



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



GENERAČNÍ VLIV V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Tereza Bubaňová**
Vedoucí práce: PhDr. Jana Kadavá

Liberec 2015



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Bubaňová**
Osobní číslo: **P12000429**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Generační vliv v mateřské škole**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Identifikovat možný negativní dopad na děti v mateřských školách ze strany pedagogických pracovníků, kteří se hůře vyrovnávají se změnami ve společnosti a s vývojem v pedagogice jako takové. Popsat, zda jsou pedagogové studující za minulého režimu schopni přijmout a aplikovat nové metody kopírující vývoj ve společnosti.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor, pozorování, dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., eds., 2010. Předškolní a primární pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 878-80-7367-828-9.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Vývojová psychologie. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

NAKONEČNÝ, M., 1996. Motivace lidského chování. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.

PRŮCHA, J., 2006. Přehled pedagogiky. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-9.

SVOBODOVÁ, E., aj. Vzdělávání v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

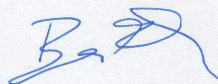
Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

22. 6. 2015

Podpis:



Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Janě Kadavé za odborné vedení práce, její vstřícnost a ochotu. Poděkování také patří mé rodině a zaměstnavateli za podporu a trpělivost při studiu.

Tereza Bubaňová

Název bakalářské práce: Generační vliv v mateřské škole

Jméno a příjmení autora: Tereza Bubaňová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jana Kadavá

Anotace

Předložená bakalářská práce se zabývá možným generačním vlivem v mateřských školách. Cílem bakalářské práce bylo pokusit se identifikovat možný negativní dopad na děti v mateřských školách ze strany pedagogických pracovníků, kteří se hůře vyrovnávají se změnami ve společnosti a s vývojem v pedagogice. Popsat, zda jsou pedagogové studující za minulého režimu schopni přijmout a aplikovat nové metody kopírující vývoj ve společnosti.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část vymezuje vývoj v naší společnosti za posledních 30 let. Mapuje nejdůležitější momenty historie a její dopady na vývoj rodiny, zaměstnání, vzdělání nebo médií. Vývoj pedagogiky je zaměřen zejména na změnu osnov a dokumentů platných pro mateřské školy, které byly ovlivněny společenskými a politickými změnami.

Empirická část této bakalářské práce představuje výsledky námi zvoleného výzkumu. Objasňuje, jak se vyrovnávají učitelky s delší pedagogickou praxí s novými metodami a trendy ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole. Zvolenou metodou výzkumu byl dotazník a rozhovor. Respondenty tvořili učitelky s delší a s kratší pedagogickou praxí v mateřské škole a rodiče dětí, které mateřskou školu navštěvují.

Výsledky poukázaly na fakt, že generace učitelek s delší pedagogickou praxí se hůře vyrovnávají se společenským vývojem a změnami. Také hůře vyhledávají a aplikují nové výukové trendy. Rozkol mezi těmito skupinami učitelek nastal zejména v možnosti přijetí moderních technologií a logopedie do běžných mateřských škol.

Klíčová slova: mateřská škola, učitel s delší praxí, učitel s kratší praxí, vývoj, společnost, výchova, vzdělávání, moderní technologie.

Title of the bachelor thesis: Generational influence in kindergarten

Name and surname of the author: Tereza Bubaňová

Academic year of the submitting the bachelor thesis: 2014/2015

Bachelor thesis supervisor: PhDr. Jana Kadavá

Annotation

The submitted thesis deals with the potential influence of different generations in kindergartens. The aim of the thesis is to identify possible negative impact on children in kindergartens caused by members of teaching staff who have worse adaptability to changing society and difficulties in absorbing new trends in pedagogy; and to describe whether the teachers who studied during the communist regime are capable of accepting and applying the new methods in accordance with the society development.

The bachelor thesis consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part of the thesis introduces the evolution of our society during last thirty years. It maps out the most important moments in history and their impact on changes in family, employment, education and media. The evolving pedagogy is focused on the changes of the curriculum and other documents applicable for kindergartens, influenced by society and political developments.

The empirical part of the thesis presents the results of our research. It describes how teachers with a longer work experience adapt to the new methods and trends in the educational process in kindergartens. Questionnaire and interview were methods of how to collect the data. The respondents group consisted of teachers with longer or shorter practice in kindergartens and of parents whose children attend the kindergarten.

Research results highlighted the fact that generation of teachers with longer pedagogical practice has worse ability to search for and apply the new educational trends and to cope with society development and society changes. The gap between the two groups of teachers is represented mainly by the acceptance (or rejection) of modern technologies and logopaedia in mainstream kindergartens.

Key words: kindergarten, teacher with longer work experience, teacher with shorter work experience, development, society, education, modern technologies.

Obsah

Seznam použitých zkratk	9
Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vývoj společnosti	11
1.1 Vzdělání	13
1.2 Pracovní příležitosti	14
1.2.1 Pracovní příležitosti ženy	15
1.3 Moderní technologie, média, volný čas	15
1.4 Zločinnost	17
2 Vývoj pedagogiky	18
2.1 Reformní pojetí předškolní výchovy	19
2.2 Ideové a školské pojetí předškolních osnov	19
2.3 Programy výchovné práce	21
2.4 Změny dokumentů v letech 1990–2003	24
2.5 Alternativní směry v mateřských školách	25
2.6 Národní vzdělávací program rozvoje vzdělávání	26
2.6.1 Strategická linie vzdělávací politiky předškolního vzdělávání	26
2.7 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	27
2.7.1 Pojetí cílů předškolního vzdělávání	28
2.7.2 Obsah předškolního vzdělávání	30
2.8 Současná učitelská profese	31
EMPIRICKÁ ČÁST	33
3 Cíl výzkumu	33
4 Formulované hypotézy	33
5 Použité metody	34
5.1 Dotazník	34
5.1.1 Popis výběrového vzorku dotazování	34
5.2 Rozhovor	35
5.2.1 Popis výběrového vzorku rozhovoru	35
6 Interpretace dat dotazníků pedagogů	36
7 Interpretace dat dotazníků rodičů	43
8 Interpretace společných otázek pro pedagogy a rodiče	47
9 Rozhovory	50
9.1 Rozhovor s rodiči	50
9.1.1 První respondent rodičů	50
9.1.2 Druhý respondent rodičů	51
9.2 Rozhovor s pedagogy	53
9.2.1 První respondent pedagogů	53
9.2.2 Druhý respondent pedagogů	55
10 Vyhodnocení rozhovorů	56
10.1 Rodiče	56
10.2 Pedagogové	57
11 Vyhodnocení hypotéz	58
Závěr	60
Navrhovaná opatření	61
Použité zdroje	62

Seznam grafů

Graf č. 1: Porovnání odpovědí obou skupin dotazovaných pedagogických pracovníků.....	36
Graf č. 2: Zobrazení rozporu v otázce č. 9.....	39
Graf č. 3: Zobrazení rozporu v otázce č. 10.....	39
Graf č. 4: Zobrazení rozporu v otázce č. 11.....	40
Graf č. 5: Zobrazení rozporu v otázce č. 12.....	41
Graf č. 6: Zobrazení rozporu v otázce č. 13.....	41
Graf č. 7: Zobrazení rozporu v otázce č. 16.....	42
Graf č. 8: Porovnání odpovědí dotazovaných rodičů.....	43
Graf č. 9: Porovnání odpovědí na společné otázky mezi rodiči a všemi pedagogy.....	47

Seznam použitých zkratek

MŠ – Mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP PV – Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TVP – Třídní vzdělávací program

PC – Počítač

Úvod

Každý rodič který má zdravý zájem o své děti, se v současnosti potýká s řadou problémů, pro které v dnešní době hledám jen těžko to správné pojmenování. Není to proto že bychom tyto problémy již dávno neregistrovali, ale spíše proto, že se týkají každého z nás a každý má v tom či onom svůj podíl viny. Správné pojmenování pak může v konečném důsledku znamenat svalení viny na sebe sama. Téma generační vliv v mateřské škole jsem vybrala proto, že docházka do mateřské školy je pro děti důležitým obdobím, řekněme začátkem vzdělávání. Bylo by špatné jen tvrdit, že změnou systému v mateřské škole budeme slavit úspěch. Abychom mohli začít o změně jen uvažovat, tak musíme nejprve identifikovat jádro celého problému, a to se neukrývá jen v tomto jednom odvětví, ale je zakořeněné v celé společnosti a vliv na ně má spoustu různých mechanismů, které se budu snažit v této práci pojmenovat. Budeme-li chtít na závěr poukázat na možný negativní dopad na děti v mateřských školách ze strany pedagogických pracovníků, kteří se hůře vyrovnávají se změnami ve společnosti a s vývojem v pedagogice jako takové, musíme nejdříve poznat to, jak k tomu vůbec došlo a co všechno se na tom mohlo podílet. Nelze jen jednoduše popsat, zda jsou pedagogové studující za minulého režimu hůře či lépe schopni přijmout a aplikovat nové metody kopírující vývoj ve společnosti, ale je třeba nejprve identifikovat konkrétní pochybení či selhání. Toto konkrétní selhání nakonec jen zřídka nalezáme u konkrétního jedince, ale v systému. Konkrétní osoba pak jedná ve většině případů v nejlepším úmyslu, tak jak se sama naučila.

Tato bakalářská práce je v teoretické části rozdělena do kapitol: vývoj společnosti, vývoj pedagogiky a vývoj speciální pedagogiky. Věnuji se zde vývoji naší společnosti posledních zhruba 30 let tak, aby korespondoval s věkem pedagogů s delší praxí. Popisují zde ty nejpodstatnější změny, které nás ovlivnily a stále ovlivňují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj společnosti

Každý, kdo sleduje vývoj dítěte – ať jeho rodič, učitel, dětský lékař, či kdokoliv jiný – si musí čas od času položit otázky, které přesahují konkrétní každodenní problémy výchovy dítěte v určité rodině a v té které škole a týkající se všech dětí a celé společnosti. Musí se (nebo měl by se) tedy ptát, jaké je postavení dětí v současném světě, co od nich očekáváme, co jim poskytujeme, jaké podmínky pro ně vytváříme a k jakým cílům je vedeme (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 321).

Rodina je nejpřirozenějším výchovným činitelem a v životě člověka zaujímá významné místo. Hlavním úkolem rodiny je vytvářet podmínky pro optimální rozvoj jedince. Měla by plnit základní funkce, tj. funkci biologicko-erotickou, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a výchovnou. Představuje základní společenskou jednotku, která by měla zaručit stabilitu státu (Šmelová 2004, s. 98).

S vývojem společnosti se vyvíjela i česká rodina, která se v posledních desetiletích značně oddálila ustálenému modelu, jenž byl platný v Evropě nejméně po tisíciletí. Největší podíl na změně tradičního pojetí rodiny měla bezesporu antikoncepce. Především spolehlivá ženská antikoncepce způsobila změnu v reprodukčním řádu a ženě tak dala moc rozhodovat, zda se jí vůbec narodí dítě a kdy. Rodičovství se stává téměř nemožné, jelikož se oba, muž i žena, rozhodují pro tradiční mužskou roli. Rodinný život upadá a klesá celková porodnost (Možný 2002, s. 21, 22).

Vývoj společnosti a zejména rodiny souvisí také s vlivem ekonomiky. Poklesla průmyslová výroba, protože se hospodářství přestalo opírat zejména o těžký průmysl. Fyzickou práci dělníků nahradila vyspělá technika a služby. Mužská síla již nebyla příliš zapotřebí, práce vyžadovala spíše vzdělanější pracovníky. Tyto změny otevřely pracovní trh ženám (Gerhardtová 2011, s. 161, 162).

Naše společnost svým rodinným uspořádáním náležela po staletí k západnímu typu života. Byl pro ni charakteristický pozdější věk sňatků, vyšší věk prvorodiček a vysoký podíl svobodných, což zajišťovalo i bez antikoncepce pouze mírný populační růst. Větší nárůst porodnosti je možné sledovat v šedesátých letech 20. století, kdy komunistický režim výrazně

prodloužil mateřskou dovolenou a zvýšil příspěvky na dávky. Ovšem ani tato vyšší porodnost netrvala dlouho. Po sovětské okupaci se Husákův režim snažil získat legitimitu, a proto opět přidal na délce trvání mateřské dovolené. Dusná atmosféra ve společnosti a probíhající „normalizace“ měla za následek, že se znechucená populace stáhla do rodin. K jedné z největších populačních vln v české historii také přispěla silná generace matek z poválečného boomu, která procházela rozhodováním o dalším dítěti (Možný 2002, s. 22, 23).

Se zánikem totalitní společnosti po roce 1989 zmizela uniformita i z rodinného chování. Nový režim s sebou přinesl širokou nabídku nových šancí, ale také vyšší míru rizika. Otevřely se hranice, mladá generace mohla cestovat, podnikat a studium se také stalo dostupnější. Západní, sebestředný styl bohatých společností jsme začali napodobovat dříve, než jsme si na něj vydělali. Česká děvčata přestala na mateřství spěchat. V devadesátých letech všechny ročníky, ve věku, kdy bylo obvyklé mít první dítě, mateřství odkládaly. V této době nejmladší generace zásadně mění svoje reprodukční chování. Roste počet rozvodů a podíl dětí narozených mimo manželství roste exponenciálně. V naší společnosti se ustaluje subkultura, ve které je běžné nemít děti žádné. V jiné je zase normální родit dětí víc, ale bez pevných svazků k určitému otci. I přes tyto okrajové proudy čtyři z pěti Čechů považují založení šťastné rodiny za to hlavní ve svém životě a třem z těchto čtyř se to i podaří (Možný 2002, s. 23, 24).

Poslední desetiletí sice zaznamenalo nárůst porodnosti. Ten se ale stále nedá srovnávat s baby-boodem z poloviny devadesátých let, kdy se Češkám narodilo ročně přes 190 tisíc dětí (Hradílek 2007). Podle Českého statistického úřadu se porodnost zvyšovala od roku 2004 a svého maxima dosáhla v roce 2008, kdy se v Čechách narodilo 119 570 dětí. Od tohoto roku počet narozených dětí opět mírně klesá, v roce 2013 to ale bylo stále přes sto tisíc (ČSÚ 2014).

Mohli bychom se domnívat, že dnešní doba poskytuje rodině veškeré podmínky pro bezproblémové fungování rodiny. Bohužel tomu tak vždy není. V současné době se hovoří o tzv. krizi rodiny. Vývoj společnosti s sebou přinesl řadu negativních jevů, které nepříznivě narušily fungování rodiny. Životní styl, konzumní způsob života, měnící se žebříček hodnot nebo odkládání rodičovství má nepříznivý dopad především na rozvoj dítěte. K alarmujícím jevům dnešní doby patří děti zanedbávané, zneužívané nebo týrané (Šmelová 2004, s. 88, 98).

