

---

---

# Předškolní výchova

---

---

## Směr vývoje současné mateřské školy

Soňa Koťátková

**Anotace:** Příspěvek vymezuje směřování mateřské školy, které je charakterizované humanistickými tendencemi, demokratizací, osobnostní orientací a přijetím odlišností dětí. Srovnává obecné cíle mateřské školy a pedagogické cíle působení na rozvoj dítěte. Předkládá souvislosti Bloomovy taxonomie cílů s cíli předškolního vzdělávání. Přináší výsledky výzkumu, který se zaměřil na to, jak vnímají učitelky dítě a mateřskou školu.

**Klíčová slova:** humanistické pojetí ve výchově, scénáře školy budoucnosti, osobnostní orientace, diverzita, inkluzivní přístup, cíle instituce, cíle dětské spontaneity, cíle pedagogické, Bloomova taxonomie cílů, současné dítě, současná mateřská škola

**Annotation:** This paper determines the course of the kindergarten as characterized by humanistic tendencies, democratization, focus on the individual and acceptance of differences among children. It compares the general objectives of the kindergarten and the educational goals of directing the development of children, presenting ties between Bloom taxonomy of goals and the goals of preschool education. It brings up the results of a survey of how teachers see children and kindergartens.

**Key words:** humanistic notion of education, scenarios of future schools, focus on personality, diversity, inclusive approach, institutional goals, objectives of child spontaneity, educational goals, Bloom taxonomy of goals, current children, current kindergartens

### 1. Determinace mateřské školy

Při úvahách o směru vývoje současné mateřské školy lze vycházet ze základních dokumentů a odborných statí a z dlouhodobého analyzování proměny přístupu k dítěti v MŠ, které mělo z mé strany také zdroje v několikaleté

práci s učitelkami v pedagogických centrech v různých místech ČR. Dále lze čerpat z výzkumu zaměřeného na to, jak vnímají učitelky mateřskou školu, z kterého jsou vybrány dva ilustrující výsledky.

Mateřská škola není jako první vzdělávací instituce pro dítě osamocená, reaguje a nadále bude citlivá na změny školního vzdělávání v obecné rovině v české i evropské dimenzi.

V posledních patnácti letech se v mateřské škole přístupy k dětem a k rodinám viditelně zaměřily na osobnostní orientaci v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Znamená to jednak velkou důvěru a podporu dítěti jakožto svébytné osobnosti, ale spolu s tím i důvěru ve formativní proces dětské skupiny, na jehož kvalitě je nutné profesionálně pracovat.

Toto směřování má svůj **základ v humanistickém pojetí pedagogiky a psychologie**, které ovlivňuje od druhé poloviny 60. let do současnosti vzdělávací teorie i praxi. V našich podmínkách jsme je začali uplatňovat v posledních patnácti letech. Mluvím v množném čísle, protože toto směřování našlo velmi přirozený ohlas u většiny pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních i ve školách připravujících je na toto povolání. Na přijetí humanizujících principů i na jejich obsahovém naplnění pracují učitelky mateřských škol s poměrně velkým nasazením. Mají zájem se dále vzdělávat a orientovat se v teoretických poznatcích podstatných pro jejich každodenní práci.

V návaznosti na společensko-politické změny po roce 1990 se mateřské školy zorientovaly ve směru této cesty poměrně rychle a určitě dost jednoznačně ve srovnání s dalšími stupni školského systému. Již jsme si tedy v tomto smyslu zvolili cestu.

Po roce 2000 to prokázalo i samotné zacílení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který je již prakticky ověřován. Bez deseti let přirozeně zvoleného směřování, spolu se svobodnou transformací a autonomními pravomocemi by nebylo ani této **základní humanistické orientace v RVP PV**. Více než **deset let ponechaných vlastního hledání**, zkoušení a ověřování přineslo přirozenou proměnu většiny mateřských škol a **vedlo k jejich transformaci**. Příležitost ponechat po roce 1990 mateřským školám, přesněji řečeno učitelkám a ředitelkám, prostor pro hledání a volbu směru, který by kompenzoval učebně disciplinární model z let předcházejících, přinesla své výsledky. Hledání cesty, jak jinak naplnit výchovně-vzdělávací práci s předškolními dětmi, prošlo procesem zdola, tj. ze školní praxe. Až následně vzešel z tohoto procesu RVP. Přestože neustále prochází a ještě bude procházet různými úpravami, korespondují jeho výchozí principy s názory velké většiny pedagogických pracovníků.

### 1.1 Prognózy školního vzdělávání

Na počátku 21. století naznačilo OECD, jak by mělo vypadat školní vzdělávání v horizontu dvaceti let. Scénářům budoucího obrazu školství předcházely analýzy ekonomické, společenské a sociálně kulturní i rozbor způsobů předávání zkušeností a úvahy o vnitřních silách školy jako vzdělávací instituce. Výsledné komuniké, vzešlé z těchto analýz, uvažuje v dimenzích platnosti pro vyspělé země a pro školní vzdělávání od 0 do 18 let. Základní myšlenkou přitom je „Investing in competencies for all“. Spočívá v několika možných alternativách proměny školy, které spočívají v úsilí vytvořit kompetence ke vzdělávání pro všechny. Tyto kompetence jsou chápány jako stav individuálního vybavení, způsobilost každého jednotlivce dosáhnout na možnost sociální a vzdělávací kultivace.

