

Revize předškolního kurikula v kontextu učitele mateřské školy

Bc. Nikola Hanousková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Nikola Hanousková**
Osobní číslo: **H22760**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Revize předškolního kurikula v kontextu učitele mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se kurikulem předškolního vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek týkajících se proměn předškolního kurikula a jeho současné revize.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview a focus group s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení výzkumných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a návrh doporučení pro předškolní vzdělávání.

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

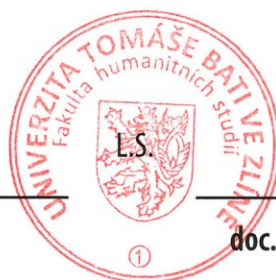
Seznam doporučené literatury:

- Koťátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), 583–597.
- McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2013). *Early childhood curriculum: planning, assessment, and implementation*. Cambridge University Press.
- Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2022). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Wolters Kluwer ČR.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
10.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se současnou revizí předškolního kurikula v kontextu učitele mateřské školy. Teoretická část představuje pojem kurikulum a jeho široké pojetí, popisuje historické proměny předškolního kurikula a analyzuje změny, kterými prochází předškolní kurikulum v současnosti. Empirická část představuje kvalitativně orientovaný výzkum, který byl realizován pomocí metod focus group a interview s učiteli mateřských škol. Hlavním cílem výzkumu je odhalit přístup učitelů mateřských škol k revizi předškolního kurikula. Výzkum byl zaměřen na míru informovanosti učitelů o současné revizi předškolního kurikula, na jejich přístup k očekávaným změnám a analýzu současných problémů v předškolním vzdělávání, na základě, kterých by sami učitelé navrhovali změny a jejich doporučení pro úspěšné zavedení změn do praxe mateřských škol. Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé mateřských škol jsou otevřeni novým změnám v předškolním vzdělávání, avšak negativně vnímají průběh současné revize předškolního vzdělávání, která dle učitelů probíhá v pozadí revize základního vzdělávání a upozorňují na nedostatek veřejně dostupných informací k plánovaným změnám, o které mají učitelé mateřských škol zájem.

Klíčová slova: kurikulum, revize kurikula, transformace kurikula, implementace kurikula, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The masters thesis is theoretically empirical and deals with current revision of the preschool education curriculum in the context of the preschool teacher. The theoretical part introduces the term and broad concept of curriculum, focuses on historical changes of the preschool curriculum and analyzes the changes that the preschool curriculum is currently undergoing. The empirical part describes qualitatively oriented research which was realised methods of focusgroup and interviews with preschool teachers. The aim of the research is to determine the approach of preschool teachers to the revision of the preschool curriculum. The research was focused on the level of teachers' awareness of the current revision of the preschool curriculum, their approach to changes, analysis of current problems in preschool education based on which the teachers themselves recommended changes, and their successful introduction of changes into the practice of kindergartens. The research shows that preschool teachers are open to new changes in preschool education, but they have a negative perception of the current revision of the preschool education, which, according to the teachers, is taking place in the background of the revision of the primary education, and they draw attention to the lack of publicly available information to achieve the changes that preschool teachers are interested in.

Keywords: Curriculum, Revision of curriculum, Transformation of curriculum, Curriculum implementation, Framework Educational Programme for Preschool Education

Mé poděkování patří vedoucí práce Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za její odborné vedení, cenné rady a doporučení. Také za její podporu, ochotu a čas, který mi poskytla v průběhu zpracovávání diplomové práce. Dále bych chtěla velmi poděkovat všem participantům, za jejich ochotu spolupráce na mém výzkumném šetření a jejich otevřenému přístupu k tématu. Velké poděkování patří zejména mojí rodině a mému příteli i jeho rodině za jejich podporu, pomoc a motivaci, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TERMINOLOGICKÉ UCHOPENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	13
1.1 POJETÍ KURIKULA	13
1.2 TRANSFORMACE KURIKULA	15
1.3 IMPLEMENTACE KURIKULA	18
2 VÝVOJ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DO ROKU 1989	19
2.2 KURIKULÁRNÍ REFORMA 1990–2005	27
2.3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI	31
3 SOUČASNÝ STAV PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA	37
3.1 OPATŘENÍ STRATEGIE 2030+: ÚPRAVA RVP PV	38
3.2 REVIZE RVP PV.....	39
3.2.1 Pracovní skupiny	40
3.2.2 Klíčové kompetence.....	40
3.2.3 Vzdělávací oblasti	41
3.2.4 Obecná část	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 METODOLOGIE	45
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	46
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	46
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	48
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	50
5.1 PŘÍSTUP UČITELŮ K SOUČASNÉ REVIZI	50
5.1.1 Víím, ale vlastně nevím.....	51
5.1.2 Revize RVP PV v pozadí	52
5.1.3 Obavy z nevědomosti	54
5.2 RVP PV V RUKOU ROZDÍLNÝCH UČITELŮ	55
5.2.1 RVP PV a jeho úskalí.....	56
5.2.2 Benefit učitele jako profesionála.....	59
5.3 PROBLÉM JAKO INICIATIVA ZMĚN.....	63
5.3.1 Dělánám to dobře?	64
5.3.2 Dítě (ne)připravené na školu	67
5.3.3 Zbytečné odklady	70
5.3.4 Inkluze, ne za každou cenu	74

5.3.5	Dvouleté děti a RVP PV	76
5.4	ÚSPĚŠNÁ IMPLEMENTACE OČIMA UČITELŮ	79
5.4.1	Srozumitelné informace	79
5.4.2	Příklady dobré praxe	80
5.4.3	Zpětná vazba	82
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	84
7	DISKUSE	87
7.1.1	Limity výzkumu	90
7.1.2	Doporučení pro praxi	90
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	93
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	97
	SEZNAM OBRÁZKŮ	98
	SEZNAM TABULEK.....	99
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Tato diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a v rámci teoretické i empirické části se zabývá současnou revizí předškolního kurikula. Cílem teoretické části diplomové práce je představit pojetí kurikula a důležité pojmy v procesu jeho změn, popsat historické proměny předškolního kurikula a analyzovat změny, kterými prochází předškolní kurikulum v současnosti. V první kapitole nejprve představuji pojem kurikulum v jeho širokém pojetí a důležité procesy transformace a implementace kurikulárních změn. Druhá kapitola popisuje historické proměny předškolního kurikula, které můžeme pozorovat současně s rozvojem institucionální výchovy, ta následně vyústila v potřebu zavedení výchovných programů pro děti předškolního věku. Dále popisuje přelomové období kurikulární reformy, jejíž výsledkem jsou legislativně ukotvené kurikulární dokumenty, které jsou závazné pro předškolní vzdělávání v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání dodnes. Tento dokument byl v různých časových intervalech přepracováván a v rámci současné revize předškolního vzdělávání se dokument RVP PV opět aktualizuje a pracuje se na jeho inovaci. Třetí kapitola se věnuje analýze těchto změn, kterými předškolní kurikulum prochází. Ačkoli k současnému stavu revize není příliš mnoho dostupných informací, podařilo se mi v rámci časového rozmezí psaní této diplomové práce zachytit nedávno zveřejněný obsah aktualizovaného návrhu RVP PV určený k veřejnému připomínkování, který je v této kapitole popsán.

Praktická část diplomové práce představuje metodologii kvalitativně orientovaného výzkumu, jehož hlavní výzkumnou metodou byla focus group a vedlejší výzkumná metoda interview, které byly realizovány s učiteli mateřských škol. Cílem výzkumu diplomové práce je odhalit přístup učitelů mateřských škol k revizi předškolního kurikula. Vzhledem k nedostatku veřejně dostupných informací k právě probíhající revizi předškolního kurikula pro učitele z široké veřejnosti, nemohl být výzkum postaven na reflektování plánovaných změn v předškolním vzdělávání. Předmětem zájmu výzkumného šetření bylo tedy zjistit míru informovanosti učitelů o současné revizi předškolního kurikula, zjistit jejich přístup ke změnám, analyzovat současné problémy v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů na základě kterých by sami učitelé doporučovali změny a jejich návrhy k úspěšnému zavedení změn do praxe mateřských škol. Další kapitoly praktické části jsou věnovány interpretaci výsledků výzkumu, jejich závěrů a následné diskusi a doporučení pro praxi předškolního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGICKÉ UCHOPENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Kurikulum je stěžejním termínem tématu méj diplomové práce, proto je tomuto pojmu věnována první kapitola, která by měla zachytit jeho rozmanité pojetí. Pojem kurikulum má historické kořeny v lat. slově *currere* – běh, běžet, ve světě se začlenil jako výraz *curriculum vitae* – průběh života. Význam těchto slov vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě, k určitému cíli. (Opravilová 1998 in Syslová 2015). Kurikulum v oblasti vzdělávání tyto významy také přejímá, může totiž představovat cestu, kterou jedinec během vzdělávání prochází a jejímž absolvování postupně získává životní zkušenosti. (Opravilová & Gebhartová, 2003). Další pojmy, které bych chtěla v této kapitole na začátek představit se týkají kurikula v procesu změn. Pojmy transformace a implementace kurikula vnímám jako stěžejní části revize kurikula, která je ústředním zájmem méj práce.

1.1 Pojetí kurikula

V kontextu vzdělávání se termín *curriculum* začal využívat ve druhé polovině 16. století v souvislosti standardizace univerzitního studia. Potřeba administrativní kontroly ze strany státu přispěla ke vzniku strukturovaného vzdělávacího programu, pro který začal být právě pojem kurikulum využíván. Kurikulum představovalo vzdělávací program, který byl od 19. století rozšířen i na nižší stupně škol. (Walterová, 2004). V průběhu 20. století bylo toto pojetí kurikula kritizováno. Mnozí autoři upřednostňovali širší význam kurikula nejen v podobě vzdělávacího obsahu jako plánu výuky, ale s přesahem vnímání, že jeho součástí je vše, co se děje ve škole a významně jej ovlivňuje. Zahrnuje zkušenosti žáků, proces výuky a klima školy. To vše představuje významné faktory vzdělávání, které se vztahují ke vzdělávacímu procesu vyučování a učení. Tyto procesy se však ve vzdělávacích plánech nenacházejí, ale jsou jimi významně ovlivňovány. McLachlan et al. (2013) upozorňuje na rozmanitost kurikula různých zemí a uvádí, že některé jsou specifické a některé mají spíše obecné pojetí. Ve své knize popisuje „čtyři klíčové prvky, které se vztahují na kurikulum v jakémkoli prostředí výuky a učení v raném dětství: 1) cíle, záměry nebo výstupy – čeho chceme v rámci kurikula dosáhnout? 2) Obsah, domény, nebo předmět – co zahrneme do kurikula? 3) Metody nebo postupy – jaké použijeme metody k dosažení cílů? 4) Evaluace – jak poznáme, že jsme jich dosáhli?“ (s.10).

Existuje nespočet definic kurikula, tento pojem stále není jednotně chápán a obecně přijímán. Mnozí autoři, kteří se termínem kurikulum zabývají ve svých publikacích, vymezují tento termín dle toho, jakým způsobem o něm přemýšlí oni sami ve vztahu k oblasti jejich práce (Walterová, 2004). Vybrala jsem níže uvedené definice, které jsou pro nás v oblasti pedagogiky nejvíce významově hodnotné a pomohou nám pochopit rozmanitost pojmu kurikulum.

Průcha (2013) ve své knize uvádí definici kurikula z britského pedagogického slovníku Dictionary of Education, která představuje širší i užší vymezení tohoto pojmu.

- 1) Kurikulum v užším vymezení znamená program výuky. 2) Kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované učení.
- 3) V posledních letech je kurikulum vymezováno jako výběr z kultury společnosti a kurikulum je tvořeno v procesu kulturní analýzy. (Lawton & Gordon, 1993 in Průcha, J. 2013, s. 237).

Kurikulum tedy odráží i kulturu dané společnosti a představuje souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti pro jeho úspěšné zařazení do společnosti a běžného života. Kurikulum představuje „systém kulturních obsahů, které se mají ve vzdělávání zprostředkovat“ (Maňák et al., 2008, s. 13), proto jsou pojmy kultura a vzdělávání velmi úzce spjaty.

V českém pedagogickém slovníku je vymezeno spíše širší pojetí kurikula, které je chápáno jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejímu plánování a hodnocení.“ (Průcha et. al., 2003, s. 110).

Průcha (2013) uvádí, že můžeme kurikulum v pedagogice chápat „buď“ „prakticky“ ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul a jejich „chování“ v reálných edukačních procesech, nebo obecně teoreticky jako „získávané zkušenosti“. (s. 243). První pojetí můžeme chápat ve smyslu vytváření kurikulárních materiálů využitelných pro práci ve školách. Jedná se tedy o užší rozsah kurikula zahrnující učební plány a osnovy. Druhé pojetí se soustřeďuje zejména na široké pojetí kurikula, které představuje vize o tom, co by mělo být obsahem získávání zkušeností dětí a jejich osvojování.

Obecnější pohled na termín kurikulum popisují autoři Maňák, Janík a Švec (2008) „V obecnějším pohledu lze chápat kurikulum jako obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.“ (s. 14).

Tyto definice rozlišují autoři Průcha, Mareš a Walterová (2003) na tři základní významy, jak lze kurikulum vnímat. „1) vzdělávací program, projekt, plán 2) průběh studia a jeho obsah 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ (s.110).

Walterová (1994 in Maňák et. al., 2008), vymezuje obecný rámec kurikula „jako komplex problémů vztahující se k řešení otázek (viz. Obrázek 1), který nám umožňuje lépe pochopit jeho široké pojetí.“ (s.14)

Obrázek 1: Širší paradigma kurikula (Maňák et. al., 2008, s. 15)

Otázka	Východisko kurikula	Kategorie
Proč	cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
Koho	zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	Charakteristiky učícího se
Co	poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	Obsah
Kdy	časový rozsah, ročník, časová jednotka	Čas
Jak	strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnost	Metody, postupy
Podmínky	legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály	Organizace
Výsledky	hodnocení, prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

1.2 Transformace kurikula

Kurikulum v procesu transformace s sebou přináší změny, můžeme hovořit o tzv. proměnách kurikula. „Zatímco změna je zpravidla vyvolána úsilím, jež je záměrné, plánované a řízené, proměna je spíše spojována s působením neviditelných sil.“ (Janík et. al., 2010, s. 11). To znamená, že původní zamýšlené změny, kterých by se mělo dosáhnout, mohou v průběhu realizace nabýt charakteru proměn. Změna je však široký pojem, je třeba upřesnit o jaký druh změny se nám jedná a co je jejím předmětem. V tomto případě se jedná o změnu neboli transformaci jejíž předmětem je kurikulum. (Janík et. al., 2010).

Transformace vzdělávací soustavy je především postupným procesem, založeným na iniciativě škol, učitelů a veřejnosti, na jejich společném hledání a ověřování nových cest. Stát tomuto vývoji vymezuje směr a hranice, podporuje jej účinnými motivačními nástroji a vytváří mu legislativní a ekonomická pravidla a podmínky. (Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 1994 in Průcha, 2013, s. 387).

Z toho vyplývá, že kurikulum představuje dynamický proces, jenž má několik rovin a forem, do kterých se postupně transformuje. Dle mezinárodního výzkumu TIMSS (in Průcha, 2013, s. 246) rozlišujeme tři základní roviny kurikula:

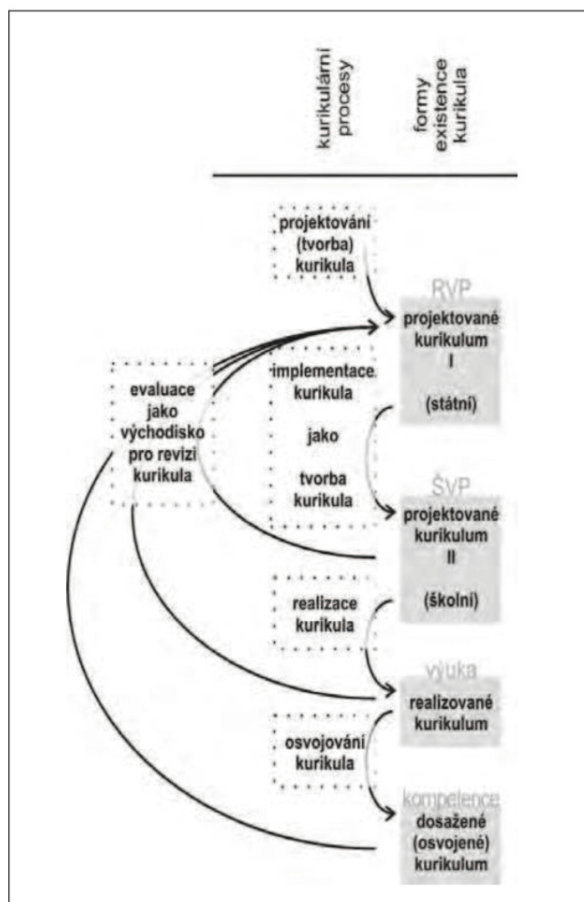
- 1) zamýšlené kurikulum,
- 2) realizované kurikulum,
- 3) dosažené kurikulum.

Zamýšlené kurikulum představuje zamýšlené cíle a obsah vzdělávání ve vzdělávací soustavě určité země, promítá se do vzdělávacího obsahu. Učivo, které je předmětem výuky a je předkládáno žákům v konkrétních školách a třídách nazýváme realizované kurikulum. Dosažené kurikulum označuje učivo, které si žáci během výchovně vzdělávacího procesu skutečně osvojili (Průcha, 2013).

Přechod mezi jednotlivými rovinami kurikula se pokusili zachytit autoři Janík, Maňák, Knecht a Němec (2010) a vymezují jednotlivé kurikulární procesy, které se promítají do jednotlivých názvů forem, do kterých se kurikulum dále dělí. Mezi kurikulární procesy tyto autoři řadí:

- „projektování kurikula, které spočívá ve vymezení cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů,
- implementace kurikula, představuje zavádění kurikulárních dokumentů do edukační praxe,
- realizace kurikula je zajištěna zprostředkováním kurikulárních cílů a obsahů prostřednictvím výukových metod a forem,
- osvojování kurikula si můžeme představit jako zvnitřňování těchto cílů a obsahů žáky
- revize kurikula spočívá v zavádění změn na základě přehodnocení projektovaného kurikula.“ (s. 13).

Pro lepší pochopení procesů transformace využijí názornou ukázkou (Obrázek 2) od autorů Maňák, Knecht a Němec (2010, s. 13), která zachycuje cyklus transformace kurikula a vztahy mezi těmito procesy.



Obrázek 2: Cyklus projektování (tvorby), implementace, realizace, osvojování a revize kurikula (Maňák et. al. 2010, s. 14)

Z těchto procesů vychází formy realizačních proměn kurikula, které uvádí Maňák, Janík, Švec (2008, s. 21)

- „koncepční forma (cíle, plány, koncepce vzdělávání) – dokumenty školské politiky,
- projektová forma (projekty obsahu vzdělávání) – učební plány, osnovy, vzdělávací programy,
- realizační forma (realizační projekty) – metodické pokyny, příprava na výuku,
- výsledková forma (obsah vzdělávání osvojený ve výuce) – vědomosti žáků, hodnocení, osvojené učivo,
- efektivní forma (uplatnění v praxi) - profesní uplatnění jednotlivce, osobní postoje a produkty.“

Tato rozlišení jednotlivých procesů a forem transformace kurikula nám umožňuje pochopit, jakými změnami prochází kurikulum od jeho ideové koncepce až k již zmiňované a pro tuto práci stěžejní revizi kurikula. Změny ve fázi projektování kurikula, které sebou

revize přináší, musí vycházet z jasné vize a mít dobře připravený terén pro její implementaci. (Šmelová, 2013).

1.3 Implementace kurikula

Významným mezníkem pro revizi kurikula je jeho úspěšná implementace. „Implementace kurikula spočívá v zavádění kurikulárních dokumentů do škol – výsledkem je implementované kurikulum“ (Janík et. al., 2010, s. 13). Tento termín popsal jako jednu z fází změn ve vzdělávání známý odborník Michael Fullan, ve své práci *The New Meaning of Educational Change*, kde popisuje tři fáze změn, mezi které patří právě pojem implementace. Fáze I. – iniciace – představuje fázi na počátku, vede k rozhodnutí provést změnu. Fáze II. – implementace – zavedení změny do praxe a první zkušenosti v praxi. Fáze III. – institucionalizace – představuje skutečnost, zda se změna v praxi uchytí a zůstane zachována (Fullan, 2007, in Greger, 2011, s. 12).

Pojem implementace představuje stěžejní fázi pro úspěšné zavedení revidovaného kurikula do edukační praxe, mohou se však objevovat problémy při realizaci. „Implementace – zahrnuje první zkušenosti se zaváděním inovačních modelů v různém rozsahu a úrovních od konkrétní školy až po národní vzdělávací program.“ (Wiegerová, 2015, s. 93). Ve fázi implementace je důležité monitorování procesu zavádění změn do praxe a následné vyhodnocování jejich důsledků. „Jedná se o proces vyžadující systematické monitorování s cílem eliminovat a pružně reagovat na možné problémy.“ (Šmelová, 2013, s. 32). Autorka Šmelová (2013) uvádí ve své studii, že právě proces implementace kurikula předškolního vzdělávání nebyl v době zavádění změn dostatečně monitorován a stále se můžeme setkávat s nepochopením koncepce kurikula ze strany učitelů, jakožto hlavních aktérů zavádění změn do praxe.

Důležitou roli v této fázi je poskytování politické a odborné podpory a pomoci hlavním iniciátorům změn – učitelům. Implementovat změny bez dostatečné podpory je problémem, který může nastat během procesu implementace. Účinná implementace závisí zejména v podpoře pedagogických pracovníků. „Bez aktivního podílu těch, kteří chtějí implementovat změny nebo nové myšlenky, může být jakákoli reforma neúspěšná.“ (Syslová et al., 2014, s. 101). Pro úspěšnou implementaci revidovaného kurikula je důležité zajistit podporu v odborné přípravě pedagogů, která by měla spočívat v poskytování průběžných informací o stavu revize kurikula a zajištění metodických materiálů.

2 VÝVOJ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole bych chtěla nastínit, jak se kurikulum mateřské školy proměňovalo z hlediska historie. Dle Kořátkové (2014) nebyly tyto změny kurikula předškolního vzdělávání systematicky popisovány a analyzovány. Kurikulum předškolního vzdělávání můžeme pozorovat s rozvojem institucionální výchovy, která vyústila v potřebu zavedení výchovných programů pro děti předškolního věku. „Na základě reflexe praxe i úvah vznikali na mateřských školách předchůdci osnov, programů, projektů či kurikul. Reflektovaná praxe přináší metodické příručky naznačující vhodné i zavrženíhodné metody práce a způsoby organizace dětské činnosti.“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 42). Přelomovým obdobím je rok 1990–2005 kurikulární reformy, jehož výsledkem jsou legislativně ukotvené závazné kurikulární dokumenty. Schválením Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, neboli Bílé knihy. Na základě tohoto strategického dokumentu vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je v různých časových intervalech přepracováván a inovován a představuje závazný kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání dodnes.

2.1 Předškolní vzdělávání do roku 1989

První obsah vzdělávání dítěte předškolního věku stanovil již J. A. Komenský v práci Informatorium školy mateřské z roku 1632, který obsahuje cenné myšlenky pro dnešní kurikulum. První české vydání vyšlo v roce 1858. Toto dílo představuje první ucelený program výchovy dítěte předškolního věku. Zachycuje komplexně zpracované pojetí rozvoje raného dětství s důrazem na přirozený vývoj dítěte, proto se prosadila jeho životnost dodnes. Jeho systematické zpracování se objevuje ve stanovených cílech, obsahu, metod i prostředků výchovy. „Komenský vidí cíl v harmonii, v harmonickém vývoji lidské osobnosti vyvážené po stránce fyzické i psychické, citové i sociální.“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 14). Rozvoj dítěte má vést k harmonii a přirozenosti ve vývoji. Komenský ve své práci vyvodil závěr, že se ve výchovném procesu všichni vzájemně ovlivňují a dítě není pouze pasivním příjemcem výchovných snah, ale aktivním strůjcem s důrazem na činnou a tvořivou složku, která se naplňuje především hrou. Přístup vychovatele k dítěti by měl tedy vycházet z citlivého a aktivního vedení dítěte. (Opravilová & Uhlířová, 2019). Přestože Komenský použil v tomto díle výraz škola mateřská, nejedná se v tomto případě o instituci, nýbrž o podporu rodinné výchovy. Toto dílo bylo určeno rodičům, zejména matkám a mělo sloužit jako ucelený program pro výchovu dětí v předškolním období v rodině. Dílo je rozděleno

do dvanácti kapitol, které shrnují svým obsahem rozvoj dítěte v oblasti rozumové, mravní, tělesné, pracovní a náboženské (Pavlovská et al., 2012).

K rozvoji institucionálního vzdělávání došlo na přelomu 18. a 19. století. Nutnost zabývat se výchovou předškolních dětí v širším společenském kontextu vychází ze společensko-ekonomických změn v Evropě. Životní podmínky v rodinách z důvodu nových výrobních požadavků na práci v továrnách znesnadnila rodinám péči o nejmenší děti. Cílem institucionální výchovy však bylo zajistit pouze základní životní podmínky tak, že v institucích bude zajištěna péče o děti, která v rodině nebyla dostačující. V obsahovém zaměření se projevila neznalost věkových zákonitostí ve vývoji dítěte a naplňování jeho potřeb. Postupné snahy o propojení funkce výchovné se vzdělávací se pokusil Jean Frédéric Oberlin ve Francii s myšlenkou vytvořit výchovnou instituci, v níž by se děti učily praktickým dovednostem. K výuce dětí využíval Komenského Svět v obrazech. Dále Robert Owen v Anglii, který chtěl pomoci svým zaměstnancům s péčí o děti a v roce 1809 založil vlastní školu pro nejmenší děti. V roce 1816 založil Institut pro výchovu charakteru, kde se již děti od tří do šesti let měli soustavně vzdělávat. Jeho záměry se však nepodařilo naplnit ani prosadit. Svými myšlenkami o předškolním vzdělávání však předběhl svoji dobu. (Opravilová & Uhlířová, 2019). Owen kladl důraz na respektování věkových zvláštností dětí a obsahem jeho výchovy bylo seznamovat děti s okolním světem na základě přímé zkušenosti. (Pavlovská et al., 2012).

Významným představitelem institucionalizace předškolní výchovy v Německu byl Frederich Fröbel, který realizovat svůj záměr „zařídít veřejnou školu pro děti od 3–6 let, ještě školou nepovinné, kde by hrou a podobným příjemným zaměstnáním byly připravovány k pozdější vážné práci a ke školnímu vyučování, kde by zároveň zvykaly družnosti a popřípadě měly náhradu za nedostatečný život domácí“ (Erning 1976 in Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 19). V roce 1840 založil první veřejné předškolní zařízení s názvem Kindergarten neboli dětská zahrada. Tento název přetrval dodnes a je dále v řadě zemích využíván pro označení předškolních vzdělávacích institucí. V této instituci bylo hlavním výchovným působením zejména naučit děti praktickým činnostem, které bylo podporováno souborem manipulačních pomůcek s názvem tzv. dárky, které Fröbel sám navrhl pro edukační činnosti dětí. Mnoho z těchto prvků se dodnes v mateřských školách využívají. „Postupně došli pedagogové k názoru hraničícímu s vírou, že pro dítě stačí zvolit určitý podnět, nabídnout k němu vhodnou hračku a jeho smysly, motorika, inteligence, zvyky i charakterové vlastnosti se budou podle plánovaných záměrů zdárně rozvíjet.“

(Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 21). Jeho propracovaný systém předškolního vzdělávání výrazně ovlivnil rozvoj mateřských škol v 19. stol. v mnoha dalších zemích, které vznikaly po vzoru jeho Kindergarten.

V 19. století se i u nás měnil postoj k dítěti a jeho výchově a celosvětově narůstal zájem o předškolní výchovu. Na vzniku prvních českých institucí pro předškolní vzdělávání se podílel zejména Jan Vlastimír Svoboda, který v roce 1832 založil první českou opatrovnu v Praze Na Hrádku. Tato instituce měla již výchovně vzdělávací charakter a právě zde vzniká první výchovný program s názvem *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ku čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstouny a rodiče*. (1839), který představoval propracovaný vzdělávací systém s důrazem na čtení, psaní a mravní výchovu. (Opravilová & Uhlířová, 2019). Svoboda se snažil navázat na díla Komenského a v tomto programu rozpracoval Komenského zásady. Od myšlenek Komenského se však liší tím, že součástí vzdělávání dětí je trivium, nácvik: čtení, psaní a počítání. Svoboda „veškerou činnost v opatrovně chápe jako práci rukou a pohyb těla ve hře, aby dospěl k obrazu světa lidské práce“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 23). Výchovný program Školka obsahuje 57 lekcí, každá tato lekce začínala vyučováním trivia, dále se u dětí rozvíjela morálně náboženská výchova a kázeň, následovaly hry, zaměstnání a písně, poté cvičení a věcné poučování. Tímto Svoboda zprostředkoval dětem celistvý obraz světa a základny elementárního vzdělání. Program zahrnuje propracovanou metodiku prvouky, základů trivia, mravní a náboženské výchovy. V obsahu jsou zastoupeny příběhy a veršičky, také hádanky, náměty na smyslové i lidové hry. Vlivem tohoto výborně zpracovaného metodického postupu se dostaly myšlenky Komenského do praxe a postavil tak základ pro rychlý rozvoj předškolní výchovy. (Opravilová & Uhlířová, 2019). „Svobodovu Školku lze také považovat za důstojného předchůdce všech našich dalších osnov, vzdělávacích programů a kurikul předškolního vzdělávání.“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 27). Z tohoto spisu se také rozšířil lidový název Školka pro předškolní instituci, který přetrvává dodnes a z výchovných institucí se díky tomuto programu staly instituce výchovně vzdělávací. (Opravilová & Uhlířová, 2019).