1.1 Vzdelání

Vzdělanostní struktura každé populace závisí zejména na dlouhotrvajících změnách vzdělávacího systému, proto je nezbytné hledat souvislosti v minulosti (Machonin, Tuček 1996, s. 42). *V poslední padesáti letech naše, evropská i světová společnost prochází zvláště rozsáhlými i hlubokými změnami. Tyto změny neustávají, naopak se rozšiřuje a prohlubuje jejich rozsah a stále urychluje jejich tempo. Jsou založeny na rozvoji vědy a techniky a na paralelním růstu ekonomiky, zasahují ovšem do všech oblastí života společnosti a kladou nároky na všechny její členy, na jejich přípravu a vybavenost* (Bílá kniha 2001, s. 15).

Před půlstoletím byla naše generace relativně dobře vzdělaná. Po druhé světové válce naše země nebyla tak zdecimovaná jako okolní státy a proto populace v produktivním věku na počátku druhé poloviny 20. století byla válkou téměř nepoznamenaná. Vzmach národního sebevědomí Čechů dal národu elitu, která věřila v budoucnost a odpovídajícím způsobem do ní investovala. *Velkoryse koncipované budovy reálků, gymnázií i obchodních akademií z počátku století zůstávaly v desítkách českých měst a městeček dlouho nejvýstavnějšími budovami: občané v nich sami sobě stavěli před oči hodnotu budoucnosti v dětech a v jejich vzdělání, které znamená jistotu ve stáří i pro ně samé* (Možný 2002, s. 74).

Po tomto období rozmachu následovalo půlstoletí úpadku české vzdělanosti. Obzvláště doba normalizace měla za následek tragickou stagnaci vzdělání naší populace. Již vstup na určitou střední školu byl možný pouze s čistým kádrovým posudkem. Stanovené kvóty určovaly přesný podíl vyvolených dětí nejen podle vhodného „původu“, ale i podle pohlaví. Důsledkem bylo, že se studenti na různých typech středních škol lišili dle svého sociálního původu. Komunistická diskriminace docílila, že vstup na učňovské a průmyslové školy byl ovlivněn zejména silným lobby strojírenství a těžkého průmyslu. Gymnázium bylo umožněno studovat jen vyvoleným po celou éru socialistického režimu (Kreidl 2002, s. 176). Vstup na vysokou školu byl pro běžného občana také nemožný, protože režim uděloval toto studium jako odměnu pro svoji elitu. Dominovaly technicky zaměřené obory, které nesváděly k možnosti kriticky přemýšlet o stavu společnosti. Vzděláním prorůstala korupce, studovat mohly především děti těch, kteří měli konexe na správných místech (Možný 2002, s. 74).

Pád totalitního režimu v roce 1989 přinesl svobodu celé společnosti a tedy i ve vzdělání. Proměna probíhá na všech stupních škol. *Vedle státních škol vzniká široká síť škol*

soukromých (církevních i laických), liberalizují se cíle, obsah, formy i metody vzdělávání a výchovy, jejich určitou integraci mají zajistit modelová kurikula a standardy, aby se udržela potřebná náročnost i studijní profil (Jůva 1995, s. 56). Znovu byla zřízena víceletá gymnázia, soukromý sektor nejvíce ovlivnil střední odborné školy a gymnázia. Došlo k rozvoji alternativního vzdělávání. Střední školství zaznamenalo velký nárůst maturitních oborů, a proto opadl zájem o obory bez maturity a učňovské obory. V důsledku vyššího počtu maturantů stoupl i počet uchazečů o studium na vysoké škole. Východiskem z této situace bylo zřízení tzv. vyšších odborných škol, které tvoří mezistupeň mezi středním a vysokým školstvím (Simonová 2002, s. 204).

Investice do školství, které by pomohly překonat éru komunismu, se u nás v polovině devadesátých let zastavily a poté dokonce klesaly. Všechny polistopadové vlády neměly valný zájem o naše školství, čímž se mezera mezi námi a vyspělým světem začala více rozevírat. Bolavým místem se ukazuje komunikace v cizích jazycích. Za deset let od sametové revoluce nedošlo k zásadní restrukturalizaci školství a reformy postupovaly bohužel pomalu (Možný 2002, s. 75, 76).

1.2 Pracovní příležitosti

Nejjednodušší definice práce říká: člověk má přirozený sklon počínat si tak, aby výsledky jeho činnosti nebyly užitečné jen jemu samému, ale aby byl jeho užitek oceněn i druhými. *Mluvíme-li o práci, máme na mysli práci z vnějšku úkolovanou, organizovanou a placenou, tedy námezdní zaměstnání. Nevykonáváme ji ve volném čase, nýbrž naopak – za volný čas pokládáme to, co nám mimo námezdní zaměstnání z našeho času zbude* (Možný 2002, s. 93).

Postavení placené práce prochází hlubokou civilizační proměnou. Po staletí bylo zaměstnání osou identity člověka. Zejména mužské povolání určovalo postavení rodiny ve společnosti. Pokrok, zejména v moderních technologiích, mění zcela povahu placené práce a stále více lidí má potíže se v nějakém povolání etablovat. Nároky na zaměstnance se neustále zvyšují, jeho postavení na trhu práce je nejisté. Ani majitelé drobných firem nejsou ušetřeni, bankroty a úpadky je vracejí zpět na trh práce. Žádné povolání nemá „své jisté“ – z doktorů se stávají dealeři a z dealerů nezaměstnaní. Poměrně dlouho se nám díky komunismu vyhýbala masová nezaměstnanost. Byl to velký pokus zastavit vývoj a dějiny.

Naštěstí nezaměstnanost u nás po roce 1990 klesala mírněji, než v ostatních postkomunistických zemích a než se očekávalo. Nyní nastává doba konzumu, lidé žijí na dluh, kupní síla roste. Všudypřítomný tlak nepřímo přesvědčuje, že kdo nemá na konzum, tak selhal. V případě ztráty zaměstnání se spouští dominový efekt, který ovlivní všechny stránky a kvality života – jeho rodiny, zdraví, životní úroveň, bezpečnosti (Možný 2002, s. 93–97).

1.2.1 Pracovní příležitosti ženy

Role muže, jako živitele rodiny, je od prvopočátku jasná a daná. Postavení ženy na trhu práce je mnohem složitější a vychází zejména z negativně stereotypního nastavení gender rolí v českých domácnostech. Diskriminace žen při žádosti o zaměstnání vychází z předpokladu, že její role je především rodinná. Již pouhá možnost mít děti je pro českou ženu jistým handicapem, který ji odsunuje na horší pozici proti mužům. Přesto je v dnešní době téměř každá rodina založena na nutnosti spoluživitelství obou partnerů. Mladá generace tradiční představu rozdělení rolí partnerů mění, je více nakloněna rozdělení odpovědnosti v rodině. Ovšem stereotypní myšlení a uspořádání české společnosti se s tímto vývojem vyrovnává jen pomalu. Výsledkem je, že se žena snaží skloubit pracovní uplatnění s rodinou a přitom má dojem, že se ani jednomu nevěnuje dostatečně (Křížková 2002, s. 151–154).

1.3 Moderní technologie, média, volný čas

Zřejmě největší rozmach můžeme vidět na rozvoji technologií. Dříve byla vrcholem barevná televize a počítač v dnešním porovnání vypadal jako krabice. K současnému způsobu života již neodmyslitelně patří mobilní telefon, který je běžný i v rukou dětí. Počítač, tablet či jiná elektronická novinka je téměř v každé domácnosti, internet se zavádí i do škol. (Možný 2002, s. 145,146). *K tomu přispívá i další klíčový jev - prudký a v podstatě nepředvídatelný rozvoj informačních a komunikačních technologií. Okamžitá dostupnost víceméně neomezeného objemu informací, vytváření mnohonásobných kontaktů a těsná vzájemná propojenost mění charakter lidské činnosti ve všech odvětvích. Snadná dosažitelnost až záplava informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů* (Bílá kniha 2001, s. 15, 16).

Naprosto zásadní změnou po revoluci také prošly veřejné sdělovací prostředky – televize, rozhlas, noviny a časopisy. Obsah novin je bohatší, větší, ovšem jejich hodnota a jejich úroveň nízká. Zjednodušení poskytovaných informací v hromadném sdělování není společenským jevem pouze u nás. Bulvár prezentuje výběr banálních novinek a to vše pěkně obalené reklamou. Média můžeme v dnešní době chápat jako dominantní životní způsob naší společnosti. Jen pro zajímavost: denně u nás stráví dospělí před televizí přes tři hodiny a děti do čtrnácti let dvě hodiny (Možný 2002, s. 186, 187).

Přestože stoupá přitažlivost elektronických médií a technických vymožeností, česká divadla prošla úspěšně diváckou krizí. Prognózy, že hollywoodské filmy převálcují filmy české, se také nepotvrdily. Knihkupectví a knihovny nebankrotují, naopak se s konkurencí konzumních lákadel a instantních informací z internetu statečně srovnávají. Škála výběru a možností je nesrovnatelná s komunistickou dobou. Ovšem mohli bychom dát za pravdu kritikům, kteří poukazují na to, že si kniha sice uhájila své místo, ale její forma se stala mnohem lehčí (Možný 2002, s. 145, 185).

V dnešní době máme nepřeberné množství možností a máme širokou volbu podnětů. *Z mnoha lidských vynálezů technických i institucionálních, ač byly koncipovány jako nová šance pro individualizaci a tvorbu alternativních životních stylů, se jejich masovým využitím stává uniformující a limitující prvek* (Možný 2002, s. 145, 146).

Dnešní rodiče se přizpůsobili současné kultuře natolik, že běžně používají její artefakty k zvládání či usměrňování citů svých dětí. Scénka popsaná v knize Sue Gerhardtové není rozhodně ojedinělá. Popisuje situaci z restaurace, kam přišli na jídlo rodiče s dcerou. Dívka se po chvilce začala neklidně vrtět, její otec vytáhl přenosný DVD přehrávač a pustil jí pohádku, aby od ní měli klid. Pro rodiče je mnohem jednodušší umístit dítě před mechanické zařízení, místo toho, aby se jej snažili uklidnit pomazením, hrou nebo společným rozhovorem. Děti, takto přehlacené věcmi, nemají možnost poznat vztahové zkušenosti, neprožili zkušenosti vzájemného souznění s jinou osobou a neumí ocenit potřeby jiných lidí. Především učitelé jsou znepokojeni a předkládají četné důkazy, že i velmi malé děti nejsou schopni dostatečné socializace (Gerhardtová 2010, s. 50, 51).

1.4 Zločinnost

Česká společnost, co se týká zvládání zločinu, má několik nevýhod. Po desetiletí v izolaci se zde ujaly všechny špatné zvyky západní společnosti, ale zároveň nám zůstaly návyky policejního státu. Stojíme na pomezí mezi destabilizovaným světem a světem západní hojnosti. Narůstá sociální nerovnost, roste spotřeba a je těžší si udržet dobrou práci. To vše přispívá k tomu, že stále více lidí se dává na dráhu drobného zločinu. A velké zločiny je téměř nemožné odhalovat a trestat. Bohužel, mnoho zločinů uniká soudu nebo jsou dopadení souzeni dlouho a tresty jsou nepřiměřené i pro mladé pachatele. Chybí alternativní řešení trestů, věznice jsou přeplněné, v nápravu odsouzených nikdo nevěří a soudnictví ztratilo svoji váhu (Možný 2002, s. 171 – 173).

2 Vývoj pedagogiky

V průběhu dějinného vývoje předškolní pedagogiky byly především hledány cíle výchovy a vzdělávání, které by tato instituce měla naplňovat. Po staletí si děti převážně hrály doma, bez zvláštního zasahování dospělých. Postupně a přirozeně dozrávaly do věku, který již byl spojen s určitými povinnostmi. Tuto etapu života děti prožívaly bezstarostně a nezávazně a v počáteční výchově se zdůrazňovala potřeba laskavé péče a pozornosti. Výrazná změna nastala v době, kdy rodiče začali odcházet za prací mimo domov. Nutnost postarat se o malé děti v době, kdy rodinná péče chybí nebo úplně selhává, vedla k zakládání veřejných institucí pro děti předškolního věku. Zpočátku měly tyto instituce především sociálně-pečovatelské poslání s cílem zastoupit péči rodinnou (Kolláriková, Pupala eds., 2010, s. 127).

Přehled osnov a programů pro mateřské školy

1945	Prozatímní pracovní program pro mateřské školy
1948	Pracovní program pro mateřské školy
1953	Prozatímní osnovy pro mateřské školy
1955	Osnovy pro mateřské školy
1958	Pokusné osnovy pro mateřské školy
1960	Osnovy výchovné práce pro mateřské školy
1963	Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy
1967	Program výchovné práce v jeslích a mateřské školy
1975	Pokusné osnovy pro mateřské školy
1978	Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy
1984	Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy

(Šmelová 2004, s. 62)

2.1 Reformní pojetí předškolní výchovy

První celostátní směrnice, která byla vydaná v poválečném období, byla **Prozatímní pracovní program pro mateřské školy** (1945). V tomto období prudce stoupl počet mateřských škol, především z důvodu větší zaměstnanosti matek. V roce 1945 bylo na území Česka 921 a na Slovensku 209 mateřských škol, během tří let se tento počet zečtyřnásobil a na Slovensku dokonce zpětínásobil (Šmelová 2004, s. 54, 55). Toto kurikulum bylo ovlivněné reformním hnutím výchovné práce. Reformismus předškolní výchovy vycházel především z přirozené výchovy a respektování potřeb dítěte, přičemž bylo nutné především odstranit školský způsob organizace a práce z mateřských škol. Mezi nejznámější propagátorky těchto reforem patřily zejména Ida Jarníková a Anna Sussová (Bečvářová 2003, s. 11, 12).

V roce 1946 byla do mateřských škol zavedena projektová metoda výchovy. Ovšem její nesprávné pochopení vedlo k vytvoření nezáživných, vykonstruovaných tematických bloků, které ovšem byly v rozporu s přirozenou výchovou dětí (Šmelová 2004, s. 55).