Komuniké ministrů školství zemí OECD (2001) vyslovuje **čtyři základní principy pro školu budoucnosti**:

1. Důraz na lidský a sociální kapitál. Problém sociálního vyčleňování je ostře sledován. Kromě lidského kapitálu (se zaměřením na výkon) je uváděn sociální kapitál, který předpokládá rozvinout u člověka schopnost analyzovat společenské situace a řešit je.
2. Vzdělávání bude reformováno v kontextu, který má základní motto: Znalost je více než informace. Přetvořit informaci na způsobilost, která v sobě nese aspekt kvality. Učení realizovat ve všech situacích.
3. Vzdělávací politika má směřovat k vytváření lidských společenství. Rozumí se přirozených akceptujících komunitních společenství s maximální snahou nevyčleňovat.
4. Důraz na vyučování a učení, který počítá s prostorem pro inovace, nové teorie a výzkumy.

**Na základě těchto principů byly konstruovány tři základní scénáře budoucnosti školy (Kotásek, 2002):**

#### A Scénář charakterizovaný pokračováním tradičního pojetí:

- a) Administrativně řízené školní systémy pevně centralizované.
- b) Širší uplatňování tržního modelu ve školství.

#### B Scénář charakterizovaný posilováním funkcí školního vzdělávání:

- a) Škola jako místo pro utváření sociálních vztahů.
- b) Škola jako organizace zaměřená na řízení učebních procesů.

#### C Scénář charakterizovaný oslabováním funkcí školního vzdělávání a vedoucí k zániku školy:

- a) Vzdělávání prostřednictvím mimoškolních informačních sítí.
- b) Rozklad školství v důsledků krize učitelství.

Prognózy školního vzdělávání v širším pojetí jsou uvedeny jako východisko pro zamyšlení nad tím, kde se nacházíme a jakou cestu jsme zvolili. Ke kterému z uvedených scénářů jsme začali směřovat a proč? Co máme v minulých padesáti letech za sebou a co tedy zcela pochopitelně ovlivňuje naše současné snahy? Je třeba tyto obecnější tendence analyzovat a v jejich kontextu vytvářet vlastní varianty prognózy dalšího vývoje školního vzdělávání. Mateřská škola není instituce osamocená, ale úzce reaguje na kontext společenský, ekonomický, politický, dále reaguje na potřeby rodiny a na východiska pro zaměření školního vzdělávání.

*Determinace současné mateřské školy, stanovení jejího vývojového směru má až zarážející blízkou souvislost se čtyřmi výše uvedenými principy komuniké ministrů zemí OECD a je cestou k naplňování prognóz scénáře B.*

Po roce 1989 jsme se museli v mateřských školách vyrovnávat s vytvořením transparentního způsobu práce, otevřeného pro rodinu a veřejnost, s přijetím autonomie jak v řízení, tak ve vlastní pedagogické práci. Hledáme a zkoušíme humanisticky orientované přístupy k dětem i ve všech procesech, kterými je utvářeno celkové klima školy.

Vize budoucího obrazu mateřské školy začala být naplňována a má velmi reálnou podobu se směrem vývoje námi uvažovaného prognostického horizontu scénáře B. Sociální charakter jeho vzdělávacího působení a cílového přínosu má blízko jak k samotným potřebám dítěte a rodin, tak i k naplnění rovné příležitosti, k počáteční kultivaci a vytvoření podmínek rovné příležitosti ke vzdělávání pro všechny děti.

V dalších širších souvislostech, které vzejdou z přílivu občanů jiné národnosti (ten má zatím mírně stoupající tendenci), bude mít mateřská škola z mnoha důvodů i v tomto směru významnou funkci.

## 1.2. Co nyní řešíme a co nás čeká

Současnost má některé charakteristické znaky. Nacházíme se v etapě přijetí a naplňování **moderního pojetí pedocentrické orientace**, do které je zahrnut rozvoj osobnosti dítěte na základě jeho potřeb.

**Jedna z významných potřeb dítěte je prožívat dobrou úroveň přijetí, uznání a přirozené kooperace mateřské školy a rodiny.** Emocionální vztah plné závislosti funguje mezi dítětem a rodinnými příslušníky a je silně oboustranně prožíván. S uspokojením potřeby oboustranné důvěry souvisí i ochota dítěte a jeho rodiny pozitivně přijímat druhé děti i celou blízce obklopující společnost. **Navíc je tím otevírán prostor pro zájem zapojit se do vzdělávání.**

V současnosti dále hledáme a ověřujeme možnosti, jak **pozitivně ovlivňovat soužití dětí** ve skupině, ať už věkově stejnorodé nebo smíšené. Učíme děti přijímat se samozřejmostí odlišnosti ve světě, který je obklopuje, těšit

se z nich a být jimi obohacován. Učíme je vzájemně se inspirovat, spolupracovat a pomáhat si.

