro děti s SPU vyžaduje nejen znalost informační technologie, ale vyžaduje větší pozornost věnovanou výběru programů a pro správné využití programů poznatky z oblasti speciální pedagogiky, psychologie, ale i biologie učení. Nelze proto používat běžné programy pro rozvoj matematických nebo jazykových dovedností bez přizpůsobení metodiky a naopak nelze používat speciální programy pro děti s SPU bez znalosti problematiky.

Negativní vliv programu na dítě nemusíme odhadnout nebo zjistit hned, vždyť programy dokonce kupujeme skoro výhradně bez jejich shlédnutí. Bez hlubší analýzy programu mohou

zůstat jeho lečjaké nepřístojnosti skryty a bez profesionální recenze nemáme nijak zaručeno, že je program bez chyb. Řada autorů programů nerespektuje dokonce ani základní zásady působení programu na psychiku dítěte, přitom je všeobecně známé, že chybným působením programu můžeme dítě trvale a prakticky nevratně poškodit. To se týká hlavně dětí i se zatím nezjištěnými psychopatologiemi a neurologickým somatickým poškozením.

Chybějící indikace LMD je závažnou chybou pro další celkový rozvoj dítěte. Při neznalosti jeho skutečného celkového zdravotního stavu mu můžeme uškodit, protože některé programy nezohledňují specifika takto postižených dětí. Jestliže ani my neznáme, jak na tom dítě je, použitím programu můžeme způsobit dlouhodobé nebo prakticky trvalé negativní změny v psychice, dokonce např. i epileptický záchvat. Bohužel, diagnostika dětí v praxi neprobíhá často na profesionální úrovni a posudek neurologa je téměř snem.

Počet dětí, kterým můžeme uškodit z neznalosti jejich potíží je poměrně velký. Např. v rámci šetření 1. Lékařské fakulty bylo vyšetřeno 10 000 dětí. Šetření zjistilo 18% populace s vyjádřeným syndromem LMD klinické závažnosti a dalších 15% se subklinickými potížemi. Prakticky to pro nás znamená, že každé třetí dítě má nárok na práci jen s takovými programy, které jsou pro ně určeny nebo vhodné (Programy pro SPU). Depistáž je možné provádět i s pomocí programu. Pokud je takový program vytvářen odborníky, mělo by u něj být uvedeno teoretické odůvodnění a způsob vyhodnocení práce dítěte s programem.

7.1 Diagnostika

Propojení diagnostického vyšetření s využitím počítače má v zahraničí již svou tradici. U nás se možnosti spojení těchto dvou prvků více otevřely až po roce 1989. I když zásadní snahy čerpaly ze zahraničních zkušeností, ne právě vše, co bylo v minulých deseti letech vytvořeno, přispělo ke zkvalitnění a efektivnímu využití výpočetní techniky.

Chybný či nevhodně použitý diagnostický nebo reedukační program způsobí zpravidla škody na psychickém zdraví dítěte a poruchy v jeho vývoji. Některé standardizované psychologické testy existují i v počítačové podobě, ale s ohledem na způsob jejich použití, což je nutná přítomnost psychologa, nebudou asi častým programem ve škole ani v budoucnu.

Známý program je Písmohrátky – diagnostika.

Jedná se o pedagogické diagnostické zkoušky s porozuměním. Program obsahuje test čtení s porozuměním a test rytmické reprodukce slabičné s porozuměním v obrázkové a slovní verzi v podobě akustické a optické, test vizuální diferenciaci s porozuměním a tentýž test s postřehem. K použití programu je nutné absolvovat půldenní odborný seminář.

7.2 Reedukace

Činnost nápravná úzce souvisí s činností diagnostickou, neboť se vzájemně ovlivňují a doplňují. Volba konkrétních nápravných (rozvíjejících, reedukačních) metod, a tedy i programů, je dána individuálními potřebami dítěte. Vychází bezpodmínečně z diagnózy a vyžaduje zajištění vhodných podmínek, v nichž reedukace probíhá. Jestliže má být reedukace účinná, musí jednoznačně směřovat ke zlepšení stavu dítěte, tj. zmírnění nebo odstranění specifických výukových či výchovných problémů.