První česká mateřská škola byla založena v roce 1869 u sv. Jakuba v Praze na popud Marie Riegerové, která tímto sledovala nahrazení nedostatečné rodinné péče spojené s chudobou v souvislosti s faktem, že chudé děti často nenastupovaly ani do povinného školního vzdělávání z důvodů pracovních povinností kladených na děti ze strany rodičů.

„Děti pražské chudiny v ní měly najít „zdravý útulek, ve kterém by okřály lepším vzduchem a posilnily se výživnou stravou, ve kterém by prospívaly mravně pod láskyplným okem ženy, a to ženy je učící a je ochraňující dobročinnou péčí.“ (Červinková, 1892 in Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 33). Výchovný program mateřské školy byl sestaven po vzoru J. V. Svobody a kladl důraz na vzdělávací stránku a rozumovou výchovu s prvky trivia a převzal prvky dětských zaměstnání a metodiky řízené herní činnosti F. Fröbela. (Pavlovská et al., 2012). Tento výchovný program zahrnuje požadavky, které by u dětí měly být v souladu s tímto programem rozvíjeny jako např. početní úkony a od pěti let se učit číst a psát latinkou. Mezi běžné organizační činnosti dětí v mateřské škole patřily hry s míčem, kladení obrazců, zaměstnání s krychlemi a špalíčky, dívky se měly kromě těchto činností věnovat ručním pracím. (Opravilová & Uhlířová, 2019).

Prvním legislativním dokumentem, který vymezoval organizační i obsahové podmínky předškolních zařízení i pro české země byl rakouský školský zákon z roku 1869. „Zdůvodnění potřeby nepovinné, ale institucionalizované předškolní výchovy bylo formulováno jako nutnost věnovat pozornost „rozumnému a zdravému vychování mládeže u věku ještě nepodléhajícím“, protože jde o součást vychování obecného.“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 28). V roce 1872 vyšlo ministerské nařízení, kterým byly definovány tři typy zařízení pro děti předškolního věku: mateřské školy, opatrovny a jesle. Tyto instituce měly zabezpečovat rozvoj dětí po stránce tělesné, smyslové i duševní. „I když se při práci v mateřských školách používaly názorné pomůcky a předvádění, stále převládaly verbální metody a hromadný způsob výuky dětí.“ (Pavlovská et al., 2012, s. 37). Tato legislativní úprava upravila také obsah doposud využívaného vzoru J. V. Svobody a odstranila z něj učení trivia a zavedla první osnovy pro předškolní zařízení. „Trivium ovšem do značné míry nahradilo morální a náboženské vyučování s dominantní metodou slovního výkladu. Vzdělávací obsah byl realizován v pevném denním režimu formou povinných pravidelných zmechanizovaných pracovních činností.“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 38). Obsah a cíl předškolních zařízení určovala rámcová směrnice (1872), která

doporučila mateřským školám následující výchovné prostředky: Zaměstnání, kterými se vzdělává napodobivost a tvořivost, hry tělesné se zpěvem i bez něho, nazírání na předměty a obrazy, jakož i hovory o nich, povídky a básničky, konečně lehká práce zahradní. Všeliké vyučování ve způsobu školním se naprosto vylučuje. (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 38).

Mateřská škola a její pojetí však neměla svými formami a metodami práce daleko od školského charakteru výuky. „Obsah, jenž je stanovený v podobě kurikula, bývá příliš

široký, obecný, neosobní a formální. Většinou neodpovídá individuálním zájmům, prožitkům i zkušenostem dítěte. Je vnímán jako očekávaná a žádoucí perspektiva stavu definovaného k určitému termínu.“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 53-54).

Významný přelom v pojetí předškolního vzdělávání představovalo reformní hnutí na počátku 20. stol., jehož představitelé kritizovali dosavadní přístup vzdělávání se snahou odstranit školský přístup z mateřských škol. Hlavními představiteli reformního hnutí, kteří prosazovali nový pohled na dítě a pedocentrický přístup ve vzdělávání byli Elen Keyová John Dewey a Marie Montessoriová. Pedocentrismus je pedagogický směr, který cíle výchovy a vzdělání zcela podřizuje zájmům a potřebám dítěte, prosazuje individuální přístup k dítěti a klade důraz na konstruování vědomostí na základě činnosti dítěte. Zásadním cílem reformního hnutí byla změna přístupu k dítěti, jeho výchově a vzdělávání se snahou promítnout tyto myšlenky do vzdělávacích obsahů. „Přirozeným východiskem kurikula musí být dítě a jeho zkušenost, jeho aktivita a vývojové možnosti.“ (Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 54). Významnými představitelkami těchto snah u nás byly učitelky Ida Jarníková a Anna Süsová. Na rozvoj předškolního kurikula se svými publikacemi zasloužila zejména Ida Jarníková a ve své publikaci *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných* z roku 1908 rozpracovala obsah vzdělávání na čtyři oblasti: člověk, zvířata, rostliny a různé. Dále na tuto publikaci v roce 1911 navázala Příručkou pro školy mateřské, kde navrhuje rozdělení vzdělávacího obsahu dle období – „od začátku roku do Vánoc, od Vánoc do Velikonoc, od Velikonoc do konce školního roku.“ (Pavlovská et al., 2012, s.69). V roce 1927 vydává *Výchovný program mateřské školy*, tento dokument můžeme považovat za zásadní dokument, který systematicky pojednává o předškolní výchově a výrazně ovlivnil dnešní moderní koncepci mateřské školy. Autoři Rýdl a Šmelová (2012) uvádí že, „Z hlediska teoretického, praktického a metodického pojetí šlo v podstatě o rozvíjení myšlenky podobné současnému pojetí předškolního kurikula (RVP PV).“ (s. 40) Tento metodický materiál poskytoval učitelkám mateřských škol návod pro práci s dětmi, na základě, kterého měly koncipovat vlastní činnosti s dětmi a byl jim ponechán prostor pro jejich tvořivou práci.

Dosavadní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání však byly nesystematické, doposud vydávány pouze z iniciativy jednotlivců. Chyběly závazné ucelené osnovy pro předškolní vzdělávání. Reformní snahy vyústily ve vydání *Výchovných osnov pro mateřské školy hlavního města Prahy*, které využívaly i mateřské školy mimopražské. Jednalo se pouze o osmi stránkový metodický materiál, „ale jejich význam spatřujeme

zejména ve snaze vytvořit kurikulum s přihlédnutím k potřebám mateřské školy.“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 41). „Priorita osnov vycházela z požadavku, že „učitelka dneška chce mít jasný program, chce vést děti za jasným cílem. Stará se proto o páteř své výchovné činnosti – o osnovy“.“ (Mateřské školy pražské, 1936, in Opravilová & Uhlířová, 2019, s. 80). Tyto osnovy byly rozděleny do čtyř oborů: řeč, poučení, práce a zábava, s využitím hry jako hlavního prostředku výchovy a vzdělávání. Hlavním záměrem těchto osnov byla péče o zdraví dětí, podporovat jejich vývoj v prostředí mateřské školy za účelem přípravy na vstup do národní školy.

V poválečném období po roce 1945 nastal vysoký rozvoj mateřských škol, které však postrádaly jednotný vzdělávací program. V roce 1945 byla vydána celostátní směrnice *Prozatímní pracovní program pro mateřské školy*, která je prvním závazným dokumentem svého druhu. Východiskem tohoto programu byly osnovy z roku 1938 a tím pádem se v nich stále odráží reformní prvky. Tento program doplnila Jarmila Šukalová svojí metodickou příručkou *Mateřská škola*, kterým se snažila do mateřských škol zavést projektové metody. Mateřské školy byly zákonem o základní úpravě jednotného školství zařazeny do školské soustavy. Z požadavků jednotného školství vzniká roku 1948 *Pracovní program pro mateřské školy*, který měl ideologicko-výchovný charakter s důrazem na kolektivní výchovu. Dle Opravilové a Uhlířové, (2022) „dosavadní charakter předškolní výchovy jako svobodného rozvíjení samostatné osobnosti směřoval na půdorysu sociocentrického přístupu ke školsky formativnímu pojetí.“ (s. 112) Tento program byl poprvé koncipován do výchovných složek: péče o zdraví, péče o smyslový a rozumový vývoj, estetická a mravní výchova. Učitelkám zprostředkoval ukázky dětských zaměstnání, tyto zaměstnání byly chápány jako didaktické celky, kterými učitelky při práci s dětmi naplňovaly stanovené úkoly (Rýdl & Šmelová, 2012). Učitelky tento program považovaly za zdařilý dokument, avšak nebyl dostatečně propracován v rámci sledování úrovně jednotlivých dětí, jak uvádí Šmelová (2008) v ukázce z hodnocení tehdejší práce mateřských škol: „Učitelky neplánovaly, nestanovovaly si úkoly, nevěšily si celkové úrovně dětí.“ (Pracovní program pro mateřské školy, in Šmelová, 2008, s. 62). V roce 1953 vznikly *Prozatímní osnovy pro mateřské školy*, V tomto programu se již odráží nároky na děti rozdělené dle věkového období na dvě věkové skupiny – mladší a starší, dále stanovuje režim dne mateřské školy. Výrazně zde byla posílena didaktická funkce a učitelky tedy kladly důraz zejména na rozumovou výchovu, která byla rozvíjena především povinnými zaměstnáními, hra byla v tomto případě velmi opomíjena. Dle autorů Rýdla a Šmelové (2012) učitelkám dělal

problém „výběr úkolů, často docházelo k nezdravému přetěžování dětí. Při plánování práce se nedařilo respektovat zásadu soustavnosti a přiměřenosti.“ (s. 61) O něco málo později v roce 1958 vychází *Pokusné osnovy pro mateřské školy*. K těmto osnovám byla vydána příručka *Rok v mateřské škole*, která poskytovala učitelkám praktické náměty pro práci s dětmi. Tento krok učitelky mateřských škol velice ocenily a pomohl jim lépe uchopit práci s obecnými cíli. (Pavlovská et al., 2012). V roce 1958 se konala I. celostátní konference o předškolní výchově, která vyústila v řadu podnětů pro zpracování nových osnov a roku 1960 byly vydány *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy*. V osnovách byly jasně vymezeny rámcové cíle a obsah výchovné práce, který byl dále rozpracován pro dvě věkové skupiny dětí a to pro mladší děti 3-5 let a starší děti 5 – 6 let. Obsah výchovně-vzdělávací práce byl rozdělen do jednotlivých typů výchovných složek: tělesná výchova, rozumová výchova, estetická výchova, pracovní výchova a zejména mravní výchova měla důležité místo v plnění ideových úkolů. Jak uvádí autoři Rýdl a Šmelová (2012, s. 62), i když bylo úkolem učitelky pracovat s dětmi dle jejich individuálních zvláštností, nebylo tomu tak a převažovala zejména kolektivní výchova. Uspořádání těchto osnov však nerespektovalo význam svobodné hry dětí a převažuje přístup ke hře jako k cílené činnosti, do které učitelka často zasahuje zejména za účelem pomoci dětem dosáhnout určitého cíle hry. (Rýdl & Šmelová, 2012). Výchovně-vzdělávací obsah byl příliš organizovaný učitelkou a jednalo se o činnosti, které vyžadovaly její vedení od ranních činností po celý den. V roce 1960 přijalo Národní shromáždění nový školský zákon, kterým byly ze zákona do předškolní výchovy zařazeny i jesle. (Šmelová, 2008). Osnovy tak získávají další podobu a mění se v *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1963. Tyto osnovy se od předchozího dokumentu lišily zejména zdůrazněním respektování věkových a individuálních zvláštností dětí, ale svým obsahovým množstvím úkolů nebylo možné tuto stránku naplňovat. (Pavlovská et al., 2012).

Tímto dokumentem končí období osnov, pojem osnovy nahradil pojem program a roku 1967 vychází *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*, jehož výchovně-vzdělávací obsah byl kategorizován do dvou věkových skupin pro děti do 3 let a pro děti od 3 do 6 let. Jednotlivé věkové skupiny byly v úvodu tohoto programu charakterizovány a rozpracovány rozsahem stanovených požadavků, které by si děti v daném věku měly osvojit. Hlavním záměrem bylo vytvořit co nejpropracovanější program, tím však došlo k značnému přetížení učiva pro děti předškolního věku. Tento dokument neposkytoval učitelkám dostatečný prostor pro tvořivou práci a učitelky svým přehlceným

obsahem spíše svazoval. S tímto programem vyšla i doplňující metodika: Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Výchovný obsah byl rozpracován do jednotlivých výchovných složek, děti měly v době ranního scházení prostor pro volné hry a jednotlivá zaměstnání byla realizována zejména prostřednictvím metody řízených činností. V odpoledních hodinách byly realizovány hry a zábavy, které však vyházely z připraveného prostředí učitelkou nikoli z přání dětí. Další verze *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* vyšla v roce 1978. Jednalo se o více méně definitivní podobu tohoto strategického dokumentu, která byla doplněna o metodiky: Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních I. – jesle, Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních II. – mateřské školy. Metodické příručky mají učitelkám přiblížit plánování a hodnocení výchovné práce, také berou ohled na individuální zvláštnosti dětí a nově se věnují i otázkám psychohygieny a péče o děti např. s opožděným vývojem řeči, poruchami chování atd. (Opravilová & Uhlířová, 2021). Do výchovně-vzdělávacího obsahu byly nově zařazené výchovy: branná výchova, matematická výchova, dopravní výchova a literární výchova. „Branná výchova byla cílovou kategorií komunistické výchovy, která usilovala o výchovu obránců vlasti, ochránců této společnosti a byla plně v souladu s charakterem výchovy tak, jak ho chápala marxistická pedagogika.“ (Opravilová & Uhlířová, 2021, s. 158). Metodická příručka v závěru obsahuje materiál ministerstva školství o důležitosti spolupráce s rodinou. „Učitelka mateřské školy má za úkol ovlivnit rodinnou výchovu dítěte tak, aby byla v souladu s cíli, úkoly, metodami a prostředky komunistické výchovy.“ (Opravilová & Uhlířová, 2021, s. 163).

Posledním kurikulárním dokumentem před rokem 1989 byl *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1984, jedná se o další propracovanější verzi programu, která je doplněna o deset metodických příruček, které rozpracovávaly jednotlivé výchovy v mateřské škole. Tyto metodické příručky měly sloužit učitelkám jako zdroj inspirace. Práce s těmito příručkami byla pro jednotné plánování příliš náročná, a tak byly pro učitelky mateřských škol vytvořeny časové tematické plány. „Přesto, že byly deklarovány jen jako doporučené, staly se až do roku 1989 univerzálním, všeobecně používaným základem a výchovná práce podle nich byla bedlivě sledována a svědomitě kontrolována.“ (Opravilová & Uhlířová, 2021, s. 164). Na základě měsíčních plánů učitelky dále zpracovávaly denní přípravy, které vycházely z detailního rozpracování učiva v programu výchovné práce. Detailně rozpracované složky jednotlivých výchov však byly učitelkami kritizovány pro svoji přeorganizovanost a velké množství učiva, které vedly k přetěžování dětí. (Rýdl &

Šmelová, 2012). Práce v mateřských školách měla školský charakter a využívané metody realizace výchovně-vzdělávacích činností nevedly k dostatečné aktivizaci dětí, v práci s dětmi převažovala řízená činnost, která převažuje nad spontánními činnostmi dětí. Učitelky následně odmítaly tento program, protože program nerespektuje podmínky pro přirozený a optimální vývoj dítěte předškolního věku. Tento program ztratil svoji závaznost roku 1990. Učitelky volili různé alternativní programy a začaly vytvářet vlastní vzdělávací plány. Jak uvádí autoři Rýdl a Šmelová (2012) „byla to cesta velmi nelehká, neboť doposud měly učitelky vždy před sebou přesně zpracované pokyny co, kdy a jak mají dělat, a to až do podoby konkrétních úkolů a činností.“. (s. 74)

2.2 Kurikulární reforma 1990–2005

Společensko-ekonomické změny, které nastaly s pádem totalitního režimu v roce 1989 přinesly svobodu celé společnosti, tedy i svobodu ve vzdělávání. Období od roku 1990–2001 můžeme nazvat jako období transformačního procesu, které se snažilo nastavit vhodný model předškolního kurikula. Změny vycházely od samotných učitelek mateřských škol, které hledaly jiné způsoby práce z vlastní iniciativy. Tyto snahy byly roku 2001 legislativně ukotveny schválením Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR neboli Bílou knihou. Na základě tohoto strategického dokumentu vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. První verze RVP PV byla vydána roku 2001 jako pokusná verze, od roku 2005 byl RVP PV schválený a od 1. 9. 2007 se stává závazným dokumentem pro předškolní vzdělávání.

Tato reforma představuje pro všechny školy, tedy i mateřské, mnohem silnější vztah ke kurikulu ve smyslu nikoli jeho pasivního převzetí, jak tomu bylo před rokem 1989, ale jako spoluvlastnictví, spoluvytváření, což zároveň vyvolává vyšší zodpovědnost navenek i zodpovědnost za vlastní zlepšování. (Syslová, 2015, s. 209)

Vývoj mateřské školy po roce 1990 popsala ve své studii Koťátková (2014) a zvolila strukturu čtyř fází transformačních změn mateřské školy v tomto období dle Kotáska (2005, 2009). *První fáze – Dekonstrukce (1990–1991)* popisuje začátek kurikulární reformy jako „iniciativy zdola“ tedy od učitelek mateřských škol. Učitelky mateřských škol kritizovaly současný stav předškolního vzdělávání a snažily se prosadit vlastní návrhy formou dopisů na adresu Občanského fóra. Mezi návrhy učitelek ke změnám byly požadavky: snížení počtu dětí ve třídě, zrušení funkce inspektorek, zavedení funkce odborného poradce, snížení administrativy. Učitelky vyjádřily také svůj zájem o vysokoškolské vzdělání, protože pociťovaly chybějící vědomosti při své práci z oblasti

psychologie a speciální pedagogice. Ve vztahu k výchovně vzdělávacímu obsahu Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy učitelky kritizovaly závaznost tohoto normativního materiálu a zásadně odmítaly podle tohoto dokumentu dále pracovat. Občanské fórum přineslo na základě porady pražských školních inspektorek rozhodnutí o využití Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy pouze jako otevřeného materiálu, jehož cílové požadavky mají sloužit spíše orientačně. (Kořátková, 2014). Oficiálním dokumentem, avšak pouze na přechodné období se stal materiál: K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních. Tento dokument odráží humanistické a demokratické pojetí, kterým mělo předškolní vzdělávání dále směřovat. (Rýdl & Šmelová, 2012)

V *Druhé fázi – Parciální stabilizace (1991–2000)* byly některé změny požadované ze stran učitelek mateřských škol prosazeny. Zejména snížení počtu dětí ve třídách z počtu 30-40 na 24 dětí, což výrazně přispělo k umožnění individuálního přístupu k dítěti v mateřských školách. Mateřské školy začaly tvořit vlastní vzdělávací programy, do jejichž vzdělávacího obsahu pronikaly různé prvky alternativních programů, ze kterých učitelé mateřských škol čerpali inspiraci. (Kořátková, 2014). Učitelky hledaly nové cesty, čerpaly inspiraci ze zahraničí a studovaly alternativní programy: Montessori, Waldorfská mateřská škola, Zdravá mateřská škola atd. a snažily se o implementaci prvků z těchto programů do běžných mateřských škol. (Rýdl & Šmelová, 2012). „V podmínkách bez závazného kurikula, které by vneslo do práce mateřských škol potřebný systém, začaly mateřské školy využívat nově vznikající vzdělávací programy.“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 98). V roce 2000 získaly mateřské školy samostatnou právní subjektivitu a jejich zřizovateli se staly obce, tento krok vedl ke způsobilosti školy zodpovídat za sebe v právním prostoru. „Na ni měla navazovat autonomie kurikulární, která měla harmonizovat transformaci školství s ideály demokratické, otevřené a pluralitní společnosti.“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 93).

Ve *Třetí fázi – Systémová rekonstrukce (2001–2004)* byly snahy „iniciativy z dola“ podpořeny nástupem kurikulárních změn „iniciovaných shora“ a tyto transformační snahy byly roku 2001 legislativně ukotveny schválením Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), který se stal východiskem pro celkovou rekonstrukci školství. Vydáním tohoto dokumentu MŠMT nastavilo hlavní směr a cíle pro celý systém školství v ČR a představil vhodné vzdělávací principy. Také se v něm objevují doporučení na zvýšení kvalifikace učitelů MŠ do terciálního vzdělávání, za účelem posílení statutu profesionality učitele. (Kořátková, 2014). Bílá kniha specifikuje dlouhodobé a střednědobé záměry

pro další vývoj našeho školství. (Svobodová, 2010). V souladu s tímto strategickým dokumentem byl zpracován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tento rámcový program byl první vydán pro potřeby mateřských škol, postupně však vznikaly rámcové vzdělávací programy pro další stupně vzdělávání. Transformační změny přinesly do inovovaného kurikulárního dokumentu RVP PV evropský trend klíčových kompetencí. „Příklon ke klíčovým kompetencím je jedním z evropských trendů, jež jsou patrné také v dokumentech české vzdělávací politiky. Klíčové kompetence jsou u nás zaváděny jako jeden z vůdčích pojmů kurikulární reformy.“ (Janík et. al., 2010, s. 17). RVP PV představuje zcela novou koncepci předškolního vzdělávání, cíle již nejsou rozpracovány do věkových kategorií jako tomu bylo u předchozích kurikulárních dokumentů, ale jsou koncipovány do vzdělávacích oblastí v podobě očekávaných výstupů. Vzdělávací obsah v podobě výchovných složek byl také nahrazen novým konceptem vzdělávacích oblastí. (Rýdl & Šmelová, 2012). Kurikulární změny začaly ověřováním RVP PV na vybraných školách a v roce 2004 byly realizovány semináře, které měly učitelkám MŠ objasnit následnou práci s RVP PV.

Osobnostně orientovaný charakter výchovně-vzdělávacího působení zakotveného v tomto programu byl blízký směru dosavadní transformace mateřských škol. Vyjadřoval však jiné nároky na formulaci cílů i na vlastní pedagogickou práci, která měla vycházet z odlišné, v praxi nezažité struktury obsahu rozčleněného do pěti oblastí. (Kořátková, 2014, s. 589).

Po roce 2001 začali zřizovatelé spojovat MŠ pod jednu právní subjektivitu s více MŠ nebo slučování se ZŠ, toto rozhodnutí představovalo zásah do autonomie mateřských škol.

Čtvrtá fáze – Implementace (od roku 2005) představuje fázi zavádění kurikulárních změn do praxe mateřských škol. Dle Kořátkové (2014) se opora ze strany centrálních institucí v počátcích implementace jevila jako nedostatečná a ve druhém stádiu se nevěnovala dostatečná pozornost potřebám učitelů ze vzniklých problémů při zpracovávání vzdělávacího obsahu RVP PV do kurikulárních dokumentů na úrovni školy. „Tento krok reformy byl pro školní praxi v MŠ obtížný a „shora“ nebyl ani relevantně výzkumně sledován, ani podle potřeb škol dostatečně dlouho podporován.“ (Kořátková, 2014, s. 596). Učitelky mateřských škol měly na základě dokumentu RVP PV zpracovávat vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), což by dle dřívějších zkušeností ze změn, které přicházely z „iniciativy z dola“ od samotných učitelů neměl být problém. V tvorbě ŠVP však převažovala snaha vyhovět požadavkům RVP PV a tento dokument byl spíše přepisován bez značného porozumění. Dle autorky Svobodové (2010), bylo první seznámení

učitelek MŠ s RVP PV plné rozporuplných pocitů, podle některých učitelů nový dokument RVP PV splnil jejich očekávání, ve kterém nalézali oporu a odborně zpracované zásady přístupu k dítěti, se kterými dávno souzní a v předešlých dokumentech je postrádali. Naproti tomu jiné učitelky MŠ jej nedokázaly uchopit. Dokument obsahoval příliš nových odborných názvů a zdál se jim příliš složitý. Na práci s tímto dokumentem a na jeho využití v praxi se cítily nedostatečně připravené. „Kurikulum jako konkretizovaná vzdělávací cesta pro mateřskou školu s východiskem v RVP PV stěžejní pro tuto fázi se ukázalo pro ředitelky a učitelky jako obtížné i po předchozích zkušenostech.“ (Kořátková, 2014, s. 592). Učitelky mateřských škol měly problém uchopit autonomii, kterou dokument RVP PV nabízel a setkal se s nepochopením v rovině tvorby konkrétních cílů a vhodných metod pro realizaci kurikula. Na tento problém poukazuje autorka Šmelová (2013): „*Přestože od roku 2001 uplynulo dvanáct let, stále se setkáváme s nepochopením koncepce kurikula, jeho terminologie, pojetím cílů apod.*“ (s. 32).

Jak uvádí Kořátková ve své studii (2014) „*fáze implementace není podle mého názoru zatím dokončena, stále probíhá implementace kurikulárního dokumentu RVP PV, která, jak se jeví její průběh, potřebuje čas a podporu veškeré odborné veřejnosti. Přes problémy, které se ukazují či přetrvávají, se vyvíjejí v pozitivních perspektivách, není důvod ji zpochybňovat, protože ji to oslabuje.*“ (s. 594)

Pro práci s tímto dokumentem jsou na pedagoga kladeny vyšší nároky na jeho odbornost tak, aby s ním dokázal lépe pracovat. „Kurikulární reforma a implementace rámcových vzdělávacích programů postavila před učitele náročnou výzvu v podobě přechodu od role učitele jako spotřebitele kurikula k roli učitele jako jeho spolutvůrce.“ (Spilková, 2023, s. 29). V této fázi však stále není řešeno další vzdělávání učitelek a doporučení o splnění adekvátní vysokoškolské kvalifikace vycházející ze strategického dokumentu Bílé knihy nebylo otevřeno. Možnosti dalšího vzdělávání učitelek se v praxi neseťkává ani s podporou zřizovatele a studenti kombinované formy vysokoškolského studia jsou nuceni na své studium čerpat dovolenou, nebo čas strávený studiem na VŠ nadpracovávat. Do mateřských škol začaly být přijímány děti již od dvou let, aniž by na tento krok byly mateřské školy potřebně připraveny i vybaveny. Autor Greger (2011) ve své studii uvádí, že dle mnoha autorů, kteří se ve svých studiích zabývali post-socialistickou transformací vzdělávání, „*docházejí k závěru, že proces ještě nebyl ukončen a že nebylo dosaženo fáze systémové reformy.*“ (s. 18) a uvádí, že „*je zapotřebí položit si otázku, zda je vůbec možné očekávat nějaký konec. Zda onen konec transformace v nedohlednu není jen projevem touhy po ideálu, který nikde nenastal.*“ (s. 18)

2.3 Kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání v současnosti

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání máme v ČR dvoustupňový systém kurikulárních dokumentů, mezi kurikulární dokumenty na státní úrovni řadíme: Strategii 2030+, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a školní úroveň zastupují dokumenty: Školní vzdělávací program (ŠVP) a třídní vzdělávací program (TVP). „Zatímco o dlouhodobých záměrech školský zákon hovoří, o strategii nikoliv. MŠMT si tuto disproporci uvědomuje a v současnosti chystá v tomto smyslu iniciaci novely zákona.“ (Hřebecký, 2024). Platnost Bílé knihy jako kurikulárního dokumentu skončila se schválením a vydáním první Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.

Klíčovým dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy je v současné době *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*, jedná se o zásadní dokument MŠMT, který určuje cíle vzdělávací politiky v časovém horizontu deseti let (2020–2030+). Tento strategický dokument byl schválen vládou ČR dne 19.10. 2020 a jeho úkolem je stanovit směr dalšího rozvoje vzdělávání. „Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.“ (MŠMT, 2020). Strategie 2030+ stanovuje dva strategické cíle, prvním z nich je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.“ (Strategie 2030+, s.16) a dále „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“ (Strategie 2030+, s.19).

Strategie 2030+ (s. 22) definuje pět strategických linií:

„Strategická linie 1: Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání.

Strategická linie 2: Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání.

Strategická linie 3: Podpora pedagogických pracovníků.

Strategická linie 4: Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce.

Strategická linie 5: Zvýšení financování a zajištění jeho stability“

Na základě těchto strategických linií, chce MŠMT jejich naplněním docílit modernizace, vybavení a metodického vedení škol, rozvoje v oblasti zavedení digitálních technologií ve školách, redukce obsahu učiva, zavést nové metody přípravy a hodnocení žáků, zaměřit

se na podporu pedagogů a zvýšit profesionalizaci ředitelů škol a zároveň se pokusit o snížení administrativní zátěže škol. (Hřebecký, 2024). Pro realizaci těchto změn byla stanovena tři implementační období. V každém implementačním období jsou rozpracované cíle daného období, harmonogram jejich plnění a výstupy a indikátory, kterými je možné zhodnotit jejich plnění. První implementační období (2020-2023) se zaměřuje na jednotlivé implementační karty, mezi které patří implementační karta: Podpora předškolního vzdělávání, jejíž hlavním cílem je „zvýšovat kvalitu předškolního vzdělávání a zapojovat do něj čím dál více dětí – proměna obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podpora pedagogů a individualizovaná práce s dětmi.“ (Strategie 2030+, s. 80). Pro lepší přehlednost plánovaných záměrů prezentovaných v rámci implementační karty, která se týká předškolního vzdělávání uvádím tabulku opatření s výčtem jednotlivých klíčových aktivit.