2.2 Ideové a školské pojetí předškolních osnov

Následující období bylo ve znamení postupného zpomalení a úplného opuštění reformních snah předešlých let. Díky společenské a politické situaci v naší zemi se kurikulum zaměřené na individuální rozvoj dítěte postupně měnilo na jednotný a plánovitý výchovný systém. Konečnou tečkou za dozrívajícím reformním hnutím byl zákon o jednotné škole č. 95/1948 Sb. Ten sice zařadil mateřské školy do systému školské soustavy, ovšem současně na dlouhá léta ukončil humanisticko-demokratické myšlenky a výchovné principy z předešlé doby. *Jednotné školství přineslo úřední normativy, které pod vlivem sovětských teorií i praktických zkušeností vnesly normativní tendence nejen do škol, ale také do předškolních institucí* (Bečvářová 2003, s. 12).

V roce 1948 vznikl další dokument **Pracovní program pro mateřské školy**, jako jednotné a doporučené kurikulum pro předškolní vzdělávání. Tento dokument pomohl systematičnosti a usměrnění výchovné práce. Obsah byl uspořádán do jednotlivých složek. V programu se také začal používat termín „zaměstnání“, které ovšem nebylo dostatečně

vymezeno a přineslo spíš spoustu nejasností. Pozitivní na tomto kurikulu bylo, že neopomíjel žádnou z výchovných složek, zahrnoval všechna běžná dětská zaměstnání. Přesto se jevil jako nedostatečný. V této době byla i předškolní pedagogika pod silným tlakem sovětské pedagogiky. Což je patrné i z hlavního cíle tohoto kurikula, v němž *cílem výchovy bylo formovat a vychovávat dítě v uvědomělého občana oddaného socialismu*. Důraz se kladl na mravní výchovu a výchovu ke kolektivismu, pracovní program byl zaměřen na kolektivně řízené činnosti. Necitlivě se opomíjel individuální přístup k dětem, bez respektu k jejich potřebám a zájmům (Šmelová 2004, s. 55).

Podobným způsobem byla vytvořena další směrnice, která znamenala první závazný dokument pro práci všech mateřských škol: **Prozatímní osnovy pro mateřské školy**. Toto kurikulum vydané v roce 1953 si kladlo za cíl především sjednotit výchovné požadavky, a proto zde vznikl podrobný strukturovaný obsah. Také se zde objevuje rozčlenění na jednotlivé výchovné složky: rozumová, mravní, estetická a tělesná. Rozsah poznatků, dovedností a návyků jsou zpracované pro dvě věkové skupiny. Je zde pevně stanovena organizace dne v mateřské škole i její průběh a jsou také dané formy výchovné práce. Toto pojetí, ve svých důsledcích, opět omezovalo možnost respektovat přirozené potřeby dětí a nebylo ani možné uplatňovat individuální přístup k dětem. Také příprava na vyučování byla pro učitelky, zejména díky stanoveným výchovným požadavkům, náročnější (Bečvářová 2003, s. 13).

Následující text může vytvořit lepší představu tehdejší výuky v mateřské škole, které popisují samotné učitelky. *Jedním z nedostatků, který se projevil v práci na mateřské škole po vydání prozatímních osnov, je že vyučování začalo zatlačovat do pozadí ostatní výchovné prostředky, formy práce a hlavně dětskou hru. Učitelky ve snaze, aby naplnily úkoly osnov, prodlužují zaměstnání a často překračují jejich počet stanovený osnovami. Na některých školách se konají dokonce tři zaměstnání denně* (Preiningerová in Šmelová 2004, s. 56).

Podrobnější a upravenou verzi předešlých osnov představovaly **Osnovy pro mateřské školy** z roku 1955. Každá obsahová kapitola byla doplněna metodickými pokyny (Bečvářová 2003, s. 13). Tyto metodické pokyny byly učitelkám vodítkem při plánování a plnění daných úkolů. Byla zde vyčleněna kapitola Spolupráce mateřské školy s rodinou, která měla za úkol posílit výchovné aspekty. Tyto osnovy strukturou připomínaly systém školních předmětů. Učitelky se tedy především soustředily na samotné zaměstnání a na řízené činnosti, přičemž

děti neměly dostatek prostoru pro spontánní aktivity (Šmelová 2004, s. 57).

V druhé polovině 20. století začalo Ideologické pojetí výchovy slábnout. Vznikly další dokumenty, v roce 1958 to byly **Pokusné osnovy pro mateřské školy** a v roce 1960 k nim byla vydána příručka **Rok v mateřské škole**, která obsahovala mnoho námětů a je i v dnešní době považována za zdařilou (Šmelová 2004, s. 57).

Na vznik dalších dokumentů měla vliv 1. celostátní konference o předškolní výchově konaná na podzim roku 1957. Ze závěrů této konference vyšlo mnoho užitečných podnětů, které byly zapracovány do **Osnov výchovné práce pro mateřské školy**, vydané roku 1960. Tyto osnovy vymezovaly cíle výchovy rámcově, dávaly učitelkám větší prostor pro plánování práce a umožňovaly respektovat věkové zvláštnosti dětí (Bečvářová 2003, s. 13).

Roku 1960 byl přijat nový zákon, který nově do školské soustavy zařadil do předškolní výchovy i jesle. Předškolní výchova byla tedy vymezena od narození až po vstup dítěte do základní školy. V tomto ohledu bylo nutné koordinovat výchovnou práci jeslí společně s mateřskou školou a z toho plynoucí spolupráci pedagogů s pediatry (Šmelová 2004, s. 57, 58).

Z pokusných osnov z předešlých let vznikla definitivní podoba dalšího výchovně vzdělávacího dokumentu a to: **Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy**, které vyšly v roce 1963. Obsah kurikula, tedy její cíl, poslání i úkoly jsou zde opět ideologicky zatížené. Dokument je zpracován pro dvě věkové skupiny: 3–5 let, 5–6 let, který je uspořádán dle klasického schématu a je formulován v podobě jednotlivých úkolů. Přes striktní pojetí těchto osnov se zde také doporučuje přizpůsobit výchovu individuálním zvláštnostem a vývojovým možnostem dětí, což v důsledku působí jako celek značně nesourodě (Bečvářová 2003, s. 13).

2.3 Programy výchovné práce

Osnovy v mateřské škole byly platné do roku 1967. V tomto roce skončilo období osnov, kdy byl tento termín nahrazen pojmem program. Tímto krokem mělo dojít především k odlišení výuky mateřské školy od školy základní, která podle osnov pracovala (Šmelová 2004, s. 58).

V roce 1967 vychází další dokument **Program pro výchovné práce v jeslích a mateřských školách**. Toto kurikulum bylo poprvé zaměřeno i na jesle, pro které byl program doporučením, pro mateřské školy směrnicí. Velmi důležitý byl posun ve vývoji programu, a to zejména vstupem rezortu zdravotnictví do školství, čímž dokument získal důležité poznatky medicínské a diagnostické (Bečvářová 2003, s. 14). Obsah byl zpracovaný podle výchovných složek, hlavní snahou tohoto dokumentu bylo vytvořit co nejpropracovanější program. Důsledkem byl opět program přetížený učivem, který učitelky svazoval a nedával jim možnost tvořivé práce. Současně s tímto programem byla vydána **Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách**. Tato metodika byla členěna pro jesle a mateřskou školu a dále se ještě dělila podle věku dětí. Děti měly v mateřské škole prostor pro hru vlastní volby během rána, kdy se děti scházejí a odpoledne po odpočinku a svačině. Pro individuální práci s dětmi byla vymezena právě doba odpoledních her, kdy již děti odcházely domů a bylo jich ve třídě méně. Což ovšem nebylo možné s dětmi, které odcházely domů pravidelně po obědě. Zaměstnání se účastnily všechny děti a byla realizována jako řízená činnost (Šmelová 2004, s. 58, 59).

Tvorba dokumentů pro předškolní vzdělávání pokračovala roku 1975 vznikem **Pokusných osnov pro mateřské školy**, které byly vytvořeny na základě experimentu. Osnovy výchovné práce v mateřské škole pro věk 5–6 let se především zaměřují na intenzivní přípravu na školu. Hlavním cílem bylo nasměrovat dítě od hry ke školnímu vyučování, čímž se zajistí návaznost na základní školu. Děti měly zařazena do dopolední činnosti dvě cílená zaměstnání, která je měla připravit na intenzivní školní práci. Z této doby pramení i vznik tzv. přípravných oddělení (Bečvářová 2003, s. 15).

Na sjezdu tehdejší vládnoucí strany KSČ v roce 1976 byly vytyčeny úkoly pro předškolní pedagogiku, které byly stanoveny v materiálu: Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy. Na tomto podkladě měla být vypracována nová koncepce s cílem:

- *prohloubit ideově výchovné působení předškolních zařízení,*
- *pěstovat takové vlastnosti a schopnosti, které budou potřebovat členové vyspělé socialistické společnosti,*
- *dokonaleji připravovat děti na školní práci,*

- *při práci s dětmi zachovat ohled na věkové zvláštnosti dětí,*
- *respektovat individuálnost, komplexnost a dlouhodobý charakter procesu učení* (Šmelová 2004, s. 59).

V roce 1978 tedy vznikla další, téměř definitivní, podoba předškolního kurikula **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy**, který byl doplněn metodikou vydanou o rok

později – **Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních I. - jesle, II. - mateřské školy**. V tomto dokumentu mělo jít především o skloubení uvedených ideových požadavků s hlavním cílem lépe připravit děti na školní práci. Kurikulum rozšiřuje svoje působení také na rodinu, která se stává ve výchově a vzdělávání důležitou součástí celodenního působení na dítě. Program pro mateřskou školu je rozpracován do podrobných tabulek úkolů pro učitelky i pro děti, zahrnuje i program pro přípravné třídy. Metodika je zpracována s ohledem na vývoj a individuální zvláštnosti dětí. Věnuje se zde i pozornost péči o děti se zvláštními potřebami (dětí s adaptačními problémy, nemocné, vývojově opožděné, děti s poruchou chování nebo s neurotickými projevy). Tím tato metodika navazuje na medicínský a psychologický přístup metodiky z roku 1967 (Bečvářová 2003, s. 15). Ovšem realita byla taková, že na respektování a realizování individuálních potřeb dětí nebyl, přes plnění striktně vymezeného denního programu, téměř žádný čas. Hry nebo činnosti podle volby dětí byly možné opět jen při ranním příchodu a po odpolední svačince. Dopoledne v MŠ spíše připomínalo školní vyučování, přičemž děti ve věku 5–6 let měly dvě zaměstnání. Je potřeba navíc zdůraznit, že se počet dětí ve třídě běžně pohyboval kolem třiceti, což opravdu nedávalo možnost individuálního přístupu (Šmelová 2004, s. 61).

Posledním dokumentem vydaným před významnými společenskými změnami byl **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy** (1984). Toto oficiálně směrodatné kurikulum bylo obdobně jako předchozí dokumenty strukturované dle výchovných složek a rozpracované do úkolů podle věku dětí. Obsahová předimenzovanost dřívějších programů měla být v tomto dokumentu vyřešena tzv. dlouhodobými požadavky (směřovaná na práci učitelky) a požadavky cílovými (cílená na úroveň, kterou má dítě v určitém věku dosáhnout). Nově se zde také objevuje požadavek odpovídající psychohygieny dítěte: nemusí se striktně

dodržovat rozvrh hodin ani stereotypní struktura řízené činnosti. I zde pochopitelně najdeme výchovu směřovanou především k formování občana socialistického státu (Bečvářová 2003, s. 15, 16).

Tento velmi podrobně rozpracovaný program opět nepřinesl mnoho pozitivního do praxe mateřských škol. *Velké množství úkolů, které učitelky musely s dětmi plnit, vedl k nespokojenosti učitelek, které pracovaly pod neustálým časovým tlakem. Docházelo k přetěžování dětí. Práce v mateřských školách byla přeorganizovaná, dětem bylo dáno velmi málo pro spontánní tvořivou činnost. Z mateřských škol se vytrácela hravost a radostný prožitek. Zkušenosti ukazovaly, že ani podrobně rozpracovaný vzdělávací dokument, není ideální. Spíše svazuje, nedává prostor pro práci dle zájmu dětí, neumožňuje respektovat podmínky dané školy, regionu* (Šmelová 2004, s. 61). Tento program ztratil svoji platnost v roce 1989.

2.4 Změny dokumentů v letech 1990–2003

V této době v důsledku společensko-politických přeměn po roce 1989 došlo i k obecně deklarovaným změnám vzdělávací politiky našeho státu. Změny ve společnosti se tedy promítly i do pojetí předškolní výchovy, která se začala pomalu přeměňovat především na základě vnitřní reformy. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984 přestal být danou směrnicí. Urychleně byl zpracován oficiální materiál – **K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních**, který byl platný pro přechodné období a ministerstvem školství byl rozeslán na školské úřady. Tento doporučující materiál, který nastínil humanistické a demokratické pojetí předškolní výchovy, však zůstal mnoha školskými úřady nevyužit. Postupně vznikaly projekty, programy, plány a do popředí se také dostaly alternativní formy pedagogiky. Jelikož volba metod i prostředků vzdělávání byla plně v kompetenci ředitelek, začaly se programy mateřských škol velmi různit (Bečvářová 2003, s. 17).

V předškolním vzdělávání nastala zásadní proměna tím, že byl předmětový model pedagogické orientace postupně nahrazován modelem osobnostním. Nutno podotknout, že u zrodu tohoto nového modelu, který byl koncipován jako grantový model MŠMT ČR v roce 1993, stála doc. PhDr. E. Opravilová, CSC. *Model je charakterizovaný humanistickou*

orientací v pojetí dítěte a dětství, otevřeným vztahem k rodině a k počátečnímu vzdělávání, principem alternativnosti a individualizace a důrazem na situační učení, rozvoj komunikace, samostatnost dítěte a jeho tvořivou aktivitu. Tento model se stává východiskem veškerého dalšího rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání (Bečvářová 2003, s. 17).

2.5 Alternativní směry v mateřských školách

Dnes již neodmyslitelně patří alternativní školy do soustavy našich vzdělávacích systémů. Jejich vznik byl, po dlouhé odmlce umožněn, až společenskými změnami v listopadu 1989. V naší zemi jsou stále často považovány za něco nového, provokujícího či neobvyklého, zejména proto že jejich historie nemá dlouhého trvání (Průcha 1996, s. 9).

Po čtyřicetileté odmlce, kdy u nás byly pouze jednotné školy, mohla znovu ožít alternativní pedagogika ze začátku 20. století využívající mnoho reformních prvků. Společnými rysy této pedagogiky jsou principy demokracie, humanismu, spojení teorie a praxe, sebeorganizace, odpovědnost a rovnoprávnost ve vzdělávacím procesu. Vznikají programy, které mají vytyčená modelová kurikula, na jejichž základě vznikají dokumenty školní a třídní. Východiskem těchto pramenů jsou základní myšlenky, principy, mají propracovanou formální strukturu, které jsou dělené do jednotlivých oblastí vzdělávání. Ve většině případů mají tyto programy stanoveny hlavní metody, formy práce, dílčí i finální vzdělávací cíle. Důležité je hodnocení, tedy evaluace jednotlivých cílů třídního a školního kurikula (Vágnerová, Valentová in Bečvářová 2003, s. 21).

