Juliana Gardošová,
Lenka Dujková a kol.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Začít spolu

METODICKÝ PRŮVODCE pro předškolní vzdělávání

portál

step by step
CZECH REPUBLIC

IVETA P.

Step by Step ČR, o.p.s.
Ortenovo nám. 1487/12
170 00 Praha 7
Česká republika

Tel./fax: +420 222 963 596
IČ: 265 45 381

portál

Juliana Gardošová,
Lenka Dujková a kol.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Začít spolu

METODICKÝ PRŮVODCE pro předškolní vzdělávání

portál

step by step
CZECH REPUBLIC

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Gardošová, Juliana
Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro předškolní vzdělávání / Juliana Gardošová, Lenka Dujková a kol.
– Vyd. 2. – Praha : Portál, 2012. – 160 s.
ISBN 978-80-262-0106-9 (brož.)

371.214 * 373.24 * 373.2 * (437.3)
- Začít spolu (program)
- vzdělávací programy – Česko
- mateřské školy
- předškolní výchova
- metodické příručky

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Kniha vychází s podporou Open Society Fund Praha a Step by Step ČR, o. s.

© Juliana Gardošová (ed.), Lenka Dujková a Step by Step, 2003
Photos © Ivan Korč a archiv autorek, 2003
© Portál, s. r. o., Praha 2003, 2012

ISBN 978-80-262-0106-9

Obsah

Začít spolu 7

1 Historie programu *Začít spolu* v České republice 9

2 Východiska programu *Začít spolu* 11
Teoretická východiska 11
Hlavní cíle programu *Začít spolu* v kompetencích dítěte 16
Hlavní záměry programu *Začít spolu* 17

3 Den v mateřské škole s programem *Začít spolu* 19
Příchod dětí a ranní úkol 20
Volné hry a činnosti v centrech aktivit 21
Ranní kruh 21
Tělovýchovná chvilka 24
Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit 26
Hodnotící kruh 28
Pobyt venku 28
Hygiena, příprava na stolování, oběd 29
Odpolední odpočinek – spánek a jeho alternativy 30
Odpolední hry a činnost do odchodu dětí domů 31
Přechody mezi činnostmi 31

4 Podnětné prostředí a centra aktivit 33
Centra aktivit 33
Domácnost 36
Ateliér 37
Dílna 39
Knihy a písmena 41
Dramatika 43
Pokusy a objevy 46
Kostky 48
Manipulační a stolní hry 49
Voda – písek 51
Hudba 53
Školní zahrada 55
Vycházky a výlety 59

5 Tematické plánování a integrované učení činnostmi a hrou . 61
Volba her a činností 62
Formální zápis tematických plánů a projektů 64
Příklad vytváření projektu 67
Integrované učení hrou a činnostmi 73

6 Individualizace 77
Některé oblasti, v nichž se děti liší 78
Styly učení 81
Co musíme dělat, abychom opravdu individualizovali? 82
Pozorování 83
Individuální plán pro dítě 89
Diferencovaná míra podpory dítěte dospělým 92
Kritéria individualizace podle Barbary Wolfové 93
Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí 97

7 Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami 103
1. Strategie pro fyzické zařazení 105
2. Strategie pro sociální zařazení 108
3. Strategie pro začlenění do procesu výuky 111
4. Strategie pro spolupráci s rodinou 117

8 Spolupráce s rodinou 121

9 Role učitele v programu *Začít spolu* 129

10 Pracovní tým v programu *Začít spolu* 131

11 Evaluace programu *Začít spolu* 133

12 Systém vzdělávání v programu *Začít spolu* 141

Ověření účinnosti programu Začít spolu 143

Literatura 159

Začít spolu

Každá cesta někde začíná. Ocitnout se na počátku cesty je pocit zvláštní, plný obav i vzrušující, nejistý i odhodlaný. Jakási směs dojmů, zkušeností, postojů a emocí, z nichž je potřeba vytvořit strategii, nasměrovat ukazatel a … vykročit.

Cesta, o které budeme psát, vede k dítěti. Ležely na ní hodnoty, výzvy, překážky. Některé jsme překročili, jiné obešli, také jsme zakopávali, ale na zemi se nám lépe hledaly hodnoty. Někteří z poutníků se zdrželi jen krátce. Vepsali svá jména do poutních kamenů a zvolili si cestu jinou. Jiní jsou na ní i dnes. Je plná dětí, učitelů, rodičů a příznivců, kteří „spolu začali“ nebo teprve začínají.

Je čas se ohlédnout. Nezabloudili jsme. Je nás stále víc a podél cesty se tyčí ukazatele *Začít spolu*. Můžeme s hrdostí říci: „Máme svou cestu a víme, kam vede.“

Napsat poděkování je obtížné. S vděčností vzpomínáme na spoustu lidí, kteří přispěli svým nápadem, svou rukou nebo svou přítomností. Všem bychom zde chtěli vyjádřit své díky. Díky si zaslouží ti, kteří vykročili, i ti, kteří pokračují …

A v neposlední řadě patří díky i vám, všem, jejichž jména možná ani neznáme, ale kteří se s radostí, pochopením a vlídným přístupem snažíte pomáhat dětem na začátku jejich životní pouti.

Společenské proměny odmítly jednotnou mateřskou školu i její kolektivní výchovu a otevřely prostor pro pedagogickou autonomii škol i pro individuální svobodu pedagoga i dítěte. Mateřské školy dnes uplatňují různé vzdělávací programy, pedagogové mohou volit různorodé pedagogické přístupy, vybírat si z široké nabídky informačních zdrojů a uplatňovat vlastní iniciativu, děti jsou vnímány jako individuální osobnosti účastnící se procesu výchovy a vzdělávání jako aktivní subjekty.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je obecně platný dokument, podle kterého si mateřská škola vypracovává svůj školní vzdělávací program. Při tvorbě školních i třídních vzdělávacích programů mohou mateřské školy využívat i zveřejněných programů – např. program Mateřská škola podporující zdraví, Začít spolu, Waldorfský program *či další alternativní programy. Předpokladem je soulad programu i jeho realizace se základními požadavky na vzdělávání předškolních dětí, které jsou stanovené v RVP.*

Výzkumný ústav pedagogický v Praze, březen 2001

KAPITOLA 1

Historie programu *Začít spolu* v České republice

Předškolní výchova po roce 1989 si podobně jako mnoho jiných oblastí v České republice hledala své cesty, které by korespondovaly se změněnými společenskými poměry. První opojení ze svobody pominulo a bylo třeba zamýšlet se nad tím, jak a kudy dál.

Poskytování podpory novým demokraciím ve střední a východní Evropě je posláním Sorosových nadací v New Yorku. Jejich cíleným záměrem je i výchova malých dětí. Proto tým odborníků požádal Středisko dětského rozvoje Georgetownské univerzity o vypracování programu předškolní výchovy, který by zohlednil bohaté evropské tradice ve výchově malých dětí při využití teorií a praktických postupů *Programu Head Start* z USA.

Do této iniciativy se zapojilo následujících 17 zemí: Albánie, Bělorusko, Bulharsko, Česká republika, Estonsko, Chorvatsko, Jugoslávie, Kyrgyzstán, Litva, Maďarsko, Makedonie, Moldavsko, Rumunsko, Rusko, Slovensko, Slovinsko a Ukrajina.

Předškolní program zahrnoval:

- metodiku pro otázky výchovy a vzdělávání v raném dětství s přihlédnutím k sociálním a kulturním tradicím konkrétní země, vypracovanou ve vzájemné spolupráci amerických a evropských expertů;
- zavedení programu do mateřských škol ve vybraných lokalitách uvedených 17 zemí;
- odbornou spolupráci – výcvik v jednotlivých zemích;
- průběžné vzdělávání vedené ve spolupráci místních i zahraničních odborníků.

Sorosova nadace poskytla finanční krytí projektu, což významným způsobem pomohlo implementovat projekt do mateřských škol. Je třeba podotknout, že přes finanční zajištění a metodickou pomoc zůstala úspěšnost realizace projektu na lidech. Učitelkách mateřských škol, které se rozhodly změnit své postoje, názory a pohledy na dítě a začít pracovat jinak, a především na jejich osobním růstu.

V současné době vzdělávací program *Začít spolu* (v mezinárodním označení *Step by Step*) realizují učitelé 29 zemí světa (zejména střední, jihovýchodní a východní Evropy). Jeho základní myšlenka – umožnit dětem zažít výchovu a vzdě-

lávání s demokratickými principy – je naplňována v jednotlivých zemích podle jejich podmínek, kulturních potřeb, zvyků a tradic.

Program je zaštítěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association, www.issa.nl) – nevládní členskou organizací, založenou s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (3–11 let).

Od roku 1994, kdy se alternativní program pod názvem *Začít spolu* začal realizovat v České republice, se průběžně vyvíjel, měnil, odhalovaly se mezery, přizpůsoboval se našim tradicím a kulturním podmínkám.

V roce 1995 bylo do programu zapojeno 10 mateřských škol, z kterých se postupně staly školy modelové. Od roku 1996 se implementace programu se souhlasem MŠMT ČR rozšířila do základních škol. V současné době tento program na různých úrovních implementuje 59 mateřských škol, 44 základních škol, 14 středních škol a 9 vysokých škol připravujících budoucí pedagogy. Program podporuje rovněž 22 tréninkových center (vzniklých při MŠ a ZŠ s programem *Začít spolu*), které rozšiřují metodologii programu prostřednictvím systematického dalšího vzdělávání učitelů.

Na monitorování programu, evaluaci a implementaci se v České republice podílí nezisková organizace Step by Step ČR, o. s., jejímž posláním je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě ve vzdělávání v ČR, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur (www.sbscr.cz).

Programu bylo nejvíce vytýkáno přejímání amerických prvků výchovy s rozvolněnou výchovou a v důsledku toho vznikající problémy s disciplínou. Unáhlené odmítavé reakce tohoto typu vypovídají především o neznalosti, povrchním uspokojení, že to u nás máme lepší. Osobnostní pedagogika uplatňovaná v programu *Začít spolu* vede především k odpovědnosti, což se však nerovná poslušnosti, ke svobodě, což nelze zaměňovat za anarchii. Právě neznalost přístupů zaměřených na dítě a z toho pramenící obavy z přemíry svobody vedly a vedou mnohé pedagogy k nedůvěře k alternativním způsobům vzdělávání. Pokládáme proto za velmi významný krok vydání dokumentu v důsledku kurikulární reformy v podobě *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2001, Praha, VUP). Pro program *Začít spolu* to v podstatě znamená „legalizaci" našich alternativních cest a snažení, které jsou v souladu s hlavními cíli, obsahem i podmínkami formulovanými v *Rámcovém programu*.

Naše cesta k programu *Začít spolu* nebyla jednoduchá. Od počátku to byla pro nás všechny především tvrdá práce na sobě samých, snaha o změnu pedagogického myšlení, která se postupně přenášela do života a práce mateřských škol. Přinesla své plody v podobě kvalitního programu orientovaného na dítě, vycházejícího především z Komenského díla *Škola hrou*.

KAPITOLA 2

Východiska programu *Začít spolu*

Bez ohledu na to, kde žijí, budou muset dnešní děti čelit po celý svůj život změnám sociálním, politickým, změnám prostředí, změnám ve vědě a technice, v průmyslu, změnám na trhu práce atd. Rychlost, jakou se tyto změny prosazují, nás upozorňuje, nakolik je důležité rozvíjet a podporovat v dětech přání učit se po celý život.

Program *Začít spolu* buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Připravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné.

Teoretická východiska

Obecná východiska typická pro program *Začít spolu* jsou založena na humanistických a demokratických principech ve vzdělávání a osobnostně rozvíjejícím modelu ve výchově a vzdělávání, opírající se o konstruktivismus a další soudobé teorie vývoje a učení dítěte předškolního věku. Tato východiska se projevují například v individualizaci, v tematickém plánování a v kooperativním učení.

Při výchově a učení dětí předškolního věku existuje několik přístupů k učení dětí věkové skupiny od tří do šesti let, s určitými variacemi a kombinacemi. Jeden ze způsobů výchovného působení je např. behavioristický – direktivní. Klade důraz na roli učitele při předkládání určitých informací předepsaným způsobem. Informace se často pečlivě analyzují, rozdělí na jednotlivé úkoly a učitel jim postupně učí dítě direktivním způsobem. Při tomto postupu se očekává, že dítě zvládne úkol praxí a drilem a poté postoupí o krok dál.