Při hledání pozitivních východisek, různých způsobů hodnocení a individuálního přístupu k dítěti můžeme počítač do reedukační činnosti bez problémů zapojit. Počítač patří již mezi základní pomůcky, které je možné při reedukační činnosti využívat. V ČR jsou známé programy řady Písmohrátky. Písmohrátky 4 – reedukace pro předškoláky a děti s odloženou

školní docházkou jsou pro ně vhodným reedukačním programem. Po odborném záznamu (např. učitelem) je vhodné program používat i v domácím prostředí pro práci rodičů s dětmi. Zde je na místě opět zdůraznit, že použitím nevhodných programů můžeme dítěti ublížit. Reedukace představuje dlouhodobé a opakované použití vybrané metody, tedy např. programu, a chybným programem dítěti můžete upevnit chybné psychické vazby, a to prakticky i nevratně. Při reedukaci je tento fakt zřejmý, neboť opakování je jedním z jejích principů, ale i situace opakovaného použití chybného programu představuje poměrně účinné učení, ve kterém je ale dítěti upevňována chyba. Je pak celkem jedno, jakého charakteru chyby jsou, a právě to je jedno z nebezpečí používání oblíbeného počítače a programů na něm.

7.3 Výběr programu

Nestačí vybírat pouze z nabídky v katalozích. O programech je třeba získat další informace od specialistů. Je potřeba věnovat pozornost cíli a didaktickému účelu, ale i jeho obsahu a rozsahu. Jasná musí být struktura programu, pokud možno doplněná metodickým návodem. Program by měl jedinec pozitivně motivovat, to znamená oceňovat pokroky a správné postupy dítěte, nezdůrazňovat chyby, nevhodné je „známkování“. Na tvorbě programu by se měl podílet kromě programátorů a oborových didaktiků také speciální pedagog, psycholog, výtvarník, popř. neurolog a pediatr. Je třeba odlišit tým autorů programu od distributora nebo prodejce. Hodnocení v odborném tisku a recenze jsou nutné pro posouzení z pohledu více oborů. Pokud má program rozvíjet i jemnou motoriku nebo je určen reedukaci, je vhodné pro ovládání používat klávesnici nebo počítačovou myš. Zpracování učiva musí odpovídat teoretickým požadavkům pro rozvoj příslušných dovedností v souvislosti s SPU. Program by měl umožnit volbu zátěže – nastavitelnost obtížnosti učiva a tempa práce ve vztahu k individuálním schopnostem jedince. Nezbytná je zpětná vazba jak pro žáky, tak pro učitele. Při reedukaci jsou nežádoucí multimediální prvky a dynamické efekty.

Problematika vhodné hračky se týká i dětí, které dlouhodobě pobývají v nemocničním zařízení v případě zdravotní rehabilitace, po úrazech, operacích, i jedinců dlouhodobě nemocných. Například v Motolské nemocnici, v odděleních pro dlouhodobě nemocné, se kromě hraček začínají objevovat i počítače vybavené doporučenými programy.

24. Pedagogický význam multikulturality jako prevence xenofobie a rasismu; problematika multikulturality v mateřské škole

Multikulturní výchova v mateřské škole

Multikulturní výchova = snaha rozvíjet prostřednictvím vzdělávacích programů poznání a porozumění, toleranci a respekt ve vztahu k jiným kulturám

- vzhledem k otevřenější Evropě je nutné stimulovat multikulturní výchovu již od předškolního věku.

Multikulturní výchova – vzdělávací program k rozvoji dítěte ve vztahu k jiným kulturám

- vzdělávání konkrétním vzdělávacím programem pro děti z etnických, rasových a kulturních minorit

V českých MŠ je mnoho dětí jiných národností (např. z Vietnamu, Ruska, Ukrajiny atd.). Rodiny těchto dětí se velmi liší, nejen jazykem nebo svým vzezřením, ale také svými cíli, žebříčkem hodnot, náboženským přesvědčením, celkovým způsobem života, režimem dne, rodinnými zvyky nebo stravovacími zvyky.

Risy institucionalizované multikulturní výchovy u nás – mnoho cizinců se snaží přizpůsobit životním podmínkám v ČR. Velkým problémem bývá vstup dítěte do školy. Česká škola nenabízí mnoho možností těmto dětem. Jazyková bariéra je jednou z největších překážek pro děti v české mateřské škole. Samozřejmě se nejedná jen o znalost jazyka, ale také o kulturní zvyklosti, historii.

Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání – se vznikem rámcových programů se uvolnil program dne, celková orientace činnosti a v mateřské škole se více snaží respektovat přirozené potřeby každého dítěte. Právě takováto MŠ může poskytnout ideální čas a prostor pro integraci dětí cizinců do českého prostředí a výrazně usnadnit jejich vstup do první třídy. Všechny děti mají v MŠ rovnocenné postavení. Učitelka má možnost pracovat s konkrétní skupinou dětí, možnost vytvořit individuální vzdělávací program nebo třídu se speciálním vzdělávacím nárokem. Neznamená to však asimilaci (plné přizpůsobení) ani segregaci (vyloučení ze společnosti) v integraci cizinců. Je nutné plně respektování dítěte osobnosti dítěte a kulturního a jazykového prostředí. Je nutné si uvědomit, že pro dítě je velmi těžké zpočátku domluvit se a porozumět jak paní učitelce, tak i dětskému kolektivu. Prostor, který jej obklopuje na něho může působit cizí až nepřátelsky. Dítě i jeho rodiče je zpočátku nutné seznámit s prostředím mateřské školy i se základními činnostmi (návštěva rodiny, přímé pozorování a postupné zapojování dítěte). Pomůže – zájem o jeho hračky, oblíbené hry, jeho schopnosti, zájmy a dovednosti.

Podněty pro rozvíjení multikulturní výchovy v prostředí mateřské školy – nutný je dostatek pestrých činností pro získání různorodých zkušeností, přítomnost dětí z jiných kultur je pro děti velmi cenná (přímá možnost kontaktu s cizincem) – poznávání kultury, jazyka, celkové životní úrovně.

1. oblast dítě a jeho tělo – zde nejsou děti cizinců nijak omezené. Tyto pohybové činnosti se mohou stát oporou pro všechny ostatní činnosti (př. Zpěv za podpory tleskání či dupání). Děti cizinců mohou mít naopak výrazný přínos pro ostatní děti (odlišné vnímání hudby, tance, používání různých hudebních nástrojů). Dále např. Asijské děti mívají velmi rozvinutou jemnou motoriku. Problémy mohou nastat v budování zdravého životního stylu (odlišné kultury).
2. dítě a jeho psychika – problémy v oblasti jazyka a řeči (pomoc – maximální zrková a pohybová podpora), pojmenováváme základní věci a to velmi stručně a jasně. Slova jako taková i četbu je nutné doplňovat obrázky, loutkami, kulisami, pomůckami nebo jednoduchou pantomimou nebo dramatizací.

Podpora dětí v samostatném experimentování a tvořivosti, hry na rozvoj smyslového vnímání, přímé pozorování jevů, konstruktivní hry, výtvarné činnosti, dramatizace. Současné době nejsme schopni zajistit komunikaci s dítětem v jeho mateřském jazyce, ale s pomocí rodiče či tlumočníka je vhodné vytvořit si stručný slovníček mateřského jazyka dítěte – jméno, pozdravy, pochvaly nebo povzbuzení, jasné pokyny a pravidla pro spoluúčast na činnostech v průběhu dne.

Proces multikulturní výchovy není jednostranný, neučíme jen dítě český jazyk a seznamujeme je s českou kulturou. Jedná se o vzájemné ovlivňování, cizí kultura je pro všechny zdrojem informací, nových zkušeností. Využít všechny možnosti k poznání jiné kultury (mapy, fotografie, encyklopedie, osobní rozhovor s rodiči, videokazety a fotografie od samotného dítěte. Předškolní třída s dítětem cizince je nejlepší příležitostí pro vytváření prosociálních postojů k druhému, rozvoj sociální citlivosti, tolerance a přizpůsobivosti.

Pravidlem v multikulturní výchově je používat při práci s dětmi ne tolik slov, ale vytvářet příležitosti pro činnosti dítěte. Významným prostředkem jsou názornost a nápodoba. Předškolní věk je ideální pro budování vzájemných pozitivních vztahů bez předsudků.

Multikulturní výchova v MŠ, jaký má efekt? problematika

Je široká oblast teorie a výzkumu, jde o druh edukace s určitým specifickým posláním. Snaží se formovat v žácích pozitivní postoje k příslušníkům jiných kultur.

Dvě základní koncepce :

1. Proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci vytváří pozitivní vnímání a hodnocení jiných kulturních systémů a ne tomto základě regulují své chování k příslušníkům jiných kultur
2. Konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit učební prostředí a vzdělávací obsahy přizpůsobené jejich specifickým jazykovým, kulturním a dalším potřebám.

Multikulturní výchova je podporována UNESCO, Radou Evropy, Evropskou unií aj, ex. velký počet různých příruček pro pedagogy.

Tyto aktivity se však odehrávají na úrovni „edukačních konstruktů“, tj. jsou v plánech a osnovách, avšak zkoumá se „edukační realita“ – zda jsou tyto koncepce skutečně realizovány.