Svůj vlastní projekt má např.:

- Waldorfská pedagogika,
- systém M. Montessoriové,
- Daltonský plán,
- program Začít spolu,
- Zdravá mateřská škola (Bečvářová 2003, s. 20–24).

2.6 Národní vzdělávací program rozvoje vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze 7. dubna 1999, která tímto schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. *Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány resortu. Zároveň je však česká Bílá kniha otevřeným dokumentem, který měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován* (Bílá kniha 2001, s. 7).

Koncepce Bílé knihy vycházela především z analýzy a hodnocení českého školství našimi odborníky i odborníky ze zahraničí, z výročních zpráv MŠMT ČR – **Školství v pohybu** (1996), **Školství na křižovatce** (1998), **Na prahu změn** (2000), dále z dokumentu OECD – **Zprávy o národní politice a vzdělávání: Česká republika** (1996) a z hodnocení Výboru pro vzdělávání OECD – **Priority pro českou vzdělávací politiku** (1996). Časový horizont Národní vzdělávací politiky byl stanoven na rok 2005, některé části do roku 2010 (Svobodová aj. 2010, s. 15).

2.6.1 Strategická linie vzdělávací politiky předškolního vzdělávání

Změny založené především na konceptu celoživotního učení představují pro naše školství zásadní proměnu. Tyto změny jsou založeny na následujících principech:

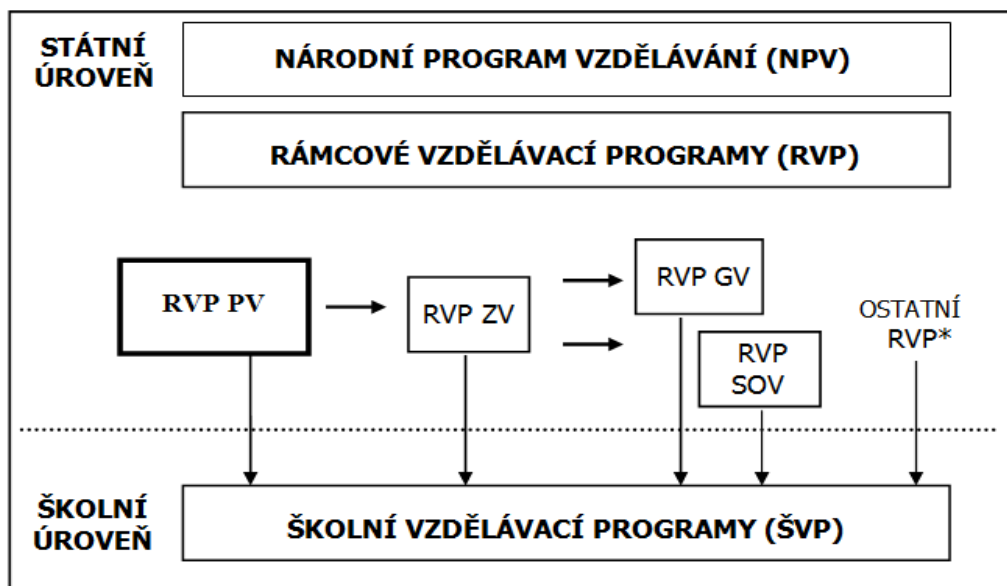
- **spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem:** kdy každému dítěti má být zajištěn zákonný nárok na předškolní vzdělávání, čímž bude zajištěna dostupnost počáteční etapy celoživotního vzdělávání,
- **maximální rozvoj potenciálu každého jedince:** východiskem tohoto principu je vytvoření nového vzdělávacího systému, které bude nové a zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Proto vzniká moderní pojetí kurikula RVP PV,
- **proměna tradiční školy:** mateřské školy se stávají otevřenými institucemi, které spolupracují nejen s rodiči, ale i s ostatními subjekty v regionu,

- **zvyšování statusu a profesionality pedagogů:** v souvislosti se zaváděním nového přístupu ve vzdělávání je nutné, aby si pedagogové zvyšovaly svoji odbornou kvalifikaci. Proto Bílá kniha doporučuje pro učitele v mateřských školách vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni (Svobodová aj. 2010, s. 17– 9).

2.7 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Více než deset let nemělo naše předškolní vzdělávání závazný vzdělávací dokument. Po celou tuto dobu se hledal vzdělávací program, který by mohl navázat na historické tradice, který by respektoval společenské změny i zvláštnosti předškolního vzdělávání a zároveň byl v souladu s požadavky v ostatních zemích EU. RVP PV vznikl ve spolupráci zástupců alternativních programů, pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Byl podpořen širokou diskuzí, přičemž hlavní podíl na jejím vzniku měla jako vedoucí týmu PhDr. Kateřina Smolíková (Bečvářová 2003, s. 31, 32).

Národní vzdělávací program



(RVP PV 2004, s. 3)

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP SOV – Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání.

Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které také vymezuje školský zákon: Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání aj. (RVP PV 2004, S. 3).

První verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byla vydána v roce 2001 a byla inovována v roce 2004. Dokument byl předškolními pedagogy zprvu přijat s rozporuplnými pocity. Část učitelek v RVP PV našly dlouho očekávané změny v přístupu k dítěti, pro jiné pedagožky se zdál dokument příliš složitý, nepochopitelný, plný odborných názvů, bez praktického využití. Program sice přinesl změny, ale s nimi i problémy, s kterými si učitelky často nevěděly rady. Systematické vzdělávání této oblasti nebylo dostatečné a výklad seminářů se lišil v základním pochopení RVP PV (Svobodová aj. 2010, s. 22, 23).

RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli - za předpokladu zachování společných pravidel - vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program (RVP PV 2004, s. 4).

2.7.1 Pojetí cílů předškolního vzdělávání

RVP PV pracuje se čtyřmi základními kategoriemi cílů předškolního vzdělávání:

- rámcové cíle, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence, představují výstupy, tedy způsobilost dosaženou v předškolním vzdělávání,
- dílčí cíle, konkrétní záměry příslušné konkrétní vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy, neboli poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje, které odpovídají cílům dílčím (RVP PV 2004, s. 7).
- RVP PV vytváří elementární základy klíčových kompetencí především tím, že do popředí

zájmu staví osobnost dítěte, se snahou připravit dítě na život. Zřetel je dán na přístup k dítěti, respektování jeho individuálních potřeb a vlastních zájmů. Důležitou součástí cílů je stále příprava na vstup do školy. Oproti předlistopadovým dokumentům nespočívá již podstata ve vyrovnání výkonů všech dětí, ale vyrovnání jejich šancí. RVP PV tvoří podmínky pro rozvoj odpovídající osobním možnostem dětí, přičemž těžištěm již není důsledné plnění společných úkolů. Podle programu z roku 1984 je předškolní výchova: *organizovaná a plánovaná výchovně vzdělávací práce s celou skupinou, pro niž učitelka vymezí úkol, obsah i vhodný metodický postup a vyžaduje, aby je všechny děti aktivně plnily podle jejich pokynů* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy 1984, s.10). Oproti tomu RVP PV považuje za základ předškolního vzdělávání individuální rozvoj jedince a jeho individuální postup v učení. V dřívějším programu byla výchova zaměřena spíše sociocentricky, a to tak, že cíle preferovaly zájmy společnosti a potřeby instituce, před zájmy dítěte *Spolupráce jeslí a mateřské školy s rodinou přispívá v podstatě k ovlivňování rodinné výchovy v duchu potřeb socialistické společnosti*“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy 1984, s.13). Změnil se i vztah rodiny a školy. Dříve nebyla rodina pro školu partnerem, často se musela podřizovat požadavkům mateřské školy. Nyní škola vytváří dostatečný prostor pro spolupráci s rodinou. Rodiče se spolupodílí na dění, jsou podněcováni k aktivitě a mohou se podílet na tvorbě plánů školy (Šmelová 2004, s. 110, 111).

2.7.2 Obsah předškolního vzdělávání

Program byl členěn podle jednotlivých výchovných složek, které tak představovaly uzavřené celky. Učitelky obvykle oddělovaly tyto složky výchovy a vedly je jako samostatné vyučovací předměty, což mělo za následek přetěžování dětí (Šmelová 2004, s. 112).

Obsah předškolního vzdělávání

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy 1984	Členění podle výchovných složek	Tělesná výchova
		Rozumová výchova
		Estetická výchova
		Pracovní výchova
		Mravní výchova

(Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy 1984)

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální (RVP PV 2004, s. 13).

Rámcový program pro předškolní vzdělávání 2004	Členění dle oblastí předškolního vzdělávání	Dítě a jeho tělo
		Dítě a jeho psychika
		Dítě a ten druhý
		Dítě a společnost
		Dítě a svět

(RVP PV 2004, s. 13)

V rámci jednotlivých oblastí je vždy vymezený záměr, specifické cíle, hlavní činnosti a příležitosti, které by mělo předškolní vzdělávání nabízet. RVP PV současně uvádí možná rizika, která průběh předškolního vzdělávání znesnadňují a mohou ohrozit. Vyústění každé oblasti je v očekávaných kompetencích, tzn. Co dítě zpravidla dokáže na konci předškolního období (Šmelová 2004, s. 112).

RVP PV je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP PV), který představuje základní vzdělávací dokument vytvořený v podmínkách konkrétní školy. Každá mateřská škola si tedy vytváří vlastní ŠVP PV, čímž vyjadřuje vlastní identitu a hodnotovou orientaci. Je to komplexní projekt vytvořený na určité časové období. Způsob zpracování si volí škola sama, odpovědnost za toto zpracování nese ředitel školy, ovšem na jeho vzniku by se měli podílet všichni pedagogové. Školní vzdělávací program je otevřený dokument, je přístupný České školní inspekci, rodičům i odborné veřejnosti. Rodiče mají možnost se k ŠVP PV vyjádřit (Šmelová 2004, s. 125).

Rámcový vzdělávací program představuje dlouho očekávaný dokument, který je pro praxi v mateřské škole nepostradatelný. Přináší s sebou nové trendy i požadavky, ale na druhé straně i problémy vycházející z jeho nepochopení. Pro tuto změnu nebyly připraveny dostatečné podmínky. RVP PV je jako celek těžko uchopitelným dokumentem, mohla by mu pomoci práce s jeho částmi vycházejících z potřeb praxe (Svobodová aj. 2010, s. 29).

2.8 Současná učitelská profese

Společenské postavení učitelů se během historických etap také měnilo. Záleželo na vzdělání, ekonomickém statusu nebo i na politické orientaci v dané době. Ovšem souhrnné dějiny zachycující vývoj učitelstva až po současnost zpracovány zatím nebyly. V poslední době se učitelé dostávají do popředí zájmu odborníků a psychologů, kteří shromažďují poznatky o učitelích a jejich profesi. (Průcha 2006, s. 142).

Vzrůstá zejména psychická zátěž kladená na učitele. Tento fakt je ovlivněn mnoha faktory, jako jsou zvyšující se agresivita dětí, snižování autority pedagogů nebo vyšší atraktivita médií. Důsledkem často bývají neblahé dopady na zdravotní stránku učitelů, kteří pak častěji trpí stresem, neurotismem, vyčerpáním nebo vyhořením. *Stres ovšem vyvolává také tělesné symptomy, k nimž podle Coopera patří zejména zvýšený krevní tlak a zvýšení hladiny cholesterolu v krvi, vyrážky, vypadávání vlasů, žaludeční a střevní potíže, zvýšená potivost a další. Trvale se stavem stresu souvisí zvýšená úroveň aktivace a svalového napětí, což má po čase řadu negativních důsledků: nejčastěji koronární srdeční choroby, ale i žaludeční vředy, rheumatoidní artritida a diabetes* (Nakonečný 1996, s. 135). Zajímavé byly výsledky zprávy ze Státního zdravotního ústavu, které potvrdily, že zdravotní stav učitelů

(pražských učitelů základních škol) není dobrý. A i v tomto směru se objevují generační rozdíly. Ukázalo se totiž, že generace mladších pedagogů vykazují nižší odolnost vůči stresu, nežli jejich starší kolegyně. Hůře se tedy adaptují na psychicky náročnou profesi (Průcha 2006, s. 142, 143).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část navazuje na část teoretickou. Cílem této kapitoly je představit výzkum, jehož hlavní snahou bylo získat informace, které by bylo možné porovnat se získanými informacemi z odborné literatury, jež jsou uvedené v teoretické části. Uveden je zde cíl práce, formulace hypotéz a popis výzkumného vzorku. Stěžejní část této kapitoly je interpretace získaných dat.

3 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je pokusit se identifikovat možný negativní dopad na děti v mateřských školách ze strany pedagogických pracovníků, kteří se hůře vyrovnávají se změnami ve společnosti a s vývojem v pedagogice. Dále nás zajímalo, zda jsou pedagogové studující za minulého režimu schopni přijmout a aplikovat nové metody kopírující vývoj ve společnosti.

4 Formulované hypotézy

- H1:** Učitelky mateřských škol s kratší pedagogickou praxí používají novější výchovně vzdělávací metody častěji než učitelky mateřských škol s delší pedagogickou praxí.
- H2:** Se společenským vývojem se snadněji vyrovnávají učitelky mateřských škol s kratší pedagogickou praxí než učitelky mateřských škol s delší pedagogickou praxí.
- H3:** Učitelky mateřských škol s kratší pedagogickou praxí se orientují ve speciálně-pedagogické problematice lépe než učitelky s delší pedagogickou praxí.

5 Použité metody

Pro zpracování zvolených cílů byla vybrána kombinace dotazníku a rozhovoru.

5.1 Dotazník

Dotazník bývá nejčastěji používanou metodou získávání dat a slouží především k hromadnému získávání údajů pomocí otázek. Podle Gavory je dotazník definován jako způsob písemného kladení otázek i získávání písemných odpovědí (Gavora 2010, s. 121). Tento dotazník je uzavřený, tedy umožňuje respondentovi označit pro něj nejvhodnější jednu ze dvou respektive tří odpovědí. Pro tento výzkum byly vytvořeny dva dotazníky, pro pedagogy a pro rodiče dětí z mateřských škol. Oba dotazníky obsahují 16 uzavřených otázek.