Vytváříme a ověřujeme **životaschopnost školních a třídních programů** a cítíme nutnost uchovat si i přes existenci RVP PV autonomii při jejich volbě. V souvislosti s RVP byla posílena hodnota cílů v přípravě programů i v denních pedagogických činnostech.

V oblasti teoretické jsme na cestě **analyzování přístupů vycházejících z personalistických, sociokognitivních oblastí teoretické a kognitivně psychologických vzdělávacích teorií** (podle Y. Bertranda, 1998). V souladu s nimi hledáme adekvátní přístupy pro komunikaci se všemi subjekty, které se nacházejí v předškolních institucích a vytvářejí základní rámec pro **optimální klima**, které dovolí dítěti maximálně rozvíjet své potenciality. Zvolili jsme si **demokratický styl práce** s východiský zakotvenými v humanistické pedagogice a psychologii.

Máme širší spektrum volby pregraduálního vzdělávání v sekundární a terciární sféře a dalšího vzdělávání učitelek (v druhém případě chybí systém, který by měl efektivní návaznost a souvisel s kariéerním růstem pedagogů).

Současný stav organizování mateřské školy jako instituce má i jeden rozporuplný rozměr. Tím je **slučování mateřských škol pod jednu právní subjektivitu**. Tento trend vyhovuje jen ekonomickým zřetelům obcí, které jsou jejich zřizovateli. Jinak dost neblaze ovlivňuje všechny zúčastněné subjekty. Není výjimkou, že i rodiče se snaží vytvořit protestní petice proti slučování, které poškozují již dobře fungující školy, a obracejí se pro podporu na další instituce. Nejvíce vnímají tento problém učitelky, a to především jako zprůměrnování potřeb a plánů jejich školy, jako poškozující subjektivismy ze strany vzdáleného vedení, malou možnost kooperovat v tomto typu celku, nepřehlednost ve vnímání kvalitní a nekvalitní práce. To všechno vede ke stagnaci a demotivaci učitelek a celých pracovních skupin. Slučování škol můžeme chápat jako narušení a omezení autonomie již fungujících škol, která je jim ze zákona deklarována.

**Perspektiva**, kterou snad konkrétněji vystihuje otázka: V čem jsme více méně na počátku? Vybereme pět pedagogických okruhů:

### **Interkulturní přístup ve výchově**

Máme **malou zkušenost s integrací dětí jiných národností**. Učitelky podle průzkumů u rodičů těchto dětí jednají citlivě, mají pro děti pochopení a individuálně se jim věnují. Tam, kde je těchto dětí v jedné třídě více, nemají však možnost snížit počet dětí ve třídě, protože škola na to nemá finanční prostředky. Práce s dětmi jiné národnosti závisí na osobnostních kvalitách a tvořivosti učitelky. Nejsou zatím dostupné programy a systém pomůcek, které by jim práci usnadnily a integraci těchto dětí napomáhaly.

Také není zcela jasné to podstatné: **Zda pracovat na multikulturních principech** integrace těchto dětí (tj. respektovat a tolerovat jejich kulturně společenskou diverzitu), **nebo pracovat na interkulturních principech** (tj. přijmout jejich diverzitu a objevovat přirozenou shodu a kvalitu v možnostech soužití – ne na bázi odlišnosti). Tato dichotomie v současných odborných a společenských tendencích a především případný příklon k jednomu směru vhodnému pro pedagogické procesy velmi zajímá i učitelky mateřských škol. Ony jsou a budou na počátku procesu vytváření podmínek pro přijetí těchto dětí a jejich rodin jako našich budoucích spoluobčanů.

Někteří odborníci uvádějí (např. Fontana, 1997), *že děti do tří let postrádají vědomí národnostní příslušnosti a spontánně navazují kontakty a vztahy. Mezi 4.–7. rokem si již stále více uvědomují odlišnosti*, především ve vzhledu, a začínají přejímat předsudky vyslovované v rodině a společnosti.

Ve Spojených státech se školní instituce zaměřily právě na věkové období do 6 let a na rodiny s těmito dětmi, protože se v tomto rozsáhlém multikulturním prostředí ukázalo, že rodiny z různého národnostního zázemí jsou v období, kdy mají malé děti, vzájemně nejlucitelnější. Můžeme to vysvětlit i působením přirozeného původu a bezprostřednosti všech malých dětí bez rozdílů, které dovedou pozitivně ovlivňovat své okolí. *Zaměřenost na odstraňování předsudků při soužití odlišných kultur se musí proto začít už v předškolním věku* (pro vlastnosti dětí samotných i pro citlivost a altruistické vlastnosti rodin s předškolními dětmi). Pro tyto účely jsou v zemích, kde je zastoupena značná národnostní diverzita, vytvářeny různé podpůrné programy k přijetí dětí minoritních skupin. Ty umožňují a nabízejí možnosti, jak budovat jejich vlastní identitu na základě pozitivních prožitků, které vznikají ve společné dětské skupině.