Namísto tohoto direktivního a manipulativního vedení program *Začít spolu* vychází z osobnostně rozvíjejícího modelu (inspirován dílem C. Rogerse – představitele humanistické psychologie), který klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti – hře – celým srdcem. Dítěti v procesu výchovy a vzdělávání poskytujeme podpůrnou atmosféru založenou na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, uznání a empatickém naslouchání. Při hře se současně nejefektivněji

a nejlépe učí. Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. To, jak se dítě v mateřské škole cítí a co prožívá, má z hlediska úspěšnosti jeho vzdělávání klíčový význam. V první řadě se musí cítit spokojené a v bezpečí a teprve pak se může zdravě rozvíjet a efektivně učit. Pokud není dítě uznáváno, cítí se poníženě a těmito pocity je potom ovlivňováno i jeho veškeré vnímání ve skupině a jeho další rozvoj.

Pedagog je zde chápán jako autorita, především však ve smyslu vyzrálé osobnosti, je dítěti spíše partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě k poznávání, respektuje to, že každé dítě má právo být jiné. Každé má právo projevovat se jako jedinečná osobnost, rozvíjet a učit se v rozsahu svých potřeb a postupovat svým tempem. Náročnost realizace osobnostní pedagogiky je postavena právě na schopnosti pedagogů změnit svůj pohled na dítě, styl práce i celkové myšlení. Jen člověk samostatný a sebevědomý, který dokáže tvořivě myslet a jednat, který si dokáže vytvořit svou vlastní představu o světě, může tyto schopnosti dále předávat dětem, být pro ně partnerem a průvodcem bez tendencí manipulovat a stylizovat se do role neomylného „dospěláka".

Program *Začít spolu* dále vychází z teorií Jeana Piageta, Erika Eriksona a L. S. Vygotského. Piaget a Vygotskij nám pomáhají porozumět kategorizaci učení, zatímco Erikson zprostředkovává pochopení psychosociálního vývoje.

Metodika zdůrazňuje konstruktivismus, praktické činnosti přiměřené stupni vývoje a progresivní vzdělávání.

- Podle zastánců **konstruktivismu** dochází k učení tehdy, když se děti snaží dodat smysl světu, který je obklopuje. Učení se stává interaktivním procesem mezi dětmi a dospělými, dětmi a prostředím, s nímž přicházejí do kontaktu a které posiluje jedinečné dovednosti a zájmy jednotlivého dítěte. Přestože děti samy konstruují své vlastní porozumění a učení, dospělému připadá zásadně významná úloha usnadňovat, podporovat a zprostředkovávat. Pedagogický tým poskytuje nástroje – pomůcky, podporu, vedení a zájem, aby se dítěti dostalo co nejpodnětnějšího prostředí.
- **Činnosti přiměřené stupni vývoje** se zakládají na znalosti vývoje dítěte a na porozumění tomu, že ačkoli děti procházejí v průběhu vývoje stejnými vývojovými fázemi, jsou zároveň jedinečnými a individuálními bytostmi s různými osobnostními vlastnostmi, individuální psychickou výbavou, city, vztahy a dovednostmi. Proto pedagogický tým musí znát fáze vývoje dítěte, aby mohl poskytnout vhodně strukturovaný soubor činností a materiálů, jejichž prostřednictvím bude dítě dobře rozvíjet své schopnosti – bude se efektivně učit, aniž by bylo stresováno.
- Pedagogický tým také všemi smysly vnímá a sleduje rozdíly v dovednostech a zvláštních zájmech, které se projevují u dětí téhož věku (Seéfeldt, 1994; Bredekamp, 1993). Progresivní výchovně-vzdělávací postupy stavějí na vývojových a konstruktivistických principech při péči o učební prostředí, které posiluje jedinečné dovednosti a zájmy jednotlivého dítěte a přitom

uznává důležitost učebního procesu probíhajícího mezi sobě navzájem rovnými a v malé skupině. Konstruktivní pedagogika je tak postavena na reálné podstatě učení – na škole života, což je ta nejpřirozenější charakteristika výchovy a vzdělávání.

Konstruktivismus můžeme popsat ve třech základních fázích:

- Evokace – navození tématu a shrnutí všech dosavadních poznatků dětí o tématu.
- Ukotvení – prohloubení a pochopení svých poznatků na základě činností.
- Reflexe – znovu si uvědomění poznatků o tématu, na kterých mohou dále stavět.

Výchova a vzdělávání jsou vnímány jako celistvý proces, který zasahuje celou osobnost dítěte. Důraz je kladen na prožitkové a integrované učení, na kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život. Na skupinových procesech učení staví konstruktivismus. Na rozdíl od tradiční pedagogiky, kde učitel dětem předkládá poznatky a ručí za jejich správnost, konstruktivní pedagogika pracuje s jedinečností individuálních procesů učení při společném budování poznávání. Plánování činností začíná vždy tím, že zjišťujeme, co děti o daném tématu vědí z vlastních předešlých zkušeností. Tyto zjištěné poznatky si děti vzájemně vyměňují a teprve na konfrontaci těchto poznatků dále stavějí. Podstatou konstruktivního učení je hledat smysl věcí.

Konstruktivismus s sebou přináší schopnost sebepoznání a sebehodnocení. Dítě je schopné zaznamenat a pojmenovat svůj vlastní vývoj. Za zcela zásadní podmínku pro efektivní učení se považuje pozitivní atmosféra ve třídě. Učitelka zde není garantem pravdy, který předkládá dětem hotové ověřené cesty, ale garantem metody:

- sestavuje plán vyučování,
- promýšlí jeho základní fáze,
- připravuje si techniky vedení dětí.

Z PRAXE

Podtéma: Pomáhat je radost

Cíl:

- Vyhodnocovat a poměřovat pokrok svých činů při práci ve skupině i samostatně.
- Povzbuzovat sebedůvěru, jistotu a osobnostní rozvoj dětí.
- Učit se upevňovat fáze učení v jeho procesu.

Děti při procházce v nedalekém lesíku našly uhynulého ptáčka. Snažily se přijít na příčinu této skutečnosti a ptaly se také učitelky, proč to tak je. Učitelka vysvětlila dětem, že ptáček uhynul zřejmě podchlazením a z hladu. Domluvila se s nimi,

že se k tomuto tématu vrátí zítra ve školce a pokusí se společně najít řešení, jak pomáhat ptákům v zimě.

Druhý den, když se děti sešly v ranním kruhu, měla učitelka připravenou aktivitu:

- Evokace
  - Učitelka zaznamenává na velký papír vše, co děti o ptácích vědí, jaké mají s ptáky zkušenosti (brainstorming).
- Ukotvení
  - Děti pozorují oknem na zahradě ptáky hledající potravu.
  - Učitelka děti vyzve k možnosti zpříjemnit přezimujícím ptákům život – vyrobit krmítko a krmivo.
  - První skupina dětí vyhledává v knihách přezimující ptáky, kreslí je a opisuje jejich názvy (pracovní list).
  - Druhá skupina vyhledává potravu, která je pro ptáky vhodná a která jim naopak škodí (pracovní list).
  - Děti vyrábějí několik druhů krmítek, např. z plastové láhve, ze dřeva, ze skořápky kokosového ořechu.
  - Další skupina připravuje různé druhy krmných směsí, např. slunečnice se sezamovým semínkem, lněná semena, směs sušených plodů, krmivo tukové.
  - Vše odnesou na zahradu, rozmístí a pozorují ptactvo.
- Reflexe
  - Děti průběh pozorování ptáků zakreslují, zapisují do knihy pozorování, na jejímž základě mohou vytvořit příběh ze života lidí a ptáků.

Tento princip „evokace–ukotvení–reflexe" může probíhat při všech činnostech během celého dne.

Vedení dětí pedagogickým týmem využívá bohatého spektra pedagogických možností, zkušeností teoretiků i praktiků. Na první pohled ve třídě dominuje aktivita dětí, pedagogové jsou spíše v pozadí, děti při hrách a činnostech vedou nepřímo a podporují u nich samostatnost a zájem o poznávání vlastní aktivitou. Dítěti předškolního věku je vlastní učit se na základě prožitku a zkušenosti. Rozvíjí se a učí na základě vlastní aktivity, učí se tím, co samo dělá, zkusí, v čem se aktivně uplatní.

Cílem pedagogického procesu je dosáhnout vysokého stupně samostatnosti dětí, individuálního získávání kompetencí, které budou schopné uplatňovat v dalším životě a vzdělávání. K dosažení tohoto cíle se využívá různých forem a metod práce.

Organizační formy výuky se v programu *Začít spolu* dělí podle následujících hledisek:

a) **Prostředí** – podnětné prostředí, které tvoří pracovní koutky pod názvem centra aktivit (CA), kde děti mají k dispozici materiály a pomůcky, vše do-

stupné a použitelné. Tato centra aktivit poskytují dostatek možností pro individuální i skupinovou práci (podrobněji se jimi budeme zabývat v kap. Prostředí třídy).

b) Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech: frontální, skupinové i individuální činnosti jsou v programu vyváženě zastoupené.

- Dětem se zde nabízí forma **kooperativního učení**, které se liší od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci dětí při řešení společných problémů a situací. Děti se zde učí rozdělovat si sociální role, naplánovat si činnosti, pomáhat si a radit, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat jeden druhého, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých účastníků.
- Další formou práce typickou pro náš program je **prožitkové učení**, kdy se dítě učí na základě zkušeností a prožitků, což je pro dítě předškolního věku přirozené a jemu vlastní, spontánní. Dítě při tomto typu učení má možnost objevovat, spontánně se projevovat, komunikovat verbálně i neverbálně, má zde prostor pro aktivitu a kreativitu, a tedy možnost zapojit do konkrétních činností všechny smysly a obě mozkové hemisféry (pravá hemisféra řídí spíše logické, rozumové, analytické operace, levá se uplatňuje více v estetických a tvořivých činnostech a procesech, funguje na základě intuice, umožňuje globální vnímání, propojuje poznání s city a pocity).
- Na tomto prožitkovém učení je založeno **integrované učení hrou a činnostmi**, které je praktikováno hlavně v centrech aktivit. Jde o vzdělávací přístup, který spočívá na vyhledávání tématu, které je dětem blízké, jehož prostřednictvím děti dosahují formulovaných cílů našeho programu. Vzdělávání v modelu integrovaného učení zahrnuje celou osobnost dítěte, reflektuje jeho reálné vzdělávací potřeby, umožňuje mu získávat reálný pohled na svět, který ho obklopuje, a orientovat se v něm.
- Podporujeme **učení se dětí navzájem** od sebe, které pokládáme za velmi efektivní. Při činnostech dětí zaměřujeme svou pozornost nejen na výsledek, ale také na proces, který je stejně důležitý.

Základní formou hodnocení v programu *Začít spolu* je **sebehodnocení**. Každé dítě vedeme k tomu, aby si samo vyhodnocovalo rozsah a významnost učení, hodnotilo své úspěchy i neúspěchy, navrhovalo cesty ke zlepšení. Děti ve třídě neporovnáváme mezi sebou, ale každý je hodnocen na základě pozorování vlastních současných i předchozích výsledků práce. Každé sebehodnocení obohacuje pedagog pozitivní zpětnou vazbou.

c) **Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi** (řízené a otevřené – volnější formy práce).

Přestože se v našem programu nevyhneme ani řízeným činnostem, převládají zde volnější formy práce postavené na pozitivní atmosféře ve skupině, vzájemné důvěře a dodržování daných pravidel, bez kterých nemůže existovat žádná demokratická společnost. Naše zkušenosti ukazují, že prvním úkolem

učitele je být ve svém jednání vzorem, jenž tuto atmosféru podporuje. Pokud vydržíme a nenecháme se odradit drobnými konflikty, k nimž ve třídě běžně dochází a které tuto atmosféru často narušují, budeme čím dál častěji pozorovat i odpovídající chování dětí. Důrazem na sebekázeň se snažíme nahrazovat vnější ukázňování dětí. Usilujeme o to, aby sebekázeň byla dětmi přijímána jako jejich individuální odpovědnost.

Jsme si vědomi faktu, že východiska prezentovaná v knize procházejí neustálým vývojem, a proto by neměla být chápána jako jediná možná, nebo navždy nejlepší.

Program *Začít spolu* představuje velmi otevřený systém, který se neustále dotváří, reaguje na nové poznatky z oblasti výchovy a vzdělávání. Přesto se domníváme – což prokazatelně dokládají Závěry longitudinálního výzkumu (*Longitudinální studie vlivu vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psychosociálních kompetencí dětí ve zúčastněných MŠ – 1997/98–2000/01*) – že tento program má své místo v předškolní pedagogice, věříme, že pro mnohé předškolní pedagogy bude inspirací i povzbuzením v době připravovaných reformních změn ve školství.

V návaznosti na obecné cíle vzdělávání formulované ve školském zákoně jsou hlavními cíli předškolního vzdělávání:

1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.
2. Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto hlavní cíle jsou dále rozpracovány v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV).

Hlavní cíle programu *Začít spolu* umožňují v plné míře naplňovat cíle RVP PV.