5.1.1 Popis výběrového vzorku dotazování

Aby bylo možné verifikovat nebo falsifikovat zvolené hypotézy, bylo potřeba zajistit dostatečné množství pedagogů s kratší a delší pedagogickou praxí. Hranice mezi těmito skupinami byla 25 let praxe v MŠ. Každá kategorie zahrnuje 10 respondentů s různě dlouhou učitelskou praxí. Celkem tedy bylo osloveno 20 učitelek ze čtyř mateřských škol Trutnovského regionu.

Do dotazování byli zapojeni také rodiče dětí navštěvujících mateřskou školu. Bylo vybráno 20 respondentů ze strany rodičů, tak aby počet odpovídal celkovému počtu pedagogů. Dotazníky pro rodiče byly rozdány ve stejných mateřských školách, ve kterých byly osloveny i učitelky.

Pro obě skupiny dotazovaných bylo připraveno 16 uzavřených otázek, s možností volby odpovědí: *ano*, *ne*, *nevím*. Přičemž otázky č. 3, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 jsou společné pro obě skupiny.

Dotazníkové šetření probíhalo od února 2015 do dubna 2015 prostřednictvím osobního předání.

5.2 Rozhovor

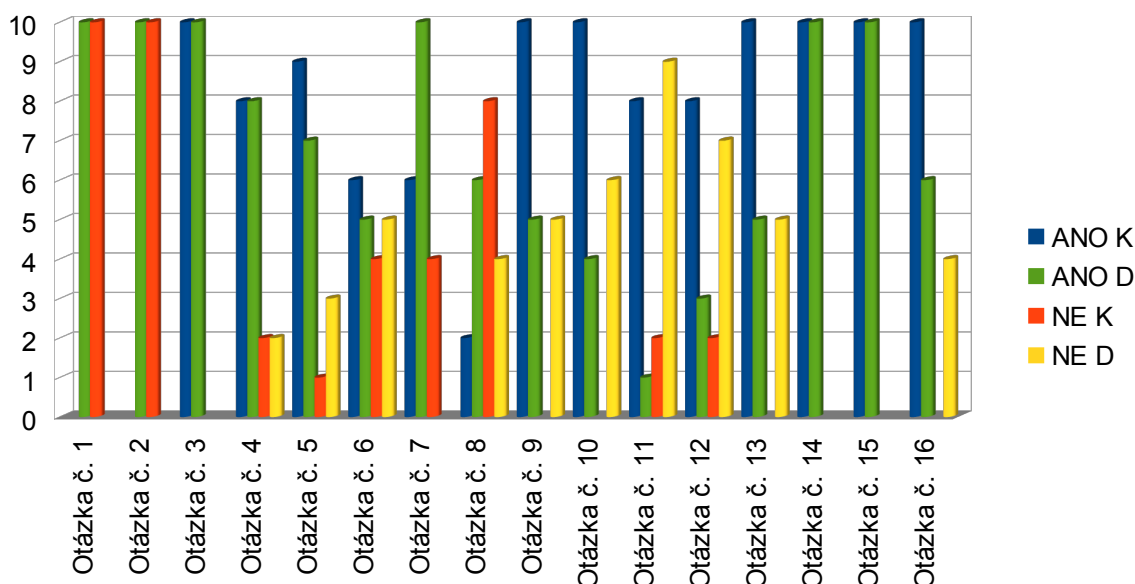
Někteří autoři používají místo názvu rozhovor, termín interview. Hlavním cílem rozhovoru je podchycení vedle faktů také postojů k danému tématu dotazovaných respondentů. Při rozhovoru můžeme přímo pozorovat vnější reakce a projevy respondenta na kladené otázky, které nám napomohou usměrňovat další průběh rozhovoru (Gavora 2010, s. 136). V našem výzkumu byl použit individuální otevřený polostrukturovaný rozhovor.

5.2.1 Popis výběrového vzorku rozhovoru

Pro tyto účely byli vybráni celkem 4 respondenti, tedy 2 rodiče a 2 učitelky s rozdílně dlouhou praxí. Všichni dotazovaní byli vybráni z jedné mateřské školy Trutnovského regionu. Z rodičů dětí, které navštěvují tuto MŠ, byli ochotní ke spolupráci – muž ve středních letech a mladší žena. Pedagogy zastupovala učitelka s délkou praxe 7 let a druhá s délkou praxe 35 let.

6 Interpretace dat dotazníků pedagogů

V souhrnném grafu jsou zaneseny odpovědi pedagogů s kratší praxí (10 dotazovaných subjektů) a pedagogů s delší praxí (10 dotazovaných subjektů). Celkem tedy 20 respondentů odpovídalo na dotazy *ano*, *ne*, *nevím* – přičemž odpověď *nevím* nebyla ani v jednom případě využita, tudíž se v grafu tato možnost neobjevuje. Pro dotazy, které nám mohou pomoci vyvrátit nebo potvrdit dané hypotézy, jsou níže uvedeny samostatné grafy. Tyto otázky pak byly následně použity i jako výchozí pro rozhovor.



Graf č. 1: Porovnání odpovědí obou skupin dotazovaných pedagogických pracovníků

V grafu jsou pedagogové s kratší praxí označovány velkým písmenem K (ANO K popř. NE K) a pedagogové s delší praxí velkým písmenem D (ANO D popř. NE D)

Otázka č. 1

Pracujete v MŠ déle jak 25 let?

Tato otázka sloužila především pro rozdělení délky pedagogické praxe oslovených

učitelek v mateřské škole. Podle těchto odpovědí byly dotazníky ke zpracování rozděleny do dvou skupin.

Otázka č. 2

Zaznamenal/a jste během Vaší pedagogické praxe více jak jednu změnu ve výchovně vzdělávacím programu v MŠ?

Odpovědi na tuto otázku mohly ověřit platnost odpovědi otázky předchozí. Nezáleží na věku respondentek, ale právě na samotné délce praxe v MŠ. Důležitým mezníkem, jak bylo zmíněno v teoretické části této práce, byl rok 1989 a následná změna výchovně vzdělávacího programu. Z odpovědí učitelek s delší pedagogickou praxí je tedy patrné, že si touto změnou prošly a mohou tedy ze zkušenosti posoudit oba rozdílné výchovně vzdělávací programy.

Otázka č. 3

Vnímáte vývoj a změny v osnovách výchovně vzdělávacího programu spíše pozitivně?

Obě skupiny na tuto otázku odpověděly shodně. Z toho můžeme usuzovat, že i učitelky s delší pedagogickou praxí, které tyto změny mohou objektivně porovnat, je považují za kladné a přínosné.

Otázka č. 4

Umožnil Vám zaměstnavatel možnost seznámit se s dokumentem RVP PV?

Zde 80% respondentek obou skupin odpovědělo *ano* a 20% odpovědělo *ne*. Pro pedagogickou činnost je nutná znalost základního výchovně vzdělávacího dokumentu. Proto by se nabízela otázka, kde a jakým způsobem se zbylých 20% obou skupin mělo možnost s tímto dokumentem seznámit, nicméně se tento zjištěný fakt přímo netýká námi sledovaného cíle této práce.

Otázka č. 5

Je pro Vás dokument RVP PV srozumitelný?

Podle odpovědí na tuto otázku se lépe v RVP PV orientují učitelky s kratší pedagogickou praxí, pro které je z 90% srozumitelný. Naproti tomu jen 30% dotazovaných učitelek s delší pedagogickou praxí je schopno se v tomto dokumentu orientovat.

Otázka č. 6

Jste pravidelně seznamován/a se všemi změnami ve výchovně vzdělávacím programu?

Lépe informovány jsou podle výsledků této otázky spíše učitelky s kratší pedagogickou praxí, které kladně odpověděly v 60%. Učitelky s delší praxí jsou průběžně informovány o změnách v 50%.

Otázka č. 7

Zaznamenal/a jste více jak jednu změnu dokumentu ŠVP PV během Vaší pedagogické praxe v místě výkonu praxe?

Všechny učitelky s delší pedagogickou praxí odpověděly na tento dotaz kladně. A učitelky s kratší praxí použily odpověď *ano* v 60%. ŠVP PV bývá v praxi platný 3 roky (maximálně 5 let), pak je nutná jeho změna nebo aktualizace. Proto na tento dotaz má samozřejmě vliv právě zmiňovaná délka praxe.

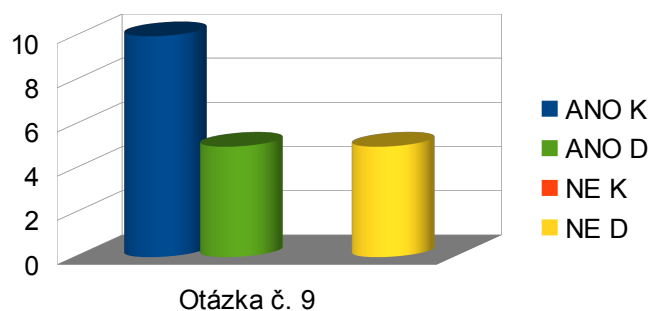
Otázka č. 8

Podílel/a jste se na tvorbě dokumentu ŠVP PV?

Na tvorbě tohoto dokumentu by se měli podílet všichni pedagogové (viz teoretická část). Z předchozí otázky vyplývá, že všechny pedagožky s delší praxí minimálně jednu změnu ŠVP PV zaznamenaly. Ovšem jen 60% z těchto dotazovaných pedagožek se skutečně na tvorbě dokumentu podílelo. Pedagožky s kratší praxí se spolupodílely na tvorbě ŠVP PV ve 20%.

Otázka č. 9

Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovně vzdělávacího procesu v MŠ (např. cizí jazyk)?

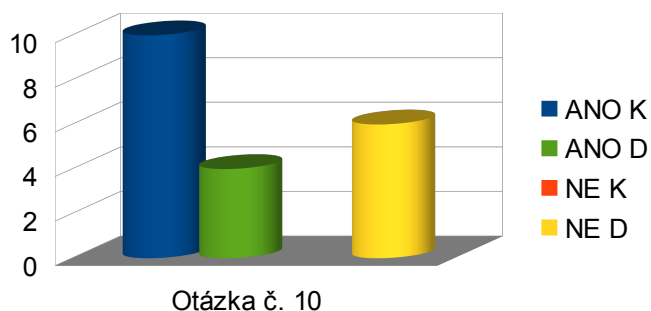


Graf č. 2: Zobrazení rozporu v otázce č. 9

Z těchto odpovědí je patrné, že všechny učitelky s kratší praxí jsou této možnosti nakloněny. U učitelek s delší praxí je v tomto směru vidět nerozhodnost.

Otázka č. 10

Využíváte k přípravě vzdělávacího programu informace z veřejných zdrojů (internet, webové stránky MŠMT, webové stránky RVP a jiné)?

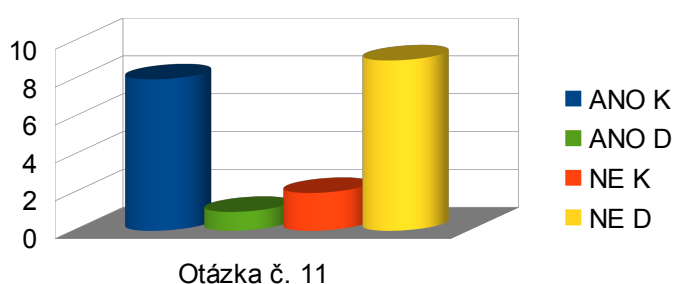


Graf č. 3: Zobrazení rozporu v otázce č. 10

Učitelky s kratší pedagogickou praxí nemají problém vyhledávat informace ze všech možných dostupných zdrojů, tedy i pomocí internetu. Všechny tyto dotazované učitelky odpověděly na otázku kladně. Oproti tomu učitelky s delší praxí využívají tyto zdroje pouze ze 40%.

Otázka č. 11

Využíváte při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?

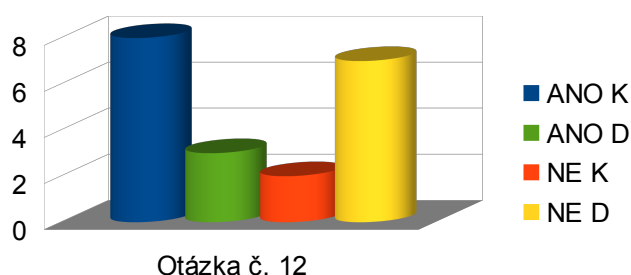


Graf č. 4: Zobrazení rozporu v otázce č. 11

Moderní technologie využívají zejména učitelky s kratší praxí, a to v 80% dotazovaných. U učitelek s delší pedagogickou praxí kladně odpověděla pouze jedna respondentka (tedy 10% z celkového počtu dotazovaných učitelek s delší praxí).

Otázka č. 12

Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?

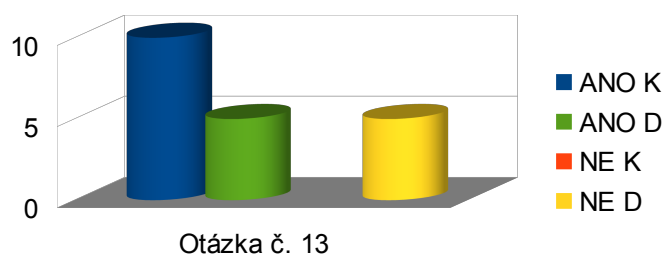


Graf č. 5: Zobrazení rozporu v otázce č. 12

Z odpovědí na tento dotaz je opět patrný rozkol obou skupin pedagožek na téma zavedení a používání moderních technologií v mateřských školách. Zatímco učitelky s kratší praxí hodnotí tento záměr kladně v 80%, učitelky s delší pedagogickou praxí se k tomuto tématu staví ze 70% záporně.

Otázka č. 13

Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?



Graf č. 6: Zobrazení rozporu v otázce č. 13

Všechny dotazované respondentky s kratší pedagogickou praxí vnímají jako potřebné zavedení logopedické prevence do mateřských škol. Ovšem rozpor v odpovědích je patrný

mezi pedagožkami s delší praxí, kteří tento jev vnímají jako kladný z 50%.

Otázka č. 14

Vnímáte rodiče jako partnery ve výchovně vzdělávacím programu?

Obě skupiny našich respondentek se v odpovědích shodly a ve 100%, vnímají rodiče jako partnery ve výchovně vzdělávacím programu.

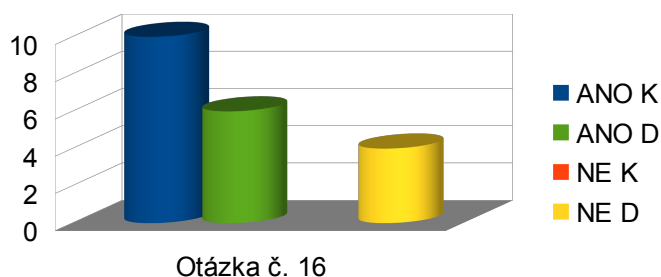
Otázka č. 15

Spolupracujete často s rodiči a využíváte takto nabyté informace ku prospěchu dítěte?