### **Inkluzivní vzdělávání**

Inkluzivní vzdělávání je směr, ve kterém se uskutečňuje pedagogické působení v přirozeném reagování na stimuly dítěte. **Dítě nás vede a my reagujeme** a rozvíjíme jeho potenciality v přirozené interakci. Každé dítě je jedinečné a individuální odlišnost je přirozený jev života. Pojetí inkluzivního vzdělávání umožňuje chápat optimální přístupy a metody začleňování každého jedince do využívání spektra jeho možností a otevírá prostor pro pozitivní působení všech mezilidských vztahových komponent.

Inkluzivní vzdělávání založené na těchto principech je vhodné jak pro děti se specifickými potřebami, s prognózou poruch učení či se sociálním znevýhodněním, tak i pro každé dítě, které má prohloubené zájmy a jednostranné znalosti nebo nerovnoměrný vývoj v některých oblastech.

V mateřské škole je *prostor pro přirozené přijímání odlišností* jako přínosného spektra lidského života. Učitelky by proto měly u sebe rozvíjet doved-

nost přijímat všechny děti a jejich rodiny bez předsudků. Provázet a posilovat dětská jednání ve smyslu skupinové koheze a uvědomovat si příjmné pocity, které ji provázejí. Na druhé straně vytvářet individuální programy podle potřeby dětí a realizovat je s nimi v optimálních situacích. Daří-li se inkluzivní forma přístupu a vzdělávání, má nadřazenou hodnotu nad konkrétními informacemi a poznatky kognitivních forem rozvoje jedince. Informace budou k dítěti přicházet i nadále všemi dostupnými informačními toky, ale kvalitní výchozí zmapování vrstevnické skupiny a širší společnosti a nabývání odpovídajících sociálních dovedností by se mělo uskutečňovat od počátku rozvoje dítěte. Náprava utvořených nevhodných stereotypů a předsudků je obtížná a pro společnost nákladná. Stejně tak je neefektivní stimulace a vzdělávání orientované mimo aktuální stav rozvoje dítěte.

### **Orientovanost na utváření kompetencí dítěte**

V současné době se pokročilo ve formulování kompetencí dítěte, ale orientovanost pedagogů v tom, *jaké činnosti jsou prostředkem k dosažení konkrétních kompetencí*, je zatím mlhavá. Stejně tak je zatím ve školní praxi v naprostém počátku orientovanost v tom, jaké kompetence má přinést dítěti výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole.

Vedle členění kompetencí podle RVP PV se můžeme podívat na jejich rozdělení i z jiných úhlů pohledu. Můžeme je rozčlenit například takto:

- Kategorie kompetencí, kdy vedle cílových a výstupních je i daleko širší kategorie kompetencí „startovních“, tj. takových, které jsou základem jak pro další rozvíjení samotného jednotlivce, tak pro další stupně vzdělávání.
- Kategorie kompetencí „okamžitých“, které jsou podporou současných dětských potřeb, a „následných“, které prohlubují schopnosti a vytvářejí dovednosti ve vztahu k budoucím potřebám dítěte.
- Kategorie kompetencí z oblasti odpovědnosti za sebe a druhé. Naplnění a utváření kompetencí typu „co chci a co musím“.

### **Orientace na adekvátní kompetence učitelky**

Kompetence, které jsou určující pro povolání učitelky, spočívají ve vzdělání pro tuto profesi, v jejich dalším formování a někdy i přestrukturování jejich důležitosti na základě určitých priorit. Podporou kompetentního chování učitelek je i jejich uznání. Opět je třeba zdůraznit, že kromě kompetencí pedagogických, oborových, psychodidaktických a diagnostických je třeba *posílit prioritu rozvoje a kultivace kompetencí sociálních a sociálně psychologických*. To jsou především kompetence komunikativní, osobnostní, adaptivní a seberefektivní. Zejména skutečně funkční (ne pouze formální) naplnění *seberefektivní kompetence* je zatím záležitostí vzdálenou. Z výzkumu

ve východních Čechách, který se týkal toho, jak učitelky MŠ vnímají samy sebe, neodpovědělo z 90 učitelek 92 % vůbec na otázku „co umím, co mi jde dobře“. Sebereflektivní kompetence má naprosto jiný rozměr, než je hodnocení učitelky práce ředitelkou, inspekcí apod. Učitelka se zodpovídá sobě a sama hledá vědomou podporu pro pokračování svého způsobu práce nebo intervenuje ve prospěch změn. To je *podstatná součást učitelky autonomie* a individuálního zkvalitňování její práce.