SOUBOR OPATŘENÍ A KLÍČOVÝCH AKTIVIT	
Opatření č. 1	Zvýšení účasti dětí v předškolním vzdělávání
Klíčová aktivita 1.1	Analýza příčin a návrh opatření
Klíčová aktivita 1.2	Meziresortní spolupráce na podporu komunikace se zákonnými zástupci
Klíčová aktivita 1.3	Zajištění potřebných kapacit
Opatření č. 2	Úprava RVP PV a zvýšení kvality předškolního vzdělávání
Klíčová aktivita 2.1	Úprava RVP PV
Klíčová aktivita 2.2	Podpora implementace RVP PV
Klíčová aktivita 2.3	Podpora pedagogické diagnostiky
Opatření č. 3	Podpora pedagogů a vedení školy
Klíčová aktivita 3.1	Zvýšení kvality přípravného vzdělávání
Klíčová aktivita 3.2	Posilování řídicích kompetencí vedoucích pracovníků
Klíčová aktivita 3.3	Podpora dalšího vzdělávání
Opatření č. 4	Parametrizace financování a nákladovosti MŠ
Klíčová aktivita 4.1	Finanční náklady na snižování počtu dětí na učitele
Klíčová aktivita 4.2	Racionalizace finančních toků

Obrázek 3 Tabulka opatření a klíčových aktivit (Strategie 2030+, s. 80)

Dlouhodobý záměr vzdělávání v ČR představuje implementační dokument Strategie 2030+, který byl Vládou ČR schválen dne 20.12. 2023. „Základním principem Dlouhodobého záměru je zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání a tím také konkurenceschopnost ČR v mezinárodním porovnávání.“ (Syslová et al., 2014, s. 71). Aktuální verze tohoto dokumentu je koncipována na druhé realizační období (2023-2027). Na toto období stanovuje v oblasti vzdělávací politiky MŠMT (2023) v tomto dokumentu tři priority. Priorita I.: Děti a mládež, Priorita II.: Školy a pedagogové, Priorita III.: Efektivní systém školství. V souvislosti s tématem této diplomové práce je pro nás důležitá „Priorita II: Školy a pedagogové: Moderní vzdělávání a připravení pedagogové, jejíž součástí je úspěšné zavedení revidovaných rámcových vzdělávacích programů do českých škol, podpora tvorby školních vzdělávacích programů, moderní učebnice a učební materiály.“ (DZ ČR, 2023 s. 27). Mezi průřezová témata toho dokumentu patří: Vzdělávání pro udržitelnost, kterou „můžeme chápat jako výchovu k sociální transformaci s cílem vytváření udržitelnějších společností.“ (DZ ČR, 2023, s. 27). V současné společnosti je specifickým tématem posilování mediální gramotnosti, které by se měla do vzdělávání promítnout v rámci rozvoje digitální gramotnosti. DZ ČR (2023, s. 29) uvádí, že „v rámci revize RVP bude trend plošně implementován do kurikulárních dokumentů. Ale je třeba důsledně podporovat pedagogy v jeho realizaci.“. V rámci strategie rozvoje regionálního školství je zde zastoupeno opatření týkající se Kvalitního a dostupného předškolního vzdělávání. Cílem tohoto opatření je „zvýšení kvality a dostupnosti předškolního vzdělávání a zapojení do něj co nejvyššího počtu dětí v České republice, a to již od tří let věku.“ (DZ ČR, 2023, s. 40). Tuto potřebu zdůvodňují výzkumy, které ukazují lepší úspěšnost žáků v dalších stupních vzdělávání v případě, že jako děti navštěvovaly mateřské školy. Pro přehled jednotlivých opatření a klíčových aktivit týkajících se rozvoje předškolního vzdělávání vkládám tabulku s jednotlivými opatřeními tohoto dokumentu.

Soubor opatření a klíčových aktivit

A.1	Zajištění implementace aktualizovaného RVP PV
A.2	Dostupné předškolní vzdělávání v souladu se zákonnou nárokovostí od 3 let věku dítěte
A.3	Redukce počtu odkladů povinné školní docházky

Obrázek 4 Soubor opatření klíčových aktivit (DZ, s. 41)

Závazným kurikulárním dokumentem konkrétně pro předškolní vzdělávání na státní úrovni je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, který je platný pro veškeré předškolní vzdělávání v ČR. „Vzdělávací program je text (z pravidla většího rozsahu, publikovaný jako samostatná kniha), který má komplexní náplň. Vymezuje obvykle tyto složky kurikula: koncepce, cíle, učební plán, učivo, cílové standardy, implementační plán“ (Průcha, 2013, s. 250). Autorka Bečvářová (2003) upozorňuje, že tento vzdělávací program „není programem, podle kterého lze přímo pracovat s dětmi.“ (s. 32). RVP PV určuje zejména společný rámec, který je nutno v poskytování předškolního vzdělávání respektovat a uplatňovat jeho východiska při tvorbě školních vzdělávacích programů tak, aby se dětem v mateřských školách dostalo kvalitní srovnatelné úrovně vzdělávání a péče. (Syslová et al., 2014). RVP PV „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (RVP PV, s. 5). RVP PV vymezuje obecné záměry v podobě rámcových cílů předškolního vzdělávání, které se promítají do oblastní úrovně ve vzdělávacím obsahu v podobě pěti vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Každá z těchto oblastí vymezuje konkrétní záměry v podobě dílčích cílů, jejichž průběžné naplňování vede k osvojování jednotlivých dílčích výstupů dané oblasti. Vzdělávání dle RVP PV vede k rozvíjení a osvojování klíčových kompetencí, kterými dítě získá základní předpoklady pro život a další etapy vzdělávání. V RVP PV jsou vymezeny jako: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. (RVP PV, s. 11). „Klíčové kompetence udávají pedagogům jednoznačný směr, kam má předškolní vzdělávání směřovat a o co má usilovat.“ (Syslová et al., 2014, s. 91). Vzdělávací obsah je v tomto dokumentu stanoven společně pro věkovou skupinu dětí od 2 do 6-7 let, má integrovanou podobu, což znamená že cíle jsou stanovovány směrem k rozvoji dítěte a jeho učení, které podporuje svým obsahem a metodami práce vnímat svět v jeho přirozených souvislostech. (Syslová, 2015). Učivo je zde zahrnuto v podobě vzdělávací nabídky, která je vyjádřena pomocí činností, případně příležitostí směřujících k naplňování dílčích cílů a dosahování očekávaných výstupů. „Jedná se o otevřený dokument, který musí procházet v určitých časových intervalech nezbytným kritickým posouzením, s ohledem na potřeby společnosti.“ (Šmelová, 2013, s. 31). Autorka Syslová (2019) ve své monografii: *The preschool teacher as a reflective practitioner* poukazuje na to, že RVP PV byl v rámci mezinárodního srovnávání OECD (2012) porovnáván s kurikulárními dokumenty pro předškolní vzdělávání v jinými zeměmi, které vyhodnotilo že náš rámcový vzdělávací program pro předškolní

vzdělávání je obecně dobře strukturovaný dokument a mezi jeho silné stránky patří identifikace individuálních potřeb dětí a respektující přístup ke schopnostem a těmto potřebám jednotlivých dětí a zdůrazňuje význam adaptačních aktivit. Toto výzkumné šetření prokázalo, že jako jediný dokument ve srovnání s Novým Zélandem, Norskem a Skotskem, který věnuje pozornost dětem se speciálně vzdělávacími potřebami, také klade důraz na děti ze znevýhodněného prostředí a na děti nadané. (OECD, 2012). V RVP jsou tedy jednotlivé kapitoly, které se věnují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí nadaných a vzdělávání dětí od dvou do tří let. Tento dokument dále formuluje mimo jiné i podmínky předškolního vzdělávání, autoevaluační požadavky na vlastní hodnocení mateřské školy a zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

Školní vzdělávací program je kurikulárním dokumentem na školní úrovni, tento program vychází ze zásad stanovených dokumentem RVP PV a každá mateřská škola si jej zpracovává sama, a podle kterého se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (Syslová et al., 2014). Dle autorek Šmelové a Prášilové (2018) „hovoříme o didaktické transformaci učiva.“ (s. 58). Učitelé mateřských škol projektují cíle stanovené RVP PV do vlastních školních vzdělávacích programů, „tímto požadavkem je na pedagoga přenášena odpovědnost nejen za proces vzdělávání, ale i za jeho plánování a vyhodnocování.“ (Svobodová, 2010, s. 23). Soulad těchto dvou dokumentů vychází z předpokladů, že každý pedagog dobře zná RV PV a využívá jej ve své každodenní praxi během jeho pedagogické činnosti. (Smolíková, et al., 2005). „Učitelé je tak přiznáno právo nést zodpovědnost za obsah předškolního vzdělávání.“ (Koželuhová et al., 2020, s. 426). Na tvorbě ŠVP by se měl spolupodílet celý pedagogický sbor, zodpovědnost za zpracování tohoto dokumentu však nese ředitel mateřské školy. Učitelé mohou při tvorbě ŠVP volit různé cesty, které vedou k naplnění požadavků RVP PV. Dokument by měl však odrážet reálné představy, které jsou realizovatelné v podmínkách konkrétní mateřské školy, pro kterou je zpracováván. „Jde o významný dokument, kterým škola deklaruje svou identitu, hodnotovou orientaci – filosofie a strategii, formální a metodické priority své práce.“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 57). Obsahovou stránku tohoto dokumentu vymezuje RVP PV, která je při tvorbě obsahu ŠVP závazná, dle RVP PV má obsahovat: Identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a podobu pedagogické diagnostiky. (RVP PV, s. 41). Vzdělávací obsah je zde rozpracován do jednotlivých integrovaných bloků, jejichž zpracování je libovolné. Jednotlivé integrované

bloky obsahují hlavní myšlenku bloku a svým obsahem zahrnují vzdělávací nabídku, která vede k rozvoji všech pěti vzdělávacích oblastí z RVP PV. V ŠVP by měl být tematický obsah naznačen jen rámcově, aby pedagogové v rámci svých tříd měli dostatek prostoru k tvořivé práci a měli prostor přizpůsobovat obsah vzdělávání konkrétním dětem ve třídě a v případě potřeby jej upravovat při tvorbě třídního vzdělávacího programu. Učitelé mateřských škol mají při tvorbě ŠVP „svobodu navrhovat integrované bloky z hlediska obsahu, rozsahu, množství i načasování, ale musí být také dostatečně flexibilní, aby umožnilo učitelům vybrat, co budou s dětmi ve třídě dělat a přizpůsobit se podle zájmů a potřeb dětí. (Koželuhová et al., 2020, s. 426). TVP „by měl v konkrétní podobě logicky navazovat na rámcové požadavky a pravidla ŠVP a vycházet ze specifických podmínek třídy.“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 61)

3 SOUČASNÝ STAV PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA

V současné době probíhá revize předškolního kurikula souběžně s revizí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dlouhodobý záměr vzdělávání ČR (2023, s. 41) uvádí, že práce na aktualizaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byly zahájeny v roce 2022 a budou navazovat na revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. „Hlavním cílem revize RVP je poskytnout mateřským, základním a středním školám jasný rámec toho, co se mají děti ve škole učit a jak je má vzdělávání připravit na život v dnešním proměnlivém světě.“ (MŠMT, 2024). Revize RVP zadalo MŠMT Národnímu pedagogickému institutu ČR, které na nich v rámci pracovních skupin v současné době pracuje. (NPI, 2023).

NPI ČR je přímo řízenou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zajišťuje přenos vzdělávacích inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe v regionech. Vytváří rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, základní umělecké a střední vzdělávání. (NPI, 2023)

V prvním implementačním období revize byl aktualizován RVP PV s cílem zajistit „provázanost cíleného rozvoje klíčových kompetencí a také individualizovaný přístup s ohledem na celkový rozvoj každého jednotlivého dítěte v maximální možné míře odpovídající jeho aktuálním možnostem, potřebám a zájmům.“ (DZ ČR, 2023 s. 42). Dle DZ ČR měly být úpravy RVP PV schváleny do 31.12. 2023 z čehož vyplývá, že revize RVP PV probíhá se zpožděním a stále není veřejně známo schválení aktualizovaného RVP PV. Jak uvádí autor článku: Jak se nám daří naplňovat strategii 2030+ ?, Hřebecký (2024): „harmonogram implementace uvedený v kartě (tj. období 2021–2023) je mimo realitu, vše je stále na začátku.“ V popředí se momentálně nachází velká revize RVP ZV a o revizi RVP PV není příliš mnoho dostupných a dobře dohledatelných informací.

První ucelené informace o revizi předškolního kurikula nám poskytly Hana Plavcová a Věra Váňová Krejčová dne 19. prosince 2023 v online setkání: Otevřeně o revizi XIII., kde představily jednotlivé změny týkající se aktualizace RVP PV. Doposud se jednotlivá setkání věnovaly pouze revizi RVP ZV a změn týkajících se základního vzdělávání. Kromě revize dokumentu RVP PV, je zde zmíněna snaha o snížení počtu odkladů školní docházky posílením pedagogické diagnostikování formou připravované metodická podpora pro učitele mateřských škol (NPI, 2023). Dále upozorňují na potřebu změny přístupu k připravenosti dítěte na školu, škola by měla být připravena na každé dítě v souvislosti s myšlenkou individualizace a společného vzdělávání což představuje velkou výzvu i pro základní vzdělávání. (NPI, 2023)

Dne 2.4. 2024 MŠMT společně s NPI zahájilo veřejné připomínkování revize rámcových vzdělávacích programů pro ZV a PV. Veřejné připomínkování na základě dotazníkového šetření bude probíhat do konce května tohoto roku. Po ukončení připomínkování má MŠMT v plánu nový dokument schválit do konce tohoto roku. (EDUin, 2024). Na veřejných webových stránkách NPI: prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani, je zveřejněný obsah aktualizovaného návrhu RVP PV s odkazem na již zmiňovaný dotazník určený k připomínkování navrhovaného vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

3.1 Opatření Strategie 2030+: Úprava RVP PV

Revize předškolního kurikula vychází z prioritních cílů Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+, která stanovuje tři implementační období zahrnující klíčová opatření k dosažení dlouhodobých cílů této strategie. V prvním implementačním období (2020–2023) dostalo své místo právě předškolní vzdělávání a je mu věnována implementační karta s názvem: Podpora předškolního vzdělávání. Tato příloha představuje souhrn opatření, které vedou k společnému cíli: „Zvyšovat kvalitu předškolního vzdělávání a zapojovat do něj čím dál více dětí. Cestou ke zvýšení kvality bude proměna obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podpora pedagogů a individualizovaná práce s dětmi.“ (Strategie 2030+, s. 80).

Klíčovým termínem pro právě probíhající revizi předškolního kurikula je proměna obsahu vzdělávání, která je dále specifikována opatřením č. 2. Úprava RVP PV a zvýšení kvality předškolního vzdělávání toto opatření je dále rozděleno do třech klíčových aktivit k jeho naplnění. Těmito aktivitami se rozumí úprava RVP PV, podpora implementace RVP PV a podpora pedagogické diagnostiky. Cílem tohoto opatření je aktualizovat RVP PV a při implementaci těchto změn připravit pedagogické pracovníky mateřských škol prostřednictvím metodické podpory na změny, které s sebou revize předškolního kurikula přinese. Dále je třeba se zaměřit na posílení sledování a hodnocení efektivity vzdělávacího procesu a vzdělávacích výsledků prostřednictvím kvalitní zpětné vazby školy. Dopad na snížení počtu odkladů školní docházky by měly mít konkretizované postupy vedení a využívání pedagogické diagnostiky k individualizaci vzdělávání. Ve větší míře by měla probíhat spolupráce se zákonnými zástupci v oblasti výchovy a vzdělávání dětí. (Strategie 2030+, s. 83)

Aktualizace RVP PV bude prováděna v souladu s cíli Strategie 2030+ a bude reagovat na současné změny ve společnosti a potřeby dětí. „Aktualizovaný RVP PV

bude klást důraz na osvojení úrovně jednotlivých klíčových kompetencí dosažitelné pro konkrétní dítě a na rovnováhu mezi sociálně-emočním a kognitivním rozvojem.“ (Strategie 2030+, s. 83).

Dle Strategie 2030+ (s. 83) má být RVP PV aktualizováno zejména v těchto oblastech:

- „klíčové kompetence,
- individualizace,
- rozvoj sociálně-emočních dovedností, pozitivní podpora očekávaného chování dětí a duševního zdraví,
- přechod dítěte z MŠ do ZŠ,
- posílení odborné role MŠ a spolupráce se zákonnými zástupci dětí,
- posílení autoevaluačních aktivit školy.“

Podpora implementace RVP PV by měla spočívat v poskytnutí komplexní metodické podpory k aktualizovanému RVP PV pro pedagogické pracovníky mateřských škol. Dále pak metodická podpora v oblasti tvorby ŠVP, která by měla být zajištěna prostřednictvím vzdělávacích seminářů a možností využít modelové ŠVP pro předškolní vzdělávání. V oblasti autoevaluace se zaměří na posílení vlastního systematického hodnocení školy ve spolupráci s rodiči a se zaměřením na formativní zpětnou vazbu pomocí sdílení inspirativních příkladů z praxe. (Strategie 2030+, s. 83). Výstupem těchto opatření bude upravený RVP PV, Modelové ŠVP, Soubory metodických materiálů k RVP PV a Metodika vyhodnocování ŠVP. (Strategie 2030+).

3.2 Revize RVP PV

Revize rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání probíhá pod vedením Národního pedagogického institutu ČR, který uvádí, že „smyslem nového RVP není vše přestavět a změnit, ale posílit některé aspekty, které jsou už dnes součástí RVP. Stejně tak chceme zachovat systém, který dává školám rámec a pravidla, ale také jim dává svobodu přizpůsobit se specifickým potřebám a okolnostem.“ (NPI, 2023).

NPI vytvořilo dokument: Zadání: Proces a principy aktualizace RVP PV ze kterého společně se Strategií 2030+ vychází NPI při realizaci změn v revizi předškolního kurikula. Tento dokument však není ke dni 4.4. 2024 veřejně dostupným materiálem. V rámci

dokumentu Zadání: Proces a principy aktualizace RVP PV byly nastaveny cíle systematické práce na aktualizaci RVP PV:

- „zachování principů RVP PV
- důraz na klíčové kompetence v dosažitelné úrovni
- sledování pokroků každého dítěte prostřednictvím individualizace a pedagogického diagnostikování
- zachování rovnováhy mezi socioemočním a kognitivním rozvojem
- zajištění návaznosti RVP PV a RVP ZV
- posílení autoevaluačních aktivit a spolupráce s rodinou“

(NPI, 2023)

V rámci implementace plánovaných změn v revidovaném RVP PV je připravován informační systém v online prostředí, může učitelům jednoduchým proklikem ukázat provázání jednotlivých výstupů s dalším stupněm vzdělávání. V tomto systému bude také možné se napojit na metodické komentáře a metodické podpory a nabízí možnost nahlédnout do dalších RVP v jednom online prostředí. (NPI, 2023)

3.2.1 Pracovní skupiny

Na revizi RVP PV pracuje řídicí pracovní skupina MŠMT v pracovní radě pro aktualizaci RVP PV je aktuálně 8 členů, jedná se odborníky na předškolní vzdělávání a různé asociace. Členkou této řídicí skupiny a garantkou předškolního vzdělávání v NPI je Hana Splavcová. NPI na svých stránkách mělo vypsáno výběrové řízení do tvůrčích týmů pro aktualizaci RVP PV, do kterého se měli možnost přihlásit kromě jiných odborníků i učitelé z praxe mateřských škol, tuto možnost měli ke dne 18. 9. 2022. Tvůrčí týmy tvořilo 30 lidí z řad pedagogických pracovníků, členové byli rozděleni do skupin dle jednotlivých vzdělávacích oblastí. „Ve skupinách spolu pracují jak učitelé a ředitelé z praxe, tak didaktici, zástupci oborových asociací a neziskových organizací.“ (NPI, 2023). Do revize RVP PV byli zapojeni také učitelé z prvního stupně, což napomohlo k lepší propojenosti vzdělávacích obsahů RVP PV a RVP ZV. (NPI, 2023)

3.2.2 Klíčové kompetence

V revidovaném RVP PV byl posílen kompetenční model s provázaností na základní vzdělávání. V původním rámci se jednalo o pět významových kompetencí: kompetence

k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Aktualizované RVP PV bude pracovat s osmi klíčovými kompetencemi: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální a kompetence kulturní. Z výčtu jednotlivých kompetencí je zřejmé, že původní kompetence činnostní a občanské byla rozdělena na dvě samostatné, a to kompetence občanské a kompetence pracovní. Zcela nově přibily kompetence digitální a kulturní. Kulturní kompetence zahrnuje v rámci aktualizovaného návrhu RVP PV výstupy očekávaných výsledků učení v této podobě: Dítě se: Zapojuje se do tvůrčích činností, Reaguje autenticky na umělecké a kulturní podněty, Respektuje osobní, kulturní, náboženské a jazykové rozmanitosti ostatních, Vnímá rozdíly národních tradic kultury ČR a jiných zemí.“ (NPI, 2024). Digitální kompetence je v RVP zcela novou záležitostí a uvádí očekávané výsledky učení v podobě výstupů: Dítě: „Vnímá význam a rizika používání digitálních technologií v každodenním životě, Rozumí, proč je důležité chránit soukromý a bezpečí svoje i blízkých osob v online prostředí.“ (NPI, 2024). Kompetence by měly zajišťovat provázanost napříč stupni vzdělání. V rámci revize došlo ke zpřesnění formulací znění jednotlivých výstupů kompetencí s důrazem nevytvářet duplicitní významy s očekávanými výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech, které se objevovaly v původním rámci. (NPI, 2023). Ve zveřejněném aktualizovaném návrhu jsou výstupy jednotlivých výstupů zestručněny.

3.2.3 Vzdělávací oblasti

V původním rámci RVP PV se vzdělávací obsah člení do pěti oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Oblasti dítě a společnost a dítě a ten druhý se podobně zabývají rozvojem sociálních dovedností, očekávané výstupy i vzdělávací nabídka v těchto oblastech jsou velice podobné a vzájemně se překrývají. V probíhající aktualizaci RVP PV se tedy nabízelo tyto oblasti spojit v jednu s názvem Dítě, ten druhý a společnost. Z původních pěti oblastí bude tedy aktualizovaný RVP PV vycházet pouze ze čtyř oblastí. Proběhly také úpravy formulace jednotlivých výstupů vzdělávacích oblastí tak, aby byly měřitelné a učitelé byli schopni zaznamenat, do jaké míry dítě jednotlivý výstup zvládne naplnit. Některé výstupy byly odstraněny z důvodů nepochopení jejich podstaty a vedly ke scholarizaci – děti byly vyučovány něco co se mají učit až na základní škole např. abeceda, ale chyběly jim příslušné kompetence. (NPI, 2023). Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou pozměněny i svojí strukturou. Očekávané

výstupy jsou nově seskupeny do okruhů v grafickém uspořádání v tabulkách pro lepší orientaci, také se zúžil jejich počet z důvodů odstranění duplicitních významů, o kterých jsem se již zmiňovala při revidování formulací dílčích výstupů klíčových kompetencí. (NPI, 2023). Příklad tohoto nového systému uspořádání uvedu na vzdělávací oblasti: Dítě a jeho tělo, která je tvořena těmito okruhy: Tělo, smysly a biologické potřeby, Pohyb, hrubá a jemná motorika, Praktický život, Fyzická zdatnost a Ochrana zdraví. Každý z těchto okruhů je dále rozveden do zestručněných očekávaných výstupů. (NPI, 2024). Nově dochází také k ukotvení základních gramotností (čtenářská a matematická) napříč vzdělávacími oblastmi. Základní gramotnost jsou v návrhu dokumentu RVP PV samostatně vymezeny ve vztahu k rozvoji dítěte předškolního věku.

3.2.4 Obecná část

Strukturou jednotlivých kapitol se návrh inovovaného programu ve velké míře nemění je však mnohem stručněji popsán. Svým obsahem vymezuje rámcový a školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů, kde už nezmiňuje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR jako součást kurikulárních dokumentů na státní úrovni, kterému již skončila planost. Další kapitolou jsou Hlavní principy RVP PV, která vymezuje výčet informací o tomto dokumentu a mimo jiné oproti současné verzi zmiňuje návaznost očekávaných výsledků učení z RVP PV na další stupeň vzdělávání a upozorňuje na využití výčtu vzdělávacího obsahu jako poskytování opory učitelům 1. ročníku základní školy tak, aby při práci s tímto dokumentem získaly představu o tom, k čemu jsou děti v předškolním vzdělávání vedeny. Návrh inovovaného RVP obsahuje výčet důležitých předpokladů pro plynulý přechod dítěte z mateřské školy na první stupeň základní školy: „Pro plynulý přechod z mateřské do základní školy je důležitým předpokladem, aby dítě: zvládalo odloučení od blízkých osob; bylo samostatné v sebeobsluze; dokázalo říct si o pomoc; dokázalo počkat, vydržet; dokončovalo započatou činnost; respektovalo, že ne vždy na něj přijde řada.“ (NPI, 2024). Kapitola Cíle a pojetí předškolního vzdělávání vymezuje hlavní cíl předškolního vzdělávání který zní: „Hlavním cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet osobnost dítěte po stránce sociální, emocionální, kognitivní i fyzické s ohledem na jeho dispozice a jedinečnost tak, aby na konci předškolního vzdělávání bylo samostatnou osobností, schopnou zvládat nároky života, které jsou na ně běžně kladeny v prostředí jemu blízkém, především v prostředí rodiny a školy.“ (NPI, 2024). Cíle vzdělávání jsou v současné vzdělávací soustavě „formulovány v podobě výsledků učení klíčových kompetencí a očekávaných výsledků učení ve vzdělávacích oblastech.“

(NPI, 2024). Kapitola Rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností upozorňuje na nově nastavený systém provázanosti klíčových kompetencí se základními gramotnostmi, mezi které se řadí čtenářská a matematická gramotnost. V kapitole, která je věnována vzdělávacím strategiím jsou vymezeny vhodné vzdělávací strategie respektující vývojová specifika a způsoby učení dítěte předškolního věku na základě konstruktivistického pojetí výuky. Mezi nejvýznamnější strategii řadí spontánní učení probíhající v rámci hry. Navrhovaný RVP PV je nově rozšířen o samostatnou kapitolu: Pedagogický tým školy. V této kapitole jsou představeny všechny pedagogické pozice mateřské školy – ředitel, učitel ale i asistent pedagoga a jejich specifika práce ve vztahu k dětem, k sobě mezi sebou a ve vztahu k rodičům. Změny také nastaly v uspořádání jednotlivých kapitol podmínek předškolního vzdělávání. Na začátek této kapitoly jsou v návrhu aktualizovaného RVP PV vymezeny zákony, ve kterých jsou podmínky předškolního vzdělávání ukotveny. Tímto vymezením se mohly být v novém RVP PV stručněji definovány. V tomto návrhu jsou nově jednotlivé podmínky uspořádány v pořadí dle největší důležitosti, které v podmínkách mateřské školy zaujímají. Na první příčce se objevily Psychosociální podmínky, dále Spolupráce školy s rodinou, Organizace, Životaspráva, Věcné podmínky. V dalších kapitolách je popsána evaluace mateřské školy, hodnocení výsledků vzdělávání a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravu ŠVP. V zásadách pro zpracování ŠVP se změny promítají zejména v charakteristice ŠVP, mateřská škola má nově popsat jaké strategie k individualizovanému vzdělávání škola využívá a vzdělávací strategie, které přispívají k rozvoji klíčových kompetencí. (NPI, 2024). V navrhovaném obsahu RV PV byly odstraněny kapitoly týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí nadaných, které jsou již legislativně ukotveny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a pozbývají potřeby je zmiňovat a přepisovat do aktualizovaného RVP PV v rámci upozadění poukazování na odlišnosti dětí, protože RVP PV je dokumentem pro vzdělávání jakéhokoli dítěte předškolního věku bez rozdílů. Zestručněním rozsahu jednotlivých kapitol a odstraněním duplicitních významů došlo ke změně rozsahu z původních 48 stran na cca 22 stran tohoto nově připravovaného dokumentu. (NPI, 2023)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Empirická část diplomové práce je zaměřena na revizi předškolního kurikula z pohledu učitelů mateřských škol. Vzhledem k nedostatku veřejně dostupných informací k právě probíhající revizi předškolního kurikula pro učitele z široké veřejnosti, nemohl být výzkum postaven na reflektování plánovaných změn v předškolním vzdělávání. Předmětem zájmu bylo tedy zaměřit se na míru informovanosti učitelů o současné revizi předškolního kurikula, zjistit jejich přístup ke změnám, analyzovat současné problémy v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů na základě, kterých by sami učitelé doporučovali změny a jejich návrhy k úspěšnému zavedení změn do praxe mateřských škol. Výzkumná data o této problematice byla získána na základě realizace kvalitativně orientovaného výzkumu. Následující kapitoly představují stanovené výzkumné cíle a otázky, vybrané metody realizace výzkumu, popis průběhu sběru dat v terénu a charakteristiku výzkumného souboru.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu v praktické části diplomové práce je:

- **Odhalit přístup učitelů mateřských škol k revizi předškolního kurikula.**

Dílčí výzkumné cíle vycházející z hlavního výzkumného cíle jsou:

- Zjistit informovanost učitelů mateřských škol o současné revizi předškolního kurikula.
- Objasnit současný stav RVP PV v pedagogické praxi.
- Popsat změny, které by učitelé mateřských škol uvítali ve své praxi.
- Navrhnout doporučení k úspěšné implementaci revize RVP PV.

Hlavní výzkumnou otázku vycházející z hlavního cíle jsem stanovila:

- **Jaký mají učitelé mateřských škol přístup k současné revizi předškolního kurikula?**

Dílčí otázky ve spojitosti s dílčími cíli jsem stanovila:

- Jaká je informovanost učitelů mateřských škol o současné revizi předškolního kurikula?
- Jak učitelé mateřských škol vnímají současný RVP PV?
- Jaké změny by učitelé mateřských škol uvítali ve své praxi?

- Jaká doporučení mají učitelé mateřských škol k úspěšné implementaci změn do praxe?