I v této otázce se všichni pedagožky s delší i kratší praxí shodly kladně. Podle jejich názoru s rodiči plně spolupracují a nabyté informace následně i využívají ve prospěch dítěte.

Otázka č. 16

Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu?

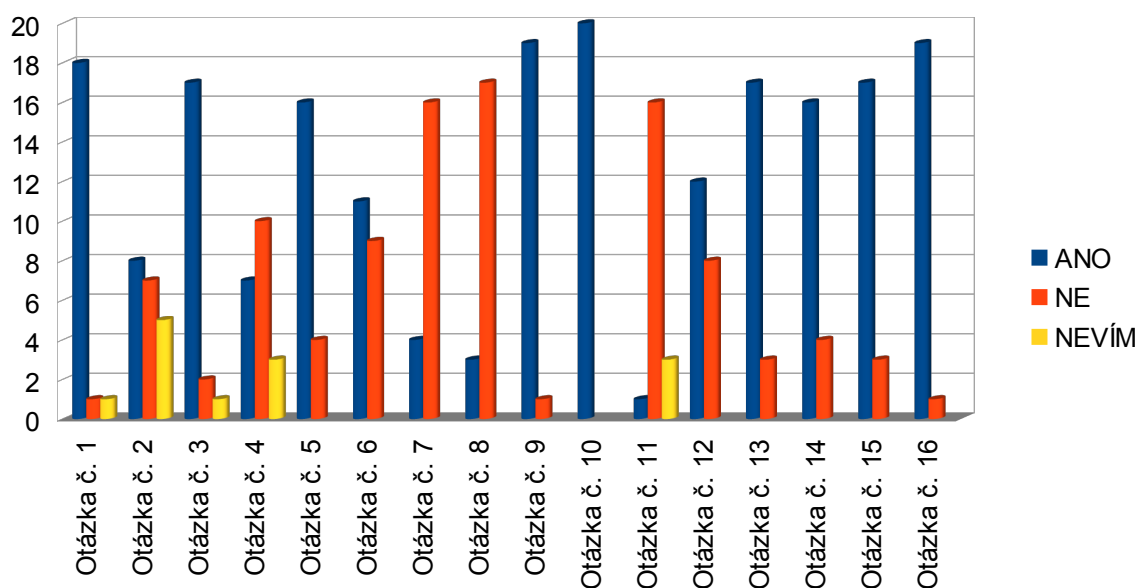


Graf č. 7: Zobrazení rozporu v otázce č. 16

Na této odpovědi se kladně shodly všechny oslovené pedagožky s kratší pedagogickou praxí. Oproti tomu pedagožky s delší praxí ve 40% nesouhlasí se zapojením rodičů do tvorby ŠVP PV.

7 Interpretace dat dotazníků rodičů

Dotazovaných rodičů dětí z mateřské školy bylo celkem 20. V dotazníkovém šetření měli, stejně jako učitelky, možnost odpovídat *ano*, *ne*, *nevím*.



Graf č. 8: Porovnání odpovědí dotazovaných rodičů

Otázka č. 1

Hodnotíte výchovně vzdělávací proces v MŠ v současné době lépe, než v době kdy jste sami MŠ navštěvovali?

Na tento dotaz odpovědělo 80% respondentů kladně, tedy změny ve výchovně vzdělávacím procesu vnímají pozitivně. Jen 10% se k otázce vyjádřilo záporně a 10% z dotazovaných využilo odpovědi *nevím*.

Otázka č. 2

Máte jasnou představu o tom, jak by měl vypadat výchovně vzdělávací proces v MŠ?

Odpovědi na tuto otázku byly překvapivé, neboť rodiče podle svých odpovědí nemají jasnou představu o fungování a záměru mateřské školy, do které svěřují své děti. Jen 40%

z dotazovaných odpovědělo kladně. 35% rodičů nemá jasnou představu o výchovně vzdělávacím programu pro své dítě a 25% využilo odpověď *nevím*.

Otázka č. 3

Vnímáte vývoj a změny v osnovách výchovně vzdělávacího programu spíše pozitivně?

Většina, tedy 85% respondentů, považují tyto změny za kladné. 10% dotazovaných hodnotí nynější výchovně vzdělávací program negativně a 5% dotazovaných neumělo tuto situaci zhodnotit.

Otázka č. 4

Myslíte si, že se v současném výchovně vzdělávacím procesu stále objevují, v dnešní době již negativní, prvky z dob minulých (např. povinné spaní po obědě)?

50% dotazovaných rodičů je přesvědčeno, že se tyto negativní prvky již v MŠ nevyskytují. U 35% dotazovaných přetrvává názor, že se některé negativní přežitky z doby minulé stále v MŠ vyskytují a 15% respondentů neví.

Otázka č.5

Trávíte více jak 5 hodin týdně se svým dítětem jakoukoliv tvůrčí činností?

Podle odpovědí na tuto otázku se rodiče v 80% svým dětem pravidelně věnují. Zbýlých 20% rodičů odpovědělo, že s dětmi netráví ani 5 hodin týdně žádnou tvůrčí činností.

Otázka č.6

Jste pravidelně seznamován/a se všemi změnami ve výchovně vzdělávacím programu v MŠ, kde je umístěno Vaše dítě?

Zde byly odpovědi rodičů poměrně vyrovnané. 55% respondentů odpovědělo na tento dotaz kladně a 45% negativně. Z toho lze tedy usuzovat, že informovanost ze strany MŠ je v tomto případě velmi slabá.

Otázka č. 7

Zaznamenal/a jste více jak jednu změnu dokumentu školního vzdělávacího programu (ŠVP PV) v MŠ, kde je umístěno Vaše dítě?

Na tuto otázku převažovala ze strany respondentů záporná odpověď, tedy 80% rodičů žádnou změnu ve výchovně vzdělávacím dokumentu MŠ nezaznamenalo. Na tento dotaz má jistě vliv i doba, po kterou rodiče danou MŠ se svým dítětem navštěvují. Dá se předpokládat,

že rodiče, kteří odpověděli kladně, navštěvují tuto MŠ i se svým druhým popřípadě třetím dítětem.

Otázka č. 8

Měl/a jste možnost vyjádřit se k dokumentu školního vzdělávacího programu (ŠVP PV) v MŠ, kde je umístěno Vaše dítě?

Pouze tři rodiče, tedy 15% z celkového počtu dotazovaných, se k této otázce vyjádřili kladně. Opět tedy převažovala záporná odpověď, 85% dotazovaných rodičů nemělo možnost se k tomuto dokumentu vyjádřit.

Poznámka: Vysoké procento záporných odpovědí u otázek č. 7 a 8 koresponduje s faktem, že tyto rodiče ani netušili, co školní vzdělávací program, tedy ŠVP PV znamená. Při dotazování bylo nutné jim poskytnout základní informace o tomto dokumentu. Přitom ve všech mateřských školách, kde byly dotazníky zadávány, je tento dokument volně k nahlédnutí.

Otázka č. 9

Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovně vzdělávacího procesu v MŠ (např. cizí jazyk)?

Z dotazovaných rodičů souhlasilo 95% se zavedením těchto trendů do výchovně vzdělávacího procesu mateřských škol. Pouze jeden rodič se k otázce vyjádřil negativně.

Otázka č. 10

Jste spokojený se současnou úrovní v MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě?

V odpovědích rodičů na tuto otázku panovala naprostá shoda. Všichni dotazovaní jsou se současnou úrovní mateřské školy spokojeni.

Otázka č. 11

Využívá MŠ, kde je umístěno Vaše dítě, při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?

5% rodičů odpovědělo, že MŠ používá moderní technologie v mateřské škole, kterou navštěvuje jeho dítě. 15% neví a 80% rodičů tvrdí, že MŠ kterou navštěvuje jejich dítě, nic

z moderních technologií nepoužívá. Přičemž ve všech dotčených MŠ se nalézají minimálně jedna učitelka, která využívá při výchově moderní technologie.

Otázka č. 12

Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné?)

Z dotazovaných rodičů 60% souhlasí se zapojením moderních technologií v MŠ a 40% respondentů nesouhlasí.

Otázka č. 13

Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?

Zařazení logopedické péče v MŠ jako potřebnou vnímají dotazovaní rodiče v 85%. Z celkového počtu respondentů by 15% rodičů logopedickou prevencí do MŠ nezařadili.

Otázka č. 14

Vnímá Vás MŠ, kde je umístěno Vaše dítě jako partnera?

20% rodičů je přesvědčeno, že nejsou ze strany MŠ vnímáni jako partneři. 80% dotazovaných rodičů je přesvědčeno, že je naopak MŠ jako partnery vnímá.

Otázka č. 15

Spolupracuje s Vámi často MŠ, kde je umístěno Vaše dítě a využívá, dle Vašeho mínění, takto nabyté informace ku prospěchu dítěte?

Tato spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou je podle odpovědí 85% respondentů přínosná.

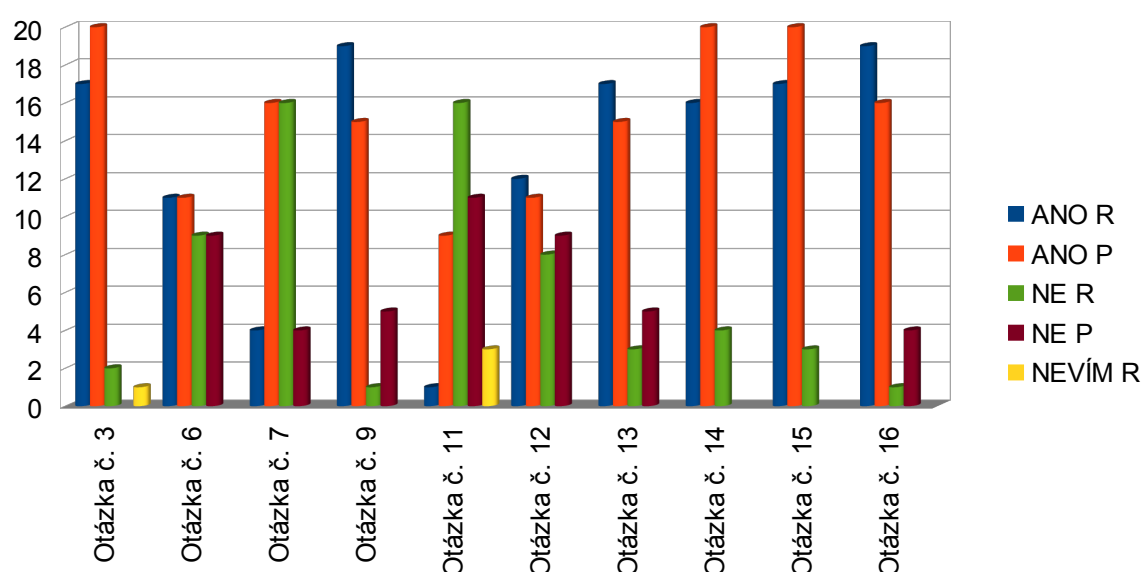
Otázka č. 16

Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu v MŠ?

Z odpovědí dotazovaných rodičů vyplývá, že většina, tedy 95%, považuje aktivní účast rodičů při tvorbě výchovně vzdělávacího programu za správnou.

8 Interpretace společných otázek pro pedagogy a rodiče

V dotazníkovém šetření bylo pro obě skupiny respondentů použito 10 společných otázek. Srovnáváme tedy odpovědi 20 pedagogů a 20 rodičů dětí, které navštěvují MŠ.



Graf č. 9: Porovnání odpovědí na společné otázky mezi rodiči a všemi pedagogy

V grafu jsou pedagogové označeni velkým písmenem P (ANO P popř. NE P) a rodiče velkým písmenem R (ANO R, NE R popř. NEVÍM R)

Otázka č. 3

Vnímáte vývoj a změny v osnovách výchovně vzdělávacího programu spíše pozitivně?

Všechny pedagožky se v odpovědích shodly a změny, které nastaly v osnovách výchovně vzdělávacího programu MŠ, považují za kladné. Rodiče si tak jistí nebyli, jejich větší část tyto změny za přínosné považuje, 10% je jako pozitivní nevnímá a 5% rodičů nedokáže tuto situaci zhodnotit vůbec.

Otázka č. 6

Jste pravidelně seznamován/a se všemi změnami ve výchovně vzdělávacím programu v MŠ?

V obou skupinách dotazovaných odpověděli respondenti kladně v 55%. Negativně na tento dotaz odpověděly pedagožky i rodiče ve 45%. Informovanost o změnách ve výchovně vzdělávacím procesu tedy není dostatečná ani v jedné skupině dotazovaných.

Otázka č. 7

Zaznamenal/a jste více jak jednu změnu dokumentu školního vzdělávacího programu (ŠVP PV)?

Učitelky změnu v ŠVP PV během své praxe zaznamenaly v 80%. Oproti tomu rodiče na tento dotaz odpověděli kladně pouze ve 20%.

Otázka č. 9

Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovně vzdělávacího procesu v MŠ (např. cizí jazyk)?

Zde převažovala kladná odpověď zejména na straně rodičů, kteří si zavedení nových trendů do vzdělávacího procesu v MŠ přejí v 95%. U učitelek je pro toto začlenění 75% dotazovaných.

Otázka č. 11

Využívá Vaše MŠ při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?

U obou skupin dotazovaných spíše převažuje záporná odpověď. Takto situaci vnímají rodiče v 80% a pedagogové v 55%.

Otázka č. 12

Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?

Hodnocení této otázky je značně vyrovnané a to jak u kladných, tak i u záporných odpovědí. Pedagogové souhlasí se zapojením v 55%, rodiče v 60%

Otázka č. 13

Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?

Jak pedagogové, tak i rodiče spíše souhlasí se zařazením logopedické prevence do běžné MŠ. U pedagogů to je 75% a u rodičů 85%.

Otázka č. 14

Vnímáte rodiče jako partnery ve výchovně vzdělávacím programu?/Vnímá Vás MŠ, kde je umístěno Vaše dítě jako partnera?

Z hlediska odpovědí na tuto otázku se jeví vzájemné vnímání MŠ a rodičů jako partnerů ve většině případů kladně. Rodiče souhlasí v 80% a pedagogové jsou za jedno v celých 100%.

Otázka č. 15

Spolupracujete často s rodiči a využíváte takto nabyté informace ku prospěchu dítěte?/Spolupracuje s Vámi často MŠ, kde je umístěno Vaše dítě a využívá, dle Vašeho mínění, takto nabyté informace ku prospěchu dítěte?