### **Nacházet konsensus mezi požadavky rodiny, potřebami dětí a profesní odpovědností**

Nabízí se otázka, v čem je podstata toho, že i když učitelky jako profesionálky vědí, co dětem v mateřské škole zrovna neprospívá, přesto nedokáží nebo se obávají zkusit to vysvětlit rodičům. Mateřská škola snad proto, že docházka do ní není povinná, se obává na některé aktivity, které rodiče nárokují, říci ne. Dále by totiž musela přirozeně argumentovat proč ne a na základě přání rodičů se například rozhodnout pracovat s dětmi jinak. Teď mám na mysli **tlak rodičů** na nejrůznější z jejich pohledu zájmové aktivity, tzv. „kroužky“, zařazované do dopoledního programu pod vedením mimoškolních specialistů. Tím se učitelka dostává do *rozporu s naplňováním svých profesních kompetencí* a stává se pouhým distributorem dětí do různých kroužků. Čas na svoji pedagogickou práci pak hledá ve volných hrách dětí.

Co může být další příčinou toho, že velká většina mateřských škol si v tomto směru neví rady? Je to jen obava z toho, aby rodiče nedali dítě jinam? Nebo je to nedostatek profesního sebevědomí? Může to být i obava, jak rodičům argumentovat ve prospěch dítěte a vlastní pedagogické práce? Není to také tím, že rodiče nevědí, co s dětmi děláme? A čím je to chyba? Nebo se nám nechce přestrukturovat svoji práci tak, aby se našel funkční kompromis?

O tom, že učitelky vnímají své povolání jako společensky neocenené, můžeme slyšet z jejich úst až příliš často. Ve výše zmíněném výzkumu naopak veřejnost (70 % respondentů-nerodičů) a stejný počet učitelů 1. stupně ZŠ uznává práci učitelky mateřské školy jako srovnatelnou s výchovně vzdělávacím vlivem učitelů základní školy. Veřejnost v 62,5 % a učitelé ZŠ v 88,5 %. Z čeho tedy plyne pocit nízkého společenského kreditu? I učitelé ostatních stupňů škol mají tento pocit. Přitom se v roce 2000 ukázalo v celorepublikovém šetření, že učitelství pro 1. st. ZŠ je v hierarchii uznávaných povolání na 5. místě, a to přece není oproti dalším povoláním tak špatné.

S tlakem rodičů, který se neslučuje s potřebami dětí, za které máme v době jejich pobytu v mateřské škole odpovědnost, je a bude nutné se vyrovnávat. Nacházet kompromisy, argumentovat, nechávat je co nejvíce nahlédnout do



své pedagogické práce. A ta by měla mít nejvyšší kvalitu zakotvenou v našich profesních kompetencích.

## 2. Cíle současné mateřské školy

Současné **humanistické a pedocentrické směřování** tak, jak bylo výše naznačeno, je v RVP PV přesvědčivě zakotveno.

Problematické je však *stanovení tak významné pedagogické kategorie, jako jsou cíle*. Rámcové cíle jsou formulačně nejslabší stránkou tohoto dokumentu. Není zde totiž jednoznačně definováno, co je záměr a co cíle. V záměrech je pohled pouze do budoucnosti dítěte a chybí respektování jeho současného stavu, jeho potřeb a péče o něj. Dále není v záměru jasně deklarována návaznost a potřeba nalézat způsoby funkční kooperace školy s rodinou, která je pro další rozvoj dítěte zásadní. V záměrech je zakotvena pouze výstupní pozice dítěte.

Cíle (na rozdíl od inovovaného propracování kompetencí z RVP PV 2001) neprošly novou obsahovou a formulační analýzou. Na téže straně dokumentu se dokonce liší. Za cíl „Získání osobnostních postojů“ by se nemusel stydět ani RVP pro gymnázia. To vše je do určité míry kritika i stesk, protože formulovat cíle pro konkrétní školní program a pedagogické cíle pro vlastní práci nebude pro MŠ asi tak snadné, když to není precizované ani ve výchozím dokumentu.

Stanovení cílů pro školní program a pedagogickou práci musí vycházet z mnoha aspektů (především jsou to specifika školy a dětské skupiny) a samozřejmě současně korespondovat s cíli RVP. Možná proto, že jsou v tomto dokumentu v obecné rovině problematicky formulované, si některé mateřské školy na vlastní cílové vymezení netroufnou a raději je z rámcového programu pouze opisují.

### 2.1 Cílové směřování samotných dětí

Iniciativní období dítěte předškolního věku má tu velkou výhodu, že většina těchto dětí sama *spontánně usiluje v maximální možné míře poznávat a dozvídat se*. Hledá aktivity, ve kterých experimentuje, procvičuje již poznané a ověřuje to v nových situacích, jak životních, tak lépe nastavených pro jeho potřeby a možnosti, jako je tomu ve hře. Dosažitelný svět a přesto plný záhad, blízcí dospělí lidé a přesto zatím tak komplikovaní. To jsou velmi silné motivační a stimulační činitele pro snahy dítěte aktivně poznávat, učit se a jednat. Někdy v pozdějším věku, když se dítě (žák) toho dozví dostatek o svém okolí, ztrácí motivaci, utlumuje se jeho aktivita.