Hlavní cíle programu *Začít spolu* v kompetencích dítěte

- Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.
- Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.
- Umět si vybírat a nést za svou volbu odpovědnost.
- Být tvůrčí a mít představivost.
- Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme.
- Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje.

Hlavní záměry programu *Začít spolu*

Program je koncipován tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím naší země. Řada rysů je společných všem třídám pracujícím v programu *Začít spolu*, ať v mateřských, nebo základních školách:

- Důraz na individuální přístup ke každému dítěti.
- Vedení dětí k samostatnému rozhodování – k volbě a odpovědnosti.
- Rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování.
- Důraz na účast rodiny.

Program *Začít spolu* pomáhá dětem vytvářet vlastní porozumění:

- fyzikálnímu světu – prostřednictvím činností jako měření, vážení, stavby z kostek, práce se dřevem, hraní s pískem a vodou, užívání kladek a provazů, míchání barev;
- sociálním a kulturním informacím – prostřednictvím her, vaření, četby příběhů, dramatických her, účastí na obecních akcích a pomocí rozhovorů o nich;
- logice a matematice – měření, srovnávání, počítání, objevování ekvivalentů, logické řazení do sledu, třídění, klasifikace atd.;
- vztahu mezi psaným a mluveným slovem – prostřednictvím častého kontaktu s knihami, písmeny, předčítáním, zapisováním řečeného učitelkou, vlastním „psaním“ a „čtením“, častým kreslením obrázků, poslechem pohádek, příběhů, vyjadřováním vlastních myšlenek a prožitků.

Program *Začít spolu* podporuje u dětí:

- fyzický vývoj – prostřednictvím chůze, běhu, skoků, poskoků, hodů, lezením a základními gymnastickými prvky, turistikou, sezonními činnostmi, míčovými hrami, zvládáním překážkové dráhy na školní zahradě;
- sociálně-emocionální vývoj – prostřednictvím řešení sporů a různic, vyjadřování pocitů, kontroly impulzu, vzájemné úcty a péče mezi dětmi navzájem a ve vztahu k dospělým, iniciativních počátků a následování, sdílení, péče o materiály a spolupráce s druhými;
- rozvoj inteligence – vede děti k samostatnému myšlení, k tvořivosti, k prozkoumávání věcí do hloubky, k chápání dění na základě vlastního experimentování, pozorování a objevování;
- rozvíjí jazyk i matematicko-logické představy dětí.

Program poskytuje dětem:

- dostatek času na prozkoumávání prostředí;
- příležitost učit se mnoha způsoby: vařením, kreslením, malováním, modelováním, zpěvem a tancem, diskusemi, stavěním, dramatickými hrami, činnostmi venku, prohlížením knih a časopisů, prací se dřevem, papírem, písmeny, pískem a vodou, pozorováním, pokusy a objevy;

- příležitost učit se způsobem, který vyhovuje individuálnímu stylu každého dítěte, ať již jde o rychlost, délku učení, podíl aktivity a pasivity při učení; možnost učení se činnostmi, hrou, poslechem, pozorováním, nápodobou, vlastním pokusem a omylem, metodou přirozených následků – poskytuje klidné a bezpečné místo, kde mohou prozkoumávat své pocity, dopouštět se chyb, napravovat je a řešit konflikty;
- příležitost vybírat si, kterých činností se chtějí účastnit;
- místo, kde mohou veřejně vystavit svou práci;
- ocenění a pozitivní hodnocení osobní aktivity dítěte.

KAPITOLA 3

Den v mateřské škole s programem *Začít spolu*

RVP PV – 5.4 Organizace, str. 21, říká, že organizační zajištění chodu mateřské školy je plně vyhovující, jestliže:

- denní řád je dostatečně pružný, umožňuje reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich aktuální či aktuálně změněné potřeby;
- děti nacházejí potřebné zázemí, klid, bezpečí i soukromí;
- poměr spontánních a řízených činností je v denním programu vyvážený, a to včetně aktivit, které mateřská škola organizuje nad rámec běžného programu.

Denní program strukturuje každodenní činnosti, práci a hru, a tvoří běžný denní řád, s nímž se děti seznámí a který je uspokojuje. Připravuje se se zřetelem na potřeby vývoje dětí, je pružný a umožňuje začleňování zvláštních akcí, jako například návštěvy rodičů, pobyt venku, na zahradě, v přírodě (v případě, že to dovoluje počasí), dovoluje zohledňovat náladu skupiny.

Pružný denní program umožňuje volný průběh činností, nenutí děti zabrané do hry, aby jí povinně zanechaly a přešly k jiné činnosti. Je vhodně přizpůsoben jak pro homogenní, tak heterogenní skupinu dětí. Podle dlouholetých zkušeností probíhá hraní a učení v heterogenní skupině úspěšněji. Děti tří- a čtyřleté se pozorováním starších dětí při činnostech mnohdy naučí více a rychleji než pouze vysvětlením učitelkou ve skupině stejně starých dětí. Starší děti se učí být ohleduplnější ke svým mladším kamarádům. Na základě pozorování malých dětí si uvědomují, co všechno se již naučily, jaký kus cesty mají za sebou, opakují si, co již zapomněly. Velmi dobře se v takové skupině rozvíjejí sociální vztahy.

Denní program má vyvážený poměr času aktivity a klidu. Dopřává dostatek času na činnosti, jež si děti vyberou samy, na zkoumání nejrůznějších pomůcek po celé třídě. Měl by počítat s dostatečným časem na přechody mezi jednotlivými činnostmi. Umožňuje pedagogům pozorovat děti, mluvit a pracovat s nimi jednotlivě, v malých i ve velkých skupinách. Programy dne jsou pružné, přiměřené věku dětí a dávají průběhu dne předvídatelnost a kontinuitu. Slouží jako vodítko k danému dni, ale neměly by prosazovat striktní, ostře oddělené činnosti. Pedagogové uplatňují notnou dávku schopnosti improvizace.

Každá škola, ale i třída pracující v programu *Začít spolu* si tvoří vlastní program podle svých potřeb a potřeb dětí. Obyčejně je program zaznamenán na třídní nástěnce, která je umístěna ve výšce očí dětí tak, aby se na něj děti i učitelky mohly odvolávat a aby si ho mohli přečíst rodiče a návštěvníci.

Všechny informace na nástěnce jsou ve slovním vyjádření a také v obrázcích nebo symbolech tak, aby jim děti dobře rozuměly a uměly se na nástěnce zorientovat. Mohou tam být tyto informace:

- nápisy s obrázky center aktivit – například ateliér a vedle toho symbol – palety a štětce;
- pravidla třídy – opět se symbolem; např. Když jeden mluví, ostatní naslouchají – nakreslené velké ucho;
- kalendář přírody;
- dny v týdnu;
- téma nebo projekt, s kterým děti budou pracovat;
- obrázky k tématům;
- rozdělení dětí do rolí pomocníků.

Informační tabule (nástěnka ve třídě) může mít různou podobu. Záleží, na čem se domluví učitelky se skupinou dětí. Má však být funkční, neformální, má pomáhat jak dětem, tak pedagogům při naplňování denního programu.

Významnou prevencí konfliktů mezi dětmi je **stanovení a dodržování jasných pravidel**, která platí ve třídě. Na jejich podobě se domluví dospělý spolu s dětmi. Formulace těchto pravidel (písemná + obrazová) je vyvěšena na nástěnce, můžeme se na ně odvolávat, mluvit o nich, rozšiřovat je. Příklady pravidel:

1. Když jeden mluví, ostatní naslouchají.
2. Vzájemně si pomáháme.
3. Po hře si uklidíme centrum.
4. Po třídě chodíme krokem.

Pravidla formulujeme pozitivně. Nesprávná formulace pravidla č. 4 by byla: Po třídě neběháme.

Příchod dětí a ranní úkol

Děti v mateřských školách s programem *Začít spolu* se scházejí podle organizačních podmínek jednotlivých zařízení.

Při vstupu do třídy čeká děti a jejich rodiče tzv. **ranní úkol**. Cílem této aktivity je především ulehčit vstup rodičům do třídy, získávat je pro spolupráci, vést je k tomu, aby si ráno rozvrhli program tak, aby své děti do MŠ nepřiváděli ve spěchu a stresu. Nejlépe je umístit tabuli s ranním úkolem hned u vstupu do třídy. Rodič přečte dítěti na tabuli datum, jaký je den v týdnu a znění jednoduchého úkolu, při kterém si dítě procvičuje různé dovednosti: grafomotoriku, počítání, geometrické tvary, barvy, poznává zvířata a rostliny, luští labyrinty a jiné (spočítej a nakresli pomocí hvězdiček, kolik je na obrázku červených trojúhelníků). Úkoly by měly být zaměřené na téma, o kterém si budou děti v ten

den povídat, čímž jsou vlastně hned při vstupu motivovány pro pozdější činnosti v centrech aktivit.

Volné hry a činnosti v centrech aktivit

Na ranní úkol mohou děti plynule navázat tím, že si vyberou **činnosti nebo hru v některém centru** a tak se podrobněji seznamují s tématem na základě osobně získaných informací – mohou vytvářet z geometrických tvarů postavy, zvířata apod. Přejeme si dětem co nejvíce usnadnit přechod z domova do předškolního zařízení, aby probíhal co nejpřirozeněji. Rodiče proto mohou zůstat se svým dítětem ve třídě po celou dobu jeho adaptace na nové prostředí. Mohou do třídy přijít kdykoliv, i po ukončení období adaptace. Má to být neformální příležitost, které rodiče mohou využít, kdykoli chtějí.

Obvykle mezi osmou a devátou hodinou mají děti připravenou **svačinu**. Dětem jsou vhodným způsobem připomenuty hygienické požadavky před stolováním a pak si již vezmou svačinu samostatně. Samy si mohou také nalévat nápoj, podle výběru. Při těchto přirozených činnostech si děti rozvíjejí motoriku a sebeobsluhu. Po domluvě s rodiči mají děti možnost vybrat si menší kousek svačiny, nebo si ji nevzít.

RVP PV – 5.4 Organizace, str. 21:

- Děti mají dostatek času i prostoru pro spontánní hru.
- Veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem apod.

Ranní kruh

Po svačině se děti postupně scházejí v ranním kruhu, který je situován v prostoru třídy tak, aby děti dobře viděly na nástěnku s denním programem. Cílem ranního kruhu je vést děti k tomu, aby si při vzájemném sdílení naslouchaly, aby se seznámily s tématem dne, co budou dělat, ze kterých činností si mohou vybrat.

Učitelka upozorní děti, že se budou za okamžik scházet v ranním kruhu, aby postupně ukončovaly činnosti, na kterých pracují. Signálem pro svolávání dětí do kruhu může být motivační píseň, říkadlo, báseň, hlas zvonku, trianglu apod. Na tom, jak se budou všichni svolávat, se domluví spolu s učitelkou a domluvený signál by měl být platný delší dobu, aby si děti uvědomily, jaká činnost bude následovat.

Všichni účastníci ranního kruhu – učitelka, děti, rodiče, asistenti – se usadí (na koberec nebo polštářek). Tvar kruhu symbolizuje partnerství všech jeho

členů, stmeluje, všichni jsou jeho součástí, nikdo zde není nadřazený ani podřízený. Kruh je symbolem rovnosti, spoluzodpovědnosti. Vhodným prvkem je zapálení svíčky vonné lampy (pozor na alergické reakce), která se umístí ve středu kruhu a která navodí potřebnou atmosféru pro společné sdílení. Děti se vzájemně přivítají, pozdraví, obejmou se nebo pohladí. Záleží vždy, na jakém úvodním rituálu se společné domluví. Vzájemné dotyky působí velmi pozitivně na psychiku a rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi. Velmi opatrně je třeba postupovat u těchto aktivit s dětmi, které se vyhýbají tělesným kontaktům. Nikdy nikoho do takových aktivit nenutíme. Může jít o děti zanedbané, uzavřené do sebe nebo týrané, které mají dotyk spojený se strachem z ubližování.

Při vzájemném sdílení je vhodné pravidlo: **„Když jeden mluví, ostatní naslouchají."** Uplatňování tohoto pravidla je zviditelněno tím, že hovořící dítě má v ruce nějaký předmět (plyšovou hračku, loutku apod.). Pro některé děti je to stimul, který jim pomůže překonat počáteční nejistotu při mluvení. Ostatní vědí, že teď mluví kamarád a oni naslouchají. Každé dítě by mělo mít příležitost promluvit (záleží pak na něm, jestli ji využije, nebo ne). Společná setkání mohou po určitém čase vést také samy děti.