Existují tři skupiny výzkumů – nálezů :

1. V jakém věku a z kterých zdrojů vznikají negativní postoje vůči příslušníkům jiných ras nebo etnik. (např. často už v 5 – 6 letech)
2. Skutečné postoje mladých lidí k imigrantům
3. Školní kurikula jako jeden zdroj předsudků – učebnice někdy prezentují zkreslený obraz jiných národů, etnik apod.

Na učitele se vznášejí různé nároky ze strany pedagogů-teoretiků, školských a jiných politiků i mnohých laiků (zejména žurnalistů), aniž by se uvažovalo o tom, zda jsou v praktické rovině edukace realizovatelné.

Ty mají obvykle formu **postulátů**, tj. požadavků, více či méně závazných doporučení, programových tezí apod. Předpokládá se přitom, že učitelé mají schopnost absorbovat množství těchto dobře míněných požadavků, didakticky je ztvárňovat a prezentovat svým žákům, a tak formovat kognitivní a postojoyé charakteristiky mladé generace.

To je v současné době i případ multikulturní výchovy. Začátkem 90. let vstoupil tento nový pedagogický fenomén na českou půdu a dnes je již akceptován v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání.

Realizace multikulturní výchovy však rozhodně není jednoduchou záležitostí. Kdyby byla, žil by svět ve zcela jiné situaci. Ve školách by se děti zbavovaly etnických a rasových předsudků, nesdílely by negativní stereotypy o sousedních či jiných národech, byly by tolerantní a vstřícní k příslušníkům etnických minorit a imigrantských skupin atd.

Bohužel, tomu tak není. Následující text stručně poukazuje na hlavní problémy spjaté s multikulturní výchovou, které komplikují její realizaci ve školní edukaci (podobně viz Průcha, 2001, 2003).

Hlavní problémy multikulturní výchovy

- Multikulturní výchova má svou základnu v určitých vědeckých teoriích a výzkumech, které k dané záležitosti nashromáždily obrovskou spoustu poznatků a nálezů, jež by bylo nutno respektovat v didaktických programech multikulturní výchovy (což se zatím neděje a není to ani snadno uskutečnitelné).
- Obsah multikulturní výchovy ve školách, tj. toho, na co vlastně má být tato oblast vzdělávání zaměřena, co se mají žáci naučit a s jakými výsledky a efekty.
- Zda jsou současní učitelé schopni multikulturní výchovu realizovat, jak mají být na ni připravováni noví učitelé a vůbec, jak zde působí lidský faktor v této "choulostivé záležitosti".

Multikulturní výchova

To, co se začalo nazývat multikulturní výchova, resp. ve světě již od 60. let minulého století *multicultural education / interkulturelle Erziehung*, je poznatková oblast sycená z několika věd - z etnologie, interkulturní psychologie a sociologie, kulturní antropologie, etnopedagogiky aj. Je tomu tak proto, že tato oblast je vskutku velmi mnohostranná a svými vlastnostmi variabilní, takže ji nelze nějak jednoduše uchopit. Týká se lidské psychiky, jevů chování, znalostí a postojů, jazyka a komunikace aj.

Cílem multikulturní výchovy je vést žáky k tomu, aby si osvojovali tzv. **interkulturní kompetence**, tedy takové znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifit příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.

Četné výzkumy z různých zemí však ukazují, že s dosažením tohoto cíle jsou spjaty **bariéry**, které není jednoduché na úrovni školních vzdělávacích programů odstranit.

V Austrálii, kde se realizace multikulturní výchovy potýká s problémy předsudků a postojů dětí a mládeže majoritní bělošské populace vůči minoritní, rasově odlišné skupině původních obyvatel kontinentu, se v rozsáhlém výzkumu zjišťovalo,

- v jakém věku se vlastně objevují rasové předsudky u dětí,
- jak na vývoj těchto předsudků působí programy multikulturní výchovy (jež jsou v Austrálii důkladně rozpracované a již dlouhodobě ve školách uplatňované).

Výsledky nejsou potěšitelné. Prokázalo se, že **rasové předsudky** sdílejí již děti **nejnižšího školního věku** (5 - 6 let) a ve vyšším věku tyto předsudky nemizí. Stručně řečeno, programy multikulturní výchovy neměly očekávaný pozitivní efekt (podrobněji viz Průcha, 2001, s. 147-148).