4.2 Výzkumná strategie

V praktické části diplomové práce jsem realizovala výzkum kvalitativního charakteru a pomocí rozhovorů s participanty získávala data, která by měla směřovat k naplnění předem stanovených cílů výzkumu, díky kterým se mi podařilo opovědět na výzkumné otázky, které z těchto cílů vychází. Participantům jsem pokládala otevřené otázky, které vycházely z předem připravených témat diskuse a struktury polostrukturovaného interview. Před realizací rozhovorů byli účastníci výzkumu seznámeni s tématem diplomové práce a následným využitím dat pouze pro účely diplomové práce. Každý participant před zahájením interview podepsal informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru a s využitím získaných dat pro účely výzkumu. Na začátku rozhovoru byli jednotliví participanté také tázáni, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru, po jejich souhlasu byly realizovávány jednotlivé rozhovory. Participanté byli touto formou také seznámeni se zachováním jejich anonymity při zpracování těchto dat do diplomové práce. Skupinové rozhovory i interview s jednotlivými účastníky výzkumu byly nahrávány pomocí diktafonu mobilního telefonu a poté následovala doslovná transkripce rozhovorů. „Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.“ (Hendl, 2005, s. 208). Získaná data z rozhovorů byla vyhodnocována pomocí otevřeného kódování. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou předem přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 211). Nejprve jsem vyhledala důležitá témata v textu a následně jim přiřadila označení neboli kódy. „Kód by měl výstižně shrnovat podstatu významové jednotky tak jak jí jako výzkumníci v danou chvíli rozumíme.“ (Řiháček et al., 2013, s. 48). Dále jsem vzniklé kódy třídila a kombinovala na základě jejich provázanosti. Z těchto seskupených kódů mi vznikly jednotlivé kategorie a jejich subkategorie. „Kategorie představují základní kameny vznikající teorie.“ (Hendl, 2005, s. 244).

4.3 Výzkumné metody

Výzkum byl realizován kombinací dvou výzkumných metod. Zvolenými metodami výzkumu byly focus group a interview s učiteli mateřských škol. První realizovanou výzkumnou metodou byla focus group, jednalo se skupinové rozhovory s participanty.

Focus group „představuje výzkumnou metodu pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma.“ (Morgan, 1997 in Švaříček, 2007, s.185). Realizace této metody byla náročná na organizaci, jedna focusová skupina představovala pět participantů, se kterými bylo náročné zkoordinovat jejich časové možnosti i místo konání. Z tohoto důvodu probíhaly tyto skupinové rozhovory online prostřednictvím dostupných platforem dle účastníků výzkumu např. Microsoft Teams, Messenger, kde byly zahájeny online videohovory. Role výzkumníka při realizaci focusových skupin je poměrně náročná. Dle Greenbauma (2000 in Švaříček 2007) rozlišujeme tři základní role výzkumníka při řízení diskuse. Klíčovou roli hraje moderátor, který je zodpovědný za průběh a řízení probíhající diskuse a snaží se jednotlivé účastníky podněcovat v zapojení do diskuse. Moderátor má v případě na pomoc ještě pomocného moderátora a tichého pozorovatele, který zaznamenává skupinovou dynamiku a celkovou atmosféru včetně charakteristik jednotlivých účastníků. (Švaříček, 2007, s.187). Na tuto roli jsem však byla sama, ze začátku to pro mě nebylo jednoduché vést diskusi a soustředit se na mnoho podnětů ze strany účastníků, ale zpozorovala jsem u sebe během realizace tří focus group zlepšení v reagování na jednotlivé participanty a snahou je podněcovat pomocí otevřených otázek.

Po analýze a zpracování dat z rozhovorů focusových skupin jsem oslovila pět participantů ze stejného výzkumného vzorku k realizaci interview s jednotlivci. Strukturované interview „můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ Polostrukturovaný rozhovor „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.“ (Švaříček, 2007, s. 159–160). Tato druhá výzkumná metoda umožnila jednotlivým participantům vyjádřit se k problematice bez možnosti ovlivnění dalšími účastníky a poskytla participantovi větší prostor pro vlastní vhlad do problematiky. Jednotliví participanté byly také konfrontováni s výsledky analýzy dat z focusových skupin v oblasti vnímaných problémů ze strany participantů v předškolním vzdělávání na základě, kterých navrhovali změny. Participanté tak měli možnost vyjádřit se k tématům, která zazněla i v jiné skupině, než byli na začátku součástí.

V případě obou realizovaných metod si výzkumník stanovuje předem určená témata rozhovoru, kterým se chce věnovat. V rámci těchto témat probíhá za pomocí metody focus group diskuse mezi jednotlivými participanty, kterou jsou dále rozvíjeny. Metoda interview s jednotlivými účastníky je vedena za pomocí předem připravené struktury interview

s tématy. Participantům byly pokládány otevřené otázky, které dále rozvíjí stanovená témata a vedou k rozvinutějším odpovědím.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 15 participantů. Jednalo se o učitelky i ředitelky z praxe mateřských škol. Výzkumný vzorek tedy představuje určitá skupina (učitelé MŠ), výběr jednotlivých účastníků byl tedy záměrný – dostupný. Záměrný výběr je u kvalitativního výzkumu „*potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj, aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz o něm*“ (Strauss & Corbin, 1999, s. 144). Učitele mateřských škol jsem vyhledala na sociálních sítích v různých „skupinách“ např. Facebooku, některé učitele z těchto skupin jsem oslovila v soukromé zprávě s žádostí a prosbou o spolupráci. Bohužel jsem se setkala s velkým množstvím odmítnutí z důvodu náročnosti tématu revize PV, o které potenciální účastníci neměli informace a nechtěli se rozhovoru účastnit. Dále jsem tedy oslovila učitelky mateřských škol, které jsou zároveň studentky vysokých škol. Složení jednotlivých účastníků výzkumu je opravdu různorodé, do výzkumu se zapojily učitelky i ředitelky mateřských škol s různou délkou pedagogické praxe, vzděláním a z různých krajů české republiky. Jak můžeme vidět níže v tabulce, jednalo se o učitelky s dlouholetou praxí, ale i začínající učitelky. Převažovaly však učitelky mateřských škol s vysokoškolským vzděláním, což ovlivnilo seznámení potenciálních účastníků výzkumu s tématem diplomové práce, které se zdálo některým učitelkám z praxe náročné uchopit a setkala jsem se s velkým množstvím odmítnutí spolupráce, tato skutečnost se projevila i ve výsledcích výzkumu, které prokázaly lepší informovanost o Revizi PV u učitelů, kteří zároveň studují vysokou školu.

V rámci výzkumného šetření byly realizovány tři focusové skupiny po pěti účastnících, jak můžete vidět v tabulce níže, složení jednotlivých skupin je barevně rozlišeno: první skupina: P1 – P5, druhá skupina: P6 – P10, třetí skupina P11 – P15. Na základě analýzy dat z rozhovorů s participanty focusových skupin byla výzkumná zjištění dále rozšířena a doplněna o interview s jednotlivými pěti vybranými participanty ze stejného výzkumného vzorku, jednalo se o participanty: P1, P3, P8, P12, P14. Tito participanti měli možnost vyjádřit se k tvrzením ostatních skupin, kterých nebyli součástí a zároveň dostali prostor vyjádřit se bez ovlivnění názorů ostatních účastníků výzkumu. Pro zachování anonymity jednotlivých participantů jsem zvolila označení písmenem P jako participant a přiřadila jednotlivým účastníkům výzkumu čísla.

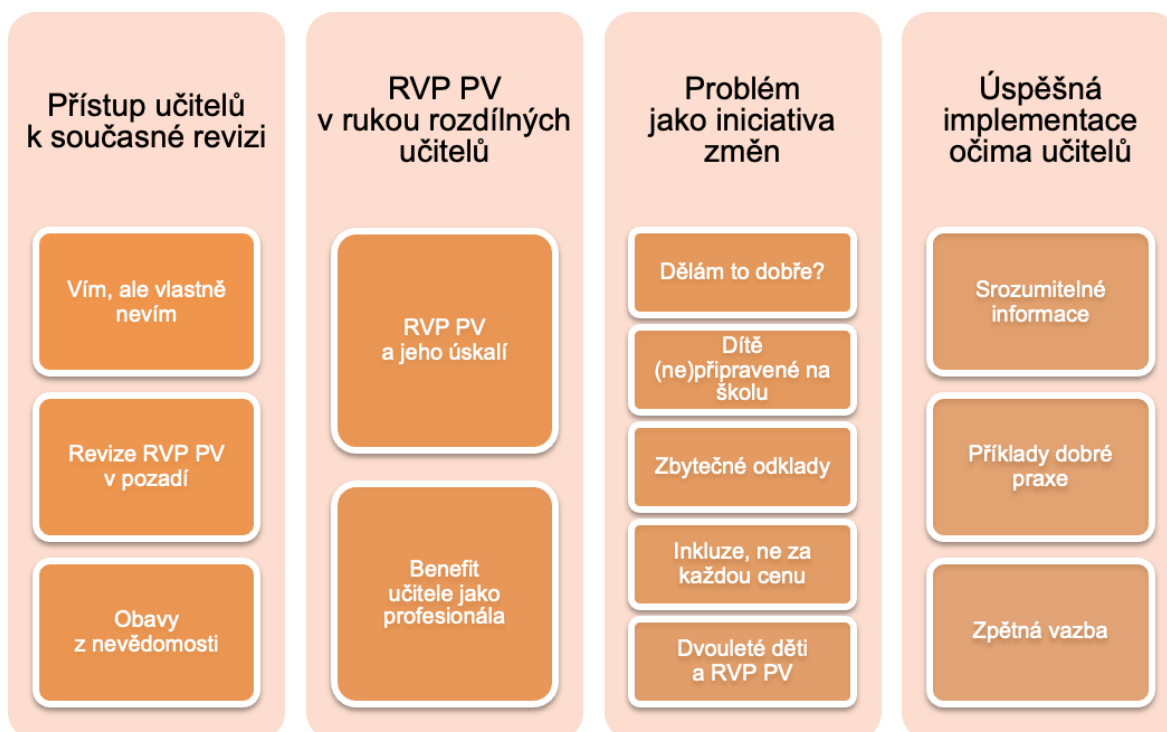
Tabulka 1 Výzkumný vzorek

Participant	Věková kategorie	Pracovní pozice v MŠ	Délka praxe	Vzdělání	Kraj MŠ
P1	36-40	ředitelka	18 let	VŠ	Moravskoslezský
P2	31-35	učitelka	8 let	VŠ	Olomoucký
P3	31-35	učitelka	9 let	VŠ	Zlínský
P4	51 a více	učitelka	36 let	SŠ	Jihomoravský
P5	36-40	ředitelka	19 let	VŠ	Jihomoravský
P6	20-25	učitelka	2 roky	VŠ	Zlínský
P7	20-25	učitelka	2 roky	VŠ	Zlínský
P8	20-25	učitelka	1,5 roku	VŠ	Zlínský
P9	36-40	ředitelka	20 let	VŠ	Zlínský
P10	26-30	zástupce ř.	10 let	VŠ	Olomoucký
P11	40-45	vedoucí uč.	21 let	VŠ	Moravskoslezský
P12	26-30	učitelka	3,5 let	VŠ	Olomoucký
P13	46-50	zástupce ř.	12 let	VŠ	Zlínský
P14	46-50	učitelka	19 let	SŠ	Pardubický
P15	20-25	učitelka	5 let	VŠ	Zlínský

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola je věnována interpretaci výsledků z výzkumných dat, která byla získána pomocí analýzy skupinových rozhovorů metody focus group a interview s jednotlivými participanty. Transkripce těchto rozhovorů byly následně vyhodnocovány pomocí otevřeného kódování. V rámci analýzy dat vznikly čtyři významové kategorie a následně subkategorie. Každé z těchto kategorií je věnována samostatná podkapitola, která shrnuje jednotlivá výzkumná zjištění dané problematiky. Pro lepší přehlednost jsem zvolila tabulku, která představuje jednotlivé kategorie a jejich subkategorie.

Tabulka 2 Výsledné kategorie a subkategorie



5.1 Přístup učitelů k současné revizi

V první kategorii se odráží přístup učitelů mateřských škol k současné revizi předškolního kurikula. V rámci rozhovorů s učiteli jsem se vzhledem k nedostatku veřejně dostupných informací k plánovaným změnám probíhající revize předškolního kurikula nemohla zaměřit na jejich reflexi ze strany učitelů. Zajímalo mě tedy, do jaké míry jsou učitelé mateřských škol informováni o současné revizi, která se odráží v subkategorii: Vím, ale vlastně nevím. V této subkategorii se projevil již zmiňovaný problém nedostupných informací o revizi RVP PV. Učitelé mají informaci o tom, že v současné době revize předškolního vzdělávání probíhá, mají zájem o aktuální informace, ale nemohou je nikde

dohledat. Další subkategorie se věnuje postoji učitelů k tomuto faktu. Učitelé upozorňují na to, že revizi předškolního kurikula by měl být věnován prostor alespoň v takové míře jako je tomu u revize základního vzdělávání. Učitelé jsou přesvědčeni, že je revize předškolního vzdělávání upozaděna a není jí věnován takový prostor jaký by si zasloužila. Z nevědomosti o plánovaných změnách, která s sebou revize předškolního kurikula přinese, vznikají obavy učitelů z toho, jaké změny mají do budoucna očekávat. Subkategorie Obavy z nevědomosti popisuje, jakých změn se učitelé mateřských škol obávají.

5.1.1 Vím, ale vlastně nevím

Tato subkategorie poukazuje na skutečnost, že učitelé mateřských škol mají informace o tom, že v současné době probíhá revize předškolního kurikula, avšak nemají pojem o jejím průběhu a konkrétních plánovaných změnách, což odráží skutečnost nedostatečně veřejných informací. Pouze tři participanti P2, P4, P15 z patnácti dotazovaných učitelů mateřských škol se o revizi předškolního kurikula dozvěděli až po oslovení ke spolupráci pro moji diplomovou práci. Doposud se k nim tedy nedostala informace, že revize RVP PV právě probíhá, jak sami uvádí, P4: *Já se přiznám, že se s revizí tady u vás setkávám poprvé, zatím jsem ještě k tomu nic neslyšela.*, P2: *„Musím říct, že jsem si vyhledávala informace až po tom co jste mě oslovila, ale nějak jsem na nic vlastně nepřišla.“*

Participanti P1, P5, P9 jsou v pozici ředitele mateřské školy a potvrzují, že informovanost o probíhající revizi se dostává více mezi ředitele mateřských škol, avšak pouze v malé míře a ne zcela konkrétních informací o průběhu revize a plánovaných změnách, což potvrzuje P5: *„No nám chodí informace pro ředitele do datovky, ale nic konkrétního zatím nevíme.“* podobně jako participant P9: *„tak většinou chodí jako z MŠMT různé emaily a nebo z NIDV, ono to vlastně i hodně poznáte podle nějakých těch nabídek...“* Participant P7 zmiňuje, že se o probíhající revizi dozvěděl od jejich ředitelky na poradě a uvádí informace, které jim ředitelka poskytla: *„říkala, že vlastně neví, co tam bude změněno, ale sama řekla, že si jako myslí, že by to chtělo předělat celé a ne jak oni jenom nějaké části.“* Získané informace prostřednictvím informovanosti ředitelů mateřských škol má také participant P12: *„poprvý jsem se o ní dozvěděla, když do školky mailem přišla nabídka, abysme ze strany jako učitelů participovali na té tvorbě toho RVP, já jsem se toho ale neúčastnila, ale účastnila se toho moje kamarádka, takže vím hlavní informace od ní, když jsem dohledávala ty informace sama, tak se mi žádné informace dohledat nepodařilo.“*

a zmiňuje možnost zapojení učitelů z praxe do pracovních skupin, které se podílí na revizi RVP PV. Tato nabídka se bohužel nedostala k ostatním dotazovaným participantům.

Participant P3, P5, P6, P7, P8, P10, P13 jsou zároveň studenty vysoké školy a o probíhající revizi se dozvěděli během studia. Prokazují lepší přehled o plánovaných změnách i když v obecné rovině. Tato skutečnost potvrzuje lepší informovanost mezi studenty vysokých škol o současném stavu revize RVP PV než mezi učiteli z běžné praxe. Participant P16 uvádí vlastní zkušenost o nedostatečné míře informovanosti učitelů z běžné praxe mateřských škol: „*Já třeba mám kolegyně, které jako nechodí do školy... tak oni neví ani o tom, že nějaká revize je.*“

Učitelé, kteří měli zájem o bližší informace poukazují na problém nedostatečné informovanosti široké veřejnosti jako participant P11: „*co se týče naší předškolky, tak to je vlastně opravdu ticho po pěšině a opravdu čekám, až něco vyjde jo, že vlastně informace absolutně žádné nejsou*“ a P14: „*nějaký bližší informace, taky se mi nepodařilo dohledat a co se týká předškolního vzdělávání, tak to už teda jako vůbec nikde nic není, natož nějaký detaily opravdu jakože nic*“ Větší míra z dotazovaných učitelů se o informace o stavu revize předškolního vzdělávání aktivně zajímalo, avšak se jim nepodařilo informace dohledat, pouze participant P10, P11, P13 uvádí, že si další bližší informace sami nedohledávali.

5.1.2 Revize RVP PV v pozadí

Učitelé mateřských škol se domnívají, že se předškolnímu vzdělávání nevěnuje dostatečná pozornost, což naznačuje i nedostatek dostupných informací k probíhající revizi předškolního vzdělávání. Participant upozorňuje na to, že revizi předškolního vzdělávání by měl být věnován prostor alespoň v takové míře jako je tomu u revize základního vzdělávání jak zmiňuje participant P15: „*No já myslím, že to předškolní vzdělávání by si hlavně zasloužili nějakou jako samostatnou... vůbec jako rubriku třeba na webových stránkách, že se to vlastně točí hodně kolem toho základního a že to v tom jakoby splývají ty informace.*“., První ucelené informace o revizi předškolního vzdělávání přinesl záznam Otevřeně o revizi XIII., tento záznam shlédli pouze jeden participant P12, ostatní participant o něm nevěděli. Zde se odráží fakt, že záznam splývá s množstvím záznamů, které se věnují revizi základního vzdělávání a revizi předškolního vzdělávání chybí vlastní prostor. Prostor k tomu, aby se učitelům mateřských škol dostávaly ucelené informace dostupné na jednom místě. Učitelé mateřských škol mají pocit, že revize RVP PV probíhá v pozadí velké revize RVP ZV, které se dle participanta P11 týká lepší propagace velké revize RVP ZV v médiích pro širokou veřejnost.

Výpovědi participantů, které na tuto skutečnost poukazují jsou četné, např. participant P8 zmiňuje že, *„je pravda, že ono to jakoby splývá s tou revizí té základky a mě třeba jako mrzí, že i kdyby si to ti učitelé chtěli jako vyhledat.... měli o to zájem tak vlastně je těžko... jako dopídit se nějakých jako informací k tomu předškolnímu vzdělávání.“*, participant P10 zaznamenal spíše revizi RVP ZV a upozorňuje na velké množství informací, které jsou dostupné k revizi RVP ZV nikoli k revizi předškolního vzdělávání: *„ona ta revize je celkem spíš pro tu základku ne?..., ale o těch mateřských školách je pravda, že jsem toho moc neslyšela. Jako ono se totiž o té revizi už mluví asi 10 let jo. Já, co jsem byla před x lety opravdu na školení, tak třeba tam se o tom mluvilo, ale během těch 10 let vlastně k ničemu nedošlo.“* z této výpovědi participant upozorňuje na dlouhodobý horizont ve kterém se o plánované revizi předškolního vzdělávání mluví, avšak zatím bez větších důsledků. Můžeme říci, že v současné době je revize PV teprve na začátku, ve fázi přípravy RVP PV. Způsob jakým revize PV probíhá, se participantů jeví jako nedostatečná prezentace předškolního vzdělávání celkově a participant P12 poukazuje na celkový problém přístupu k předškolnímu vzdělávání: *„kdykoliv se jedná o školství tak mateřinky jsou jako úplně vyčleněny....jo jako i teďka, když jsme se bavili o té konferenci, co se týkala té revize RVP, tak jako ten poměr toho, jak se debatovalo o RVP základky a jak se debatovalo o RVP předškoláky, jako tak to nemyslej vážně...“*. Třetí skupina participantů tento problém vnímala ve větší míře a je toho názoru, že to jak jsou mateřské školy (ne)prezentovány široké veřejnosti ze strany revize nebo MŠMT, podporuje myšlenku nízkého postavení mateřských škol žebříčku českého školství, jak uvedl participant P12: *„dokud nezačne jako opravdu na státní úrovni být braná ta mateřina jako aspoň stejně na úrovni, jako ostatní stupně vzdělávání tak se neheme, ale vůbec nikam, jako... a i ti rodiče, pak se nedivíme, že ty rodiče z nás mají dobrý den, když prostě to nebere jako nikdo vážně“*. Učitelům mateřských škol přijde předškolní vzdělávání v tomto opomíjeno a domnívají se, že nedostatečná a nekvalitní prezentace mateřských škol ovlivňuje i názory široké veřejnosti, která i v dnešní době nevnímá mateřské školy jako právoplatné vzdělávací instituce, nýbrž jako hlídací zařízení pro děti.

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, učitelé mají zájem o informace k revizi RVP PV a jsou otevřeni novým změnám, jak potvrzují individuální rozhovory s participanty P1, P3, P8, P12 a P14, o to více je mrzí, že učitelé mateřských škol nemají prostor k diskusím o předškolním vzdělávání. Revize RVP PV nezapojuje učitele z široké veřejnosti do diskusí o průběžných změnách, kterých by se participant rádi účastnili. Může to být také

zapříčiněno tím, že tento krok ze strany NPI teprve přijde a učitelé budou přizváni k připomínkování nové verze RVP PV, avšak o tomto kroku se můžeme pouze domnívat. V tomto momentu je však prostřednictvím záznamu otevřeně o revizi známá informace, že první upravená verze RVP PV je už v podstatě hotová a podílet se na ní mohli pouze učitelé, kteří jsou členy pracovních skupin. Participant P11 na tuto problematiku upozorňuje ve své výpovědi: *„ta mateřská škola má v podstatě už nějaký hotový aktualizovaný rámcový vzdělávací program a nikdo se nezeptal učitelů z široké veřejnosti... jako aby to mohli nějakým způsobem připomínkovat.“* Předškolnímu vzdělávání není v tomto ohledu věnována dostatečná pozornost jakou by si dle účastníků výzkumu neboli učitelů z praxe zasloužilo, jak připomínkuje participant P5: *„To by se muselo změnit z vrchu je to takový smutný, že my s tím nic neuděláme.“*

5.1.3 Obavy z nevědomosti

V návaznosti na předchozí subkategorii vznikla subkategorie, které se věnuje tato kapitola. Vzniklá subkategorie popisuje obavy učitelů mateřských škol, které zapříčinila nedostatečná informovanost o plánovaných změnách, a tak učitelé neví čeho se revize v rámci změn bude kromě úpravy RVP PV týkat. Učitelé prozatím neví, jaké změny mají v budoucnu v předškolním vzdělávání očekávat, a tak se mohou pouze domnívat v čem by tyto změny mohly spočívat.

Jedna z obav, kterou zmiňuje participant P4, se týká povinného požadavku vysokoškolského vzdělání na kvalifikaci učitele mateřské školy: *„Doufám, že v těch změnách nepůjde o vzdělání učitelek, že budou mít povinnost mít vystudovanou VŠ. Já jsem jistě tady z vás nejstarší to už tady jednou bylo, to už je tak já nevím... 15 let no bylo to už. No a podívejte pořád nic, u nás už teď shání učitelku, a nemůžou sehnat zatím máme dokonce nekvalifikovanou.“* Participant P4 ve své výpovědi, kromě obav z nutnosti dalšího vzdělávání, uvádí zkušenost ze své praxe, že měli v mateřské škole problém vůbec sehnat kvalifikovanou učitelku ať už se vzděláním středoškolským nebo vysokoškolským v pedagogickém oboru a jsou nuceni na tuto pozici zaměstnat dokonce učitelku, která nemá ani jedno z požadovaných vzdělání, a přesto pracuje v mateřské škole na místě učitelky mateřské školy. Participant P5 uvádí: *„Já jsem slyšela, že je v plánu sjednotit školy pod jedno ředitelství. To školství tlačí ty finance, ale ve finále, na čem se ušetří?“* a participant P1, zmiňuje zkušenosti se sloučenými pracovišti mateřských škol: *„Ve městě, kde bydlím došlo ke sloučení asi před 5 lety. Ze 4 mateřinek... vznikla z toho vlastně dohromady asi dvanáctitřídní mateřská škola a vznikly akorát neshody, protože tam jako nebyly ty ředitelky*

a ty učitelky se nechtěly přizpůsobit a vlastně najednou jedna ředitelka obíhá několik budov., a myslím že až ten šestý rok došlo k nějaké shodě a to teprve se doladilo.“ Z této výpovědi je zřejmé, že vedení takto velkého pracoviště není pro ředitele mateřských škol jednoduché a ani učitelé se v takovém prostředí necítí nejlépe což naznačuje i participant P5: „To bude taková nepohoda pro ty zaměstnance i ty děti to budou cejtit.... nebude to pohoda pro ty lidi jako pracovní pohoda a to klima bude prostě hrozný.“ Učitelé si tedy nepřejí, aby se změny týkaly slučování více mateřských škol pod jedno ředitelství.

V mateřských školách pracují různí učitelé, kteří mezi sebou mají značné rozdíly ať už je to otázka vzdělání, generačních rozdílů, osobních zájmů, přístupu apod., všechny tyto faktory se odráží v praxi mateřských škol. Této problematice se bude věnovat další kapitola, ale jeden z participantů má obavy z přístupu těchto rozdílných osobností učitelů k přijetí plánovaných změn, což s tímto faktem také souvisí a uvádí své obavy: „*Já se trošku bojím, že ty paní učitelky, který jako nechtějí a nerozuměj tak pořád budou nechtít a nerozumět a budou se hrozně rozebírat jako ty mušky v tomhle, že ty kreativní budou ještě kreativnější a ty zapálený budou ještě zapálenější a ty zarputilý budou, ale ještě zarputilejší toho se trošku bojím, že to tak bude no, ale třeba ne....“ Tato interpretace upozorňuje také na to, že někteří učitelé stále některým věcem nerozumí, ať už se jedná o práci s RVP PV, nebo jiných záležitostí, což může být chyba na straně špatné implementace prvního RVP PV do praxe, ale také neochotnému přístupu učitelů. Participant P11 má obavy z opakování stejných chyb v zavádění RVP PV do praxe mateřských škol a dodává: „*vlastně rámcák vznikal opravdu ze dne na den v roce 2004 byl nějaký nový projekt a potom do toho vlastně učitelky skočili a probíhalo to tak, že vlastně vznikla nějaká metodika, ale více méně nebylo, žádné velké proškolení, bylo to spíš na těch ředitelkách a otázka byla do jaké míry ty ředitelky byly proškolené tak, aby to teď neprobíhalo podobným způsobem...“**

5.2 RVP PV v rukou rozdílných učitelů

Tato kategorie vznikla na základě značného výskytu kódů, týkajících se vzdělanostních a generačních rozdílů učitelů v mateřských školách a jakým způsobem jejich rozdílný přístup ovlivňuje práci s dokumentem RVP PV. Subkategorie RVP PV a jeho úskalí nejprve odhaluje vnímané nedostatky současného dokumentu RVP PV učiteli z praxe mateřských škol. Učitelé tento dokument vnímají jako zdařilý, avšak příliš obsáhlý a nepřehledný dokument. Zejména formulace očekávaných výstupů a dílčích cílů ve vzdělávacím obsahu dle jejich názoru obsahují příliš abstraktní a široké pojmy, které mají

problém blíže specifikovat a neví co si mají pod některými znění představit. Učitelům mateřských škol RVP PV nabízí vysokou autonomii, a ne všichni učitelé si s ní dokáží poradit. Další subkategorie: Benefit učitele jako profesionála poukazuje na to, že učitelé mateřských škol s vysokoškolským vzděláním umí s tímto dokumentem lépe pracovat a vycházet z něj při vlastním plánování výchovně-vzdělávacích činností s větším porozuměním tomuto dokumentu. Zásadním problémem se ukázalo, že dokument RVP PV se v praxi stále setkává s nepochopením ze strany některých učitelů, kteří s ním doposud neumí dobře pracovat.

5.2.1 RVP PV a jeho úskalí

Tato kapitola představuje subkategorii o tom, jak jednotliví participanté jako učitelé z praxe mateřských škol vnímají dokument RVP PV, kde vidí jeho úskalí a jaké změny by bylo, dle jejich názoru vhodné v tomto dokumentu provést. Skupiny participantů se shodují na tom, že současný RVP PV je příliš obsáhlý a nepřehledný, na jeho celkovou obsahovou náročnost poukazuje Participant P11: *„Mě trvalo velmi dlouho pochopit ten rámcák a myslím si, že učitelky ani na to nemají čas si to celý prostudovat“*. Tento problém obsáhlosti RVP PV by mohlo alespoň z části vyřešit odstranění duplicitních významů, které se v dokumentu objevují. Participanté si těchto duplicit ve velké míře všimají a upozorňují na jejich výskyt především u výstupů jednotlivých oblastí, což potvrzuje participant P5: *„Přijde mi, že je tam toho prostě moc, neustálé listování několika stránkovým dokumentem, zabere to spoustu času a přijde mi, že když čtu ty výstupy tak polovina zní v podstatě stejně a všechno se to pořád dokola opakuje.“*, proto by bylo vhodné tyto duplicitní významy v dokumentu odstranit a ponechat tyto výstupy pouze v jedné ze vzdělávacích oblastí. V RVP PV se dle participanta P1 zbytečně opisují informace, které najdeme legislativně ukotveny v zákonech a vyhláškách, kde jsou přehledně vypsány, např. podmínky předškolního vzdělávání a konstatuje: *„když tam jsou ty podmínky předškolního vzdělávání, tak se to dabluje s mraky zákony...proč??... to je daný zákonem nepotřebuju to mít v RVP je mi to úplně prostě...je to daný zákonem, proč to píšou tam“* Odstranění těchto pasáží, které jsou již legislativně ukotveny jsou dle participantů dále zbytečné zmiňovat v obsahu RVP PV, jejich odstranění by také pomohlo vyřešit problém jeho velké obsáhlosti a zredukovat obsah na podstatné informace.