Vzájemné sdílení je důležitým prvkem pro psychohygienu, rozvoj empatických dovedností a k posílení pocitu sounáležitosti mezi všemi dětmi. Přijetí ostatními napomáhá vlastnímu sebepřijetí a rozvoji sebeúcty. **Tím vším děti poznávají samy sebe, získávají důležité sociální zkušenosti a učí se vycházet s lidmi.**

Sdílet mohou děti na téma právě vyvozené některým dítětem, které je pro všechny zajímavé. Předmětem sdílení mohou být také slabá či silná místa dětského kolektivu, např. řešení nevhodného chování některých dětí, pocity a dojmy ze společných prožitků, plány do budoucnosti atd.

RVP PV – 5.3 Psychosociální podmínky, str. 20:

- Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.
- Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno.
- Jakékoli projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřípustné.
- Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora, dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).
- Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů; třída je pro děti kamarádským společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.
- Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).

Obr. 3.1 Ranní kruh – společné sdílení

Z PRAXE

Hanička chodila do mateřské školy delší dobu smutná, unavená, bez zájmu o dění ve třídě. V kruhu odmítala mluvit, do činností se nezapojovala. Pracovní tým se rozhodl kontaktovat rodiče a projednat s nimi tuto změnu v chování. Dříve než k tomu došlo, jednoho dne v ranním kruhu vzala Hanička do ruky nabízeného medvídka a tichým hlasem řekla: „Tatínek nás s maminkou vyhodil z domu. Teď bydlíme u tety."

Nastala chvíle napětí, neuměli jsme hned najít vhodná slova, abychom tuto situaci taktně okomentovali. Vyřešil to Jirka, který zcela bezprostředně pronesl: „To nevadí, Haničko, my tě máme stejně rádi."

Haničce najednou zmizelo napětí v obličeji, v očích se objevila nesmírná úleva. Řekla to, co trápilo její dětskou duši, a našla odezvu. Nám dospělým nezbývalo než zamáčknout slzu a roztřeseným hlasem nabídnout medvídka dalšímu dítěti. To, co by učitelka zdlouhavě řešila formou individuálních rozhovorů, pozorováním a výchovnou strategií, vyřešila otevřená komunikace mezi dětmi.

Tělovýchovná chvilka

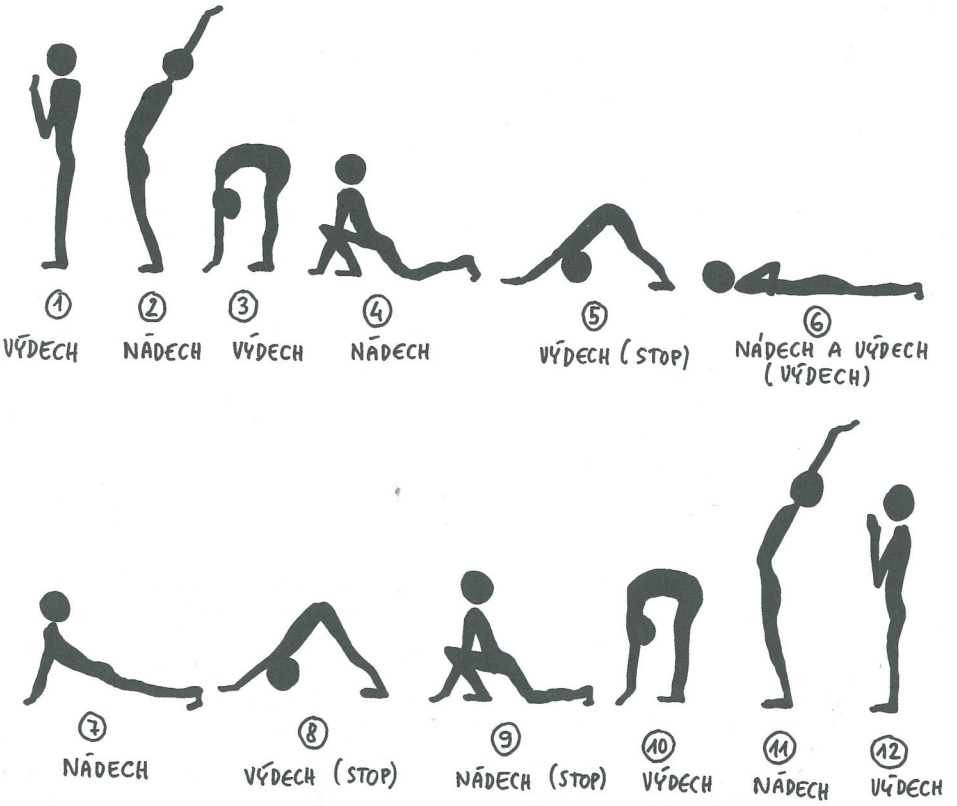
Po vzájemném sdílení se obyčejně zařazuje tělovýchovná chvilka, kde učitelka zařadí buď zdravotní cviky, pohybové hry, nebo jiné pohybové činnosti, při kterých si děti procvičí jednotlivé tělesné oblasti. Základním posláním pohybových chvilek je zdravotní prospěšnost, společenské vyžití v rámci kolektivu a psychické uvolnění (viz např. Dvořáková: *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte,* 2002). Jde především o intenzivní tělesný pohyb, který vhodným způsobem zaměstnává všechny svalové skupiny. Rozvíjí smysl pro vnímání, chápání, reprodukci a tvorbu rytmu. Dostavuje se pocit psychické relaxace.

Obr. 3.2 Tělovýchovná chvilka

Je počítáno s tím, že vedený pohyb při kvalitní hudbě a za účasti kvalifikovaného pedagoga má i značný význam výchovně-vzdělávací. V našem případě nejde o výcvik dokonalých sportovců, ale o využití tělovýchovných prostředků a plnění cílů a záměrů tělesné výchovy. Dobré zkušenosti máme s cvičením při relaxační hudbě, Pozdrav slunci (viz obr. Pět tibeťanů) apod.

Po tělovýchovné chvilce se děti znovu sejdou v kruhu, kde si popovídají o tématu dne, učitelka nabídne činnosti v jednotlivých centrech a dobře vysvětlí, co budou dělat. Množství činností i center aktivit, které budou v daný den „otevřeny", záleží vždy na tom, na jaké vývojové úrovni jsou děti, na velikosti skupiny, na tématu či projektu. Společný kruh je také místem pro nácvik nových písní, básní, místem pro poslech pohádek nebo pro řešení problémů, které vyvstanou při společných činnostech dětí.

Obr. 3.3 Pozdrav slunci



RVP PV – 5.2 Životospráva, str. 20:

- Děti mají dostatek volného pohybu nejen na zahradě, ale i v interiéru mateřské školy.
- V denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí.

Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit

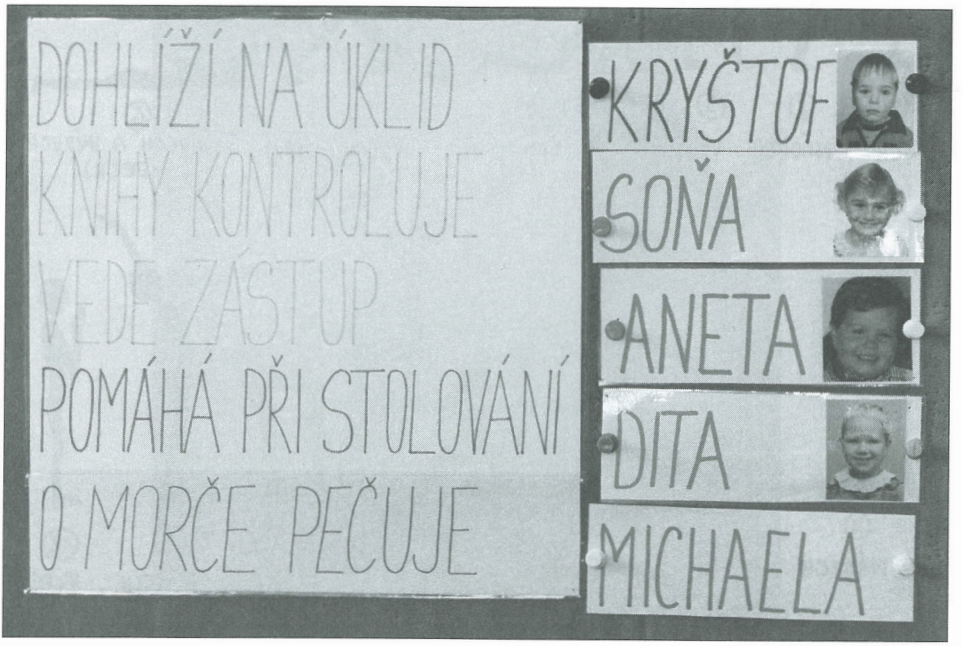
Když se děti seznámí s programem dne, vezmou si svou značku, prohlédnou si připravené činnosti v jednotlivých centrech aktivit a svůj symbol připevní ke zvolené nabídce činností na nástěnce.

Jako značky se osvědčily fotografie dětí (nejlépe ve fólii na kroužku), které jsou osobnější než značka a mají pozitivní vliv na sebepřijetí dítěte.

Tím, že si děti samostatně volí činnosti, hry a centra aktivit (CA), podporujeme:

- samostatnou volbu a zodpovědnost za vlastní volbu;
- aktivní účast dětí v ranním kruhu;

Obr. 3.4 Část informační nástěnky ve třídě



- samostatné myšlení, tvořivost dětí;
- radost dětí ze hry, činnosti, učení;
- zájmy dětí.

Nabízené činnosti poskytují prostor na tvořivé hledání a objevování, při kterém děti zažívají radost z úspěchu. Označí vybrané centrum svou značkou a začnou „pracovat". Možnost volby je také závazkem pro každého, že danou činnost si dobrovolně vybral, dokončí ji a pak uloží pomůcky, se kterými pracoval, na své místo. Práce má být tvůrčí, radostná a probíhat v rytmu, který si určují děti.

Vždy jeden den v týdnu nabízíme dětem místo činností v CA tělesnou výchovu. Tato oblast byla častým terčem kritiky, protože v předchozích metodických materiálech programu *Začít spolu* nebyla jasně definována a popsána. To však neznamená, že byla opomíjena.

Jak podporujeme samostatnou volbu?

- Dětem dobře vysvětlíme pravidla ve třídě.
- Děti se mohou na vytváření pravidel podílet, můžeme je i změnit podle situace ve třídě.
- Dobře vysvětlíme, co se bude dělat, z čeho si mohou vybrat.
- Necháme každého vybrat centrum, činnost i postup činnosti.
- Klademe otevřené otázky (kap. *Individualizace*).
- Připravujeme činnosti, které mají různá, stejně platná řešení (psa mohou děti malovat, modelovat, složit z papíru, vystřihnout, postavit z kostek, vykrojit z těsta ...).
- Umožňujeme dětem samostatně objevovat řešení tím, že je necháváme věci dělat.
- Dáváme všem dětem v ranním kruhu příležitost promluvit, ale nenutíme je.
- Oceňujeme snahu i postupné kroky jednotlivců.
- Umožňujeme dětem zažít radost z výsledku.
- Oceňujeme však především proces činnosti dítěte, nejen výsledek.
- Nespěcháme, jdeme do hloubky.

RVP PV – 5.4 Organizace, str. 21:

- Veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem apod.
- Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti, děti mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách.
- Je dostatečně dbáno na osobní soukromí dětí; pokud to děti potřebují, mají možnost uchýlit se do klidného koutku a neúčastnit se společných činností, stejně tak mají i možnost soukromí.

Hodnotící kruh

Po ukončení činností se děti opět sejdou v kruhu, kde mohou zhodnotit, jak se jim v CA pracovalo, které činnosti je nejvíce zaujaly, s kým se jim dobře pracovalo, kdo jim v práci pomohl nebo poradil, co nového se v ten den děti naučily, objevily. Hodnotící kruh lze zařadit před pobytem venku nebo po návratu před obědem. Je důležitým prvkem sebereflexe, rozvoje slovní zásoby a souvislého vyjadřování, kultivují se zde sociální vztahy.

RVP PV – 7 Pedagogická evaluace předškolního vzdělávání, str. 26:
„Individuální hodnocení má zvláštní význam i pro počátky sebehodnocení dítěte. Je prospěšné, aby pedagog vhodným způsobem hovořil s dítětem o pokrocích, kterých dosahuje. Dítě tak snadněji chápe, jak ho vidí dospělí a co se od něho očekává, může tak lépe poznat své možnosti a ovlivňovat své učení a vzdělávání."