Výsledek koresponduje s předchozí otázkou, která potvrdila kvalitní zdravý vztah mezi MŠ a rodiči a to se promítlo i v tomto případě. Pedagožky odpovídají ve 100%, že s rodiči spolupracují a nabyté informace pak dále využívají ku prospěchu dítěte. Rodiče spolupráci potvrzují v 85%.

Otázka č. 16

Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu?/ Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu v MŠ?

I v tomto případě je patrná dobrá vazba MŠ na rodiče. S tím, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu, souhlasí 80% pedagogů. Rodiče toto považují za správné v 95%.

9 Rozhovory

Rozhovory s rodiči i s učitelkami se uskutečnily ve sborovně mateřské školy po pracovní době. Všichni dotazovaní souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon, který byl umístěn za zády respondenta. Nikdo jiný, kromě respondenta a tazatele, rozhovoru nebyl přítomen.

9.1 Rozhovor s rodiči

9.1.1 První respondent rodičů

Dotazované Janě P. je 29 let, je vdaná, má dvě děti a v současnosti je na mateřské dovolené. MŠ navštěvuje její starší dcera třetím rokem a od září půjde do první třídy. Před samotným započatím rozhovoru jsme si povídaly o dětech a práci, do které Jana brzy zase nastoupí. Před mateřskou dovolenou pracovala jako prodavačka v místním obchodě. Paní Jana byla zpočátku mírně nervózní, odpovídá pomalu, často nevěděla, jak odpovědět nebo si nebyla odpovědi jistá.

Otázka: „Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovy v MŠ (např. cizí jazyk)?“

Dotazovaná: „Tady ve školce je kroužek angličtiny, ale Anička tam nechodí, protože bylo málo míst. Docela nás to mrzelo, že tam nemohla chodit. Tak ji vozíme do Vrchlabí. Umí už barvy, počítat a nějaký písničky. Já anglicky neumím, tak chci, aby se to naučila, co nejdřív. Ale stojí nás to jednou tolik a navíc jí tam musím vozit..“

O: „A napadají Vás ještě další nové trendy, které by se mohly zavést v naší mateřské škole?“

D: „Nevím, už asi ne. Nic mě teď vůbec nenapadá.“

O: „Myslíte si, že učitelky v MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě, využívají k přípravě vzdělávacího programu informace z veřejných zdrojů (např. z internetu).“

D: „No asi jo. Tam se dá najít všechno, já tam taky často něco hledám.“

O: „Využívá Vaše MŠ při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné).“

D: „Ne, to určitě ne, to by mi Áňa řekla. A ani jsem tady nic takovýho neviděla.“

O: „Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné).“

D: „To bych brala. Někde jsem slyšela, že se má učit z tabletů i na základce. Tak aspoň u těch předškoláků by to mohly děcka mít. Mé švagrové děti mají ve školce počítač normálně, i ty nejmenší si na něm můžou hrát.“

O: „A nevíte, co na tom počítači ty děti v této mateřské školce dělají.“

D: „Dana říkala, že nějaký hry na barvy, pak počítají třeba zvířata a tak“. Prý na to mají nějaký speciální programy.“

O: „A děti zvládají třeba práci s myší?“

D: „Vždyť to má každý doma. I Anička už umí na tabletu líp, než já.“

O: „Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?“

D: „My museli s Aničkou jezdit do Vrchlabí. Neuměla L a pak další písmena. Skoro dva roky jsme tam museli jezdit. Ale naučila se to a paní logopedka byla fajn. No ale kdyby byla logopedie ve školce to by bylo lepší. Bych pořád nemusela řešit, kam s malou, kdo mi ji pohlídá a tak. Manžel dělá na tři směny a taky furt nemůže.“

O: „Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu?“

D: „Nevím, tak asi učitelky nejlíp ví, co s dětma dělat, ne.“

O: „Četla jste vzdělávací program této školky.“

D: „Ne, to musím?“

9.1.2 Druhý respondent rodičů

Další dotazovaný je muž, Josef B. Tento tatínek je 41 let starý, je ženatý a má tři děti. Mateřskou školu momentálně navštěvuje jeho nejmladší syn druhým rokem. Pan Josef má vysokoškolské vzdělání a je spolumajitelem místní stavební firmy. Při rozhovoru je sebevědomý, přímý a na dotazy reaguje téměř okamžitě.

Otázka: „Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovy v MŠ (např. cizí jazyk a jiné).“

Dotazovaný: „Jistě, jsem přesvědčen, že právě v tomto věku je dítě ideálně připraveno osvojit si základy jiného jazyku a vše takřikajíc mimochodem a nenásilně.“

O: „Myslíte si, že byste popsal i jiný trend, který byste si přál zavést v mateřské škole pro své dítě.“

D: „Jistě, myslím si, že mezi takové další dnes již nezbytné věci patří kontakt s moderní technikou. Neříkám, že učit děti už od školky hrát si s počítačem, ale spíše formou hry dítě zasvětit do ovládání toho či onoho zařízení a vetknout dítěti pravý smysl těchto věcí, na co se vlastně mají a jak správně používat. Také jsem se doslechl, že v některých školkách se specializují na zvýšený rozvoj tělesných schopností a dítě tak získává více jak kladný vztah do života k pohybu vůbec, ke sportu a hlavně lépe prý pak vnímá potřeby svého těla. Pokud bych to shrnul, tak souhlasím s novými trendy, protože v dnešním vývoji, kdy je vše vzájemně propojené si nemůžete dovolit zaspat na startu v ničem.“

O: „Myslíte si, že učitelky v MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě, využívají k přípravě vzdělávacího programu informace z veřejných zdrojů (např. z internetu).“

D: „Nevím, zda školka něco takového využívá, ale v dnešní době si spíše jen těžko dovedu představit, že ne. Samozřejmě si nejsem jistý u všech učitelek, protože učitelka, kterou si pamatuji ze školky ještě já sám, o té si myslím, že si jen těžko bude zvykat na něco takového. Asi by se dalo k tomuto říci, že starého psa novým kouskům nenaučíš.“

O: „Využívá Vaše MŠ při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné).“

D: „Asi bych se opakoval, myslím, že bych nemohl odpovědět jinak, než v předchozí otázce. Samozřejmě se zajímám o prostředí, které navštěvuje mé dítě, za mě takové vybavení školka neměla. V současné době si nejsem vědom, že by se něco takového ve školce nacházelo. Během besídky se hraje stále na starý klavír a v době kdy si vyzvedávám dítě tak si hraje v hloučku s obvyklými hračkami a nebo si kreslí. Jen ty hračky jsou samozřejmě modernější, my jsme např. lego neznali.“

O: „Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?“

D: „Jistě že ano. Není potřeba to ale vždy přehánět a za každou cenu obklopit dítě moderními technologiemi. Domnívám se, že je stále plno věcí, které žádná technologie nikdy nahradit nemůže a ty by měli ve školkách i nadále zůstat, jinak by to bylo zlé. Každopádně, jak říkáte zapojit do výchovy, tak s tímto slovem naprosto souhlasím, zapojit ano, nesmí se prostě tímto zapojením vytlačit to funkční.“

O: „Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?“

D: „Zastávám názor, že každá školka by měla mít nějakého zaměstnance, který se tomuto bude v případě potřeby věnovat. Mám to štěstí, že žádné z mých dětí nemá s řečí žádný problém. Ale z okolí vím, že je to velice nepříjemná věc, obzvlášť v případě kdy nejbližší logopedický pracovník je několik kilometrů daleko a má stále plno.“

O: „Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu?“

D: „Ovšemže souhlasím, ale podle mého je to s tím zapojením rodičů trochu složitější. I kdyby měl některý rodič sebevíce chuti zapojit se a podílet se na tvorbě vzdělávacího programu, pak je naprosto bezmocný, pokud není ochota ze strany samotné školky. Takže je to spíše o tom co mi školka jako taková dovolí. Nicméně to považuji více než správné, spíše bych řekl nezbytné. Školka tím získá a rodiče se budou cítit zapojeni a nedojde k tomu odtržení, jako k němu dnes dochází. Někteří rodiče si pak myslí, že za všechno může školka a potom škola a při tom zapominají dítě učit, předávat mu své vědomosti a zkušenosti. Dítě doma nic s rodiči nedělá a rodič si myslí, že je to správné. Velmi rychle někteří zapomněli, co všechno se naučili od rodičů nebo prarodičů a teď se slovy, že mají moc práce vše shodí na učitele. Kdyby se podíleli na tvorbě nějakých osnov, třeba by se to pak pomalu začalo měnit, třeba by si znovu uvědomili tu svoji důležitou roli ve výchově dítěte.“

9.2 Rozhovor s pedagogy

9.2.1 První respondent pedagogů

Pedagožky s kratší praxí v našem rozhovoru zastupuje Lenka V. Lence je 31 let, je svobodná, bezdětná. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a také magisterské vysokoškolské vzdělání pro první stupeň základní školy. V mateřské škole pracuje v oddělení předškolních dětí 7 let a před tím 2 roky učila i na základní škole. Rozhovor byl veden v přátelském duchu.

Otázka: „Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovy v MŠ (např. cizí jazyk)?“

Dotazovaná: „Určitě ano. Například ta angličtina se nám sem podařila začlenit před třemi roky. Byl to sice boj, protože tehdejší vedoucí učitelka o tento kroužek nestála, ale ukázalo se, že to bylo správné. Byla jsem se na hodiny několikrát podívat a moc se mi práce lektorky líbí. Děti to baví a opravdu se naučí. I když si vlastně hrají.“

O: „A napadly by Vás ještě další nové trendy, které by se mohly zavést v naší mateřské škole?“

D: „Já osobně jsem hodně pro spojení s přírodou, Proto bych ráda v budoucnu rozjela environmentální projekt. Máme k dispozici velkou zahradu a byla by tam pro děti skvělá zahrádka, kde bychom si mohli pěstovat svoji zeleninu, bylinky a tak. Jenže zatím nejsou finance a nemám k sobě nikoho, kdo by mi s tím pomohl.“

O: „Využíváte k přípravě vzdělávacího programu informace z veřejných zdrojů (internet,

webové stránky MŠMT, webové stránky RVP a jiné)?“

D: „Ano, dokonce jsem na Facebooku ve skupině učitelek pro MŠ a vzájemně si tam radíme, hledáme inspiraci nebo řešíme různé problémy, se kterými se ve školce setkáváme. Pokud například potřebuji k nějakému tématu vhodnou písničku, není nic lehčího, než si ji na internetu vyhledat. Je to jednodušší, než prohledávat mraky knih a zpěvníků. Na stránkách RVP jsou dokonce určitá témata rozepsaná do všech složek na celý týden. Není možné s dětmi dělat pořád to stejné a tak když dojde inspirace, jsem ráda, že se mám kam podívat.“

O: „Využíváte při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?“

D: Naše mateřská škola nic takového zatím nemá. A inspekce, která tu byla loni, nám to taky pěkně vyčetla. Já si nosím občas do práce svůj notebook.“

O: „K čemu notebook využíváte při práci s dětmi?“

D: „Tak například jsem měla téma PTÁCI. Našla jsem krásný ukázky ptáčků u krmítek a jejich nahraný zpěv. Dětem jsem to pak pouštěla. Nebo když jsme měli téma ČISTOTA PŮL ZDRAVÍ, pouštěla jsem dětem krátké příběhy Hurvínka u lékaře, u zubaře a podobný.“

O: „Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?“

D: „Úplně nadšená z toho nejsem, ale pokud by to bylo v rozumné míře, tak asi jo. Minulý rok jsme u nás měli na ukázkou Magic box. Je to taková interaktivní tabule ve formě puzzlí na zemi. Děti si to mohly vyzkoušet a moc se jim to líbilo. Pracuje se s tím v menším počtu dětí, plní různé úkoly, malují na to pomocí speciální tužky. Nezapere to moc místa a může se to přenést jinam, takže by to využila i jiná oddělení. Ale pořizovací cena je dost vysoká, to si zatím nemůžeme dovolit.“

O: „Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?“

D: „Ano. Zase by to zvedlo úroveň naší školky. Jedna z našich učitelek logopedii studuje a chtěla by se jí potom věnovat. Jenže chybí prostory a vlastně i lidi. Je nás tak akorát a pokud se jedna bude věnovat dětem na logopedii, kdo bude s dětmi ve třídě? To nemáme vyřešené, ale jinak jsem pro.“

O: „Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu?“

D: „Měli by se víc spolupodílet. I když mám bohužel pocit, že o nic nemají zájem. Jen nám tu ráno dítě doslova strčí a večer zase vyzvednou. Málokdo z nich se opravdu zajímá, co jejich dítě celý den dělá. Maximálně řeší jídelníček, to je všechno.“

9.2.2 Druhý respondent pedagogů

Marie V. je naše poslední respondentka. Marie má 3 roky do důchodu a má 35 let praxe. Vystudovala střední pedagogickou školu. Téměř celou svoji praxi je v oddělení pro nejmenší děti. Je velmi milá a při rozhovoru je jen zpočátku mírně nervózní.