Podobné nálezy byly učiněny i v jiných zemích. Např. Nekudová (2004) objasňuje situaci v Kanadě, což je značně multietnická země, kde působí jednak předsudky příslušníků bělošské populace vůči původním obyvatelům (Indiánům), jednak stereotypy a předsudky mezi anglofonními Kanadany a frankofonními Kanadany. A přitom mají v Kanadě také zpracované programy multikulturní výchovy. Domnívám se, že obdobná situace, pokud jde o výsledky multikulturní výchovy, je i u nás.

Proč nemají multikulturní programy žádoucí efekt?

Je to komplex příčin, které mají **psychologický základ**. Především zde působí **stereotypy a předsudky** (rasové, etnické, národní, náboženské), které si osvojuje každá mladá generace v procesu tzv. **kulturní transmise**.

Všechny děti vyrůstající v určité etnické skupině od raného věku získávají od svých rodičů, starších sourozenců a vrstevníků určité znalosti a postoje, jednak o kultuře své vlastní etnické skupiny, jednak o jiných kulturních skupinách. Tyto postoje mají tak hluboké zakořenění ve vědomí lidí, že je nelze jednoduchými, často formálně pojímanými způsoby, většinou ani odstranit, ani změnit. Popisuje a vysvětluje je **interkulturní psychologie** (Průcha, 2004).

Z toho plyne první praktický závěr. Aby multikulturní výchova dosáhla očekávaný pozitivní efekt, bude potřebné se při její realizaci opřít nejen o dobře míněná přání a představy, ale i o vědecké poznatky o podstatě lidských postojů, stereotypů a předsudků.

Obsah multikulturní výchovy

Druhý z výše zmíněných komplexů problémů při realizaci multikulturní výchovy se týká její **obsahové stránky**. V českém prostředí se multikulturní výchova většinou zaměřuje na záležitosti soužití s Romy, na pomoc romským žákům při začleňování do školního vzdělávání atd. Proto dnes nalézáme již velmi početnou literaturu týkající se edukačních problémů romské minority v České republice a v tomto směru jsou vyvíjeny mnohé prospěšné aktivity. Zejména *Kabinet multikulturní výchovy* působící od roku 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně, uskutečňuje různé kurzy, učební materiály, přípravná školení pro romské asistenty aj., jimiž chce pomáhat romské populaci překonávat její edukační handicap (viz Teoreticko-metodická propedeutika, 2004).

To je bezesporu oprávněné a žádoucí zaměření. Avšak má se tím vyčerpávat obsahová náplň multikulturní výchovy? Samozřejmě nikoliv. Nelze ztotožňovat multikulturní výchovu jen s romskou problematikou, jakkoliv je závažná. Náplň multikulturní výchovy tvoří ještě další závažná témata.

Především je to **srovnávání kultury a mentality** vlastní etnické skupiny (tedy Čechů) s kulturami a mentalitami jiných etnických skupin. Zejména se jedná o etnika, s nimiž Češi sousedí - tedy Němci, Slováci, Rakušané, Poláci. Dobré sousedské vztahy jsou prospěšné jak mezi jednotlivci, tak mezi národy. Z různých výzkumů se ukazuje, že negativní postoje a předsudky vůči Němcům přetrvávají u mladé generace i jiných národů, např. Nizozemců.

Další součást obsahu multikulturní výchovy lze vidět v oblasti **postojů české mládeže k různým imigrantským skupinám**. Podle oficiálních údajů žije v České republice legálně asi 260 000 cizinců, z toho nejvíce Slováci, Vietnamci, Ukrajinci, Rusové, ale i určité počty Západoevropanů (Irové, Němci, Nizozemci aj.). Přibývá také **cizinců v managementu** různých firem a podniků - zejména Japonci, Němci, Američané aj. To vše vytváří nové, multietnické prostředí pro českou populaci a českou mládež.

V důsledku toho je nutno očekávat, že mladí lidé, zejména po vstupu na trh práce, budou v kontaktu s různými cizinci, a tudíž by měli být připravováni na to, že příslušníci jiných etnik a kultur mohou mít odlišné hodnotové systémy, kulturní vzorce chování, komunikační etiketu apod. To se týká zejména řady profesí, v nichž je kontakt s příslušníky jiných kultur běžnou součástí pracovní činnosti (např. pracovníci obchodu a turismu, zdravotnický personál, policisté, úředníci státní správy aj.). Zde má multikulturní výchova směřovat k vytváření základů **interkulturní kompetence**.