Nepřehlednost tohoto dokumentu participanté spatřují zejména v práci se vzdělávacími oblastmi a jejich očekávanými výstupy a provázaností s kompetencemi, na tento problém poukazuje participant P12: *„Já si třeba myslím, že ohledně oblastí*

vzdělávacích a kompetencí, které jsou tam vypsané zvlášť ...to pro minimálně začínajícího učitele, je to strašně nepřehledné a neví s čím má pracovat při jaké příležitosti, takže třeba tyhle dvě velké oblasti bych buď spojila a nebo prostě tam vypsala nějaký odborný manuál k čemu která ta sekce jako je vhodnější.“ Dokonce se zde objevují názory, že by měl RVP PV zachovat kompetence nebo vzdělávací oblasti, ale ne obojí načež oponuje participant P11: „jak tak nahlas jako chci přemýšlet, tak tím pádem vlastně musí být i kompetence, že vlastně ty dílčí cíle vedou k nějaké té kompetenci jo, tak to je asi jako koncipované. Tak v tom případě je v tom strašný chaos a je to tady v tomhlenctom hrozně nepřehledné.“ a dodává „no a není to specifikované, jo já, kdybych neprošla nestudovala dál tak s tím mám doteď problém, a ne všechny paní učitelky to tak prostě mají.“

Tímto výrokiem se dostáváme k další problematice RVP PV na kterou učitelé poukazují. Učitelé mají při práci s očekávanými výstupy a dílčími cíli problém s jejich formulací a nazývají je jako příliš abstraktní a široké pojmy, které mají problém blíže specifikovat a neví, co si mají pod některými znění představit. Participant P11 upozorňuje také na obsah a rozsah těchto cílů a dodává: „nám řekli na střední, že vlastně my ale nemusíme jako naplnit celý ten cíl, celou tu větičku, tak mně přijde, že ty cíle tam jsou jako hodně složitě napsané, že jsou napsané většinou souvětím, takže ta učitelka má z toho jako dojem, že to je jako takový kvantum obsažený v tom cíli, že možná vlastně tomu ve finále ani neporozumí, protože prostě je to hrozně komplikovaně jako napsané.“. Participant P7 upozorňuje na to, že neporozumění cíli brání v jisté míře jeho naplnění a konstatuje „já osobně mám problém, že si pod některými těmi rámcovými cíli... někdy nevím, co si mám představit, když je to hodně abstraktní, podle mě ty učitelky ani neví čím, jakou činností ten cíl naplnit a vlastně co je ten očekávaný výstup toho cíle a co všechno má obsahovat.“ Neporozumění širokému pojetí cílů vyvolává u učitelů nejistotu, zda oni samy chápou daný cíl správně a zda se jim cíl pomocí připravené vzdělávací nabídky podaří naplnit. Participant P11 navrhuje: „v revizi by možná stálo za to, aby se sjednotila právě v těch cílových kategoriích a možná na pár stránkách vysvětlila, jaké jsou typy a které vlastně používáme třeba k jednotlivým aktivitám. My taky sami, když jsme dělali praxe, tak jsme s tím měli velký problém... s tím abychom ty cíle konkretizovali.“ a naznačuje potřebnou podporu v tvorbě konkretizovaných cílů i výstupů prostřednictvím metodické podpory. Učitelé by si tedy přály v dokumentu RVP PV cíle a očekávané výstupy blíže specifikovat a uznávají potřebu podpory při práci s cílovými kategoriemi i výstupy.

V RVP PV učitelé mateřských škol postrádají rozdělení očekávaných výstupů dle věku dítěte. Očekávané výstupy jsou v tomto dokumentu koncipovány pro šestileté dítě. Na tento fakt upozorňují účastníci druhé skupiny a uvádí, že mají problém konkretizovat výstupy pro děti v různém věkovém období. Participant P9 konstatuje, že v tomto případě se jedná především o začínající učitele a dodává: „*jako opravdu je to abstraktní... že vůbec nevíte, co si pod tím představit a co by i třeba mělo umět to tříleté, čtyřleté, pětileté dítě...*“ V jedné ze skupin účastníků byli přítomni tři začínající učitelé. Jednalo se o účastníky P6 P7 a P8 ti potvrzují, že tomu tak opravdu je svými výpověďmi, participant P7: „*a hlavně tam chybí to co říká (P9), že prostě my nevíme, co konkrétně v kterém období to dítě má umět a ani vlastně nemáme nic o co bysme se mohli opřít, protože vlastně.... tak jsou nějaké vývojové psychologie a takhle, co jakože můžeme prostudovat ...ale v rámci toho RVP není nic o co bych se mohla opřít, že vlastně plánujeme tak nějak intuitivně podle sebe a vlastně jsme to nikdy nedělali, takže nevíme jestli to děláme dobře.*“, s tímto tvrzením souhlasí i participant P7 a opět poukazuje na problém, který mají učitelé s tvorbou konkretizovaných očekávaných výstupů pro děti v různém věkovém období: „*ty výstupy jsou jakoby psané pro ty šestileté děti, že tam není jakoby to období výrazně odděleno...od tří let, že prostě si to musíme přizpůsobit sami. Taky si myslím, že ne každá učitelka, když začíná je toho úplně jako schopná si to převést na to tříleté dítě kolikrát i na dvouleté dítě, když tam má.*“ Participant P10 navazuje svojí výpovědí na tuto problematiku a zároveň otevírá téma vzdělávací nabídky RVP PV, P10: „*Jakože tak zaprvé ty etapy toho vývoje, aby se to dalo teda inklinovat na tu danou skupinu, ale ještě tam prostě postrádám jako konkrétně co je chceš naučit jako...*“

Učitelé upozorňují na to, že v RVP PV chybí zpřesnění učiva pro děti předškolního věku, vzdělávací nabídka v RVP je dle jejich názoru psána opět velice široce a v obecné rovině. Participant P9 srovnává vzdělávací nabídku dřívějších osnov a současného RVP PV a uvádí: „*... zase to staré tam to bylo rozepsané, takže jako my jsme... nebo já, když jsem se v tom plácala tak jsem si vzala to staré a nové a snažila jsem se porovnávat, co by asi ty děčka ve třídě měli umět.*“ Participant P12 oponuje a upozorňuje na to, že RVP PV není koncipovaný k tomu aby, učitelům zprostředkoval vzdělávací nabídku, ale volba vzdělávacích činností je zejména na učitelích: „*ale ta vzdělávací nabídka, oni pořád jako jedou, jak dřív byly ty osnovy, že jo...oni v tom hledají co vlastně s těma dětma mají dělat. Tak si myslím, jako nechci za ně mluvit, ale myslím, že úplně nepochopily, že ten rámcák je o něčem jiným, než poradit těm učitelkám jakou činnost mají dělat s dětma*“, a doporučuje

že tato koncepce a pojetí RVP PV by mělo být učitelům objasněno v dokumentu hned na úvod: *Takže si myslím, že někde nastala chyba v tom, že jim to jako asi pořádně nevysvětlil nebo nemá tu úvodní složku ten RVP nastavenou tak, aby tu koncepci jako pochopily učitelky....nebo nevím.*

Učitelům mateřských škol RVP PV nabízí vysokou autonomii, ne všichni učitelé si s ní však dokážou poradit. Učitelé sahají po dřívějších osnovách pro zpřesnění vzdělávací nabídky, která je dokonce zpracována pro děti v určitém věku, aby se inspirovaly, jakým způsobem vzdělávací nabídku tvořit. Autonomii RVP PV vnímají učitelé především jako výhodu, ale v některých ohledech potřebují nasměrovat, zejména začínající učitelé. Členové první skupiny participantů potvrzují, že jim autonomie RVP PV vyhovuje, participant P5 poukazuje na výhodu při plánování ŠVP, které z RVP PV vychází a upozorňuje na rozdíly dnešního RVP PV a dřívějších osnov: *„No je to výhoda, ale třeba ne každá učitelka s ním umí dobře pracovat, když ty osnovy dříve.... to bylo takové nadiktované a rozdělené do těch výchov mě to nepřišlo teda vůbec špatné, ale to dnešní RVP, je výhodou třeba když zpracováváme ŠVP, je to takové podle nás, ale chce to taky trochu té kreativity od těch učitelek že“* Participant P1 má zkušenost s přechodem od těchto osnov jako student střední školy, kdy se učili právě o osnovách a do praxe vstupovali už s novým RVP PV a uvádí, že: *„Dřív to bylo rozdělený na ty výchovy, mě se líbí spíš ty výchovný oblasti a doufám, že to po té revizi i tak zůstane rozdělené, je to přehlednější pro ty učitele a dobře se s tím pracuje.“*

Učitelé mateřských škol by tedy ocenili změnu RVP PV zejména v jeho rozsahu. Dle učitelů je příliš obsáhlý a nepřehledný, dokument by potřeboval více zestručnit a zejména odstranit duplicitní významy výstupů, které se objevují v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Učitelům vyhovuje volnost neboli autonomie, kterou RVP PV nabízí a uvědomují si rozdílnost dříve více svazujících osnov, avšak uvádí i jejich nevýhody. Dokument RVP PV dává větší prostor kreativním učitelům a staví je do role realizátorů kurikula v oblasti tvorby vlastních vzdělávacích plánů a tvorby ŠVP.

5.2.2 Benefit učitele jako profesionála

V mateřské škole pracují učitelé s rozdílnou kvalifikací, někteří mají středoškolské vzdělání, jiní vysokoškolské bakalářské vzdělání nebo dokonce magisterské. Tento fakt se dle participantů projevuje zejména v oblasti práce s dokumentem RVP PV a jejich dalším plánování. Participantů uvádí, že ve své praxi zaznamenali výhodu vysokoškolského

vzdělání učitele mateřské školy v lepším porozumění vzdělávacímu obsahu a práci s RVP PV, při tvorbě týdenních plánů nebo tvorbě ŠVP ze strany vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Participanti, kteří mají vysokoškolské vzdělání v oboru, nebo jsou zároveň studenty vysoké školy si samy uvědomují vlastní posun v práci s RVP PV podobně jako participant P10, který uvádí příklad práce učitelky, která se na její popud snažila zrealizovat vzdělávací nabídku na základě badatelsky orientované výuky: *„ona teda neměla vůbec žádný vzdělání pedagogické ...teprve si ho doplňovala na té střední škole a začala dětem ukazovat prostě obrázky žížaly s brýlema, to bylo prostě špatně. Ale myslím si, že jsme jako formovaný díky té vysoké no jako já nevím, jestli bych nad tím uvažovala kdybych zůstala na úrovni střední.“* Participant P11 také vnímá svůj posun a dodává: *„Nemyslím si že učitelka, která neprojde vysokou školou by měla být nějak jako špatná i když cítím, že mě to velmi posunulo.“* V tomto výroku je také poukázáno, že vzdělanost učitelů není pouze otázkou jich kvalifikace, ale také o ochotě učitelů učit se, celoživotně se vzdělávat ve svém oboru tak, aby dokázaly reagovat na inovace a splňovat požadavky předškolního vzdělávání. *„A má učitelka vůbec čas se učit?“* tento výrok spojuje participant P11 s myšlenkou velkého množství požadavků, které je na učitele mateřských škol kladeno: *„...když si vezmete, tak učitelka mateřské školy je nejdůležitější článek ve vzdělávacím procesu jo... prostě, když postavíte špatně základ tak se vám všechno zboří a my musíme obsáhnout úplně všechno“*

Rozdílný přístup učitelů se ukazuje jako problém ve sjednocení těchto rozdílných přístupů v oblasti plánování učitelů, kteří spolu např. tvoří týdenní plány na třídě tak, aby měly jednotnou formu a dobře na sebe navazovaly. Participant P8 popisuje, jaké vzdělanostní rozdíly ovlivňují tvorbu koncepce ŠVP a konstatuje: *„už jenom v rámci třeba těch názvů já mám prostě názvy které nás učily na výšce, takže jeden týden třeba název Ovoce a druhý týden potom je... Šel zahradník do zahrady, a to tak je... a každá paní učitelka prostě to vlastně chce dělat podle sebe. A jako já bych se i přizpůsobila, ale jsou věci, které prostě někdy člověk odmítá, takže to tak potom vypadá ta nespolečenská a ta nejednotnost.“* Participant P10 má zkušenost s učitelkami na třídě se stejným stupněm vzdělání (vysokoškolským) a uznává, že v tomto případě funguje jejich spolupráce mnohem lépe.

Participanti, kteří prošli střední pedagogickou školou mají pocit, že příprava studentů na střední škole nebyla dostačující v seznámení se s dokumentem RVP PV a neměli dostatečnou možnost s ním pracovat v praxi. Uvádí, že po střední pedagogické škole neuměly s tímto dokumentem pracovat stejně jako participant P6: *„My jsme teda na střední škole, taky jsme to brali nějak jenom okrajově a moc jsme s tím nepracovali a hlouběji jsem*

se s tím seznámila až jakoby na té výšce.“ Také participant P9 zmiňuje svoji zkušenost v rámci studia střední školy: *„my jsme chodili na praxi a tam byla zarytá paní učitelka, prostě jako stará škola, takže jako přesně 10 minut rozcvička a 3 minuty toto...já jsem tehdy měla nějaké téma...milion pomůcek, děcka úplně zabráně, ve skupinách pracovaly a pak mě při rozboru vytkla, že to trvalo třeba 25 minut, ale ty děcka prostě jeli jako střídali jsme činnosti, ale bylo to podle ní špatně...takže jako my na střední moc základ k tomu RVP jsme neměli.*“ Tento výrok upozorňuje také na problém výuky a přístupu některých učitelů na středních pedagogických školách, na stejný problém narazily i participant z třetí skupiny a participant P14, uvádí příklad, kdy si kolegyně doplňuje středoškolské pedagogické vzdělání a dozvídá se od ní, že se studentům dostávají milné informace od vyučujícího a zmiňuje důležitou poznámku: *„jak jsme se bavili o tom, že jak je hrozně důležitý kdo vlastně vzdělává ty pedagogy, tak oni dostávají třeba....přímo jakoby i mylný i ty informace, které jsou i v rozporu s RVP PV a opravdu vyúčtují učitelky chybně.... my naštěstí máme paní učitelku, která ví o čem to je... a dodává: „já si myslím, že i celkově vůbec chápání RVP PV ... pokud to nebude dobře učit ten vyučující, tak jako co teprv ti studenti pak jako mají na tý praxi dělat....tak tohle já vidím jako velkej kámen úrazu.*“

Participant vnímají jako velký problém, že někteří učitelé doposud neumí pracovat s dokumentem RVP PV, nebo mu zcela nerozumí a nepracují s ním tak jak by měli. Tento zásadní problém participant v praxi zaznamenaly zejména u generačně starších učitelů. Mnoho učitelů generačně starších v mateřských školách mají pouze středoškolské vzdělání, kde se zároveň učili pracovat s osnovami a až později během jejich působení v praxi mateřské školy bylo vydáno RVP PV, se kterým byly seznámeni až během několikaleté praxe v mateřské škole, záleží tedy i na věkovém rozdílu učitelů. Nemůžeme však tento problém vztahovat na všechny tyto učitele, pokud se učitelé dále vzdělávají a se zájmem se učí novým věcem. Bohužel participant uvádí převážně neochotu starší generace učitelů učit se novým věcem, což platí i o práci s RVP PV. Participant P9 popisuje zkušenost se začátky RVP PV v praxi mateřských škol z pohledu dříve začínajícího učitele v kolektivu generačně starších učitelů: *„Já jsem vlastně nastupovala do praxe roku 2004, kdy rámcák začínal. Pracovali tam samé důchodkyně ve školce a jeli vyloženě podle toho starého. A ve škole my jsme se rámcák skoro vůbec neučili, takže i když jsem podle toho nového chtěla jako pracovat, tak staré paní učitelky řekly: ne ne ne.... jako to je blbost prostě.... víceméně jsme jeli podle starých nějakých metodik.*“ a z pohledu nynější pozice ředitelky: *„třeba teď jako, když jsem už chtěla plánování po paní učitelkách, jakože jak bych*

*si to představovala, že máme opravdu plány podle dítě a jeho tělo, prostě jak je to v rámcáku, tak pro ty starší paní učitelky.... taky to byl velký problém, protože já si myslím, že ony vůbec s rámcákem nepracují. Oni si prostě nabouchají ty činnosti, jako si dají třeba já nevím hudebka výtvarka tělocvik jako jo... oni jako z těch oblastí si to seskládají, ale vyloženě že by si stanovovali cíle si myslím že ne...“ V praxi mateřských škol je tedy běžné, že starší generace učitelů doposud nepracují s RVP PV tak jak by měli, ale stále se drží systému dřívějších osnov, zároveň nepřijímají lehce změny, které se snaží ředitelé v souladu s RVP PV zařadit do běžné praxe mateřských škol. Generačně starší učitelé se po vzoru dřívějších osnov snaží vycházet ze vzdělávací nabídky, která byla rozdělena na výchovy a snaží se je provázat s nynějším vzdělávacím programem, avšak nerozumí dobře koncepci RVP PV. Jak uvádí participant P7: „*ty starší paní učitelky, oni pracovali dříve podle toho přesného plánu, podle toho návodu a potom, jak byly ty rámcové vzdělávací programy, tak měly určitou autonomii a měly, že mohli sami něco vést a plánovat, a to jim právě dělalo problém. Protože oni to měly přesně nastavené, jak to dělat.*“ RVP PV dává učitelům mateřských škol ve velké míře autonomii a volnost k vlastní tvořivé práci, starší generace učitelů si s tím však neumí poradit a drží se dříve přesně nastaveného plánu.*

Dle participantů se vzdělanostní rozdíly promítají také do vnímání učitelské profese rodiči a širokou veřejností a záleží na profesionálním přístupu jednotlivých učitelů při komunikaci se zákonnými zástupci dětí v mateřské škole. Při diskusi nad tématem odkladů školní docházky, kterému se budu věnovat blíže v následujících kapitolách, participant zmiňují, že rodiče nedají na názor učitelů při doporučení odkladu školní docházky. Participant byly tedy dále dotazovány, z jakého důvodu dle nich rodiče nedají na názor učitele. Odpověď participanta P9: *No, proč na ně nedají ...tak asi pár dní zpátky jsem viděla paní učitelky, když mluvily jako se zákonným zástupcem.... tak těžko posoudit asi jako záleží na tom, jak na to člověk jde.*“ Dvě skupiny participantů, kteří otevřeli toto téma se shodují na tom, že rodiče nevnímají učitele jako odborníka a významnou roli tohoto problému příkládají k rozdílnému přístupu učitelů v komunikaci a jejich celkovému vystupování na kterou má významný vliv i vzdělání učitele mateřské školy, jak uvádí participant P10: *„Já bych řekla, že u těch rodičů hodně i záleží jako i na paní učitelce. Myslím si, že už teď fakt berou i to vzdělání trošku jinak, když ta učitelka bude mít titul a nebude nebo, když je mladší nebo starší.“* a upozorňuje, jakým nevhodným způsobem učitele mateřské školy prezentují i média: *„V médiích jsme pořád jako hlídačky, ale když se člověk naučí pár frází, člověk trochu zamachruje jo, myslím že i před tím rodičem vypadáme hned*

jinak. Jakože člověk se naučí ty obraty z té školy a zní to kultivovaněji ten projev. Třeba i v oblasti logopedie, když řeknete no on neumí hlásky, nebo když řeknete z foneticko-fonologické roviny... vůbec neví o čem mluvíte a už vás vidí jako toho odborníka.“ V tomto výroku upozorňuje participant P10 na význam odborného a kultivovaného projevu, který je znakem odbornosti učitele mateřské školy s vysokoškolským vzděláním, které ovlivňuje názor rodičů na profesionalitu učitele v pozitivním slova smyslu. Dále participant P9 upozorňuje na rozdílnou komunikaci učitelů, kterým tato odborná průprava chybí: *„mě přijde jako třeba paní učitelky, co mám jako kolegyně starší, tak si jako nevěří, prostě oni půjdou tisíckrát do té šatny říct dítě se počůralo dítě na vycházce zakoplo, ale vyřešit něco jako takového odborného závažnějšího je pro nějakou problém. Tito učitelé si ve své odbornosti málo věří a kontaktu s rodičem se ohledně závažnějších témat vyhýbají. Zároveň i samotní rodiče, když vidí u učitele nejistý projev a neodborný přístup, jak uvádí participant P10: „oni to nebrali jako adekvátní zpětnou vazbu oni se k tomu prostě nijak nestavěli prostě jo vyslechli mě a to bylo všechno.“* Učitel mateřské školy by měl být v očích rodičů odborníkem a profesionálem ve své práci, což v dnešní době zcela neplatí a jejich názor na učitele ovlivňuje i různý stupeň vzdělání, kterého dosahují učitelé mateřských škol, kteří vzdělávají jejich děti.

5.3 Problém jako iniciativa změn

V rámci rozhovorů s učiteli mateřských škol jsem se vzhledem k nedostatku veřejně dostupných informací k plánovaným změnám probíhající revize předškolního kurikula, nemohla zaměřit na jejich reflexi ze strany učitelů. Proto jsem se zaměřila na změny, které si přejí samotní učitelé z praxe. Na dotazy ohledně změn, které by si přáli v předškolním vzdělávání zavést, odpovídali spíše na základě problémů, kterých si v předškolním vzdělávání všimají a měly by být iniciativou ke zlepšení. Tato kategorie má pět subkategorií a každá z nich představuje jeden z vnímaných problémů v předškolním vzdělávání ze strany učitelů z praxe mateřských škol a možná řešení návrhů ke změnám. Zejména tato kategorie byla rozšířena o další výzkumná data pomocí metody interview s jednotlivými participanty. Tato metoda mimo jiné umožnila jednotlivým participantům vyjádřit se k problémům v předškolním vzdělávání, které vychází ze zjištění z předchozích focus group. Tito participanté tak měli možnost vyjádřit se k tématům, která zazněla i v jiné skupině, které nebyli součástí a přináší další vhled do problematiky.

5.3.1 Dělám to dobře?

Dnes jsou **učitelé stavěni do role realizátorů kurikula**, jak uvádí participant P7: „*protože dříve v těch osnovách, oni to měli přesně nastavené, jak to dělat, tak jak se to má dělat a to bylo prostě pro všechny... oni to tam psali realizátoři kurikula...a vlastně potom už to museli jak kdyby sami a museli nad tím uvažovat a to dělalo některým problém a myslím si, že to nedělá problém jenom těm starším paním učitelkám, ale tedy i nám*“ Otázkou tedy je do jaké míry tuto roli učitelé mateřských škol dokáží zastávat. V rozhovorech s participanty se ukázalo, že na tuto roli nejsou dobře připraveni a v oblasti plánování cítí nejistotu. Na tuto skutečnost poukazuje množství kódů, které se vyskytují v transkriptech rozhovorů všech tří skupin participantů, pro představu uvádím příklady jednotlivých kódů: dělám to dobře?, co je vlastně dobře?, každý to dělá jinak, jak vypadá dobré ŠVP?, musím si na to přijít sama. Jak je patrné z ukázky kódů jedná se spíše o otázky, které učitelům doposud nebyly zodpovězeny, a odráží se v nich jejich nejistota v oblasti plánování. Dle participantů chybí učitelům metodická podpora v oblasti plánování, která by byla pro učitele vzorem, aby se měly od čeho odrazit, jak konstatuje participant P15: „*Mě právě přijde, jak je to vlastně špatně uchopené, jak už tam není ta podpora pro ty učitele, že z toho vychází taková naše věčná nejistota, jestli to dělám dobře jestli mám dobře zpracované ŠVP a vlastně nikdo vám neřekne jak je to dobře.*“

Nejčastěji učitelé mateřských škol naráží na problém v rámci tvorby ŠVP, stejně jako participant P8: „*Jako já mám problém s tím, že nevím jak by mělo vypadat prostě jako dobré, ŠVP, jako prostě nemám představu, každá školka to má jako jinak, z čeho teda mám vycházet?*“ a dodává, že při tvorbě ŠVP hledá podporu v již vytvořených ŠVP jiných mateřských škol: „*prostě já jsem třeba udělala, si stáhla několik ŠVP jo a nějak jsem to různě prostě porovnávala ty názvy, ale to je šílenství vždycky tam nějaký nestřízliví, nějaká prostě blbost vždycky tam je... protože to asi nejde jinak.* V této výpovědi naráží také na formulaci integrovaných bloků a tematických celků, které jsou v obsahu většiny ŠVP dle názorů participantů příliš motivačně zbarvené. Participant P12 také upozorňuje na rozdílnost plánů, která se objevuje napříč mateřskými školami: „*protože opravdu kamkoliv přijedu tak každá ta mateřská školka to má jako úplně jinak... já to nechci říct, že to je úplně špatně anebo dobře, ale teď jde o to, co je dobře a myslím si, že každá z nás se potkala s tím, že když přijede ČŠI tak každému z nás vytkne něco jiného a každá ta inspektorka....jakoby na jedné školce je to v pořádku, ale na druhé školce je totéž třeba, ale na druhé školce je totéž třeba děláno a je jim to jako vytknuto, že je to špatně, že i tohle*

je strašně nečitelný a to je prostě zase frustrující pro nějakou paní učitelku, která to pak dělala se vším nejlepším přesvědčením.“ Učitelům mateřských škol chybí vzorové ŠVP, které by jim pomohlo v tvorbě vlastních ŠVP a měly představu, jak má takové „dobré“ ŠVP vypadat. Dle participantů neexistuje špatné ŠVP pokud vychází z RVP PV, ale setkávají se s množstvím připomínek a kritik školních vzdělávacích programů ze strany ČŠI, jak konstatuje participant P14: *„jo každá z nás to bude mít jakoby, že jinak a teďka jde o to, že když přijde ta ČŠI, tak řekne... vy to máte špatně, ale to není nikde stanoveno jak to přesně má být.*“ Rozdílnost v pojetí tvorby ŠVP vhodně uzavírá Participant P14 slovy: *„v tomhle já vidím taky nějakou tu nejednotnost v tom, že ty nůžky jsou tak rozevřené, že vlastně každá ta školka to má naprosto rozdílný přitom třeba osnova pro matematiku základní škole bude stoprocentně ve všech základních školách stejná.*“

Z nejistoty učitelů, zda tvoří tyto plány „správně“ vyplívají také obavy na zpětnou vazbu od ČŠI, jak uvádí participant P11: *„u nás ČŠI kontrolovala jestli máme správně nastavené ŠVP, takže to si myslím, že to je taky kámen úrazu, jo že inspekce by měla být nápomocná a měla by opravdu pomáhat a ne, že se třepeme jestli to máme dobře, protože my vlastně nevíme, nám to nikdo neřekl, jestli to tak je dobře.*“ Participant P12 upozorňuje také na nedostatečnou kontrolu a spolupráci ze strany vedení MŠ při tvorbě a pravidelné aktualizaci ŠVP: *„tam nikdy nebyla žádná jako kontrola explicitní toho, jestli jako to ŠVP vedeme vůbec jako správným směrem. Nehledě na to, že tam se vytvořilo ŠVP prostě před 10 lety jo a ...a prostě vždycky jenom doplňujeme kousíček, co jako kde mě napadne, nebo co jsem kde slyšela ve škole, ale ten koncept to prostě... jako ono se furt říká že jako školy mají jako furt autonomii v tom si to tvořit sami, ale když jako nevědí o pořádně jak, nebo nemají tu kontrolu, tak jako já v tom nevidím úplně, že by to mělo jako nějaký extra smysl no.*“

V tomto výroku se otevírá téma autonomie RVP, která je dle participantů vnímána spíše jako výhoda, ale ne každý učitel si s přílišnou volností při tvorbě plánů umí poradit, jak tvrdí participant P13: *„To RVP to je právě vyzdvižováno tou autonomií, nabízí těm učitelům určitou autonomií, ale většinou je tam ten kámen úrazu, že si vlastně s tím učitelé úplně neumí poradit.*“ Dle participanta P11 právě naopak předem stanovené vzory a plány nepodporují kreativitu učitelé, ale opět naráží na problém, že učitelé si s takovou volností nedokáží sami poradit: *„když se držíte té šablony a tabulky, tak to absolutně nepodporuje vaši kreativitu, ba naopak se bojíte jakoby z té tabulky vyjít a nějak se projevit, takže možná i to je jakoby zakopaný pes jo, že ty učitelky stále vyplňují nějaké kolonky jo, že si to neudělají*

podle sebe podle svého, co je třeba zrovna napadlo, ale zase jakoby druhý pól té otázky... jako zvládnou to ty učitelky opravdu bez těch šablon??? Na kreativitu učitele poukazuje také participant P14: *„každá si to vedeme v tom nejlepším duchu. Myslím si, že spousta z nás je neskutečně tvořivých a kreativních, protože jinak bysme snad ani v tý mateřský školce nemohly být.“* Učitelé se z tohoto důvodu vrací k původním osnovám a hledají v nich inspiraci např. pro tvorbu vzdělávací nabídky, která je v těchto osnovách rozdělena dle věkové kategorie dětí. Nejvíce se tato tvrzení objevují u začínajících učitelů, kteří potřebují konkrétní příklady tvorby vzdělávací nabídky pro děti různého věku, například participant P6: *„Já teda musím říct, že jsem poprosila naši paní ředitelku... ona je trochu starší, že jestli nemá ty osnovy ještě jako k dispozici a ona je teda našla a já jsem strávila snad celý týden během odpoledne, kdy děti spaly, že jsem si to prostě pročítala a musím říct, že jako něco se mi tam líbilo, ale zase na jednu stranu jsem ráda za tu volnost kterou teďka jako relativně máme v tomto!“* i participant P7 jako začínající učitel upřednostňuje nastínění vzdělávací nabídky a vzor od kterého by se mohli odrazit při vlastní práci: *„my bychom asi teda potřebovali nějaký univerzální plán aspoň pro ty začínající učitelky.“*

Učitelé mateřských škol v návaznosti na potřebu metodické podpory v oblasti plánování vnímají velké množství požadavků na učitele, se kterými se musí vypořádat sami a nejsou si třeba jisti jak a kde hledat kvalitní pedagogickou podporu. Na tuto skutečnost upozorňuje participant P12: *„Jo jako když si vezmu, že opravdu třeba to tvoření TVP, které by mělo stavět na tom RVP je opravdu taky jenom jakoby na nás jo, tak když tu látku jakoby nepochopíme, tak už to bude potom jako celé špatně, že vlastně fakt tam není žádná jako ta berlička o kterou se jako můžeme opřít.“* a participant P12 dodává: *„No vlastně ta učitelka je už takový ten koncový příjemce že jo, protože ona sama si to vlastně nemá kde vyhledat jakoby, než zvlášť navštívit nějaké to školení, nebo většina učitelek jo no to tak jako j,e protože jako samozřejmě neznalost neomlouvá a může si jako učitelka vyhledat spoustu odborné literatury, ale zaprvé jako.. jak oddělit zrna od plev.“* V tomto výroku participant P12 upozorňuje na dostupné materiály, ze kterých mohou učitelé čerpat jako např. semináře na danou problematiku nebo samostudium odborné literatury. Také upozorňuje na množství nekvalitních materiálů, které musí učitel rozeznat od těch kvalitních a v tomto případě by bylo na místě poskytnout učitelům opravdu odborné metodické podpory, které vychází z RVP PV. Zkušenosti s nekvalitními zdroji uvádí i participant P12: *„když jsem jako byla na školení, která se zajímala o pohybovou oblast tak, že by se měla zajímat o tu oblast dítě a jeho tělo, tak ale ti školitelé se specifikují na ten tělocvik, jako na ten hrubý tělocvik,*

že jako tam jsme se učili vyloženě tu rozcvičku a jak na to zábavnou formou a jak dělat různé gymnastické cviky, které se týkaly toho dítě a jeho tělo, ale ono ani to školení které si jako dobrovolně ta učitelka jakoby dá, aby tomu víc porozuměla, tak tomu vůbec neodpovídá, takže ona ta praxe opravdu jako úplně ignoruje to co je v tom RVP napsaný.“ Na učitele mateřských škol jsou kladeny vysoké nároky a mají pocit, že jsou na to sami, jak konstatuje participant P11: „my musíme obsáhnout úplně všechno, doplňujeme rodinou výchovu, komunikujeme nejvíce s rodiči, nejvíce ze všech škol jo, je to komplikované sami vidíme, že je to čím dál tím horší, to dítě vlastně vzděláváme úplně komplexně se vším všudy, musíme se připravovat, vytvářet pomůcky, vytvářet podnětné prostředí, to podnětné prostředí musíme obměňovat, aby opravdu bylo podnětné... máme svoje rodiny, máme svůj život ...mají ty učitelky ještě vůbec chuť se dál vzdělávat???.... já si myslím, že učitelky MŠ jsou teda docela jako dost akční, ale co ještě po nás budou chtít???” a opět se vrací k nedostatečné podpoře a k tomu, že učitelé mateřských škol v tomto ohledu musí spoléhat pouze sami na sebe a svoji kreativitu: „když se vlastně nemáme čeho chytnout, na základce máš učebnici jo, když už si v koncích vezmeš učebnici, ale my nemáme vůbec nic, my máme jenom sami sebe a svoji kreativitu“.