Otázka: „Přijímáte spíše kladně začlenění nových výukových trendů do výchovy v MŠ (např. cizí jazyk)?“

Dotazovaná: „Angličtina se mi líbí moc, byla jsem se tam podívat, když na ni chodila naše Lucinka (pozn. vnučka paní Marie). Líbilo se mi, jak to pan učitel vedl a taky jsem to pak paní vedoucí učitelce pochválila. Ale jen pro předškolní děti, pro ty malý si to nedovedu představit.“

O: „A napadly by Vás ještě další nové trendy, které by se mohly zavést v naší mateřské škole?“

D: „Nevím.“

O: „Využíváte k přípravě vzdělávacího programu informace z veřejných zdrojů (internet, webové stránky MŠMT, webové stránky RVP a jiné)?“

D: „Bohužel, nevyužívám.“

O: „A podle čeho si děláte svoje přípravy?“

D: „Podle knížek, prostě ze zkušeností, něco z minulých let.“

O: „Takže hlavně čerpáte ze zkušeností, které máte za roky praxe?“

D: „Ano. Čtu si knížky, taky z časopisů hodně čerpám, ale z počítačů to jako ne.“

O: „Využíváte při výchovně vzdělávacím programu moderní technologie (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?“

D: „Ne, ani na počítači neumím a už se to učit nebudu.“

O: „Hodnotíte kladně zapojení moderní techniky do výchovně vzdělávacího programu v MŠ (interaktivní tabule, PC, tablety a jiné)?“

D: „Ne, hlavně malý děti by si měly hrát, hrát, hrát. Naše děti to mají doma, oni to mačkají a ono je to i pochválí a baví je to, ale právě že to všichni mají doma, tak na co ještě tady. Možná kdyby tady byla nějaká učitelka, která by se tomu věnovala, tak jo. Navíc je tady tolik

děti, to nepamatuju. Třeba by to za odměnu nebylo špatný u těch velkejch, ale když to mají doma.“

O: „Vnímáte jako potřebné zařazení logopedické prevence do běžné MŠ (individuální logopedická péče)?“

D: „Hodně se teď o tom mluví, ale nemáme s tím ani jedna zkušenosti. Možná kdyby tady byla nějaká učitelka, která by se tomu věnovala, tak jo. Za dobu, co tady dělám, mluví děti čím dál hůř. Bylo to vidět i na naší poslední besídce. Některým dětem není pomalu rozumět, ale rodiče na logopedii stejně nechodí. Hlavní je na děti mluvit, číst jim a to rodiče nedělají. Rozvíjet slovní zásobu můžou i bez logopeda. A my přece nemůžeme dělat všechnu práci i za rodiče, taky se musí snažit sami.“

O: „Považujete za správné, aby se rodiče aktivně podíleli na tvorbě výchovně vzdělávacího programu?“

D: „Ne, určitě ne. Rodičů je hodně, každý by si do toho mluvil a pak bychom se v tom nevyznali. A oni o tom nemají ani páru, co s těma dětmi máme dělat.“

10 Vyhodnocení rozhovorů

10.1 Rodiče

Při dotazování rodičů je patrné, a to napříč věkovým spektrem, že se staví kladně k novým trendům, které si oni sami ve své době při navštěvování mateřské školy neuměli ani představit. Jsou veskrze pro používání moderních technologií, ač si mnohdy ani nedokáží představit, co to vše může vůbec představovat. Celkově to ukazuje na kladný postoj k novým věcem, který opět vychází z osobních zkušeností např. díky vývoji ve vlastním zaměstnání.

Většinou jsou i ochotni navázat užší spolupráci s mateřskou školou a podílet se aktivně na všem co věří, že může pomoci při výchově jejich dítěti. Z odpovědí se dá také vyvodit, že jsou toho názoru, že spolupráce je bez ochoty samotné školky spolupracovat s rodiči nemožné.

Z rozhovorů je také patrná zjevná nedůvěra v učitelky s delší dobou praxe a to většinou díky osobním zkušenostem rodičů z dob, kdy sami školku navštěvovali.

Co se týče zavedení logopedické prevence do mateřské školy, kterou navštěvuje jejich dítě, tak je shoda 100% a logopedii by ve své školce rádi uvítali.

10.2 *Pedagogové*

Na základě odpovědí se opět ukazuje názorová propast mezi pedagogem s delší praxí a s kratší praxí. U pedagoga s praxí zasahující do dob hlubokého totalitního režimu je velmi čitelná velká nedůvěra v nové věci a to nejen v pracovním ale i v osobním životě. Díky této nedůvěře je umocněná neochota seznamovat se s těmito věcmi a učit se je používat. To vše pak zákonitě vede ke zjevnému nepochopení možnosti určit u dětí ten správný směr v jejich vztahu k moderním technologiím a jejich využívání a položit tak kvalitní a zdravý základ, který pak v pozdějším věku může utlumovat nezdravou závislost na těchto technologiích.

Pedagogové s kratší praxí se využívání nových technologií nebrání a snaží se využívat vlastních prostředků v případě, že se toto vybavení v školce nenachází. Jsou proaktivní při zavádění nových trendů a celkovému přijímání nových věcí.

Spolupráce s rodiči na výchovně vzdělávacím programu je dle pedagogů s delší praxí také zbytečná. Nechtějí si do své práce zasahovat a v podstatě považují názory rodičů za nepodstatné. Tento jev se dá chápat jako přežitek doby, kdy rodiče neměli možnost do ničeho mluvit.

Vnímání zavedení logopedické prevence se také jeví jako rozporné. Obě skupiny učitelek ji v dnešní době sice vnímají jako potřebnou, ale neochota se do ní zapojit, je u učitelek s delší praxí zjevná.

11 Vyhodnocení hypotéz

H1: *Učitelky mateřských škol s kratší pedagogickou praxí používají novější výchovně vzdělávací metody častěji než učitelky mateřských škol s delší pedagogickou praxí.*

Mezi nové výchovně vzdělávací metody byly v našem výzkumu zahrnuty zejména používání moderních technologií v MŠ. Žádná z mateřských škol, ve kterých byl výzkum prováděn, nevlastní počítače, interaktivní tabule nebo tablety. I přes to se ukázalo, že tyto moderní technologie používají zejména pedagožky s kratší praxí a to v 80% a jen 10% respondentek s delší praxí. Absenci těchto technologií jsou učitelky s kratší praxí schopné nahradit vlastními zdroji.

I z otázky č. 10 můžeme tuto hypotézu potvrdit. Schopnost vyhledávat informace ze všech dostupných zdrojů, tedy i z internetu, také souvisí se schopností tyto nově nabyté informace a metody aplikovat v praxi. Využití veřejných zdrojů je u učitelek s kratší praxí stoprocentní. Internet k přípravě vzdělávacího programu používá 40% respondentek s delší praxí a spoléhají se tak spíše na svoje zkušenosti nabyté zejména z dob minulých, jak nám poukázal rozhovor.

Hypotéza byla verifikována

H2: *Se společenským vývojem se snadněji vyrovnávají učitelky mateřských škol s kratší pedagogickou praxí než učitelky mateřských škol s delší pedagogickou praxí.*

Společenský vývoj nám po pádu komunistického režimu přinesl změny také v dokumentech, které jsou platné pro předškolní vzdělávání. Z otázky č. 5 pro pedagogy je patrné, že pouze 30% učitelek s delší pedagogickou praxí je schopných se v tomto dokumentu orientovat a je pro ně srozumitelný. Oproti tomu je RVP PV pro učitelky s kratší praxí srozumitelný v 90% dotazovaných. Z těchto odpovědí tedy můžeme vyvodit, že učitelky s kratší praxí více chápou tento nový dokument a jsou tedy schopné jeho principy a zásady lépe aplikovat v praxi.

Nové výukové trendy, které by se měly aplikovat ve výchovně vzdělávacím procesu

a které jsou v dnešní době téměř nezbytné a velmi žádané, přijímají kladně všechny učitelky s kratší praxí. Jejich kolegyně s delší praxí jsou této možnosti nakloněny jen z poloviny dotazovaných.

K novým trendům dnešní doby patří bezesporu i zapojení moderní techniky do MŠ. Náš výzkum poukázal na negativní ohlas učitelek s delší praxí, které tento záměr ze 70% odmítají. Přičemž učitelky s kratší pedagogickou praxí se k tomuto tématu stavějí z 80% kladně. Tento rozkol obou skupin je patrný i v dalších otázkách. Např. z otázky č. 11 je patrné, že pouze jedna z dotazovaných učitelek s delší praxí tyto technologie využívá při vzdělávacím procesu. Kolegyně s kratší praxí zapojují moderní technologie do výuky v 80% a to i přes to, že počítače nebo jiné prvky jejich mateřská škola nevlastní. Iniciativu v tomto směru nám poukázal zejména rozhovor. Také otázka č. 10 nám tuto hypotézu potvrzuje, jelikož všechny dotazované učitelky s kratší praxí si vyhledávají informace i z veřejně dostupných zdrojů, které jsou schopné následně ve výchovně vzdělávacím procesu použít. Ale učitelky s delší pedagogickou praxí využívají tuto možnost pouze ze 40%.

Hypotéza byla verifikována

H3: *Učitelky mateřských škol s kratší pedagogickou praxí se orientují ve speciálně-pedagogické problematice lépe než učitelky s delší pedagogickou praxí.*

Tato práce se zaměřila především na vnímání potřeby zapojit logopedii, jako speciálně pedagogickou disciplínu, do běžných mateřských škol. Jelikož se všechny dotazované respondentky s kratší pedagogickou praxí v zavedení logopedie do MŠ shodly, dá se předpokládat, že se ve speciální pedagogice alespoň částečně orientují. Kladně tento jev vnímají jejich kolegyně s delší praxí v polovině dotazovaných.

Hypotéza byla verifikována

Závěr

Závěrem je třeba poukázat na zjevné rozdíly mezi pedagogy s delší a kratší praxí. Tyto rozdíly naprosto korespondují s generačními rozdíly, které každý vnímáme ve svém okolí, v zaměstnání ale i ve vlastní rodině. Na jednoduchých otázkách se nám podařilo potvrdit spíše neochotu pedagogů s delší praxí přijmout nové věci a učit se jim, měnit své ověřené aktivity a vzdát se tak po dlouhou dobu zakořeněných návyků. Podařilo se nám poukázat na to, že i z hlediska rodičů jsou patrné názorové rozdíly a to především v závislosti na věku a vzdělání. Celkově by se pak vše dalo shrnout do jedné časové generační osy, na které bychom mohli po hlubším zkoumání procentuálně vyznačit u té či oné generace schopnosti akceptovat nové věci. Pakliže bychom použili rovnoběžně s touto osou, osu historickou, zachycující vývoj společnosti v ČR, zjistili bychom souvislosti s daným sociálním režimem a jinými vlivy zachycenými napříč naší historií.

Je třeba zdůraznit, že nepatrné opomenutí vývoje společnosti ve výchovně vzdělávacím procesu může mít fatální důsledky na celou společnost. Mezi těmito důsledky si můžeme představit např. zhoršení jemné motoriky u dětí školního věku a zvýšené logopedické problémy u dětí školního věku. Hlavními faktory těchto problémů je vývoj společnosti, drobnosti v tomto vývoji jakými je třeba zip a suchý zip, které pod závojem pomoci vytrhnou ze života dítěte pravidelnou činnost rozvíjející drobnou motoriku bez jakékoliv náhrady. Jestliže mateřská škola nezareaguje zvýšenou pozorností na práci rozvíjející tuto schopnost, pak se do základních škol zákonitě dostanou děti, které budou mít horší psaný projev, a následně může klesat s tím spojená kvalita vzdělání.

V žádném případě nemá tato práce na někoho ukázat a říct, že ta či ona skupina pedagogů odvádí svoji práci špatně. Měli bychom si vážit práce všech pedagogů, protože je to práce nedoceněná. Školství prochází krizí, která je ovšem patrná zejména v praxi. Zaspali jsme na startu a teď již za vývojem ve společnosti a ve světě pokulháváme

Navrhovaná opatření

Vývoj společnosti nelze zastavit, a proto není možné ohlížet se stále do minulosti. Výchovně vzdělávací práce vychází z RVP PV, který zůstal mnohými nepochopen. Je třeba zaměřit se na studium tohoto dokumentu, abychom byli schopni lépe pochopit jeho principy a záměry. Jistě by byla vhodná i aktualizace samotného kurikula, který je v praxi již 10 let, a který by také měl korespondovat s vývojem naší společnosti. Zavedení nových, moderních a progresivních prvků do mateřských škol a také snaha o pochopení důležitosti zavedení těchto trendů ze strany pedagogů by měla být cílem pedagogické osvěty. Také by mělo být standardní vysokoškolské vzdělání všech pedagogů v mateřské škole. Studium prohloubí znalosti a dovednosti učitele, zvýší se tím jeho kvalifikace i celková chybějící prestiž.

Z výsledků práce je také zřejmé, že informovanost rodičů za strany mateřských škol je nedostatečná. Chybí zpětná vazba a zájem o názory rodičů je minimální. Na vině nejsou jen samotní pedagogové, ale i rodiče, kteří zejména z nedostatku času, nemají o dění v mateřské škole zájem. Pravidelné třídní schůzky, individuální konzultace s učitelem nebo pořádání společných akcí by mohly být přínosné pro obě zúčastněné strany. Také dotazníkové šetření by mohlo poukázat, jak na některé jevy nahlíží právě rodiče.

Tento výzkum ukázal, že obě generace pedagogů jsou rozdílné. Odlišné je u těchto skupin nejen vnímání světa a vyvíjející se společnosti, ale také používání vzdělávacích metod a zejména náhled na využívání nových trendů ve výchovně vzdělávacím procesu. Přesto by se tyto dvě skupiny učitelek měly spojit a vzájemně spolupracovat. Vzniklé partnerství bude vycházet z tradiční a léty osvědčené praxe a zároveň bude schopné aplikovat nové a moderní trendy.

Použité zdroje

- BEČVÁŘOVÁ, Z., 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014. Databáze dynamických grafů. *Živě narození a zemřelí v České republice* [online], [vid. 10. 8. 2014]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/dyngrafy.nsf/graf/cr_od_roku_1989_obyv
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. roz. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-7315-185-0.
- GERHARDOVÁ, S., 2011. *Sobecká společnost*. 1. Vyd. Praha: Beta. ISBN 978-7306-476-1.
- HRADÍLEK, L., 2007. Češi loni zestárli, baby-boom se nekoná. In: *Deník.cz* [online]. 26. 7. 2007 [vid 7. 8. 2014]. Dostupné z: http://www.denik.cz/z_domova/aktualne475248.html
- JŮVA, V., 1995. *Stručné dějiny pedagogiky*. 3. roz. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-07-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., eds., 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KREIDL, M., 2002. Sponzorovaná vzdělanostní mobilita v socialistickém Československu – problém dalšího vzdělávání učňů v letech 1948–1989. In: MANSFELDOVÁ, Z.,
- KŘÍŽKOVÁ, A., 2002. Česká žena v práci a rodině posledního desetiletí. In: MANSFELDOVÁ, Z., TUČEK, M. *Současná česká společnost. Sociologická studie*. 1. Vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR Praha. ISBN 80-7330-009-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACHONIN, P., TUČEK M., aj., 1996. *Česká společnost v transformaci*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-17-6.
- MOŽNÝ, I., *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-624-1.

NAKONEČNÝ, M., 1996., *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984. 1. vyd. Státní pedagogické nakladatelství Praha. SPN 14-648-84.

PRŮCHA, J., 1996. *Alternativní školy*. 2., upr. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 12. 7. 2014[cit. 2014-11-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

PRŮCHA, J., 2006. *Přehled pedagogiky*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.

SIMONOVÁ, N., 2002. Vliv nerovnoměrného vývoje vzdělanostního systému na vzdělanostní nerovnosti po roce 1989 v ČR. In: MANSFELDOVÁ, Z., TUČEK, M. *Současná česká společnost. Sociologická studie*. 1. Vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR Praha. ISBN 80-7330-009-5.

SVOBODOVÁ, E., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠMELOVÁ, E., 2004. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0945-8.

TUČEK, M. *Současná česká společnost. Sociologická studie*. 1. Vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR Praha. ISBN 80-7330-009-5.