**Individuální výbava** je velkou devizou každého dítěte a spolu s **iniciativností tohoto období** tvoří příznivé podmínky pro práci pedagoga. To ale nestačí. Rozvoj jedince nepřichází automaticky, ale až po zabezpečení

určitých podmínek a úsilí jeho vychovatelů. Dítě si v nabízených rozvojových aktivitách **přirozeně posouvá hranice svého poznávání, provádí restrukturalizaci již poznaného** a vynakládá úsilí pro zařazení nových poznatků.

Například při dětské hře můžeme pozorovat, jak dítě **vytváří s určitým cílem situace**, které mu dovolují pochopit souvislosti, nalézt chybu a opravit ji, tvořivě se vyrovnává s málem, které je mu dovoleno ve velkém světě.

Dítě ve své činnosti, jakou je například volná hra, **dokáže vytvářet a naplňovat spontánně pocíťované vlastní vzdělávací cíle**.

Pro srovnání je zajímavé podívat se, jak dítě ve volné hře (např. konstruktivní) intuitivně naplňuje Bloomovu hierarchii cílů sestavených pro vzdělávací proces (Byčkovský, Kotásek a Hudecová, 2004).

Dítě přirozeně **pracuje s konkrétními poznatky, fakty z okolního světa, které si zapamatovalo**, a vnáší je spontánně do své hry.

Hra sama podněcuje kategorii cílů z oblasti *intelektových schopností a dovedností*, které mohou mít podobu řešení různých problémů a nejasností zpracovávaných mentálními procesy při dosahování určitých vlastních poznávacích záměrů. S touto kategorií souvisí i konkrétní slovní provázení, vysvětlování a převod z užší úrovně procesů na obecnější, širší rovinu, což jsou *elementární základy dovednosti abstrahovat od konkrétního k obecnému*.

V oblasti volné hry jako vývojového základu poznávání a učení, můžeme sledovat i opakované cílené snahy *aplikovat získané poznatky a zkušenosti, průběžně je analyzovat na úrovni konkrétně vznikajících vztahů a vhodných a nevhodných postupů*.

V dětské hře můžeme pozorovat i kategorii cílů, která se vztahuje k dosažení *vnitřní představy plánu* a jeho postupného realizování. Spolu s ním dochází k *hodnocení produktu vzešlého ze hry* na podkladě svých vnitřních kritérií.

Dítě uplatňuje v procesu hry i nejužší klasifikovanou oblast cílů, a tou je cílová hodnota **tvořit**. Je sice v elementární podobě, ale funguje jako základ pro celou tuto cílovou kategorii. Dítě skládá prvky tak, aby vytvářely z jeho pohledu smysluplný, funkční celek. Hledá nové způsoby v tomto směru, přerorganizává prvky do nových struktur a modelů, konstruuje a objevuje nová řešení.

Bloomovy cílové kategorie vzdělávacích procesů můžeme takto velmi dobře pozorovat na jednotlivých stádiích volné hry v předškolním věku. **Dítě je vlastním nositelem svých poznávacích cílů, iniciátorem, realizátorem i evaluátorem.**

## 2.2 Cíle směřování činnosti pedagoga

Cílem pedagogického působení a péče by mělo být **spokojené a realizující se dítě**. Pedagog akceptuje iniciativnost dítěte a jeho potřeby. Vytváří pro jeho iniciativy a seberealizační snahy podmínky a rozšiřuje jejich možnosti. Vnímá, jak se pedagogické cílové kategorie promítají ve spontánních činnostech jednotlivých dětí, aby na ně mohl optimálně navazovat ve své nabídce.

Některé zásady pro stanovení cílů ve výchovně-vzdělávací praxi můžeme formulovat takto:

- vycházet při stanovování cílů ze skupiny dětí a z jednotlivců, se kterými pracujeme;
- vidět a realizovat cíle v souvislostech obecného a konkrétního;
- konkrétní cíle formulovat natolik jasně a zřetelně, aby bylo možné je hned v procesu nebo následně evaluovat;
- z evaluovaných konkrétních cílů je složen cíl obecný;
- určujícím zdrojem navazujícího procesu při formulaci dalších cílů je opět skupina dětí nebo jednotlivců.

Je zajímavé se zamyslet nad strukturou cílů, jak ji rozčlenil Bloom (1956) v souvislosti s procesem předškolního vzdělávání. Původní Bloomova taxonomie cílů zahrnovala tři dimenze – kognitivní, emocionální a psychomotorickou. Při revizi těchto cílů ponechali Anderson s Krathwohem aj. (1998) pouze jednu kategorii – kognitivní – s vysvětlením, že tato oblast zahrnuje i zbylé dvě (In Kotásek a Byčkovský, 2004).