5.3.2 Dítě (ne)připravené na školu

Tato subkategorie poukazuje na to, jak vnímají jednotliví účastníci přestup dítěte z mateřské školy do prvního ročníku základní školy a návaznost rámcových vzdělávacích programů mezi těmito stupni vzdělávání. Dvěma ze tří skupin účastníků se jeví návaznost vzdělávacího obsahu při přestupu dítěte z mateřské školy do základní školy jako nedostačující. Účastníci vnímají jako problém zejména nadměru požadavků na děti ze strany učitelů základní školy. Toto zjištění potvrzují účastníci P1, P3, P8, P12, P14 v rámci interview a nahlíží na tuto problematiku stejně. Účastníci zmiňují tlak ze strany ZŠ na výkon dětí, pouze participant P1 upozorňuje na to, že se nutně nemusí jednat o nadměru požadavků ze strany ZŠ, ale z obav učitelů MŠ, aby děti byly ze strany učitelů MŠ dobře připraveni na nástup do základní školy. Můžeme to nazvat obavy ze selhání v jejich přípravě, P1: „možná je to spíš takovej už náš vnitřní jakoby pocit, nebo tak jak jsou všude ty... co by měl předškolák umět... takové naše představy o tom co všechno musí dítě zvládat.“

Účastníci upozorňují na cíl předškolního vzdělávání, který dle jejich názoru není připravit dítě na nástup do základní školy, ale především všestranný rozvoj dítěte ve všech jeho oblastech. Na tuto skutečnost poukazuje participant P7: „Mě třeba přijde, že ten

předškolní ročník tam vlastně poslední rok ve školce probíhá taková ta cílená příprava na školu přitom my to máme jako dělat od těch tří let prostě celkově.“ a P8: *„Já si hlavně myslím, že paní učitelky ve školách si myslí, že naším cílem je připravit děti do školy, přitom co tak jako vím, co jsme se učili nebo i jako v různých knihách a odborné literatuře je psáno, že dítě máme rozvíjet po všech stránkách nikoliv ho připravovat do školy.“*

Na tuto skutečnost však neberou ohled rodiče ani učitelé základních škol, a učitelé mateřských škol jsou tímto přístupem ovlivňováni. Na základě nadměry požadavků, které jsou na děti při přestupu na základní školu kladeny, jsou učitelé mateřských škol vystavováni skutečnosti, že v mateřských školách vznikají homogenní třídy „předškoláků“, které se právě intenzivněji věnují dětem v posledním roce předškolní docházky a systematicky děti připravují na nástup do první třídy základní školy. Tento fakt se učitelům mateřských škol nelíbí, jak dokazuje participant P2: *„Ten předškolní rok je už o tom drilu zaměřený jenom na tu základní školu, jenom příprava na školu, pracovní listy, sedí u stolečku, žádná volná hra. Jako já jsem z toho poslední dobou hodně zděšená, že vlastně poslední školní rok je jenom příprava na školu.“* Participant P3 také souhlasí a dodává: *„ve vedlejší třídě, kde jsou předškoláci a mě to hrozně vadí, protože pořád jakoby jsou to pořád ještě předškolní děti a měly by si to jakoby užít ještě takovou tu volnost a svobodu a tu hru.“* Učitelé s tímto přístupem k předškolnímu vzdělávání značně nesouhlasí, ačkoli se s cílenou přípravou na školu ve třídě „předškoláků“ v praxi setkávají a někteří v ní dokonce pracují. Participant tento postoj přisuzují obavám z toho, zda nadměru požadavků, které jsou na děti kladeny ze strany učitelů na základní škole děti při nástupu do první třídy zvládly, ale také z toho, zda oni samy naplní očekávání učitelů základní školy tak, aby byly na základní škole s jejich přípravou dětí na školu spokojeni. Na tento problém poukazuje participant P3: *„je to problém třeba i potom, že se hodně hází vina na učitelky, že prostě ty děti nepřipravily správně.“* Participant P1 uvádí výhodu práce s heterogenní skupinou dětí a upozorňuje, že homogenní skupiny „předškoláků“ nejsou v závislosti s rozvojem dítěte v posledním předškolním roce nutné a poukazuje na výhody heterogenních tříd v rámci přístupu učitele, P1, *„myslím že se tam předchází asi takovému tomu, že vlastně ta učitelka nepřetěžuje tu skupinu protože nemá pocit, že příští rok všichni jdou do první třídy a musím rozvíjet celou prostě tu skupinku od tří do šesti až sedmi let a musí všem dát vlastně to maximum.“*

Participantů poukazuje na to, že na základní škole se vytrácí individuální přístup v takové míře jako se dostává dítěti v mateřské škole. Na tento problém naráží ve své výpovědi participant P3: *Mě přijde, že tady tohle se tím přechodem jako strašně ztrácí, jako že po nás chtějí pořád jako individuální přístup a tohle tamto, ale potom vlastně co se týče té základky, tak to úplně jako jde do pozadí, že prostě všechny děti by měly jako zvládat něco a měl by prostě jako vydržet já nevím, sedět a je toho jako strašně moc, co vlastně by měli nějak jako splnit.*“ na tento problém poukazuje také participant P2 a upozorňuje na rozdílný přístup učitelů mateřských škol k přijímání dětí: *„My, jak jsme v té mateřince, tak k nám prostě přijdou dejme tomu ty tříleté děti, a jestli prostě jedno umí držet lžičku a druhý ještě se krmí kostičkami chleba, který prostě nejí ten chleba ani vcelku, neřešíme, .můžeme si o tom povykládat,. můžeme si prostě postěžovat, ale to dítě přijmeme, kdežto na té základce prostě tam jako je spousta odkladů, a tak a já jsem prostě četla.... že nemá být vlastně dítě připravené na školu ale škola na to dítě.“* Tot' otázka, zda jsou školy připravené respektovat individualitu každého dítěte. Participantů poukazuje na to, že přístup na základních školách se orientuje spíše na průměrného žáka. Participant P2 souhlasí s tímto tvrzením a je stejného názoru, že mateřská škola je více otevřena individuálnímu přístupu a dodává: *„ale ten systém je tak nastaven, prostě by měly být připravené na všechny děti. My jsme taky připravené na všechny.“* Také ve výroku participanta P9 najdeme podobnou myšlenku: *„jako není to až tak promyšlené třeba ta návaznost jako do té školy, proto si vlastně myslím, že je hodně těch odkladů a podobně, nebo celkově v české republice. Vlastně, tak jak my třeba využíváme já nevím ...diferencované vzdělávání a podobně... tak, že to vlastně nefunguje na té základce...,že oni vlastně ti učitelé na základce by chtěli takového toho geniálního optimálního prvňáčka, aby už pokud možno skoro všechno uměl a že se nechcou přizpůsobovat vlastně“*

Změna tohoto přístupu k připravenosti dětí na základní školu a jejich nástupu do základní školy by měla nastat především na základě spolupráce učitele mateřské školy s učitelem základní školy, zejména pokud je základní a mateřská škola pod jednou institucí. Participant P10 uvádí pozitivní zkušenost na základě spolupráce mezi MŠ a ZŠ a uvádí příklad z praxe: *„myslím, že to je to i o té spolupráci jako té učitelky v mateřské škole a té budoucí učitelky 1. třídy, jako tyhle 2 osoby by mezi sebou měly nějakým způsobem komunikovat anebo se setkávat na nějakých sdílených hospitacích. Já, když jsem nastoupila do té druhé školky, tak jsem to tam právě zavedla, takže vlastně jednou měsíčně docházíme buď my k ní do té třídy mezi ty prvňáky nebo oni k nám a vlastně na základě toho, že ona*

pozoruje třeba ty děti, jak reagují, tak mě hrozně pomůže ta zpětná vazba“ Participanti P8 a P1 vnímají tento návrh spolupráce jako obtížný jak z časového hlediska učitelky na základní škole, tak organizace spolupráce MŠ a ZŠ ve velkých městech. Jako východisko spolupráce mateřské a základní školy navrhuje participant P12 podporu v podobě středního článku, která by spočívala v propojování těchto stupňů vzdělávání, jak sám uvádí: *„představovala bych si aby existovala spolupráce buď s někým ze středního článku, nevím který by byl takovým prostředníkem mezi tím prvním stupněm a tou mateřinkou jo a byl by takový ten co by jako chodil a jako trošku sjednotil tu práci pedagogů, někoho kdo by byl takový diplomatický článek který by přinášel právě ty nápady ze základky do mateřské školy a naopak.“* Participanti P1 a P14 navrhují zlepšení propojenosti vzdělávání dětí s využitím diagnostik dětí z mateřských škol pro plynulý přechod dítěte z mateřské školy do základní. V tomto případě vnímají jako stěžejní otevřený přístup učitele na základní škole, který by mohl na základě diagnostik případně portfolií dětí poznat dosavadní úroveň dítěte a plynule navázat na jeho další rozvoj. Zejména participant P14 v interview navrhuje východisko spolupráce prostřednictvím diagnostik a snaží se poukázat na důležitost práce učitelky MŠ, která pomocí diagnostik zaznamenává pokroky dítěte, které se ale dále nevyužívají a dodává: *„ty paní učitelky s tím 4 roky pracují, ale jako proč s tím pracují? Já si myslím, že je strašně důležitý aby i paní učitelka v první třídě věděla, který dítě k ní jde.“* a dodává, že práce učitelky mateřské školy na diagnostikách dětí by měla být nápomocná učitelkám na základní škole a ulehčit jim práci: *„ona ty děti bude poznávat strašně dlouho přitom od nás už ty informace má někde napsané“*

5.3.3 Zbytečné odklady

Učitele mateřských škol trápí vysoké množství odkladů školní docházky. Tento problém však dle jejich názorů nenalézá řešení, protože poslední slovo v rozhodování o odkladu školní docházky má vždy rodič. Učitelé dle participantů nemají vliv na rozhodování většiny rodičů při rozhodnutí o odkladu školní docházky dítěte, jak uvádí participant P5: *„a my potom jako učitelky nebo já nemám pocit, že bych jako ředitelka měla nějaký větší vliv na rozhodnutí rodičů, co se třeba tohohle týče a je to škoda, protože ti rodiče možná někteří ani neví.“* Rodiče ve většině případů nedají na doporučení učitele mateřské školy, zda je odklad školní docházky opravu potřebný a rozhodují se na základě svých přesvědčení, které nejsou dle participantů vždy opodstatněné a připadají jim zbytečné. Na tuto skutečnost upozorňuje participant P3: *„Mně přijde že spousta z nich si to chce jako tak nějak ulehčit, jakože v té školce ještě, když mám to dítě tam, je to jako dobrý.... A potom,*

když už bude na základce tak už prostě se budeme muset učit a tohle a tamto.“ a dodává: *„jako asi celkově jako odklady, který si vlastně rozhodli rodiče, že mu chtějí prodloužit to dětství.“* Podobné zkušenosti mají i participanti P3, P14, kteří v rámci interview zmiňují podobné znaky důvodů odkladu školní docházky, kdy se rodiče rozhodnou dětem prodloužit dětství nebo oddálit povinnosti spojené s nástupem do základní školy.

Participant P7 uvádí příklad: *„U nás aktuálně v naší třídě mám 21 předškoláků a z toho 5 předškoláků, kteří dle našeho názoru jsou připraveni do školy a rodiče i tak žádají odklad.“* Rodiče dle participantů nadávají na názory učitelů při doporučení odkladu školní docházky ani v opačném případě, kdy je dle učitelů odklad školní docházky na místě ze dvou důvodů. Prvním důvodem je, že doporučení odkladu ze strany učitelů berou jako své vlastní selhání v přípravě dítěte, nebo nechtějí slyšet o svém dítěti, že má v něčem problém nebo je nedostatečně připravené na nástup do ZŠ, protože si to nechtějí připustit. Na tento rodičovský přístup upozorňuje participant P7 a uvádí svoji zkušenost při komunikaci s rodiči o odkladu školní docházky: *„tak z toho byli úplně jako pohoršení, že vlastně oni to své dítě znají nejlépe a někdo jako jim ještě neodsouhlasí to co oni pro něho vlastně chtějí.“* A také participant P10: *to ti rodiče berou jako.... když je tam posíláme, tak že je to jako nějaká hanba nebo, že jako přece jejich dítě není nějak jako jiný, přitom šlo úplně o něco jiného a zrovna ti kteří to nepotřebují tak by to vyžadovali no...“*. Účastníci interview P1, P3, P8, P12, P14 potvrzují svými výroky, že je problém zejména v nedostatečné spolupráci rodičů s učiteli mateřských škol na společném rozhodování o odkladech školní docházky. Dle participantů rodiče ani ve většině případů nemají zájem o informace ze strany učitelů a nedávají na jejich doporučení, jak uvádí participant P8: *„rodiče nedávají na doporučení i když učitelky jo i když ty učitelky dělají prostě co můžou tak pořád tam není spolupráce s rodičem tak je to zbytečné.“*

Druhým důvodem, proč rodiče nedávají na názor učitele je, že dle participantů rodiče dávají spíše na názor psychologa v PPP nebo pediatra, které vnímají jako odborníky. Jak uvádí participant P5 učitelé ve většině případů nejsou v očích rodičů bráni jako odborníci: *„A oni ti rodiče ještě jakoby na to docela jakože jokdyž ta doktorka to řekla, tak nad tím jako docela přemýšlejí. A když to ta učitelka, tak jako pffff cooo no“* Na tento problém vnímání učitelů mateřských škol širokou veřejností, zejména zákonnými zástupci dětí má dle participantů vliv nedostatečná prezentace předškolního vzdělávání jako plnohodnotná součást vzdělávacího systému, ale také vzdělanostní rozdíly učitelů mateřských škol, které

se projevují i v jejich komunikaci se zákonnými zástupci jak jsem již zmiňovala v kapitole: Benefit učitele jako profesionála.

Participantů se shodují na tom, že změna by měla začít u rodiče a navrhují zlepšit edukaci rodičů tak, aby se jim dostávalo více informací o školní zralosti a připravenosti dítěte. Participant P3 zmiňuje vlastní zkušenost s navázáním spolupráce s rodiči na toto téma a bohužel se setkává s nezájmem ze strany rodičů: „*nějaká edukace ze strany učitelek pro rodiče, tady v tomhle ohledujako taky jsme zkoušeli nějaký jako přednášky o školní zralosti a tady tyhle prostě témata, ale jako je to nezajímá vůbec no.*“ Participant P3 a P10 zmiňují potřebu edukace rodičů v této oblasti a dodává: P10: „*...myslím, že by neměl mít poslední slovo ten rodič, myslím si, že rodič to nedokáže objektivně posoudit jako, když nemá znalosti vývojové psychologie vůbec netuší, co to dítě prostě potřebuje při tom vstupu do I. třídy.*“ Participant P1, P8 a P14 v rámci interview vnímají východisko této problematiky ve větší váze slova mateřské školy v rozhodování o odkladech školní docházky dětí, participant P14 uvádí návrh, že by měl být dokonce stanovený postup při udělování odkladu na základě spolupráce MŠ, PPP a rodičů: „*já bych to stanovila, že dítě dostane odklad školní docházky pouze v těchto případech, který budou někde uvedený a shodne se na nich třeba PPP a mateřská škola jakoby opravdu, jinak se jakoby my se toho nikdy nezbavíme, pokud poslední slovo má zákonný zástupce.*“ Učitelé také vidí cestu ke zlepšení spolupráce s rodiči formou dílčích úkolů pro děti s rodiči tak, aby rodiče měli přehled o schopnostech a dovednostech dítěte ve vzdělávacích oblastech v rámci domácího prostředí, tento návrh specifikuje participant P8: „*bylo by dobré kdyby tady fungovala i spolupráce s rodičema, že by třeba rodiče mohli dostávat i pravidelně třeba jednou za týden jo nějaký pracovní list. Myslím, že ti rodiče by se měli taky zapojit a myslím si že i ti rodiče by měli vědět co mají doma.*“ a tím pádem posílit vědomí rodičů o rozvoji a aktuálním stavu dítěte při posuzování školní zralosti a připravenosti, jak dodává participant P8: „*třeba by to i zamezilo tomu množství odkladů, že by prostě ty děti jakoby cíleně vedli i ti rodiče nějakým způsobem a hlavně by věděli, jak na tom to dítě je z toho domácího prostředí.*“ Také participant P14 upozorňuje na rozdílný pohled učitelů a rodičů na dítě: „*oni je znají absolutně v jiných jakoby obrazech, než jak je vidíme my*“ a v tomto případě by bylo rozumné umět tyto dva pohledy konfrontovat a na základě spolupráce najít nejlepší společné východisko pro dobro dítěte. Protože, jak rodič, tak učitel chtějí pro děti jen to nejlepší možné východisko, jen se musí naučit vzájemné spolupráci při dosahování společného cíle, kterým je spokojené dítě.

Participant P1 a P9 upozorňují také na nedostatečnou spolupráci Pedagogicko psychologické poradny a mateřské školy při posuzování školní zralosti a připravenosti, která má vliv na doporučení odkladu školní docházky. Učitelé mateřských škol provádí průběžnou diagnostiku dětí předškolního věku, která by dle jejich výpovědí měla sloužit právě např. jako podklad pro konzultaci s rodiči o jejich dítěti, mohla by být podkladem pro PPP při posuzování školní zralosti a připravenosti a na základě této spolupráce mezi rodiči a PPP by mělo být doporučení pro odklad školní docházky objektivnější. Participant P1 upozorňuje na pravý opak, který je v praxi mateřských škol: *P1: proč my máme dělat diagnostiku, když ve finále je to úplně jedno. V té poradně je to jedno tomu rodiči a je to jedno i té základce.* a participant P9 dodává, že posuzování školní zralosti a připravenosti ze strany PPP je někdy neopodstatněné a nelze na ni brát zřetel, když posuzují dítě na základě jednoho krátkého setkání: *„a já si pamatuju taky jsme tak měli chlapečka úplně geniálního a já jsem jim potom řekla, že na co jim to PPP napíše ten odklad?... tak sociální nezralost.* a dodává: *„já chápu že mají nějaké tabulky, ale za třičtvrtě hodiny přece ta psychologka to děcko až tak nezhodnotí jak učitelka, která je s ním prostě dennodenně. Jako proč v tom případě učitelky vyplňují čtyřstránkový papír a potom stejně je to úplně k ničemu.“* V tomto případě by změna měla nastat také v lepší spolupráci mezi mateřskou školou a PPP, pro zajištění kvalitní zpětné vazby ze stran odborníků, pro rodiče při posuzování školní zralosti a připravenosti, které mají vliv na následné doporučení opravdu potřebného odkladu školní docházky. Participant P1, který se k této problematice vyjádřil na základě interview potvrzuje tato zjištění a zamezení odkladů školní docházky vidí zejména ve využití diagnostik z mateřských škol ve spolupráci s rodiči, PPP a uvádí: *„učitel by měl dát podnět k tomu vyšetření, ale mělo by to dítě už si sebou nést nějaké ty záznamy do té poradny, aby zase poradna dala opravdu ale smysluplnou zprávu učitelům, co u dětí rozvíjet, co podporovat“.* Učitelé tedy spatřují východisko v lepším využití pedagogické diagnostiky, která se jim doposud zdá málo využita, na to jaké důležité informace, může přinést např. PPP, nebo učitelům na základní škole, jak uvádí participant P1: *jestliže máme 4 roky v mateřské škole s tím dítětem dělat diagnostiku toho dítěte, pozorovat to dítě a vyhodnocovat nějak jeho vlastně pokroky a individualizovat jeho vzdělávání, tak potom bychom mohli mít taky nějaké slovo při udělování odkladu školní docházky, o tom podávání návrhu a vlastně, aby ty naše vlastně co sbíráme ty záznamy nebyly zbytečné a nepřišly vniveč. Myslím si, že tohle by tam mělo být trošku prostě... na to brát zřetel, proč to ti učitelé dělají. Kolikrát znají to dítě mnohem lépe než rodiče.“*

5.3.4 Inkluze, ne za každou cenu

Tato subkategorie se věnuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd mateřských škol. Název této subkategorie kopíruje výstižný název in vivo kódu, pro jehož označení jsem si vypůjčila slova jednoho z participantů. Učitelé mateřských škol nejsou proti inkluzi dětí se SVP, jako problém však vnímají zařazení dětí s vysokým stupněm podpůrných opatření do běžné MŠ z důvodu nedostatku míst v MŠ speciálních. Dle participantů na inkluzi těchto dětí nejsou učitelé připraveni jak personálně, tak podmínkami v mateřských školách. Tento problém zmiňuje pouze jedna skupina participantů, proto jsem se tomuto tématu věnovala dále v interview s jednotlivými participanty, kteří tuto skutečnost potvrzují a shodují se na přínosech i negativěch inkluze dětí s SVP v běžných mateřských školách, tak jako participant P8: *„byť jsem zastáncem toho, aby se začleňovali do běžných kolektivů, protože si myslím, že by je to mohlo potáhnout, tak si myslím, že by to mělo být jenom do určitého stupně podpůrných opatření.“* Participant P1 svým výrokem poukazuje na absenci vzdělanosti v oblasti speciální pedagogiky, která je pro práci s dětmi s vysokým stupněm podpůrných opatření nutná a v běžných mateřských školách není vždy tato odbornost zajištěna: *„vlastně nikdo z nás není speciální pedagog a pokud by bylo natolik komplikované to postižení, že by to bylo těžko vlastně tam realizovat nějakou inkluzi“*

Svoji zkušenost se zařazením dítěte se SVP do běžné třídy MŠ, kvůli nedostatku mateřských škol speciálních uvádí participant P1: *„nemáme tady žádné speciální mateřské školy v okolí třeba patnácti a dvaceti kilometrů, takže když je u nás těžký autista zařazuje se do běžné mateřské školy. A loni se nám tam dostal chlapec, který ani vlastně v pěti letech nemluvil, ani slovo vlastně neřekl, nebyl schopný se najíst, nebyl schopný ničeho a při kontaktu s dětmi křičel a zoufale sténal a byla jsem nucena dát asistence úvazek i jako učitelka, aby tam vlastně s tím dítětem mohla být sama, aby v krizových situacích mohla opouštět budovu, buď podle jeho potřeb, nebo se vracet, protože absolutně ho nebylo možno skloubit s naším režimem a režimem dětí. Dle participanta byla tato situace zátěží „pro nás pro něj, pro děti, pro asistentku i pro rodiče a učitelku.“* V této výpovědi se odráží náročnost zařazení těchto dětí do běžného režimu mateřské školy, které ovlivňuje výchovu a vzdělávání ostatních dětí ve třídě z důvodu zvýšené péče o dítě se SVP a také potřeby personálního zajištění, které měla sama ředitelka P1 problém dítěti zajistit. Participant P1 tímto poukazuje na úvazky školních asistentů a asistentů pedagoga, které jsou nedostačující, protože dítě potřebuje celodenní personální podporu.

Participant P3 naráží na problém vzdělání těchto asistentů v mateřských školách a vnímá je jako nedostačující pro práci s těmito dětmi a konstatuje: „*měli jsme sice asistentku, ale ta v podstatě jako neměla vzdělání na to, aby v podstatě s ním nějakým způsobem mohla fungovat, takže to byla další věc no, je to podle mě jako špatně no, protože jak říkala tady kolegyně, když ta školka na to není připravená, nejsou na to připravené ani ty učitelky, protože nemají prostě jak kdyby to vzdělání v té speciální oblasti na takové úrovni jako třeba v těch speciálních školkách prostě nemělo by se to dít*“ také poukazuje na vzdělání učitelů, kteří v některých případech nemají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, jako je tomu v mateřských školách speciálních a při práci s dětmi se SVP se musí dovzdělat sami dle případu jednotlivých dětí a samy uvádí nutnost alespoň jednoho speciálního pedagoga v mateřské škole. Nedostatečné vzdělání asistentů vnímají jako problém v rámci inkluze i účastníci jednotlivých interview a svými výroky na něj upozorňují, jako participant P3: „*paní učitelka, která má tu vysokou školu, má to povědomí v té speciální oblasti, ale pořád se nemůže věnovat jenom tomu jednomu dítěti, jako dobrý dostane asistenta, ale většina těch asistentů prostě to vzdělání jako nemá na takové úrovni, aby se prostě tomu dítěti věnovalo na takové úrovni jako by bylo potřeba.*“ a participant P8 uzavírá tuto problematiku slovy: „*že nejsou k těm dětem přiřazeni kvalifikovaní odborníci.*“. Asistenti pedagoga si tedy v praxi mateřské školy nevystačí se znalostmi, které poskytují kurzy pro asistenty, ale jak uvádí participant P14 pokud se jedná o asistenta na správném místě, měl by být ochotný alespoň dále rozvíjet svoje vědomosti v oblasti, kterou pro práci s konkrétním dítětem potřebuje: „*je to samozřejmě o tom, že ten pedagog a stejně tak asistent pedagoga, protože jemu se ty děti mění, že jo někdo bude mít poruchu autistického spektra jinde bude mít aspergerův syndrom, takže samozřejmě to není o tom, že asistent pedagoga si udělá kurz pedagoga a tím jeho vzdělávání končí a já si myslím, že práce vůbec jako všech pedagogů je o tom neustále musí vzdělávat.*“

Na rozdílné podmínky běžných MŠ a MŠ speciálních upozorňuje participant P5 a popisuje podmínky konkrétní mateřské školy speciální: „*ti mají třídu třeba deseti takových dětí, čtyři učitelky k nim, starají se a mají podmínky, tři chůvy k tomu nebo nějaké zdravotní sestry a tak, a prostě vzdělaný speciální pedagožky a jako inkludovat dítě s ADHD, které je zvládnutelné, jo sice je víc plačtivé tak dobré to je všechno v pohodě, ale těžké případy to nejde. A to SPC to je, jak říká kolegyně ctrl c a ctrl v a tím to končí.*“ V tomto výroku participant také naznačuje problém spolupráce se SPC, v podobě nedostatečně zpracovaných zpráv o dítěti se SVP, které na učitele působí jako neustálé opakování se

a neberou v potaz případ od případu, na což naráží také participant P5 a P1 zprávy z SPC vypadají ve většině případů jako překopírované „ctrl c a ctrl v“ a tím to končí. Učitelům se tedy nedostává důležitých informací, jak pracovat s konkrétním dítětem se SVP zařazeným do běžné mateřské školy, jak zmiňuje svoji zkušenost participant P1: *„on měl jemnou motoriku v háji a tam toho bylo jako těch oblastí x, ale paní to zkrátila do dvou slov a z toho já jsem měla vlastně si vytvořit nějakou jako podporu pro něj na rok.“* Participant P1 se setkal dokonce s kritikou ze strany SPC, že nezvládnutí dítěte se čtvrtým stupněm podpůrného opatření je chybou mateřské školy, nikoli jejich rozhodnutí toto dítě do běžné MŠ umístit: *„a tady ten chlapec třeba odešel z jedné mateřské školy, kdy tam vlastně spěcéčko sepsulo tu mateřinku, tu ředitelku jakože to nezvládla, tak ho šoupli k nám, ale my jsme prostě poukazovali na to, že to nebyla chyba mateřské školy, ředitelky nikoho, že tohle byla chyba toho SPC že tohle vůbec dovolí a toho, že těm rodičům dává plané naděje že vůbec jako to je reálné.“* Participanté poukazují na to, že dětem s vyšším stupněm podpůrných opatření se dostane lepší péče v mateřských školách speciálních, které jsou na tyto děti připraveni jak personálně, tak podmínkami, které jsou jim uzpůsobené. Poradenská centra dle participantů neposkytují učitelům dostatečnou podporu při práci s dětmi se SVP. Participant P12 uvádí dokonce negativní zkušenost, když se na jedno takové poradenské centrum obrátil s prosbou o pomoc s těžkým případem dítěte se SVP, které vedlo až k napadání učitelek a asistentky ze strany dítěte. Toto dítě se nedostalo kvůli nedostatku míst do MŠ speciální. P12: *„já jsem psala na PPP, protože prostě my jsme fakt neměli nikoho, kdo by nám poskytoval jakoukoliv podporu, nám nebyl k dispozici žádný speciální pedagog, já jsem psala na tu PPP zoufalá, že prostě fakt nevíme co dělat a co mi napsali?... vydržte to už zbývají jenom dva měsíce vydržte to.“* Učitelé jsou v rámci inkluze dětí se SVP s vysokým stupněm podpůrných opatření stavěni do velice náročné pozice, kterou v podmínkách běžné mateřské školy mohou jen těžko zvládnout. V takto těžkých případech by učitelé měli možnost rozhodnout, zda je dítě schopno zvládnout režim a podmínky běžné mateřské školy či nikoli, jak navrhuje participant P12: *„kdyby bylo něco, kde by se ta učitelka mohla obrátit v případě, kdy jako opravdu vypadá že to nepůjde s tím dítětem, tak by to úplně změnilo situaci.“*

5.3.5 Dvouleté děti a RVP PV

Učitelé mateřských škol mají s dvouletými dětmi v MŠ zejména pozitivní zkušenosti a uvádí výhody či nevýhody zařazení dvouletých dětí do věkově heterogenních či homogenních tříd. Na výhodu homogenní třídy dvouletých dětí upozorňuje participant

P11: „já mám s dvouletýma dobrou zkušenost, ale určitě homogenní kolektiv určený opravdu jenom pro ty dvouletáky, ale ta představa že mám 25 dětí a mezi nima dvouletáky a jsem tam sama, to je prostě absolutně nepochopitelné a vím i co mi třeba říkají holky, které to tak mají, tak opravdu jsou vyčerpané.“ Zároveň poukazuje na obtížnost práce s dvouletými dětmi v kolektivu 25 dětí, na které je paní učitelka ve třídě sama.