Z toho opět plyne praktický závěr, že **multikulturní výchovu nelze** zúženě chápat **jen ve vztahu k romské problematice**, nýbrž její obsahová náplň je širší.

Učitelé

Třetí komplex problémů spjatých s realizací multikulturní výchovy ve školách se týká učitelů **a jejich dalšího vzdělávání**.

Pokud jde o učitele v činné službě, pro většinu z nich je **multikulturní výchova novou součástí vzdělávání**, na kterou nebyli ve svém studiu připravováni. Nemají doposud dostatek vhodných metodických materiálů a podkladů, jak tuto novou součást vzdělávání realizovat a není rovněž zatím vybudována koncepce dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti.

Neexistují doklady o tom, jak v současné době čeští učitelé realizují multikulturní výchovu ve svém vyučování, s jakými potížemi se přitom musejí vyrovnávat a tudíž nelze ani vyvozovat nějaké poznatky o tom, jak by bylo případně možné je pomoci odstraňovat. Jde tu totiž o velmi "choulostivou" záležitost.

Realizace multikulturní výchovy se týká etnických postojů a stereotypů, jež mají učitelé u žáků nějak ovlivňovat, ale přitom mají své vlastní názory, postoje, stereotypy, předsudky o jiných etnických, rasových či náboženských skupinách. Hodnotové orientace a postoje učitelů nemusí být ve shodě s hodnotami a postoji jejich žáků nebo s hodnotami a postoji oficiálních školských dokumentů, učebnic aj. Jde o takové záležitosti, jako je postoj k přistěhovalcům, k Romům, k válečným konfliktům v různých zemích apod.

Prezentují či mají prezentovat učitelé **oficiální postoje** nebo se od nich distancují či **smějí distancovat**? Polemizují s nimi? Snaží se žáky o některých hodnotách přesvědčit podle svého vlastního názoru nebo zůstávají učitelé neutrální? Vždyť je známo, jak hluboce je diferencována veřejnost a politická reprezentace státu v takových otázkách, jako je např.

podpora či odmítání válečných akcí v Iráku či Afghánistánu, začlenění českých ozbrojených sil v těchto akcích nebo jako je rozrůzněnost veřejného mínění, pokud jde o postoje k Němcům, Romům, imigrantům apod. Je to pro učitele vskutku složitá situace. Jak se v ní mají zachovat?

Na druhé straně existují přece jen určité poznatky, nikoliv sice přímo o realizaci multikulturní výchovy ve vyučování, nýbrž o **vzdělávání dětí cizinců v českých školách**. Ve zprávách České školní inspekce (Výroční zpráva, 2003, 2002) jsou publikovány informace o tom, že přibližně v každé čtvrté základní škole a každé šesté střední škole se vzdělávají cizinci. Přitom etnická a kulturní rozrůzněnost těchto cizinců je značná, neboť pocházejí z více než 60 zemí. K tomu je nutno připočítat děti z imigrantských rodin, které již získaly české státní občanství, a tudíž nejsou ve statistikách vykazovány jako cizinci.

ČŠI konstatuje, že při tomto vzdělávání cizinců se nevyskytovaly závažné problémy. "Multikulturní výchova byla na velmi dobré úrovni zejména ve školách s většími počty cizinců a dlouhodobějšími zkušenostmi s jejich vzděláváním" (Zpráva, 2002, s. 59).

V jiných školách (tj. v nichž nejsou děti cizinců) je však multikulturní výchova velmi omezena, pouze výjimečně je zpracována v plánech práce školy. ČŠI také zjišťuje, že i v dalším vzdělávání učitelů se multikulturní výchova neuplatňuje, neboť jsou upřednostňována jiná témata (Zpráva, 2003).

Ovšem tyto informace, jež jsou jistě užitečné, nevypovídají o faktické realizaci multikulturní výchovy učiteli přímo ve vyučování.

Určitá pozitiva lze vidět v tom, že multikulturní výchova **se začíná uplatňovat v přípravném vzdělávání učitelů**: Ve většině ze stávajících 9 pedagogických fakult, a také v některých dalších fakultách připravujících učitele, jsou již začleněny programy multikulturní výchovy, většinou ovšem jako volitelný kurz. Oprávněně se proto ozývají názory, že multikulturní výchova by měla být začleněna jako povinný předmět do všech studijních programů učitelství na pedagogických fakultách. Zde ovšem vzniká nový problém - kdo by tyto povinné kurzy multikulturní výchovy pro budoucí učitele realizoval, když odborníků na tuto problematiku je na vysokých školách poskrovnu?