**Pro strukturování cílů předškolního vzdělávání by však přece jen lépe vyhovovaly jeho tři základní dimenze vzdělávacích cílů: kognitivní, emocionální, psychomotorická.** Tyto tři dimenze mají šest cílových kategorií, na které bychom se měli při aplikaci na předškolní vzdělávání vědomě zaměřovat:

1. **Zapamatovat** – zahrnuje uložení a vybavování určitých faktů a situací.
2. **Porozumět** – zahrnuje zkonstruování významu na základě sluchové analýzy a dalších analýz smyslových stimulů a základních zkušeností.
3. **Aplikovat** – znamená užít vyzkoušeného postupu v různých situacích.
4. **Analyzovat** – znamená rozčleňovat celek na části a uvědomovat si, jaký je vztah těchto částí k celku a v jakém jsou vztahu k určitému účelu.
5. **Hodnotit** – zahrnuje posuzování podle určitých kritérií, zjišťování zdařilosti postupu ve vztahu k výsledku, uvažování, která cesta k výsledku byla při řešení určitého problému lepší.
6. **Tvořit** – znamená uvědomovat si další možnosti, jak zpracovávat již poznané, navrhnout a realizovat na základě předešlého procesu nová řešení.

Takto strukturovaná hierarchie cílů dovoluje učitelé rychleji a z hlediska

efektivitu procesu i účinněji se orientovat, kde se ve vzdělávacím procesu jednotlivé děti nacházejí a kde se nacházím já jako učitel ve svých nárocích na ně.

### 3. Názory učitelek – výzkum

Chceme-li vědět, kde se skutečně nachází současné pojetí práce v mateřských školách, je dobré se zeptat samotných učitelek. Výzkum, který byl realizován v letech 2003–2005, se zaměřil na to, jak vnímají učitelky mateřskou školu. Cílem bylo orientovat se v jejich názorech na instituci, ve které pracují, a tak si vytvořit náhled na fungování mateřských škol v obecnější rovině. Otázky se vztahovaly ke školním programům, integraci, k dětem jiné národnosti, personálnímu klimatu, současnému dítěti apod. Dotazování bylo realizováno u učitelek a ředitelek, které se účastnily vzdělávacích kurzů v pedagogických centrech několika měst Čech a Moravy. Vzorek obsahuje 310 respondentů z různě velkých měst a obcí. Z tohoto šetření jsme vybrali odpovědi na dvě stěžejní otázky, které by mohly pomoci ilustrovat názory a teoretické úvahy tohoto příspěvku.

#### 3.1 Jak vnímají učitelky MŠ dítě předškolního věku

Na otázku **jaké je současné dítě předškolního věku** odpovídaly učitelky v 5–10 klíčových slovech, které byly kvalitativně analyzovány, byla označena jejich četnost a ta následně kvantifikována. Tabulka 1 uvádí pořadí 20 nejčastějších vlastností a charakteristik, které učitelky uváděly.

Učitelky jsou dále v 98,5 % pro přirozenou integraci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětí jiné národnosti. Všechny podporují názor nevyčleňovat tyto děti do speciálních skupin a přípravných tříd.

#### 3.2 Jak vnímají učitelky současnou MŠ

Následující tabulka uvádí pořadí nejčastějších odpovědí na otázku **Jaké jsou charakteristické rysy současné mateřské školy?** Odpovědi byly získány za týchž podmínek a u stejných respondentů jako u předešlé otázky. Tabulka 2 uvádí 20 nejčastějších odpovědí na danou otázku.

I když učitelky mohly využít také 5–10 klíčových slov, skoro jedna čtvrtina nevyužila ani pěti. Lze uvažovat o tom, že charakterizovat současnou mateřskou školu jako instituci není pro ně snadné. Lépe se jim vybavuje dítě a jeho vlastnosti než proměňující se školní praxe.

Obavy nebo negativa byly vysloveny v dosti malé míře, například v těchto odpovědích: problematické financování – 5,8 %; je náročná na řízení – 4,8 %; konkurenční boj o děti – 4,5 %; nervozita, nejistota v práci – 3,9 %; nedoceňovaná společnost – 3,9 %; bez mužů – 2,9 %.

Tabulka 1: *Nejčastější vlastnosti a charakteristiky dětí předškolního věku z pohledu učitelek MŠ*

Pořadí	Vyjádření učitelek	Procenta četnosti
1.	Zvědavé (bystřé)	32,3 %
2.	Iniciativní (aktivní)	26,1 %
3.	Informované (rozumově vyspělé)	21,3 %
4.	Sebevědomé	20,3 %
5.	S vadami řeči a samostatného vyjadřování	20,0 %
6.	Společenské (bezprostřední)	19,7 %
7.	Hravé	14,5 %
8.–10.	Více samostatné	12,9 %
8.–10.	Citově chudší	12,9 %
8.–10.	Méně citlivé až agresivní	12,9 %
11.	Vděčné za zájem učitelky	12,3 %
12.	Nesoustředěné (roztěkané)	11,9 %
13.	Svobodnější (šťastnější)	11,6 %
14.	Orientované na sebe (silná osobnost)	10,3 %
15.	Má málo prožitků s rodiči	10,0 %
16.–17.	Průbojné (nebojácné)	9,7 %
16.–17.	Ovlivněné televizí	9,7 %
18.–20.	Technicky zaměřené (nadané)	8,1 %
18.–20.	Tvořivé	8,1 %
18.–20	Méně pohybově šikovné	8,1 %

#### 4. Závěr

Mateřská škola se stává pro děti a rodiny prvním kontaktem se vzděláváním. Současné pojetí pedagogické práce rozvíjí potenciality každého dítěte a nabízí takové situace, ve kterých se dítě kultivuje v kognitivní i sociální oblasti. Tento proces ovlivňuje zájem dítěte o budoucí vzdělávání a naklonění rodiny k přirozenému pozitivnímu přijetí školy.