Z této diskuse však vzešlo zásadnější zjištění. Učitelé mateřských škol se domnívají, že RVP PV je obtížně uchopitelné pro dvouleté děti v mateřské škole. Tato subkategorie vznikla na základě zkušeností třetí skupiny participantů s dvouletými dětmi v mateřské škole, kteří mají pocit, že dokument RVP PV je obtížně aplikovatelný a uchopitelný pro práci s dvouletými dětmi. Tento problém byl však zmíněn pouze v jedné ze tří skupin participantů, proto jsem se tomuto tématu věnovala více do hloubky v rámci interview s jednotlivými participanty, kteří se k této problematice měli možnost vyjádřit. Participant P1, P3, P14, P8 s tímto tvrzením souhlasí a potvrzují svými výpověďmi problematiku RVP PV při práci s dvouletými dětmi. Participant P12 spatřuje problematiku spíše než v dokumentu v nedostatečných schopnostech učitelů specifikovat vzdělávací obsah RVP PV pro dvouleté děti a uvádí: „vzhledem k tomu že se ty dvouleté děti jako nemusí ze zákona přijímat do těch mateřských škol tak si myslím, že opravdu to RVP poskytuje ten prostor pro to nastavit to na dvouleté děti. Problém je spíš, že si to ty učitelky neumí na toho dvouletáka převést.“

Problematiku vzdělávacího obsahu dokumentu RVP PV, který je dle participantů obtížně aplikovat při práci s dvouletými dětmi vnímá Participant P14: „tam je opravdu potřeba absolutně jiný přístup k těm dvouletým dětem, vlastně i co se týká RVP PV, vůbec si to neumím představit dělat to právě... mít tam předškolní i ty mladší a do toho dvouletý, protože to já si vůbec vlastně neumím představit, jak se pak v tomhle případě to RVPV naplňuje.“ Toto zjištění potvrzuje participant P15 svou výpovědí: Protože ty výstupy jsou vlastně psané na to šestileté dítě, co by mělo zvládnout šestileté dítě s tím, že to jakoby není úplně uchopitelné, nebo ty učitelé to třeba ani neumí aplikovat, nebo upravit si to pro ty dvouleté děti. V RVP PV jsou očekávané výstupy koncipovány pro šestileté dítě. Dle učitelů je nelze ve většině případů aplikovat na dvouleté děti, nebo je sami nedokážou specifikovat pro dvouleté dítě. Také upozorňují na velké množství kompetencí a očekávaných výstupů, které dle participanta P14 u dvouletého dítěte v mateřské škole nelze v takové míře rozvíjet, protože učitelé mají jiné priority: „No, pokud by měli plnit úplně všechno, tak je to holý nesmysl, protože se vlastně celý první rok věnujeme hlavně nějaké

sebeobsluze, socializaci, ale v prvních měsících je to adaptace.“ Dle participantů je u dvouletých dětí na prvním místě adaptace a naplňování RVP PV jde v tuto chvíli stranou, jak upozorňuje participant P15, který zmiňuje u některých dětí dlouhé období adaptace spojené např. s nemocností dětí, které se po delším časovém úseku vrátí do kolektivu MŠ a s adaptací začínají učitelé nanovo a konstatuje: „začínáte s adaptací furt dokolečka, je to prostě náročné a RVP PV jde prostě stranou v tuhle chvíli, protože pokud to dítě nebude spokojený v tý školce a nebude přicházet v nějaký pohodě a to je to první, co by mělo být, abych já se mohla přece posouvat někam dál, takže ty dvouletý za mě já nevím jestli by to nebylo na nějakou samostatnou kapitolu v tom RVP PV.“

Participant P1 poukazuje, kromě již zmíněných problémů vzdělávacího obsahu také na nevhodně formulované podmínky pro děti od dvou do tří let v dokumentu RVP PV, které se mu zdají jako nereálně proveditelné v podmínkách a režimu dne mateřské školy: *„nechci říct, že vyloženě není pro dvouleté dítě, ale myslím, že se tam dají vybrat prvky, které dítě dvouleté zvládne pro které je to reálné, ale spíš mě tam zarazí, že tam vlastně jsou ty podmínky pro vzdělávání dětí od dvou do tří let vyloženě v RVP, že samostatná taková kapitolka a že tam apeluje se na ty individuální potřeby, že musíme respektovat a to si myslím že je nereálné a přijde mi to jako hloupost dát do závazného RVP, kdy tam mám individuálně respektovat potřeby spánku?“*

Dokument RVP PV ve své podstatě vnikl jako dokument pro vzdělávání dětí od 3 do 6 let. V RVP PV (2021) je uvedeno, že „dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. (s. 6). Participant P1 na tuto skutečnost upozorňuje a konstatuje: *„protože když se vlastně tvořilo RVP PV, tak žádný dvouletý děti v mateřských školkách nebyly, a to mluví za vše a od té doby vlastně se to nezměnilo. To nebylo nic ta aktualizace, pár odstavců, opravdu toho bylo úplný minimum, co se měnilo.“* Dokument by si tedy zasloužil revizi v oblasti lepšího pojetí tohoto dokumentu i pro dvouleté děti, participant P12 navrhuje zařadit do dokumentu adaptační plán, který by pomohl učitelům mateřských škol v procesu adaptace, který je dle participantů u dvouletých dětí nejdůležitější. Učitelé by tedy potřebovali zejména metodickou podporu pro práci s dvouletými dětmi, která by jim pomohla uchopit RVP PV pro tyto děti, jak navrhuje participant P8 a P3 a P8 dodává *„nebylo by špatné ta metodika k tomu, jak třeba právě tady tyto děti nějak naučit i tomu režimu jo nebo aspoň nějaká podpora v rámci*

adaptace na nové prostředí mateřské školy.“ a P3: „myslím, že by to pro ty učitele mělo existovat nějaké to doporučení, jak vlastně vůbec pojmout ten vzdělávací program pro ty dvouleté děti jako i třeba z hlediska nabídky činností a toho, na jakém vývojovém stupni se to dítě jako nachází, aby to dokázali lépe propojit, že vlastně nic takového nemáme momentálně v rukou.“

5.4 Úspěšná implementace očima učitelů

Tato kategorie představuje shrnutí doporučení učitelů mateřských škol k úspěšnému zavedení plánovaných změn revize předškolního vzdělávání do praxe mateřských škol. Učitelé uvádí příklady pedagogické podpory, kterou by ze strany revize uvítali a která by jim pomohla zvládnout uchopit očekávané změny v praxi. Jak ukazují jednotlivé subkategorie, učitelé si přejí více dostupných a srozumitelných informací o plánovaných změnách, které by měly být předkládány průběžně. Učitelé by ocenili příklady dobré praxe formou metodické podpory, která by posílila oblast plánování v souladu s inovovaným dokumentem RVP PV. Zavádění změn do praxe mateřských škol by dle učitelů mělo být podpořeno poskytováním zpětné vazby na jejich práci, která by měla předcházet nesprávnému uchopení inovovaných požadavků. Získaná data pomocí metody focus group, která se týkala těchto doporučení jsem dále rozšířila o konkrétní náměty, které by participanti při zavádění změn do praxe uvítali v rámci interview s jednotlivými participanty. Participant P12 upozorňuje na důležitost přístupu ze strany revize ve fázi implementace, která závisí zejména na spolupráci s hlavními aktéry revize, kterými jsou učitelé mateřských škol a konstatuje: *„záleží hrozně na tom, jakým stylem potom bude pojata další práce s tím RVP samotným, jestli k tomu vznikne nějak metodický materiál bude opravdu záležet na tom, jak se to udělá, aby tomu ti učitelé opravdu porozuměli.“*

5.4.1 Srozumitelné informace

Učitelé mateřských škol si přejí být informováni o plánovaných změnách ze strany NPI průběžně prostřednictvím např. seminářů a školení tak, aby měli jednotné informace o plánovaných změnách, jak připomínkuje participant P5: *„jestliže od toho NPI ...vlastně vychází ty změny, tak z tama by měly přicházet nějaké semináře, školení a podobně. V tom abysme měli objektivní informace no, aby to bylo jednotné, ať si to zas nevyloží každý po svém a každý nějak jinak.“* Participanti P1 a P3 podotýkají že, plánované změny měly být učitelům mateřským škol předkládány průběžně, aby se mohli se změnami lépe ztotožnit a postupně o nich uvažovat a předejít tak přehlcení z mnoha změn, které budou předloženy

učitelům naráz, participant P3 dodává: „*Určitě by neměli být přehlčeni nějakými změnami naráz, mělo by to být určitě postupné a právě proto i mě jakoby i mrzí, že nevychází jako postupně i ty informace abysme věděli na co se jakoby připravit v budoucnu, že to bude pak takové to vhození do vody.*“. Participant P1 upozorňuje na to, že změna chce čas a nové požadavky se mají do původní koncepce zařazovat postupně a dodává: „*aby se to prolínalo, ale postupně do toho starého s tím novým, aby tam opravdu byla zajištěna ta školení nebo semináře.*“

Participant P12 vyžaduje více veřejně dostupných informací ze strany NPI a konstatuje, že tyto změny by měly být učitelům z praxe zprostředkovány „moderně“ příjemnou cestou a navrhuje: „*Minimálně jako víc veřejně dostupných informací, příjemně ale jakože zpracovaných informací...jako dneska existuje takových možností, jak předat člověku nějaké odborné informace,... ne že jako tady portál vydává knížku o RVP, nebo prostě něco, ale tak třeba já nevím nějaká videa nebo nějaký podcast, který by se tomu věnoval, ale asi podle mě jako nemusí být úplně praktické ukázky jako dobře srozumitelně vysvětlené ty změny popřípadě třeba ty nově zavedené, když budou cíle, nebo tak.*“, participant P11 s tímto návrhem souhlasí a dodává: „*pokud ti někdo něco jako takhle hodí jak říká (P12) do éteru... kniha tady na portálu, ale nikdo ti k tomu nic neřekne, nevysvětlí, tak pak ta zpětná vazba od nás nemůže být taky dobrá.*“ Učitelé by si tedy přáli být informováni o změnách včas a průběžně, aby věděli, na co se mají do budoucna připravit. Změny by měly být učitelům předkládány srozumitelnou a příjemnou formou. Pokud tomu tak nebude, nemohou od učitelů očekávat kvalitní zpětnou vazbu. Participant P9 navrhuje proškolení v oblasti plánovaných změn ze strany revize např. pro ředitele mateřských škol, P9: „*že třeba, každá školka by měla nárok aspoň jednoho zaměstnance možnost ho jako proškolit, ale zdarma...prostě akreditované, ale jakože ne jenom aby prostě ty peníze šly... aby to mělo nějakou úroveň jako, protože opravdu ty školky třeba i by chtěly, ale věřím že někde opravdu budou bojovat s těma peněžama.*“ Participanté poukazují na důležitost informovanosti ředitelů mateřských škol, kteří by měly být za změny v mateřských školách zodpovědní a zprostředkovat učitelům potřebné informace k zavádění změn prostřednictvím diskusí na poradách v konkrétní mateřské škole tak, aby působili jednotně.

5.4.2 Příklady dobré praxe

Tato subkategorie na rozdíl od dalších dvou, které jsou součástí této kategorie, vznikla více spontánně. Toto téma se prolínalo celkově během diskusí velmi často. Ukázalo se totiž, že učitelům chybí zejména metodická podpora v oblasti plánování, kterou zmiňuje

již subkategorie: Děláním to dobře? Učitelům mateřských škol chybí názorné příklady v oblasti tvorby pedagogických plánů, zejména tvorby ŠVP. V transkriptech všech rozhovorů se kódy tykající se tohoto nedostatku objevují nejčastěji, jedná se o kódy: Metodická podpora, která se objevuje celkem 6x a vzorové ŠVP 5x z toho vyplývá, že učitelé by si přáli změnu a vydání metodických příruček k různým oblastem zejména k novému revidovanému RVP PV tak, aby s ním v praxi dokázali správně fungovat a využívat k jejich dalšímu plánování. Na tuto skutečnost upozorňuje participant P8: *„když už uvidím nějaký jeden příklad, tak si myslím, že už z toho si dokážu nějak usoudit podle svého vlastního názoru, jak bych to třeba udělala já....ale myslím si, že potřebuji mít i já teda osobně ten mustr a aspoň jeden příklad od kterého bych se odrazila.“* Učitelé nepotřebují přesný návod, ale potřebují získat jistotu v tom, že dělají svoji práci dobře a mít o co se opřít. Tento návrh praktických příkladů a doporučení dále rozvíjí participant P13: *„když něco takhle jako změni, já prostě chci konkrétně vědět teda jak to mám naplňovat. Jako v praxi prostě je to pro mě jako náročný třeba si to potom konkrétně jako dohledávat, nebo jakými konkrétními činnostmi teda tady tyhle věci jako naplňuju.“* Participant P8 doporučuje věnovat pozornost praktickým příkladům a námětům na aktivity s dětmi, které by měly představovat nové náměty, způsoby a možnosti jak naplňovat dokument RVP PV, aby zprostředkovali např. i generačně starším učitelům inovativní přístupy v předškolním vzdělávání jako příklad uvádí P8: *„například třeba badatelsky orientované vzdělávání, které není si myslím, že úplně těm starším učitelkám známé a myslím si, že je právě důležité, aby v těch revizích, aby se to objevovalo i v těch metodických doporučení, aby to zařazovaly třeba i ty starší učitelky“*

Fáze implementace by dle participantů neměla být podceňována a účastníci interview kladou důraz na školení, která by se měla věnovat inovovanému dokumentu RVP PV a jak jej uchopit v praxi. Participant P13 klade důraz na to, aby tato školení byla nejlépe povinná a upozorňuje na chyby, které nastaly v období zavádění prvního RV PV do praxe, právě kvůli nedostatku materiálů jak s dokumentem pracovat a nepovinnému proškolení učitelů mateřských škol v práci s tímto dokumentem a uvádí: *„ale tím, že vlastně ani nikdo je nenutil nebo to úplně po nich nikdo nechtěl, nikdo je ani nikam neposlal, jak teda se to naučí?... tak tomu zas jako rozumím, že v podstatě neměli ani jako motivaci no.“* Učitelé mají zájem o školení, která se týkají zásadního dokumentu pro předškolní vzdělávání a na jeho důležitost upozorňuje participant P12: *„bylo smysluplné, aby jako prošli učitelé MŠ školením na základní dokument, který se jich týká v tom školství, aby se tam proškolili aspoň jako v základních těch myšlenkách nebo by se mohli zeptat alespoň jednou ročně by to probíhat*

mělo.“ Participant P14 uvádí svůj zájem o takové školení i když je učitelkou s dlouholetou praxí a uvádí: „i já bych někdy uvítala takový seminář, protože samozřejmě taky už jsem ve školství jakoby že dlouho a někdy někdo přijde třeba s něčím novým a já si teď úplně nejsem jako jistá jak to myslí, jestli se mě to jako líbí, nebo něco takového. Taky bych šla třeba i na nějaký školení i znovu ohledně RVPV, jestli třeba tak jak ho já chápu, a tak jak si ho já vkládám do praxe, jestli je to dobře.“ a dodává, že se podobným typem školení, který se týká zásadního dokumentu pro předškolní vzdělávání a je důležité, aby s ním byli učitelé podrobně seznámeni v současné době chybí. Participant P12 navrhuje, aby tato školení zprostředkovalo buď samotné NPI nebo přesunuli tento úkol směrem k zřizovatelům mateřských škol, kteří by proškolení učitelů mateřských škol měli povinně zajistit.

5.4.3 Zpětná vazba

Tato subkategorie vnikla z potřeby zpětné vazby jednotlivých participantů na jejich práci v mateřské škole při zavádění změn do praxe. Potřeba průběžné zpětné vazby, která vychází z nejistoty učitelů a odráží tento fakt, který jsme si přiblížili již v subkategorii: Dělám to dobře? U učitelů mateřských škol se často objevuje nejistota, zda dělají „věci“ dobře tak, jak by se to mělo dělat „dobře“ i v souvislosti se zaváděním změn do praxe, by učitelé uvítali pedagogickou podporu v praxi mateřských škol. Participant P13 zmiňuje kladný vztah k poskytování zpětné vazby k vlastní práci a také upozorňuje na náročnost této podpory, která by vyžadovala návštěvu někoho, kdo učitelům tuto zpětnou vazbu zprostředkuje: „Já to mám strašně ráda, když dostanu od někoho zpětnou vazbu, jestli tu práci dělám jak se má dělat, ale myslím si, že toho se asi nedočkáme, aby přišel někdo z odborníků se na nás podívat, co myslíte.“ Participant P14, souhlasí s návštěvou odborníka, který by měl docházet do mateřských škol a dodává: „fakticky lidi, který by byli erudovaní a který by chodili přímo do těch praxí, ale aby oni sami byli už erudovaný v tom, aby přenášeli to, co existuje nám jakoby jak to zavést do té praxe tak, aby to opravdu bylo v souladu s tím, co má být.... tam si myslím, že tenhle článek úplně chybí... ano odbor školství ale ten je pro ředitele, ten je vyloženě opravdu jenom.“ a zároveň zmiňuje potřebu poradního orgánu pro učitele, který zatím v praxi chybí. Participant P11 zmiňuje v tomto ohledu funkci ČŠI, která však nedochází do mateřských škol v dostatečném časovém intervalu a dle učitelů plní funkci spíše kontrolní, P11: „a ještě aby fakt chodila, nechci říct přímo inspekce, ale do toho terénu jo, jak by to asi mělo vypadat...jo to si myslím, že fakt chybí. Pak se divíme, že to nevíme a že se té inspekce vlastně bojíme.“ Zároveň poukazuje na obavy učitelů z kontrolní fáze ze strany inspekce, když jim doposud nikdo neposkytl zpětnou vazbu

na jejich práci, ze které by mohli čerpat případnou inspiraci k odstranění nedostatků a k jejich zkvalitnění pedagogické práce. Participant P12 také vnímá nedostatek pedagogické podpory a možnosti na koho se obrátit a dodává že chybí „celková ta podpora, ať se jedná o oficiální školení, který se budou týkat ohledně jako třeba nového RVP co vznikne, nebo opravdu nějaký kontakt na který se obrátí každá školka, když si nebude vědět jako rady s tímhle a tímhle. Někdo kdo pomůže těm učitelům, nějaká další osoba která by zajistila, že ta učitelka jako právě nemusí podnikat to, že právě po večerech tady studuje nějakou odbornou literaturu, aby se ještě dovdělala rychle k té své práci, to by pak byla hlavou pořád ve školce“ Participant P11 poukazuje na nedostatečnou podporu už při zavádění prvního RVP PV do praxe a konstatuje: „největší problém je, že se bojíme inspekci, místo aby ta inspekce právě v té době jo v roce 2005 chodila a pomáhala a snažila se to nastavovat a vysvětlovala, tak vlastně jenom kontrolovala jestli máme správně nastavené ŠVP. Takže to si myslím, že je taky kámen úrazu jo, že inspekce by měla být nápomocná a měla by opravdu pomáhat a ne, že se třepeme jestli to máme dobře, protože my vlastně nevíme. Nám to nikdo neřekl, jestli to tak je dobře.“ z toho tvrzení vyplívá, že pedagogická podpora chybí v mateřských školách už od začátku RVP PV a učitelé se nemají na koho obrátit.

6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V závěru jsou shrnuty výsledky výzkumu pomocí získaných dat v podobě odpovědí na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které vychází z předem stanovených cílů výzkumu na začátku výzkumného šetření.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaký mají učitelé mateřských škol přístup k současné revizi předškolního kurikula?** Z výzkumného šetření vyplívá, že učitelé mateřských škol jsou pozitivně naladěni na změny, které s sebou revize PV přinese a jsou otevřeni novým změnám. Negativně však vnímají nedostatek veřejně dostupných informací o plánovaných změnách, tento fakt na ně působí tak, že Revize RVP probíhá v pozadí Revize ZV a podporuje tak myšlenku, že předškolní vzdělávání nemá v současné době prestižní postavení ve vzdělávacím systému v očích veřejnosti. Učitelé se domnívají, že si předškolní vzdělávání zaslouží větší prostor nejen ze strany revize, ale celkové prezentaci předškolního vzdělávání široké veřejnosti. Nedostatečné poskytování informací o plánovaných změnách v rámci Revize PV u učitelů MŠ vyvolává obavy z pocitu nejistoty a nevědomosti, jaké změny revize do budoucna přinese, zároveň se cítí opomíjeni z hlediska nedostatku možností zapojení učitelů z široké veřejnosti do diskusí o plánovaných změnách. Učitelé mají obavy zejména ze zavedení povinného vysokoškolského vzdělání v rámci kvalifikace učitele mateřské školy, také z možného sloučení více pracovišť MŠ pod jedno ředitelství spojené s velkou mírou zátěže pro ředitele mateřských škol. Učitelé pociťují strach z opakování stejných chyb nedostačené pedagogické podpory v rámci implementace, tak jako tomu bylo u prvního zavedení dokumentu RVP PV do praxe mateřských škol. Dále se obávají přijetí těchto změn učiteli, kteří doposud tomuto dokumentu neporozuměli a celkové ochoty učitelů přijmout inovace do běžné praxe mateřských škol.

První dílčí výzkumná otázka: **Jaká je informovanost učitelů mateřských škol o současné revizi předškolního kurikula?** Výzkum prokázal, že učitelé mateřských škol mají informace o tom, že Revize PV probíhá, ale nemají dostatečné informace k jejímu průběhu a plánovaným změnám. Učitelé mají zájem o bližší informace o Revizi PV, kterých se jim bohužel nedostává. Informace o revizi PV se dostávají více mezi ředitele MŠ, a lepší informovanost o současném stavu Revize PV a plánovaných změnách prokazují učitelé, kteří jsou zároveň studenty vysokých škol.

Druhá výzkumná otázka: Jak učitelé mateřských škol vnímají současný RVP PV?

Učitelé mateřských škol vnímají RVP PV jako zdařilý dokument, avšak mají k němu určité výhrady a navrhují změny v jeho obsahu. Dle učitelů MŠ je RVP PV příliš obsáhlý a tím pádem i nepřehledný a upozorňují na to, že se v dokumentu objevuje velké množství duplicitních významů, zejména v podobě dílčích cílů a očekávaných výstupů. Ve vzdělávacím obsahu v podobě dílčích cílů a očekávaných výstupů se dle učitelů objevují příliš široké a abstraktní pojmy, které mají problém blíže specifikovat. Učitelé upozorňují, že některé kapitoly jako např. podmínky předškolního vzdělávání opisují informace, které najdeme legislativně ukotveny v zákonech a vyhláškách a nemusí být nutně součástí tohoto dokumentu, tyto informace učitelé navrhují odstranit, což by také řešilo problém jeho obsáhlosti. Učitelé navrhují rozdělení očekávaných výstupů dle věku dítěte, právě kvůli této absenci věkového rozdělení hledají inspiraci v dřívějších osnovách pro práci s dětmi. Učitelé upozorňují na vysokou autonomii, kterou tento dokument nabízí a uvádí, že ne všichni učitelé si s ní dokáží poradit a ze strany některých učitelů je tento dokument stále nepochopený a špatně uchopitelný v praxi. Vzdělanostní a generační rozdíly mezi učiteli MŠ se promítají do jejich rozdílného přístupu a způsobu práce s dokumentem RVP PV. Učitelé spatřují výhodu vysokoškolského vzdělání a umí s tímto dokumentem pracovat v praxi MŠ lépe než učitelé se středoškolským vzděláním, zároveň poukazují na to, že generačně starší učitelé MŠ mají tento dokument v praxi stále problém uchopit a někteří s ním dokonce nepracují. Tato rozdílná pojetí práce s RVP jednotlivých učitelů má negativní dopad na sjednocení spolupráce učitelů v oblasti plánování.

Třetí výzkumná otázka: Jaké změny by učitelé mateřských škol uvítali ve své praxi? Učitelé mateřských škol poukazují spíše na problémy, kterých si v předškolním vzdělávání všimají a měly by být iniciativou ke zlepšení zavedením změn. Učitelé jsou ve spojení s vysokou autonomií RVP PV stavěni do role realizátorů kurikula, avšak na tuto roli se necítí být dobře připraveni. Učitelé cítí nejistotu v oblasti plánování a přáli by si v této oblasti metodickou podporu např. vzorové ŠVP. Toto vzorové ŠVP by pomohlo nejen učitelům v jeho tvorbě, ale zamezilo by diametrálním odlišnostem v jeho zpracování v každé z mateřských škol a bylo by možno jej objektivně zhodnotit. Učitelé pocítují nátlak ze strany učitelů základních škol na připravenost dětí při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ, upozorňují na cíl předškolního vzdělávání, který dle jejich názoru není připravit dítě na nástup do základní školy. Nesouhlasí se vznikem homogenních tříd „předškoláků“, které se intenzivněji věnují dětem v posledním roce předškolní docházky. Změnu k lepšímu

spatřují v lepší spolupráci MŠ a ZŠ při přechodu dítěte do prvního ročníku ZŠ např. s využitím diagnostik a portfolií dětí z MŠ. Učitelé vnímají jako problém velké množství odkladů školní docházky, které jsou ze strany rodičů neopodstatněné. Rodiče ve většině případů nedají na doporučení učitele mateřské školy a při rozhodování o odkladu školní docházky má poslední slovo vždy rodič. Učitelé upozorňují na to, že změna by měla začít u rodiče a navrhují zlepšit edukaci rodičů v oblasti školní zralosti a připravenosti. Učitelé vnímají inkluzi dětí s vysokým stupněm podpurných opatření do běžné MŠ z důvodu nedostatku míst MŠ speciálních jako zátěž, na kterou nejsou připraveni jak personálně, tak podmínkami v MŠ. RVP PV je dle učitelů obtížně aplikovatelné na dvouleté děti, protože očekávané výstupy v RVP PV jsou psány pro šestileté děti, učitelé mají problém je uchopit pro děti dvouleté.

Čtvrtá výzkumná otázka: **Jaká doporučení mají učitelé mateřských škol k úspěšné implementaci změn do praxe?** Učitelé z praxe mateřských škol doporučují o plánovaných změnách informovat učitele postupně, zveřejňovat více dostupných srozumitelných informací na jednom místě, které by měly být učitelům zprostředkovány a vysvětleny příjemným způsobem v moderním podání. Učitelé mají zájem o praktické ukázky prostřednictvím seminářů, webinářů a sledávají potřebu metodické podpory k novému RVP PV a celkově k oblasti plánování. Učitelům chybí zpětná vazba na jejich práci a uvítali by při zavádění změn do praxe pedagogickou podporu, která by měla předcházet nesprávnému uchopení inovovaných požadavků. Učitelé tedy postrádají funkci poradního orgánu pro učitele mateřských škol, který by jim tuto zpětnou vazbu zprostředkoval a alespoň z části zamezil pocitům nejistoty v oblasti plánování, kterou učitelé ve své práci pociťují.

7 DISKUSE

V rámci diskuse se nám vzhledem k situaci nabízí komparace aktuálního revidovaného návrhu RVP PV, který již máme k dispozici v podobě pracovní veze s výsledky výzkumu, které předkládají názory učitelů na současný dokument RVP PV. Z analýzy pracovní verze návrhu RVP PV a výsledků výzkumu byly nalezeny shody v některých bodech plánovaných a požadovaných změn ze strany učitelů. Učitelé mateřských škol vytykají dokumentu RVP PV jeho obsáhlost a nepřehlednou orientaci v množství informací, které dokument obsahuje. Navrhovaný RVP PV je v rámci revize zkrácen cca o polovinu a jeho obsah je ve vysoké míře zestručněn. V navrhovaném dokumentu byly odstraněny duplicitní významy, kterých si všímali i samotní učitelé z praxe a navrhovali jejich odstranění. Učitelé také konstatují, že dokument nemusí nutně obsahovat záležitosti, které jsou již legislativně ukotveny v zákonech a vyhláškách, což se v rámci revize RVP také stalo a v návrhu nového dokumentu byly odstraněny kapitoly týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí nadaných, zůstala však kapitola podmínky předškolního vzdělávání v upravené zestručněné verzi. Učitelé současnému dokumentu vytykají příliš obecnou formou vzdělávacího obsahu v podobě dílčích cílů a očekávaných výstupů a uvádí, že obsahují příliš široké a abstraktních pojmy, které mají problém blíže specifikovat. V novém návrhu vzdělávacího obsahu v RVP PV jsou formulovány očekávané výsledky učení přehledněji avšak stručně a také velmi obecně, což by mohlo dělat učitelům mateřských škol do budoucna problém.