Pobyt venku

Doba pro pobyt venku je plánována, stejně jako jiné činnosti, a to s využitím různých zařízení a pomůcek (blíže v kap. 5 Tematické plánování a integrované

Obr. 3.5 Hřiště

učení činnostmi a hrou). Pobyt na zahradě školy slouží k tělovýchovným aktivitám (prolézání, šplhání, skákání, běhání, houpání, míčové hry a jiné), k dalšímu poznávání přírody, pěstitelským činnostem, dramatickým hrám, hrám v písku. Zde mají pedagogové možnost sledovat motorické dovednosti, sociální chování, dodržování pravidel dětí, např.: **Naše ruce si pomáhají a neubližují si.**

Pobyt venku umožňuje poznávání okolí MŠ, obce, kde děti žijí, míst, kam chodí nakupovat a sportovat. Vycházky bývají obyčejně spojené s tématem dne, jsou součástí různých projektů (návštěva knihovny, výstavy, kulturních památek, pracovišť rodičů).

RVP PV – 5.2 Životospráva, str. 20:

- Děti jsou každodenně a dostatečně dlouho venku, činnosti jsou přizpůsobovány okamžité kvalitě ovzduší.

Hygiena, příprava na stolování, oběd

Oběd je nejen příležitostí jak uspokojit biologickou potřebu dětí, zároveň také znamená sociální a kulturní zkušenost. Děti jsou vedeny k **sebeobsluze**

Obr. 3.6 Hygiena

a samostatnosti. Mohou si samy chystat prostírání, rozdávat příbory, obsloužit se a po jídle si uklidit. I u oběda má dítě možnost nabrat si tolik jídla, kolik sní. Děti, které vykonávají službu, mohou pomáhat s utíráním stolů po jídle. Také pitný režim je vyřešen tak, aby se děti mohly samy obsloužit, kdykoli mají žízeň. Každé dítě má možnost jíst svým vlastním tempem. Učitelky pomáhají navodit klidnou a pohodovou atmosféru při společném obědě.

Děti mohou při jídle konverzovat za předpokladu dodržování dalšího pravidla: **Mluvíme, jen když nemáme jídlo v ústech**. (Mluvíme s prázdnou pusou.)

Žádné dítě nedokrmujeme. A to ani ve „výjimečných" klasických případech nechutenství nebo loudání v jídle. Důvod je prostý: Nikdo totiž nedokáže spolehlivě a odpovědně určit, co je skutečnou příčinou těchto jevů u konkrétního dítěte. Nevhodnými zásahy v tomto směru (nucení jídla, nevhodné komentáře, nervózní reakce, „zásadový postoj"...) můžeme vážně poškodit psychiku dítěte, někdy dokonce na celý život. Jde o to, aby doba jídla byla příjemnou a nestresující součástí běžného dne.

RVP PV – 5.2 Životospráva, str. 20:

- Dětem je poskytována plnohodnotná a vyvážená strava (podle předpisů). Je zachována vhodná skladba jídelníčku, dodržována správná technologie přípravy pokrmů a nápojů, děti mají dostatek tekutin a mezi jednotlivými podávanými pokrmy jsou dodržovány vhodné intervaly. Je nepřípustné násilně nutit děti do jídla.

Z PRAXE

Po nepříliš dobrých zkušenostech s jednotným přídělem jídla jsme se rozhodli i u této činnosti dát dětem možnost volby. Po domluvě s rodiči si děti nejdříve určovaly, jestli chtějí menší, nebo větší porci jídla, jestli chtějí jenom jednu naběračku polévky, či více. Postupně se všichni naučili brát si tolik jídla, kolik sami uznají za vhodné. I mladší děti se naučily dovednosti nabírat si polévku na talíř bez „nehody". O to víc jim ale chutná. Naše prvotní obavy z toho, že se někdo bude jídlu vyhýbat, se nepotvrdily. Ba naopak. S možností volby se zvýšila chuť do jídla a odpadl stres z plného talíře, který pro některé děti býval velkým problémem.

Odpolední odpočinek – spánek a jeho alternativy

Děti, které stráví v mateřské škole více než šest hodin, potřebují čas na odpočinek a odreagování od denních činností. Ukládají se k odpočinku a některé také usnou. Často je tato doba využívána ke čtení a poslechu pohádek, vnímání relaxační

hudby z magnetofonových kazet. Děti mohou odpočívat s oblíbenou plyšovou hračkou, knížkou nebo vlastním polštářkem. Je tolerována i snížená potřeba spánku, vždy však po domluvě s rodiči. Děti pak provozují tiché činnosti v CA s dodržováním pravidla: **Pracuji tak, bych nerušil kamarády.** (Pracuji tak, aby kamarádi mohli odpočívat.) Učitelky reagují při odpočinku na individuální potřeby dětí.

RVP PV – 5.2 Životospráva, str. 20:

- V denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí (např. dětem s nižší potřebou spánku je nabízen jiný klidný program místo odpočinku na lůžku). Donucovat děti ke spánku na lůžku je nepřípustné.

Z PRAXE

V polovině školního roku přišlo do kolektivu nové dítě. Pětiletá holčička byla na přání rodičů přeřazena z jiné mateřské školy do programu *Začít spolu*. V minulé školce ji nutili do spaní i přesto, že si to rodiče nepřáli. Holčička několik týdnů přicházela ráno do třídy s otázkou: „Nemusím spát?“ Během dne tuhle otázku ještě zopakovala několikrát. Ujištění učitelky nestačilo. V poledne byly oči plné slziček a na obličeji výraz zoufalství. Krůček za krůčkem jsme znovu budovali ztracenou důvěru. Holčička časem přestala plakat a zvykla si na to, že se může zabývat jinými činnostmi v herně v době, kdy ostatní děti odpočívaly na lehátku. Do konce docházky se však učitelkám nepodařilo dítě přesvědčit, aby si na lehátku vyslechla třeba jen pohádku. Přitom stačilo tak málo – porozumět potřebám dítěte a jednat s ním citlivě.

Odpolední hry a činnost do odchodu dětí domů

Odpoledne se děti mohou rozhodnout a pracovat na dané téma v CA nebo si vyberou činnosti podle vlastního uvážení.

Přechody mezi činnostmi

Přechody někdy působí dětem i učitelkám potíže. Často jde o rušivé chvíle určitého napětí, kdy přecházejí od jednoho souboru činností k jinému. Přestože učitelky sledují denní program, měly by dětem dopřát dost času na dokončení činnosti, než přejdou k jiné. Respekt k práci a k projektům, které děti uskutečňují, lze projevit tím, že je jim dána možnost výběru. Je oznamováno předem,

kdy dojde ke změně: „Až dohraje tato písnička, budeme uklízet a připravíme se k obědu.“ Nebo: „Máme do oběda ještě deset minut“ a později „ještě pět minut“ atd.

Učitelka může přecházet místností a pomáhat dětem připravit se na další činnost: „Pomůžu ti posbírat kostky do kontejneru,“ „já uklidím barvy a ty štětce“ atd. Dětem se ponechá dostatek času, aby dokončily činnost, a učitelka si mezitím může s ostatními zahrát pohybovou hru se zpěvem do doby, než se všichni sejdou.

Je také vhodné využívat týdenního rozpisu služeb, který určuje, kdo pomáhá s úklidem určitých částí místnosti, nebo dopomůže méně zdatným dětem při činnostech, jako je čištění zubů, oblékání a pomoc.

Jestliže jsou děti některou činností zcela zaujaty, je možné ponechat je, aby v ní v následujícím rozvrhovém bloku pokračovaly, nebo použít cedulku „nebrat“, aby se k práci mohly vrátit později.

Přechody lze snížit na minimum pružností rozvrhu, který dětem dovoluje pracovat jejich vlastním tempem.

KAPITOLA 4

Podnětné prostředí a centra aktivit

RVP PV – 5.1 Věcné podmínky, str. 19:

- Mateřská škola má dostatečně velké prostory a takové prostorové uspořádání, které vyhovuje nejrůznějším skupinovým i individuálním činnostem dětí.
- Vybavení hračkami, pomůckami, materiály a doplňky odpovídá počtu dětí i jejich věku, je průběžně doplňováno a obnovováno.
- Hračky a doplňky, nebo aspoň jejich podstatná část, jsou umístěny tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení.
- Děti se samy svými výtvory podílejí na úpravě a výzdobě prostředí.
- Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly dětem přístupné a mohli je zhlédnout i jejich rodiče.

Mezi podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání, patří také prostředí, jež je přirozeným a nezbytným předpokladem realizace předškolního vzdělávání.

Podnětné prostředí je takové prostředí, které uvede do bdělosti celý nervový systém, které jej podněcuje, uspokojuje zvědavost, je schopné zodpovědět mnoho otázek a zadat jich ještě mnohem víc. Prostředí, které je plné možností, odráží život, překypuje tím, co není jenom natištěno na papíře. Styk s podnětným prostředím vyvolává v mozku elektrické nebo chemické stimuly, které ho podněcují k činnosti; výsledkem je růst nervových buněk i jejich výběžků (dendritů) a zvyšování počtu synapsí (propojení neuronů). Tento růst nervové tkáně a zvýšený počet propojení poskytují fyziologický základ lepšího fungování mozku – to vede k lepší schopnosti řešit problémy, což je podstatou inteligence.

Centra aktivit

V programu *Začít spolu* je prostor tříd a heren rozdělen do částí, které stimulují děti ke hře a práci. Tyto jednotlivé části nazýváme **centra aktivit** (CA). Jsou to pracovní koutky, které umožňují hru i tvůrčí práci jednotlivcům i skupině dětí. Děti se učí tím, že si hrají a pracují s různými předměty a materiály, které jsou k dispozici v každém z center. Učí se také navzájem od sebe, nápodobou

a pozorováním. Tím, že pracují v malých skupinkách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Jsou tak vedeny k samostatnosti a spolupráci. Pro dítě je hra stejně významná jako práce pro dospělého. Při hře se zároveň mnohému naučí, a tak nelze hru a učení od sebe oddělovat. Když dáváme dětem možnost hrát si, podporujeme v nich přirozený rozvoj schopností a dovedností a učení v nejširším slova smyslu.

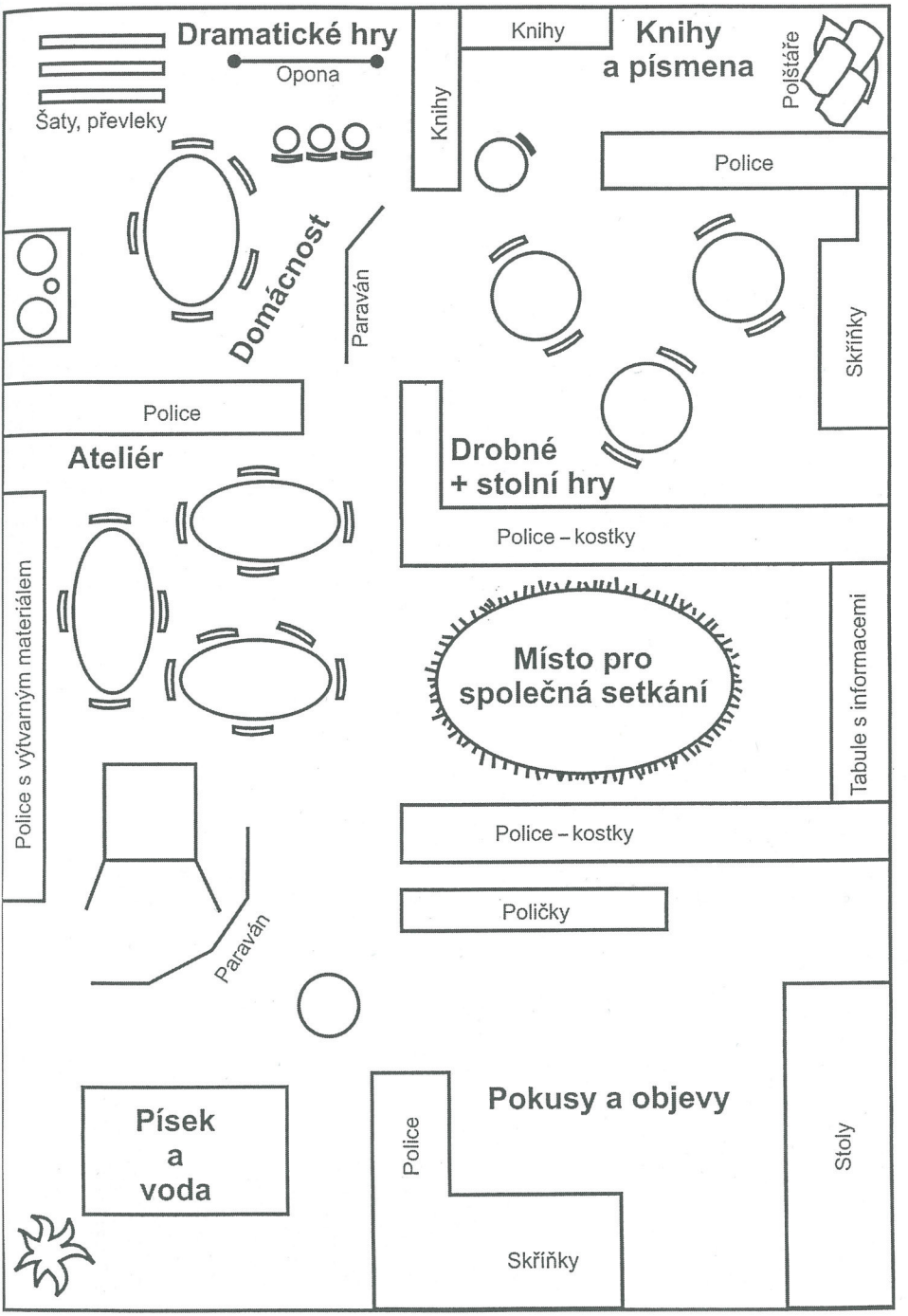
Pro hru a učení využíváme podnětné, připravené prostředí v centrech aktivit a podporu dětí pedagogem.