Mateřská škola se jako první vzdělávací instituce přibližuje ve svém zakotvení a směřování k nejvíce přijatelnému modelu školy budoucnosti. Ten je postaven na prioritním rozvíjení sociálních vztahů a optimálně řízených rozvíjejících a vzdělávacích procesů se srovnatelnými příležitostmi pro všechny děti.

Předškolní vzdělávání koncipované na humanistických principech je třeba dále dostatečně kompetentně dotvářet. Jak v koncepční rovině rámcového programu a v různých podobách školních programů, tak v teoretických východiscích přínosných pro předškolní praxi i v každodenní učitelské práci.

Ať už prožíváme euforii nebo pesimismus ve vztahu k současným mateřským školám, je nadmíru účelné podívat se na ně očima učitelek, které jejich fungování zabezpečují. Tento pohled nám zprostředkují výsledky výzkumů. I když jsme si některé výsledky jen ilustrativně přiblížili, potvrzují

Tabulka 2: *Jak vnímají učitelky současnou MŠ*

Pořadí	Vyjádření učitelek	Procenta četnosti
1.	Tvořivě pracující s podnětnou a pestrou nabídkou	26,1 %
2.	Spolupracující s rodiči	22,3 %
3.–4.	Vstřícná, svobodná, autonomní	21,3 %
3.–4.	Vychází z potřeb dětí	21,3 %
5	Přístupná a otevřená veřejnosti	19,4 %
6.	Otevřená dětem	15,5 %
7.	Individuálně pracuje s dětmi	13,5 %
8.	Vytváří klid a pohodu	12,6 %
9.	Svobodná a uvolněná s dostatkem hry	11,9 %
10.–11.	Má volnost ve výběru programu	10,6 %
10.–11.	Možnost učitelek průběžně se vzdělávat	10,6 %
12.–13.	Hledá svou podobu	9,7 %
12.–13.	Má spolupracující atmosféru (dobré vztahy)	9,7 %
14.–15.	Respektuje odlišnosti (jiné názory)	8,7 %
14.–15.	Snaží se vyhovět rodičům	8,7 %
16.–17.	Umožňuje osobnostní rozvoj dětí	7,7 %
16.–17.	Buduje vztahy mezi dětmi a sociální citění	7,7 %
18.–20.	Lépe vybavená, estetická	6,8 %
18.–20.	Mnoho administrativy	6,8 %
18.–20.	Velký počet dětí (přeplněná)	6,8 %

nám, že mateřské školy mají dostatečnou autonomii v oblasti pedagogické, jsou pedocentricky orientované, otevřené dítěti, rodině i veřejnosti. Jejich priority spočívají v naplňování potřeb dítěte, v individuální práci s nimi, ve vytváření podnětné nabídky a v osobnostním a sociálním rozvoji dětí. Učitelky vnímají mateřskou školu převážně pozitivně a z odpovědi je patrné, že změny přijaly a že je oceňují.

Z výsledků, které se vztahují k charakteristice dítěte předškolního věku, je zřejmé, že učitelky jsou citlivými pozorovateli. Dokáží o dětech s uznáním vypovídat, vnímat je jako svébytné osobnosti a analyzovat jejich potřeby.

## Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy teorie. *Pedagogika* 2004, č. 3, s. 227–243. ISSN 0031-3815.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie cílů. *Pedagogika* 2004, č. 3, s. 274–284. ISSN 0031-3815.
- KOTÁSEK, J. Modely školy budoucnosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002, s. 8–24.
- KOLEKTIV AUTORŮ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2001; 2. upr. vyd. 2004.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Komparace scénářů budoucnosti školství a některých aspektů české mateřské školy. *Komenský* 2004, roč. 129, č. 1, s. 20–26. ISSN 0323-0449.

KOŤÁTKOVÁ, S. Klima v mateřské škole – základní aspekty a překážky jeho fungování. *Předškolská výchova* 2004/05, č. 3, s. 5–12. ISSN 0032-7220.

KOŤÁTKOVÁ, S. Směr vývoje současné mateřské školy. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, s. 57–71. ISSN 1211-4669.

**Autorka:** PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D., katedra primární pedagogiky PedF UK Praha, M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha 1, [sona.kotatkova@pedf.cuni.cz](mailto:sona.kotatkova@pedf.cuni.cz)