Dále můžeme porovnat obecné informace o plánovaných změnách v rámci revize předškolního vzdělávání s návrhy na změny od učitelů z praxe mateřských škol, které vzešly z výzkumného zjištění. Strategie 2030+ popisuje podporu implementace nového RVP PV, která by měla spočívat v poskytnutí komplexní metodické podpory k aktualizovanému RVP PV a podporu v oblasti tvorby ŠVP poskytnutím modelového ŠVP. Z výzkumu vyplývá, že učitelé mateřských škol mají obavy z opakování stejných chyb z minulosti při implementaci RVP PV do praxe a přáli by si metodickou podporu v oblasti plánování např. vzorové ŠVP, pokud tedy bude dodržen implementační plán Strategie 2030+ mohly by být jejich požadavky naplněny. Syslová et. al. (2014), poukazuje na chyby při zavádění kurikulární reformy do praxe, které spočívaly právě v nedostatku metodické podpory pro učitele mateřských škol, jak aplikovat RVP PV do praxe, a proto se stále setkáváme s nejistotou učitelů při práci s tímto dokumentem. Autorka Svobodová (2010), ve své knize poukazuje na nízkou sebedůvěru učitelů mateřských škol, kteří byli dříve zvyklí na práci

s osnovami v podobě přesných plánů, tím že je při práci s dokumentem RVP PV vedla spíše k opisování pasáží bez hlubšího porozumění a vzdělávací oblasti vzdělávacího obsahu využívali podobně jako dřívější složky výchovy. Výsledky mého výzkumu prokázaly, že nejistota učitelů v oblasti plánování stále přetrvává, zejména u generačně starších učitelů mateřských škol, u kterých se tento dokument setkává s neporozuměním a využívají jej s oporou dřívějších osnov.

V rámci revize se bude NPI dále věnovat snaze o snížení počtu odkladů školní docházky a změně přístupu k připravenosti dítěte na školu. Učitelé mateřských škol v rámci mého výzkumu vnímají tyto problémy také jako stěženi, které by měly vést ke změnám v předškolním vzdělávání. V současném RVP PV dle autorky Syslové et. al. (2014) „není dostatek explicitních odkazů na primární vzdělávání.“ (s. 99)., což potvrzuje nedostatečnou provázanost těchto dokumentů.

Výzkum poukazuje také na potřebu ze strany učitelů, kteří navrhují rozdělení očekávaných výstupů dle věku dítěte, jak uvádí autorka Syslová et. al. (2014): „Znalost věkových zvláštností obecně i znalost vývojových specifik jednotlivých dětí je jednou z podmínek rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte.“ (s. 94) a uvádí, že dle OECD dokument RVP PV neobsahuje příliš možností, jak přizpůsobit výchovně-vzdělávací činnosti věku dětí, „protože ne všechny děti ve věku 3-7 let mohou mít stejný obsah vzdělávání a účastnic se stejných aktivit.“ (Syslová et. al., 2014), což opodstatňuje význam návrhu možného zavedení rozdělení očekávaných výstupů dle věku dítěte ze strany učitelů z praxe mateřských škol. Téma uchopení věkových rozdílů souvisí také s výzkumným zjištěním, že RVP PV je dle učitelů obtížně aplikovatelné na dvouleté děti, protože očekávané výstupy v RVP PV jsou psány pro šestileté děti. Autorka Syslová et. al. (2014) ve své knize popisuje problematiku, že ČR nemá kurikulární rámec pro pracovníky s nejmladšími dětmi ve věku 0-3 roky. Mateřské školy mohou přijímat děti již od dvou let věku, a proto by bylo vhodné tuto věkovou kategorii zohlednit při inovaci RVP PV.

Výsledků výzkumu týkající se problémů předškolního vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol můžeme porovnat se shodnými výsledky vnímaných problémů v rámci výzkumu: „Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol“ od autorek Simonové, Potužníkové a Strakové (2017), který přináší zjištění, že ředitelky mateřských škol považují za cíl předškolního vzdělávání zejména všestranný rozvoj dětí z 92 %. Naproti tomu cíl připravit dítě na školní docházku jen 8 %, stejně jako výsledky našeho výzkumu kde učitelé MŠ pociťují nátlak ze strany učitelů

základních škol na připravenost dětí při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ, upozorňují na cíl předškolního vzdělávání, který dle jejich názoru není připravit dítě na nástup do základní školy. Výzkumy se střetávají také v pohledu na dvouleté děti v mateřské škole, kde srovnávaný výzkum potvrzuje, že dle ředitelů nejsou tyto děti schopné plnit ŠVP. Další shodu objevují v narůstající inkluzi, kde ředitelé MŠ spatřují problémy v malé podpoře ze strany PPP a SPC. Náš výzkum přináší současný pohled učitelů mateřských škol na inkluzi dětí s SVP, ti však nejsou proti inkluzi jako takové, ale jako problém vnímají zařazení dětí s vysokým stupněm podpůrných opatření do běžné MŠ a konstatují, že na inkluzi těchto dětí nejsou učitelé připraveni jak personálně, tak podmínkami v mateřských školách a zejména jejich vzdělaností v oblasti speciální pedagogiky, která je vnímána jako nedostatečná pro práci s dětmi s vysokým stupněm podpůrných opatření, což potvrzuje také výzkum autorek Hejlové a Tomkové (2021), který zjistil, že učitelé mateřských škol se necítí na děti s výraznějšími projevy SVP připraveni, protože vyžadují hlubší a konkrétnější vzdělání, než jim doposud stačilo pro méně závažné vývojové odchylky typu vývojová dysfázie nebo poruchy chování.

Výzkum prokázal, že učitelé spatřují výhodu až potřebu vysokoškolského vzdělání pro porozumění a práci s dokumentem RVP PV. Autorka Syslová et. al. (2014) uvádí, že skutečnost této nepovinné kvalifikace může být jednou z příčin problémů zavádění kurikula do praxe mateřských škol. Práce s dokumentem RVP PV vyžaduje dle autorky Šmelové (2013) vyšší nároky na odbornost předškolních pedagogů. Jak potvrzuje Spilková (2023) ve své studii: „Ve většině vyspělých zemí je profesionalizace učitelství považována za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol, za základní podmínku úspěchu v jejich implementaci.“ (s.24). Učitel s vyšší kvalifikací si lépe poradí s vysokou mírou autonomie, kterou dokument RVP PV nabízí, a dokonce ji umí i ocenit. Dle autorky Spilkové (2023) „učitel profesionál vítá autonomii jako prostor vlastní odborné rozhodování a současně si uvědomuje odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí.“ (s. 27)

Dle autorů Slunjski & Lančić, (2022) „úroveň profesního rozvoje odborníka i kultura dané vzdělávací instituce hluboce ovlivňují způsob, jakým se kurikulum v konkrétní vzdělávací instituci vyvíjí. Z tohoto důvodu je zvláště důležité usnadnit přístup k systematickému a kvalitnímu profesnímu rozvoji pro předškolní pedagogy, aby byli schopni rozvíjet kurikulum v souladu s výzvami naší doby a současnými vědeckými poznatky o vzdělávání a péči v raném dětství.“ (s. 185).

Podpora profesionalizace učitele mateřské školy je tedy východiskem pro zkvalitnění práce učitelů mateřských škol se zásadním dokumentem pro předškolní vzdělávání, tak aby byl učitelé chápán a uměli jej aplikovat do praxe, což by vedlo k jeho úspěšné implementaci.

7.1.1 Limity výzkumu

Hlavním limitem bylo celkové uchopení tématu diplomové práce, které ovlivnilo teoretickou část i samotný výzkum, protože revize PV stále probíhá vyčkávala jsem na průběžné informace o stavu revize, které se však příliš nedostávaly k široké veřejnosti. Jelikož se jedná o téma, které se v současné době neustále vyvíjí, k důležitým informacím v podobě návrhu nového RVP PV jsem se dostala až na začátku dubna tohoto roku. Při oslovení potencionálních účastníků výzkumu, jsem se bohužel setkala s velkým množstvím odmítnutí vzhledem k náročnosti tématu revize PV, o které učitelé mateřských škol neměli příliš informací a téma se jim zdálo příliš náročné. Realizace výzkumného šetření pomocí metody focus group pro mě byla novou zkušeností a měla jsem jisté obavy, jak tuto metodu dokážu aplikovat. Realizace této metody byla náročná na organizaci, jedna focusová skupina představovala pět participantů, se kterými bylo náročné zkoordinovat jejich časové možnosti i místo konání, proto jsem zvolila online prostředí. Nebylo jednoduché vést diskusi a soustředit se na mnoho podnětů ze strany účastníků, avšak nedostatky v reagování a zpětného dotazování jsem pomocí vedlejší metody interview s jednotlivými participanty dokázala redukovat a výzkumná data touto metodou obohatila a rozšířila. Ve výzkumné části jsem se vzhledem k nedostatku veřejně dostupných informací k právě probíhající revizi předškolního kurikula pro učitele z široké veřejnosti, nemohla věnovat reflektování plánovaných změn s učitelé mateřských škol. Výzkum jsem tedy postavila na jejich obecném postoji ke změnám, věnovala jsme se problémům, které v předškolním vzdělávání vnímají a kde by tedy měly z jejich pohledu tyto změny nastat.

7.1.2 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných výsledků jsem zachytila nedostatky v průběhu revize PV, které se promítají v nedostatečném zapojení hlavních aktérů revize, kterými jsou učitelé z praxe mateřských škol. Učitelům se nedostávalo průběžných informací o stavu revize a plánovaných změnách jako tomu bylo např. u revize ZV, kde jednotlivé kroky sdíleli prostřednictvím online diskusí otevřeně o revizi. Návrh nového RVP PV vyšel jako téměř hotový dokument k připomínkování a veřejné konzultaci, která však nemá větší vliv

na samotný schvalovací proces finální verze inovovaného dokumentu. Podmětem ke zlepšení této situace je věnovat velký důraz ve fázi implementace RVP PV na spolupráci s učiteli z praxe mateřských škol a poskytovat jim kvalitní metodickou podporu, jak aplikovat RVP PV do praxe, tak by byly změny úspěšné. Dokument RVP PV je v rukou učitelů s rozdílnou kvalifikací a učitelé s vysokoškolským vzděláním prokazují větší porozumění při práci s tímto dokumentem. Zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace učitelů mateřských škol by posílilo jejich profesionalitu nejen v oblasti práce s RVP PV, avšak tato cesta je velmi náročná, a jak víme tyto návrhy se zatím nepodařilo prosadit. Velkým tématem ze strany revize, které se shoduje s vnímanými problémy učitelů mateřských škol je velké množství odkladů školní docházky a změna přístupu k připravenosti dítěte na školu. Dle výsledků výzkumu by změně přístupu k připravenosti dítěte na školu prospěla kurikulární provázanost dokumentů RVP PV a RVP ZV a navázání lepší spolupráce mezi učiteli MŠ a učiteli prvního stupně ZŠ. Zamezení velkého množství odkladu školní docházky by dle výsledků výzkumu pomohla edukace rodičů v oblasti školní zralosti a připravenosti.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřovala na současnou revizi předškolního kurikula, která byla svojí aktuálností náročná na uchopení dané problematiky. Teoretická část nejprve tuto problematiku uvádí v kontextu důležitých pojmů v rámci kurikula a následně mapuje jeho historické proměny v předškolním vzdělávání až po současný stav revize PV, který se mi podařilo v časovém rozmezí práce na diplomové práci zachytit. Ve výzkumné části jsem se potýkala s limity výzkumu spojené s nedostatkem veřejně dostupných informací o aktuálně probíhající revizi PV, které ovlivnily zkoumanou problematiku. I přes tyto limity jsem se věnovala zajímavému výzkumnému problému. V rámci výzkumu mě zajímalo, jaké změny v předškolním vzdělávání by si přáli učitelé z praxe mateřských škol, ti se soustředili zejména na vnímané problémy, kterým předškolní vzdělávání v současné době čelí. Dle autorek Simonové, Potužníkové a Strakové (2017), které ve své studii konstatují: „Nícméně studie, která by mapovala postoje učitelek MŠ k poslání a problémům předškolního vzdělávání, dosud v ČR chybí.“ je zřejmé, že se této problematice výzkumu v oblasti předškolního vzdělávání nevěnuje příliš pozornosti, proto jsem ráda, že jsem v rámci výzkumu mohla tuto problematiku otevřít. Cílem výzkumu diplomové práce je odhalit přístup učitelů mateřských škol k revizi předškolního kurikula. Tento cíl se mi podařilo naplnit a z výzkumných zjištění vyplývá že, učitelé mateřských jsou otevřeni novým změnám v předškolním vzdělávání, avšak negativně vnímají průběh současné revize předškolního vzdělávání. Výsledky výzkumu také poukazují na vnímané problémy v předškolním vzdělávání, které učitelé MŠ spatřují zejména v nejistotě učitelů při práci s dokumentem RVP PV, nátlaku na připravenost dětí na školní docházku ze strany učitelů ZŠ, velké množství neopodstatněných odkladů školní docházky, inkluzi dětí s vysokým stupněm podpurných opatření do běžné MŠ a obtížnosti s uchopením dokumentu RVP PV pro dvouleté děti. V rámci výzkumného šetření navrhuji učitelé změny obsahu RVP PV, které se ve ve některých bodech shodují s navrhovaným obsahem RVP PV v rámci probíhající revize. Z výzkumu vyvstávají také doporučení učitelů z praxe na kroky k úspěšné implementaci změn, které s sebou současná revize přinese. Učitelé by si přáli zejména metodickou podporu pro zavedení nového dokumentu RVP PV do praxe v oblasti plánování. Na základě zjištěných výsledků jsem zachytila nedostatky v průběhu revize PV, které se promítají v nedostatečném zapojení hlavních aktérů revize, kterými jsou učitelé z praxe mateřských škol, což by se z mého pohledu mělo změnit alespoň ve fázi implementace očekávaných změn do praxe mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Portál.
- EDUin. (2024, 4. dubna). *U RVP je zásadní, aby ho přijali učitelé*. Eduin.cz
<https://www.eduin.cz/clanky/u-rvp-je-zasadni-aby-ho-prijali-ucitele/>
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9-22. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-5/cislo-1/clanek-5216>
- Hejdová, H., & Tomková A. (2021). Z výzkumu společného vzdělávání v mateřských školách – podněty pro tvůrce vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 505-524.
<https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1965>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hřebecký, M. (2024, 5. března). *Jak se nám daří naplňovat Strategii 2030+?* Eduin.cz.
<https://www.eduin.cz/clanky/strategie2030/#tema6>
- Janík, T., Maňák J., Knecht P., & Němec J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4 (3), 9-36. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-4/cislo-3/clanek-5255>
- Koťátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*. 24(4), 583-597.
- Koželuhová, E., Stralczyńska B., Lipnická, M. (2020). Planning Educational Content in School Curriculum Documents: Examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia. *Pedagogika*, 70(4), 425–448.
https://www.researchgate.net/publication/348256921_Planning_Educational_Content_in_School_Curriculum_Documents_Examples_of_current_practice_from_pre-schools_in_the_Czech_Republic_and_Slovakia
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Paido.
- McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2013). *Early childhood curriculum: planning, assessment, and implementation*. Cambridge University Press.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Msmt.cz
<https://sdv.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Msmt.cz.

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání ČR*. Msmt.cz.

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027>

MŠMT. (2024). *NPI ČR spouští veřejnou konzultaci k revizi RVP PV, zapojit se může každý*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/npi-cr-spousti-verejnou-konzultaci-k-revizi-rvp-zapojit-se>

NPI. (2023). *Co revize přinese žákům, školám i celé společnosti*. Revize.rvp.cz

<https://revize.rvp.cz/revize-rvp>

NPI. (2023, 19. prosince). *Záznam: Otevřeně o revizi XIII.: Aktualizace RVP PV*.

Youtube.com <https://www.youtube.com/watch?v=RBNmVhR3lw0>

NPI. (2024). *Předškolní vzdělávání*. prohlednout.rvp.cz

<https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2019). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2099642&authtype=ip,shib&custid=s3936755>

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2022). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy* (2. díl, 1948-1989). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=3302357&authtype=ip,shib&custid=s3936755>

Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Portál.

OECD. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Czech Republic 2012*. OECD.

Pavlovská, M., Syslová, Z., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.

<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/moderni-pedagogika-3186/>

- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Slunjski, E., & Lančić M. (2022). Elements of the Transformation of Preschool Curriculum and Educational. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 185–188.
<https://www.ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/433>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis schoale*, 11(1), 71-91. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-11/cislo-1/clanek-4865>
- Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12-45.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/33772>
- Smolíková, K. et al. (2005), *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/8125/MANUAL-K-PRIPRAVE-SVP-MATERSKE-SKOLY.html>
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Wolters Kluwer ČR.
- Syslová, Z. (2019). *The preschool teacher as a reflective practitioner*. Masarykova Univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1605>
- Šmelová, E. (2013). Předškolní vzdělávání versus kurikulární reforma. *Časopis pro technickou a informační výchovu*, 5(1). 31-34. https://jtie.upol.cz/cz/artkey/jti-201301-0004_PREDSKOLNI_VZDELAVANI_VERSUS_KURIKULARNI_REFORMA.php

Šmelová, E. (2008). *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Paido.

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NPI	Národní pedagogický institut
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
ČR	Česká republika
DZ ČR	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
PV	Předškolní vzdělávání
ZV	Základní vzdělávání
ZŠ	základní škola
MŠ	mateřská škola
SPC	Speciálně pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
ČŠI	Česká školní inspekce
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Osnovy	Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy
Např.	Například

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Širší paradigma kurikula (Maňák et. al., 2008, s. 15).....	15
Obrázek 2: Cyklus projektování (tvorby), implementace, realizace, osvojování a revize kurikula (Maňák et. al. 2010, s. 14).....	17

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výzkumný vzorek.....	49
Tabulka 2 Výsledné kategorie a subkategorie	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Ukázka z transkripce focus group

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČELY VÝZKUMNÉHO PROJEKTU DIPLOMOVÉ PRÁCE

Revize předškolního kurikula v kontextu učitele mateřské školy

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Diplomová práce je psána pro obor předškolní pedagogika. Hlavním cílem tohoto výzkumu je odhalit přístup učitelů mateřských škol k revizi předškolního kurikula. Použitá výzkumná metoda: focus group (skupinové rozhovory) a interview. Předpokládaným výstupem interview s učiteli mateřských škol je míra jejich informovanosti o současné revizi předškolního vzdělávání, jejich postoje k současné revizi, informace o tom, jaké změny by uvítali učitelé z praxe a návrhy, jak je možné změny úspěšně zařadit do praxe v předškolním vzdělávání.

Prohlášení:

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu diplomové práce. Byl/a jsem informován/a o podstatě a průběhu výzkumu. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity jen pro účel výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány a bude s nimi nakládáno bez vazby na moji osobu. Jsem informován/a, že mohu kdykoli od spolupráce na projektu odstoupit.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S NAHRÁVÁNÍM ROZHOVORU

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru pro účely výzkumného projektu.

Jméno a příjmení účastníka projektu:

Dne: _____

Podpis účastníka:

Jméno a příjmení výzkumníka:

Dne: _____

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA Z TRANSKRIPCE FOCUS GROUP

P14: Já jsem asi na tom stejně, samozřejmě o revizi vím nicméně nějaký bližší informace taky se mi nepodařilo dohledat a co se týká předškolního vzdělávání tak to už teda jako vůbec nikde nic není, natož nějaký detaily opravdu jakože nic.

P15: No já myslím, že to předškolní vzdělávání by si hlavně zasloužilo nějakou samostatnou vůbec jako rubriku třeba na webových stránkách, že se to vlastně točí hodně kolem toho základního a že to v tom jakoby splývají ty informace ...nejsou dobře dohledatelné.

T: A vzhledem k tomu, že zatím žádné informace pro nás jako učitele nejsou, co se týká těch změn nastávajících, tak by mě zajímalo, co vy jako učitelé z praxe byste si přáli změnit v tom předškolní vzdělávání, kde třeba vidíte nějaké současné problémy?

P12: Já si třeba myslím, že ohledně oblastí vzdělávacích a kompetencí, které jsou tam vypsány zvláště ..to pro minimálně pro začínajícího učitele je to strašně nepřehledné a neví s čím má pracovat při jaké příležitosti, takže třeba tyhle dvě velké oblasti bych buď spojila a nebo prostě tam vypsala nějaký odborný manuál, nevím jak to jinak nazvat jako k čemu která ta sekce jako je vhodnější, protože když píšu jakoukoli dokumentaci tak vlastně někdy se mi tam víc hodí jako odkázat na kompetence u dětí, někdy se mi tam víc hodí odkázat na oblasti vzdělávací, ale vlastně jakoby já nevím jestli to dělám dobře jo.

T: A kde vidíte ten hlavní problém, že s tím ty paní učitelky neumí pracovat?

P12: No já, když třeba si to vezmu z praxe, já teda mluvím jako o začínajících učitelích, protože jako sama mám do 5 let praxi, jo takže jako nechci za ostatní... ale když se podívám na moje kolegyně v práci, které jako nejsou většinou začínající učitelky, tak oni v tom mají nepořádek v tom smyslu, že vlastně čerpají teda jenom jakoby z oblastí, což jako chápu jo a pro ně je to důležitější než ty cíle, ani než ty dílčí konkretizované cíle, ale ta vzdělávací nabídka, oni pořád jako jedou jak dřív jak byly ty osnovy, že jo...oni jakoby v tom hledají, co vlastně s těma dětma mají dělat. Tak si myslím, jako nechci za ně mluvit, ale myslím, že úplně nepochopili, ten rámcák je o něčem jiným, než poradit těm učitelkám jakou činnost mají dělat s dětma. Takže si myslím, že někde nastala chyba v tom, že jim to jako asi pořádně nevysvětlil nebo nemá tu úvodní složku ten RVP nastavenou tak, aby tu koncepci jako pochopily učitelky....nebo nevím.

P14: Protože vlastně rámcák vznikl opravdu ze dne na den v roce 2004 byl nějaký nový projekt a potom do toho vlastně učitelky skočily a probíhalo to tak, že vlastně vznikla nějaká metodika, ale více méně nebylo, žádné velké proškolení ty učitelky vlastně byly v nějakých skupinách a zkoušely, co to vlastně jako je a všechno bylo na těch ředitelkách a otázka byla

do jaké míry ty ředitelky byly proškolené tak, aby to teď neprobíhalo podobným způsobem...

P11: Mě trvalo velmi dlouho pochopit ten rámcák a myslím si, že učitelky ani na to nemají čas to celý prostudovat, že opravdu jak říkáš, ale ty učitelky které mají více tak 20 let praxe i 15 let, 10 let tak se to neučily na té střední škole a opravdu si myslím, že tam ta mezera v tom je, že není osvěta. Není proškolení, jakým způsobem možná s ním pracovat a fakt hlavní problém vidím v té cílové kategorii v tom mají chaos a je pravda, že učitelky hledají vzdělávací nabídku, co těm děčkám jakoby... co s nimi budu dělat a až potom se zaměřují na cíle, takže tak to prostě je.

T: A kde je ten problém v tom neporozumění těm cílům?

P11: Já si spíš myslím, že tady je problém v tom, že vlastně v rámcáku jsou dílčí vzdělávací cíle a je fakt, že jsou velmi dlouhé ... a tak jak říká (P12) jo, že z toho něco vyzobnout, ale já vždycky třeba říkám, že se musí zaměřit na to aby ten cíl byl během té dvacetiminutovky dejme tomu prostě splnitelný... jo nemůžeme rozvíjet vnímavost to prostě nerozvineme za těch 20 minut, ale s tím máme stejně všichni problém... hledání jakoby opravdu těch konkretizovaných cílů, protože v rámcáku jsou dílčí cíle a ty učitelky, neví kde hledat ty cíle... existuje spousta metodických knížek z portálu, které sice obsahují konkretizované cíle, ale ne všechny ty knihy jsou metodicky v pořádku, takže ta učitelka víceméně vesměs opravdu neví, jak to má stanovit, jestli to má správně, protože v rámcáku jsou jako opravdu jenom dílčí cíle a z nich si stanovujeme ty konkretizované, takže myslím, že by mělo být něco... nějaká formulka nebo prostě ...nějaká metodická podpora a tak.... není chybí ... ty učitelky to fakt neví.

P12: Jo jako když si vezmu že opravdu třeba to tvoření ŠVP a TVP, které by mělo stavět na tom RVP je opravdu taky jenom jakoby na nás jo, tak když tu látku jakoby nepochopíme, tak už to bude potom jako celé špatně, že vlastně fakt tam není žádná jako ta berlička o kterou se jako můžeme opřít, protože když si jako uvědomím opravdu dám si do kupy práci sebe ostatních a tak dále, tak jako třeba jako nějaké cíle... jakože splníme jo, ale nemyslím si, že to ani v jednom případě třeba má nějakou koncepci, takovou která by opravdu organizovaně směřovala k tomu, že na konci školního roku budeme mít splněné všechny dílčí cíle, že vlastně možná kdyby to tam bylo napsané opravdu tak, že bude vypsaný dílčí cíl a k tomu konkretizované cíle, tak aby přesně si dokázala ta učitelka pod tím představit jakože, co to přesně jako obsahuje.. tak by možná si jednodušejc pomyslně odškrtovala od začátku do konce školního roku všechny.

P11: No jo jenže teďka vlastně jak tak nahlas jako chci přemýšlet, tak tím pádem vlastně musí být i kompetence, že vlastně ty dílčí cíle vedou k nějaké té kompetenci jo, tak to je asi jako koncipované. Tak v tom případě je v tom strašný chaos a je to tady v tomhletom hrozně nepřehledné... a já si pamatuju, že nám to jednou říkala paní doktorka na VŠ, že vlastně tam je tam několik cílových kategorií a je v tom šílený jako zmatek jo, no a není to specifikované, jo já kdybych neprošla, nestudovala dál a ne všechny paní učitelky to tak prostě mají jo, že by se nad tím zaobíraly, oni mají třeba rády děti nebo jiné jiné preference a teď tady bojují s tím a největší problém je, že se bojíme inspekci místo aby ta inspekce právě v té době jo v roce 2005 chodila a pomáhala a snažila se to nastavovat a vysvětlovala, tak vlastně jenom kontrolovala jestli máme správně nastavené ŠVP, takže to si myslím, že je taky kámen úrazu, jo že inspekce by měla být nápomocná a měla by opravdu pomáhat a ne, že se třepeme jestli to máme dobře, protože my vlastně nevíme.. nám to nikdo neřekl, jestli to tak je dobře, nebo tak.

P15: Mě právě přijde, jak je to vlastně špatně uchopené, jak už tam není ta podpora pro ty učitele, že z toho vychází taková naše věčná nejistota, jestli to děláme dobře, jestli máme dobře zpracované ŠVP a vlastně nikdo vám neřekne, jak je to dobře.

P12: No tvorba ŠVP je kapitola sama pro sebe jako.... to opravdu, když vidím jako, když mám možnost se jako podílet víc na tý tvorbě ŠVP tak jako opravdu, já absolutně čerpám z toho, co jsme si třeba naučili ve škole jo nebo jako vím po jakém materiálu sáhnout nebo kde se zeptat, abych se jako poradila, ale třeba jako vedení naše to opravdu jako tam nikdy nebyla žádná jako kontrola explicitní toho jestli jako to ŠVP vedeme vůbec jako správným směrem. Nehledě na to, že tam se vytvořilo ŠVP prostě před 10 lety jo a ...a prostě vždycky jenom doplňujeme kousíček, co jako kde mě napadne nebo co jsem kde slyšela ve škole, ale ten koncept to prostě... jako ono se furt říká, že jako školy mají jako furt autonomii v tom si to tvořit sami, ale když jako nevědí o pořádně jak nebo nemají tu kontrolu tak jako já v tom nevidím úplně, že by to mělo jako nějaký extra smysl no...

P13: To je RVP to je právě vyzdvihováno tou autonomií, nabízí těm učitelům určitou autonomii, ale většinou je tam ten kámen úrazu, že si vlastně s tím učitelé úplně neumí poradit.

P12: A to pak z toho bude úplná anarchie, protože prostě když ty učitelé nikdo jako konstantně neproškoluje o tom jak by to mělo ale vypadat a nikdo pořádně zpětně nekontroluje, tak prostě pak si myslím, že tady budou šílené jako rozdíly mezi těma školamaa to si nemyslím že RVP je špatný dokument... jako já si to nemyslím primárně jo ...jenom tam vidím nějaké problémy, ale jakoby to, že k tomu není žádná doplňující jak

si říkala metodika nebo proškolení nebo nějaký jako vyčleněný personální zajištění, které jako s tímhle tím právě pomůže těm školám a bude fungovat nějaká účinná podpora tak to prostě nemá jako význam.

P15: Už jen protože tam mám jako rozdílnost jako ve vzdělanosti učitelů jako generační a vzdělanostní tak pak jakoby každý to pojímá trochu jinak, že.

T: Chce ještě někdo něco doplnit k tomu RVP PV?

P14: Já, jestli můžu, tak jak říkali děvčata přede mnou, nemám asi nějaký velký výhrady k RVP PV nicméně je velmi obsáhlý a úplně souhlasím s tím, co tady prostě bylo řečený, že je to prostě o lidech je to o tech učitelkách, jak k tomu přistupují.