Centra aktivit jsou funkčně a esteticky vybavena, vhodně rozmístěna a ohraničena tak, aby zde děti měly soukromí pro práci, jsou jasně označena obrazem, nápisem a počtem pracovních míst. Na prostorovém uspořádání třídy do center aktivit se podílí jak pedagogové, tak asistenti spolu s dětmi.

Každé centrum má být vybaveno takovým množstvím pomůcek, aby tam mohla bez problému pracovat skupinka dětí. Pomůcky mají být dostupné, uspořádané v otevřených nebo lehce přístupných skříňkách tak, aby každý po ukončení hry věděl, kam má hračky či pomůcky odložit. Centra aktivit se stávají dílnami, v nichž se dítě samo učí prostřednictvím hry a prací s různým materiálem. Takové prostředí děti motivuje a podněcuje k tomu, aby si hrály a pracovaly podle vlastních představ a vlastního výběru.

Obr. 4.1 Modelování v ateliéru

Obr. 4.2 Uspořádání třídy do center aktivit



Postupně zde představíme následující centra aktivit:

- Domácnost
- Ateliér
- Dílna
- Knihy a písmena
- Dramatika
- Pokusy a objevy
- Kostky
- Manipulační a stolní hry
- Voda – písek
- Hudba
- Školní zahrada

Domácnost

Centrum Domácnost je pracovní koutek, kde si děti mohou hrát na domácnost, a to nejen „jako", ale doopravdy. Toto centrum je vybaveno nábytkem, který bývá v kuchyni – pracovním stolem, příborníkem, policemi na nádobí, malým vařičem, přenosnou elektrickou nebo mikrovlnnou troubou. Nádobí je také funkční, „opravdové". Děti mají k dispozici hrnce, pánve, mísy, hrníčky, talíře, příbory, vařečky, kvedlačky, prkýnka na krájení ovoce, zeleniny a jiných druhů potravin, nože příborové, struhadlo, různé tvary na vykrajování z těsta. Toto centrum by mělo mít k dispozici nádobu na umývání znečištěného náčiní a nádobí a vhodné

Obr. 4.3 CA Domácnost

pracovní oblečení (zástěrky, čepice, čelenky, pláště, utěrky, ubrousky). Ideální je kuchyňská linka s dřezem a tekoucí teplou a studenou vodou.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- příprava zeleninových nebo ovocných salátů;
- příprava pomazánek;
- příprava jednohubek;
- pečení buchty, cukroví, vizovického pečiva;
- vaření pudinku, krupice, polévky, čaje apod.;
- pečení placek, palačinek.

Úloha učitelského týmu:

Učitelka v centru Domácnost naplňuje roli partnera, poradce, dohlíží na bezpečnost. Vypomůže při čtení a psaní receptů, vysvětlí postup práce, dbá na hygienu, ale nezasahuje do práce dětí, dokud ji o to samy nepožádají.

Ateliér

Výtvarné činnosti poskytují dětem radost, prožitek a uspokojení. Podporují u dětí především tvořivost, představivost, činorodost, zvědavost a rozvoj fantazie. Mají-li děti čas, příležitost a dost volnosti, aby mohly experimentovat a vyzkoušet si nápady, rozvinou v sobě vlohy, které v dospělosti uplatní ve svých profesích.

Dítě v předškolním věku maluje především na základě citových prožitků. Proto je velmi problematické jakékoli hodnocení dětských výtvorů, protože nemůžeme posoudit, co zrovna dítě cítí. Pedagog by v tomto centru měl v dětech podporovat originalitu, nikoli je omezovat. Může k tomu docházet třeba tím, že předkládáme dětem modely a vzory, nebo jim přímo zasahujeme do jejich výtvarné práce. Tyto nevhodné aktivity ze strany dospělého mohou vést až k frustraci, protože malé děti nemají dobře vyvinutou koordinaci oko–ruka a jemnou motoriku.

Výtvarný ateliér rozvíjí city dětí, poskytuje možnost komunikovat beze slov, dovoluje uvolnit citový přetlak, dodává pocit síly a uspokojení z vytvořeného díla. Rozvíjí u dětí jemnou motoriku, hmat, zrakovou percepci, podporuje koordinaci oko–ruka. Dává možnost pracovat ve skupině a střídat se, učí děti starat se o svěřený materiál a vede je k samostatnosti. Podporuje rozvoj inteligenčních schopností, neboť rozlišuje slovní zásobu, pomáhá chápat příčinu a následek, učí vnímat barvu a tvar, rozpoznávat vlastní jméno, když si spolu s učitelkou podepisuje svůj výkres. Učí děti plánovat si činnosti a déle se soustředit.

Centrum Ateliér má být umístěno u okna a má být dostatečně velké, aby si děti při práci nepřekážely. Pomůcky jsou dětem dostupné, na policích jsou pastelky, voskovky, fixy, tužky, suché pastely, rudky, barvy prstové, temperové, vodové, kelímky na vodu, hadříky na utírání štětců, různé velikosti štětců, moli-

Obr. 4.4 CA Ateliér

tanové houbičky, špejle, podložky a modelovací hlína, formela, špachtle, výkresy a papíry různé kvality a barvy, nůžky (pro praváky i leváky), lepidla, stužky, zbytky látek a molitanů, klubíčka vlny a nití, časopisy na vystřihování.

Neměly by zde chybět malířské zástěry nebo stará trička, ve kterých by děti pracovaly beze strachu, že si ušpiní oděv. Na zdi by děti měly mít k dispozici velké plochy balicího papíru na procvičování grafomotoriky, který by se vždy po čase obměňoval.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- malovat na dané téma štětcem, houbičkou, starým zubním kartáčkem, prsty, experimentovat s barvami (míchání, otiskování, zapouštění);
- kreslit pastelkami, tužkou, fixy, křídou, rudkou, uhlem, špejlí máčenou do tuše, zmizíkem do inkoustového podkladu;
- modelovat z formely, hlíny, těsta;
- vytvářet koláže z papíru, textilu a jiných materiálů;
- zhotovovat prostorové výrobky z krabic, stužek, špejlí;
- skládat z papírů, kašírování;
- vystřihovat z různých materiálů.

Úloha učitelského týmu:

V centru Ateliér by se učitelé měli omezit na přípravu pomůcek a vysvětlení činností a technik, které budou děti provádět.

Dílna

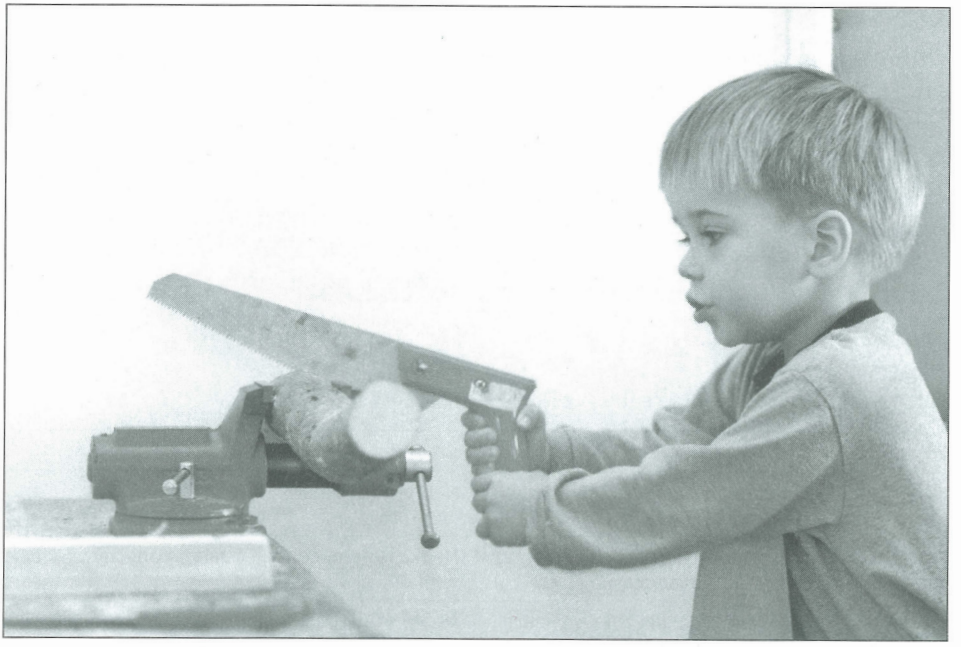
V tomto pracovně-technicky zaměřeném centru aktivit mají děti možnost pracovat s různým materiálem a nástroji, které obyčejně vidí v dílnách svých rodičů.

Dílna je tzv. hlučné centrum a mělo by se umístit co nejdál od center klidových, tichých. Základním vybavením tohoto centra je ponk nebo jiný stabilní podstavec. Děti zde mají k dispozici kladívka, pilky, hřebíky, šroubky, šroubovák, svěrák, kleště a kombinačky, dráty, odřezky a prkýnka z měkkého dřeva, kusy polystyrenu, lepenky, krabice, korek, staré nefunkční telefony, tranzistory, prázdné špulky, plastové láhve, lepidla, ochranné brýle, přilby, rukavice, různé předměty na opravu ...

Tab. 4.1 Zásady vedení dětí v centru Ateliér

Co učitel dělat má	Co učitel dělat nemá
Poskytuje dětem dostatek prostoru, aby každý mohl samostatně pracovat, aniž by rušil ostatní.	Nepředvádí dětem, jak a co dělat.
Připraví dostatečné množství materiálů, aby mohlo několik dětí pracovat současně.	Neříká dětem, co mají udělat; konečný výsledek není důležitý.
Reaguje na práci všech dětí a ukazuje, že jejich práci oceňuje – usměje se na dítě, pohladí je, pochválí barvu, tvar, kombinaci materiálů.	Neptá se dětí, co malují. Třeba si malují jen tak. Pokud malují něco určitého a učitel to nemůže poznat, tak by jim tím vlastně říkal, že se jim to nepovedlo.
Povzbuzuje slovy „to se ti povedlo, ty ses opravdu snažil", když to myslí upřímně.	Musí být opatrný, když říká: „To je krásné!" Dítě třeba malovalo hrozného netvora!
Poskytuje čas a prostor k experimentování. Když děti zkoumají, nutně dělají nepořádek. Proces je prvotní.	Nespěchá na děti.
Dokončené výtvory označí jménem tvůrce, pokud si ho děti neumějí označit samy.	Nezdůrazňuje příliš úhlednost a čistotu.
Děti, které se nemohou při malování uvolnit, ponechá malovat u hudby.	Neporovnává práci jednotlivých dětí. Soutěžení není pro malé děti dobré, protože ruší rozvoj kamarádských vztahů mezi vrstevníky.
Všechny práce dětí vyvěsí na výstavce ve třídě, v prostorách MŠ nebo v šatně pro rodiče.	Nevyvěšuje jen nejlepší výkresy. Je třeba si uvědomit, že „chybné" proporce mohou zobrazovat pocit nebo zkušenost dítěte.
Dovolí dětem, aby si své výtvory braly domů.	Není třeba mít pocit, že je nutno komentovat každý jednotlivý výtvor. Dítě přistupuje k umění jinak než dospělý. Je vhodné oceňovat jejich práci samu o sobě, ne podle měřítek dospělých.
Vede děti k tomu, aby zacházely s materiály šetrně, aby po sobě uklízely, a pomáhá jim.	Neočekává, že děti po sobě budou umět uklidit bez pomoci dospělých.

Obr. 4.5 CA Dílna



Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- zatloukat hřebíky, řezat menší kousky z prkýnek;
- zhotovovat různé předměty – ptačí budky, krmítka, žebříčky ke květinám;
- zhotovovat makety lodí, aut, letadel;
- vytvářet doplňky k hrám v jiných centrech;
- vytvářet prostorové stavby z krabic – domy, zvířata ...;
- opravovat pokažené a poškozené hračky (dřevěná autíčka, vláčky);
- zatloukáním hřebíků a navíjením provázků vytvářet obrázky;
- tvořit ozdobné předměty z drátů;
- využívat plastové láhve k výrobě přesýpacích hodin, váziček, květin atd.;
- tvořit imitace elektrických obvodů.

Úloha učitelského týmu:

Funkce učitelského týmu v centru Dílna je především v motivaci k této práci pro všechny děti, aby získaly dobrý vztah k manuálním činnostem.

Pedagogové musí především vysvětlit dětem pravidla bezpečnosti při práci v dílně, podporovat dětské nápady, i když se mohou jevit příliš náročné. Jejich realizace nemusí být dokonalá, důležité je, aby děti uspokojovala. Dosud neznámé technické dovednosti, které děti přivedou k cíli, předvede pedagog, např. nové výtvarné techniky, válení těsta, práce se skelným papírem, pozorování mikroskopem.

Knihy a písmena

Centrum Knihy a písmena slouží k podchycení zájmu o literaturu, o čtení a psaní, i když v předškolním věku jde především o nápodobu čtení a psaní. Malé děti jsou zvídavé, přemýšlejí spontánně a konkrétně. Chtějí mít přístup do světa dospělých. Umět číst a psát je jedním z klíčů k tomuto světu a děti se většinou těší, že se to v budoucnosti naučí. Učení se jazyku je proces přirozený všem lidem, postupuje krok za krokem způsobem, který lze předvídat, podobně jako když se dítě učí chodit. Centrum Knihy a písmena je místo, kde děti vnímají mluvenou a psanou podobu písma, kde manipulací s knihou i písmeny se pomalu s písmeny seznamují a postupně je rozpoznávají na základě tvaru.

Základy rozvoje gramotnosti v předškolním věku se tvoří na základě příležitostí, v nichž děti nenásilným způsobem poznávají souvislosti mezi skutečnými předměty a nápisy. Začíná-li dítě vnímat obrysy, schémata a znaky, které obohacují skutečné předměty, fotografie a kresby, spojí si tak grafické a předmětové jevy v ucelené souvislosti. Děti pak chápou písmena a číslice nikoli jako oddělený poznatek, který pro ně zatím není vývojově dostupný, ale naopak jako součást získávaných poznatků. V běžném životě jsou děti obklopeny nápisy a písmem, a ignorováním této skutečnosti se dostáváme do odtržení od skutečnosti.

Obr. 4.6 CA Knihy a písmena

Prostředky k přirozenému vnímání čtení a psaní by měly být do tříd vnášeny přirozeným způsobem. Písmena a číslice můžeme využít k stabilní výzdobě třídy. Děti je vidí kolem sebe, ptají se, mluví o nich s pedagogy a ostatními dětmi, s rodiči, a tak si pamatují jejich tvary. Využíváme projektů a plánů činností, které kreslíme a také popisujeme znaky, čísly, písmeny, např. kalendář přírody – kde děti poznávají číslice, jména měsíců, názvy ročních období, dnů v týdnu, symboly počasí.

Můžeme vytvořit projekt *Můj kamarád* – děti mohou opisovat jména kamarádů, připisovat je k fotografiím, opisovat názvy oblíbených barev, jména zvířat, květin. Vhodnou formou je i zapisování dospělého, který píše to, co dítě říká. Takových projektů a témat může být celá řada a lze je vytvořit o všem, co děti zajímá a o čem s nimi hovoříme.

Nejužívanějším prostředkem získávání gramotnosti u dětí předškolního věku je kniha. Děti si mohou knihy prohlížet, opisovat z nich, kreslit podle nich obrázky. Přitom sledují písmo a vnímají knihu jako stabilní hodnotu. Vyrábíme knihy z kůry, hliněné knihy, šňůrové knihy, čínské knihy – kaligrafie, svitkové knihy z pergamenu a papyru, listovací knihy z pergamenu a papyru, listovací knihy z papíru, listovací knihy z recyklovaného papíru.

Napodobování písma vede k poznávání znakových projevů historických i světových. Můžeme se inspirovat například následujícími písmy:

- hieroglyfy – obrázkové písmo,
- písmo čínské, japonské (podobné obrázkům, znak tvoří celé slovo),
- uzlové písmo,
- klínové písmo na hliněné tabulky,
- azbuka,
- latinka.

Děti čtou a píšou podle své vývojové úrovně tak, jak procházejí cestou postupného odhalování symbolů. Nejde zde o zvládání grafomotorické dovednosti písma, ani o dokonalé čtení. Jde jen o vývojovou etapu přípravy na gramotnost.

Centrum zřizujeme v tichém, klidném koutku třídy, kde je dostatek světla. Prostor má být oddělen nízkým nábytkem (panely, paravány, knihovnou) tak, aby ho děti mohly v klidu užívat, kdykoli k tomu v návaznosti na denní plán mají chuť. Je zde stůl pro práci s písmeny, křesílko nebo pohovka. Děti zde mají k dispozici, tužky, pera, pastelky, papír linkovaný i nelinkovaný, nůžky, kancelářské sponky, spínací strojek, nůžky, děrovač, lepidlo. Velmi užitečný zde může být počítač a tiskárna nebo starší psací stroj. V knihovně mají děti mít dostatek knih pohádkových, obrázkových, populárně naučných, encyklopedie. Druh a úroveň knih volíme podle věku a zájmu dětí. Obměňují a doplňují se podle tématu, na kterém děti právě pracují. Knihy mají být rozložené na policích a stojanech tak, aby přilákaly a zaujaly děti a byly ve výšce jejich očí. Je tady dostatek časopisů, starých kalendářů, skládačky z písmen nebo číslic, písmenková puzzle, písmena z různých materiálů (molitan, pryž, papír, smirek). Je zde místo k naslouchání a relaxaci s měkkými polštáři a molitany, kde jsou kazety s pohádkami, kaze-

tové magnetofony, přehrávače a sluchátka. Součástí centra by měla být také keramická tabule s magnety.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- poslouchat pohádky, básničky, říkadla;
- seznamovat se s knihou a jejím obsahem;
- prohlížet a vyhledávat obrázky k tématům;
- vyprávět příběhy podle obrázků a karet;
- opisovat slova do sešitu, psát nápodobou;
- vytvářet si své knihy doplněné o kreslené nebo vystřižené a nalepené obrázky;
- kreslit a psát fixy na tabuli;
- vystřihovat, porovnávat a nalepovat písmena;
- skládat puzzle;
- opisovat písmena na počítači nebo psacím stroji;
- diktovat text učitelce;
- hrát slovní hry, scrabble;
- hrát si se slovy a rýmem;
- hledat dvojice obrázek–slovo;
- využívat rozpočitadla, říkanky;
- vyprávět zážitky z filmu, divadla;
- označovat předměty nálepkami a symboly;
- vyhledávat počáteční nebo koncové hlásky;
- vytleskávat slova;
- luštit dětské křížovky a labyrinty.

Úloha učitelského týmu:

Pedagog pomocí pečlivého výběru knih a materiálů zřizuje prostor. Je pro dítě partnerem ve zkoumání a dalším poznávání jazyka, je zdrojem informací a vzorem, pomáhá dětem s výběrem knih, poskytuje informace a předčítá z knih, povzbuzuje je v jejich zkoumání písmen a knih, dává jim možnost sebepoznávání i dobrou motivaci pro učení, je jazykovým vzorem, např. přednes poezie, modulace hlasu při práci s textem, jazykolamy. Společně lze navštěvovat knihovny, knihkupectví.

Dramatika

V centru Dramatika probíhají především napodobivé a námětové hry. Děti si hrají, napodobují dospělé a učí se různým sociálním rolím. Rozvíjejí své schopnosti zvládat různé situace a chápat je.

Centrum Dramatika je vhodné oddělit paravánem, skříňkou, policemi, tak aby děti měly uvnitř centra dostatek prostoru a soukromí. Může tam být stůl, křesílka, pohovka, police na odložení hraček, velké zrcadlo. Jsou zde k dispozici různé převleky, oděvy, doplňky – kabelky, klobouky, boty (staré lodičky od mami-

Obr. 4.7 CA Dramatika

nek), závoje, šátky, části uniforem, staré telefony a jiné. Důležitými pomůckami jsou loutky (prstové, plošné), maňásci, marionety, kulisy. Pro námětové a napodobivé hry je vhodné mít jednotlivé pomůcky uloženy v označených krabicích nebo dětských kufříčcích (např. Lékaři, Kadeřnictví, Pošta, Obchod). Dětem je pak jasné, kam co patří, a pomůcky si samy vyberou podle toho, kterou hru si zrovna zvolí. V tomto centru jsou také kočárky a panenky, oblečení pro panenky, postýlky, kolébky ...

Napodobivé hry hrají děti na celém světě, kdekoli se právě nalézají a s čímkoli, co je zrovna po ruce. Přestože detaily této hry se liší podle toho, ve které části světa a ve které kultuře se nalézáme, témata jsou vždy podobná. Děti předvádějí místa a situace, jež jsou jim dobře známé. Napodobují členy rodiny a hrají si na lidi ze svého okolí. Reprodukují svět kolem sebe tak, jak mu rozumějí, nebo když z něj mají strach a dobře jej nechápou. Napodobivá a námětová hra je důležitá pro rozvoj všech oblastí vývoje dítěte.

Rozvoj sociálního cítění

Her v centru Dramatika se téměř vždy účastní více dětí. Díky tomu jsou tyto hry důležitým podnětem pro rozvoj sociálního cítění a sociální komunikace. Účastníci se zde učí řešit konfliktní situace, vcítit se do druhého člověka, podělit se o věci a hračky.

Citový rozvoj

Děti vnášejí do hry vše, co vědí o životě – své chápání i nepochopení světa, svá přání, svůj strach a někdy i bolestné vzpomínky, s nimiž se jen těžko vyrovnávají. Pro malé děti, které ještě neumějí využívat dost efektivně jazyk, je hra často jediným způsobem, jak se vyrovnat s okolním světem. Nepříjemné zážitky a frustrace, jimiž se dítě může trápit dlouhou dobu, si děti přehrávají ve scénkách, s loutkou pořád dokola, až zvládnou svůj strach a dosáhnou určité úlevy. Při hrách děti používají svou představivost, vybírají si role a organizují situace a zážitky tak, aby získaly pocit citového bezpečí. Vyvíjí se u nich lepší pochopení pro osobní silné a slabé stránky, dítě lépe porozumí tomu, co má a nemá rádo, vyzkouší si svou schopnost vést a přesvědčovat, nebo naopak spíše se nechat vést a následovat, souhlasit. To vše pomáhá dítěti vytvořit si představu o sobě.

Rozvoj inteligence

V napodobivých a námětových hrách děti uplatňují mnoho myšlenkových procesů – používají paměť, zkoušejí si nové myšlenky, učí se metodou pokusu a omylu, plánují a potom plány uskutečňují, rozvíjejí svou představu o tom, co je minulost, přítomnost a budoucnost. Při svých hrách v tomto centru často používají hračky a materiály novým způsobem. Tvořivost je důležitý myšlenkový proces. Napodobivé a námětové hry jsou důležité při vytváření abstraktních pojmů, matematických pojmů jako klasifikace, kategorie, děti si při nich ověřují správnost svého úsudku, analyzují a zevšeobecňují. Všechny tyto postupy se děti učí, a později jsou základem samostatného myšlení.

Rozvoj jazykových schopností

Rozvoj slovní zásoby a pojmového myšlení je nutným předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení a porozumění čtenému textu. V centru Dramatika děti užívají jazyk, komunikují, vyměňují si myšlenky a tím zlepšují svou výmluvnost, rozšiřují slovní zásobu a upevňují si pojmy.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- hry na rodinu, kadeřnictví, obchod, poštu, lékaře;
- hra na divadlo, dramatizace scének;
- motivační hry.

Úloha učitelského týmu:

Učitelka, příp. asistent svými postoji ke hře ovlivňují, zda děti jsou ke hře motivovány nebo ne, zda se dětská představivost rozvíjí, zda se děti cítí dostatečně volně na to, aby vyjadřovaly své city, nebo zda se stydí. Dospělí mohou podpořit hru dětí prostřednictvím jiných činností v denním programu.

Pedagogický tým má právě v tomto centru velký prostor pro pozorování a zaznamenávání témat, která si děti vybírají, s kým si hrají, jak se chovají,

jaký mají postoj k druhým a jak jiné děti reagují na ně. Zde nám děti bezpečně ukazují, jak vidí dospělé, jež ve své hře představují. Tyto záznamy poskytují cenné informace o potřebách dětí a o tom, jak se tyto potřeby vyvíjejí v čase. Mohou také poskytovat podklady pro příští projekty a plány.

Reakce učitelky nebo asistenta na hru bývá ovlivněna osobním postojem a hodnotami, které uznávají. To zpětně ovlivňuje hru samu. Působí na ni, jestliže dospělí trpí předsudky nebo jsou tolerantní, jak rozumějí vývoji dítěte, jak reagují, jak interpretují význam hry dětí, jak rozhodují, co povolí, co podpoří a co zakazují. Dospělí musí dávat pozor, aby se příliš nevměšovali do hry, samozřejmě pokud se neděje něco, co by děti ohrožovalo, ať už tělesně nebo citově. Nevhodné vměšování do hry dětí může vést k tomu, že se děti přestanou chovat spontánně a nebudou se volně vyjadřovat.

Když děti opakují některou hru pořád dokola, může to znamenat, že je ta hra baví, ale také to může znamenat, že je pro ně tento koutek už nudným a neinspiruje. Pak je vhodné změnit prostředí a materiály, rekvizity, které by hru obohatily. Je-li hra divoká a zmatená, je třeba zjistit příčinu tohoto stavu. Možná že si děti nachystaly příliš mnoho věcí, nebo jsou věci nepořádně rozházené všude kolem. Příliš mnoho materiálu evokuje mnoho myšlenek a hra se tříští. V tom případě pedagog pomůže uklidit některé pomůcky a hra může pokračovat dál. K nastolení pořádku ve hře často stačí nastolit pořádek ve věcech.

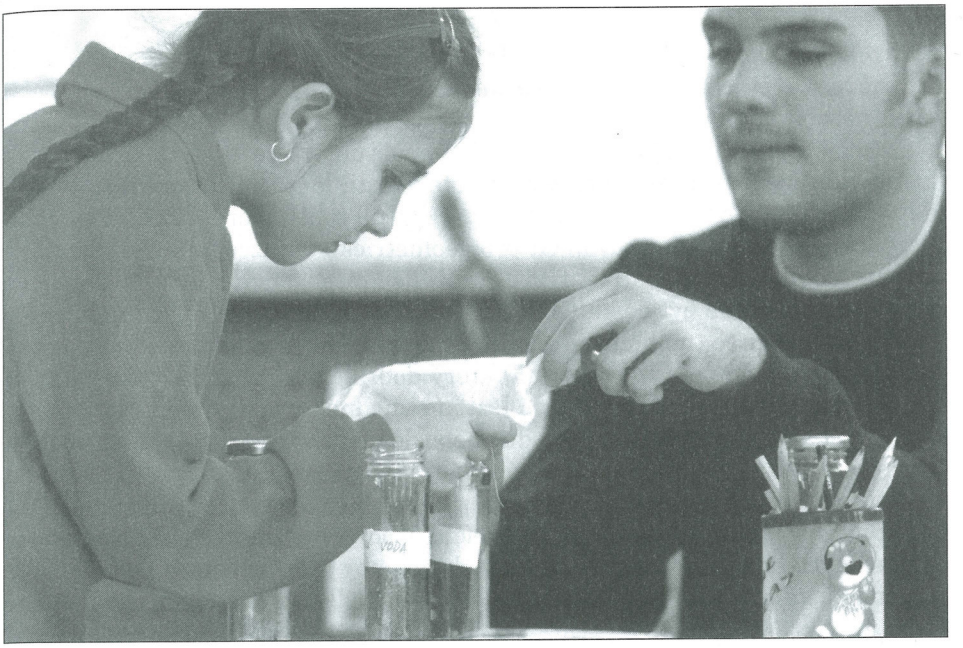
Pokusy a objevy

Centrum Pokusy a objevy zřizujeme u okna, kde je dostatek denního světla. Slouží k různým pozorováním, k pokusům biologickým i chemickým, k pěstování rostlin a k objevování. Zde je také umístěn koutek živé a neživé přírody, děti se mohou starat o zvíře (morče, křeček, zakrslý králík, želva, rybičky, andulka apod.). Koutek je vybaven různými přírodninami a pomůckami – mohou zde být kamínky, mušle, kousky kůry, mech, listy, herbáře, lupy, mikroskop, zkumavky, sádra, písek, baterka, nádobky na sbírky. Děti vytvářejí Knihu pokusů a objevů, používají naučné knihy a encyklopedie, které si sem mohou přinést z centra Knihy a písmena.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- pozorovat lupou nebo mikroskopem hmyz, rostliny, přírodniny, strukturu dužnin ovoce a zeleniny;
- pozorovat olejové (benzinové) skvrny ve vodě;
- dělat pokusy se světlem, s roztoky (slaným, sladkým, kyselým);
- pozorovat vypařování vody (v hrnci na vařiči, v nádobce na ústředním topení);
- provádět pokusy s magnetem a kovovými pilinami;
- dělat otisky a odlitky ze sádry (prstů, chodidel, dlaní, přírodnin, předmětů);
- zhotovovat herbář;

Obr. 4.8 CA Pokusy a objevy



- míchat barvy;
- analyzovat strukturu přírodnin živých i neživých (pozorovat lupou, mikroskopem strukturu dužniny pomeranče, mušlí, kamenů;
- pozorovat, jak klíčí luštěniny, zrní, co rostliny potřebují k životu;
- chovat zvířata, krmit je a pomáhat při úklidu klece, akvária ...

Úloha učitelského týmu:

Pedagogický tým má v tomto centru významnou roli, která spočívá především v dobré motivaci k této práci pro všechny děti. Při většině pokusů potřebují asistenci dospělého (učitelky, asistenta). Učitelé se někdy necítí v oblasti pokusů a objevů doma. Když neznají odpovědi na otázky, např. „Proč je obloha modrá?", mají aspoň příležitost dětem ukázat, jak se vyhledávají odpovědi v knížkách, encyklopediích, jak nám knihy pomáhají a k čemu slouží populárně-naučná literatura. Děti pomáhají při vyhledávání odpovědí.

Pedagogové dodávají materiály a předměty potřebné ke zkoumání a pokusům podle plánovaného tématu. Vedou děti ke zkoumání materiálů, k řešení problémů a k zájmu o příčinu dění, např. „Co se stane, když nasypeme sůl (cukr, písek) do nádoby s vodou?" „Proč tomu tak je?"

Zapisují jednotlivé pokusy do Knihy objevů a pokusů, kterou děti doplňují nákresy, ilustracemi.

Kostky

Mezi důležitá centra aktivit v programu *Začít spolu* patří Kostky. Z kostek dítě může stavět, cokoli chce. Může stavět stále stejnou věc, pozměnit ji, nebo stavět něco zcela nového. Z kostek nelze stavět ani „chybně", ani správně. Protože neexistuje jediný správný vzor, děti mají volnost ve výběru, prostor pro vlastní vkus, sebevyjádření a rozvoj představivosti, fantazie a tvořivosti. Děti si zde procvičují hrubou a jemnou motoriku, zvyšují sebedůvěru, rozvíjejí sociální a jazykové dovednosti, získávají cit pro geometrické obrazce, upevňují znalosti z různých oblastí (matematika, fyzika), rozvíjejí inteligenci ...

Toto centrum má být dostatečně velké a umísťujeme ho tam, kde není velký provoz. Vyhneme se tím bourání staveb při rychlejším pobíhání některých dětí. Podlahu je vhodné pokrýt kobercem, který dobře tlumí zvuky, kostky na něm nekloužou a děti zde mohou sedět i lézt. Je vhodné, aby si zde děti mohly své složitější stavby ponechat do odpoledne nebo do příštího dne. Postupně je mohou dál dotvářet a vylepšovat. Dokončené stavby děti nebo učitelka označí cedulkou s podpisy všech, kdo se na práci podíleli.

Pomůcky mají být v otevřených policích, uspořádané podle velikosti a tvarů, v označených krabicích nebo kontejnerech tak, aby je děti poznaly a věděly, kde co najdou a kam mají pomůcky vracet. Patří sem velké molitanové nebo dřevěné

Obr. 4.9 CA Kostky

stavebnice, Polykarpova stavebnice, různé typy středně velkých dřevěných nebo umělohmotných souborů, klasické barevné i obrázkové kostky. Centrum lze obohatit hračkami, mohou zde být autíčka, lodičky, letadla, vozíky, dopravní značky, figurky zvířat a lidí, dopravní koberec.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- přenášet a třídit kostky;
- vytvářet stavby k tématům (kde bydlím, zvířata, statek, zoo, rakety, letadla ...);
- hry na dopravu (stavby silnic, letišť, mostů ...);
- poznávání tvarů, barvy, velikosti;
- vážení, třídění, poměřování, určování polohy;
- stavět z kostek překážkové dráhy;
- stavět podle plánu.

Úloha učitelského týmu:

Pedagogický tým především dbá na to, aby centrum Kostky bylo pro děti atraktivní. Kostky a materiály je třeba do centra přidávat, ubírat a obměňovat podle toho, jak se hra během roku rozvíjí, a podle tématu. Závisí to vždy na konkrétní skupině dětí.

Učitelka sleduje děti při aktivitě – do jaké míry jsou zaujaté hrou, jestli pracují samy nebo s jinými. Povzbuzuje je ke hře v tomto centru (hlavně děvčata), povídá si s nimi o jejich práci, klade jim otázky týkající se účelu, postupu stavby apod. Ptá se, jak budou řešit problém, ale nezasahuje předčasně radou.

Manipulační a stolní hry

Při vytváření centra pro drobnou manipulaci a stolní hry potřebují děti klidnější část třídy, stůl a židle, otevřené police, vhodný je i tzv. lego stůl (stabilní lego podložky, uprostřed stolu zabudovaná nádoba na lego kostky). Centrum manipulačních her je zaměřené především na rozvoj jemné motoriky, fantazie, trpělivosti, vůle pro dokončení díla, poznávání barev, geometrických tvarů, číslic, zvířat, rostlin, druhů práce. Rozvíjejí se zde matematické představy, jazykové a sociální dovednosti, buduje se základ pro pozdější čtení, ale i tvůrčí a estetické vyjádření. Při společenských hrách se děti učí barvám, počítání, dodržování pravidel, sebeovládání a rozvíjení dovedností spolupracovat, mít radost ze hry, přijímat úspěch i neúspěch, který není závislý na výkonu, ale na náhodě, a vyrovnávat se s ním.

Hry v tomto centru vyžadují zaostření oka a koordinaci oko–ruka – je proto nutné, aby v koutku bylo dostatek světla a prostoru. Děti zde mají k dispozici různá pexesa, domina, puzzle, skládačky, drobné hříbečky, kuličky, skleněné chipsy, mozaiky, korálky různých velikostí, tvarů a různých materiálů na navlékání, barevné magnety s kovovou tabulkou, magnetické tabulky, stavebnice

Obr. 4.10 CA Manipulační a stolní hry

Seva, Seko, Cheva ... společenské hry (Člověče, nezlob se, berušky, šachy, mlýn, kameny, Černý Petr). Jsou zde také pomůcky pro rozvoj smyslů, např. hmatový pytlík, smirkové destičky, přírodniny k třídění, drobné předměty k čištění, vkládací tvary s úchyty ...

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- stavby ze stavebnic podle vlastní fantazie a na dané téma;
- hry s dominem, pexesem;
- skládat puzzle;
- vytvářet mozaiky z různých tvarů;
- společenské hry;
- navlékat korálky podle daného návodu i podle vlastní fantazie.

Úloha učitelského týmu:

Učitelka, příp. asistent především děti při hře pozorují, dělají si poznámky o tom, jakou hru si kdo volí, je-li pro něj těžká nebo málo náročná, aby mohli postupně nabízet dítěti hru na vyšší úrovni, když ta předešlá byla dostatečně naplněna. Děti často vyžadují pozornost učitele u společenských her, dokud neznají její pravidla. I později rády uvítají dospělého jako spoluhráče. Někdy si děti hrají s neznámou hrou tak dlouho, až objeví, k čemu doopravdy slouží, nebo si vymyslí svá vlastní pravidla. Učitelka se zapojuje do her jen tehdy, když si děti neumějí poradit a požádají ji o pomoc. I v takovém případě je dobré

doporučit dítěti, ať se poradí s kamarádem (prvním, druhým, třetím), a teprve v případě neúspěchu nastupuje učitelka se svou radou – nejefektivnější je učení od kamaráda, který již danou dovednost či vědomost zvládl.

Když se dítěti nedaří složit skládanku, puzzle, snaží se učitelka dítěti naznačit, jak by mělo postupovat – např. aby se řídilo tvarem, souvislostí: „Čemu je podobný tento kousek? Myslíš, že patří nahoru na oblohu, nebo dolů na zem (když je třeba zelený)?“ Než dítěti poradí, musí vždy počkat, než samo vyzkouší různé možnosti. Je rozdíl mezi radou a rušením dětí u práce.

Učitelka také děti učí, jak se o věci starat, podněcuje je k tomu, aby dokončily započatou práci a správně roztřídily a uklidily materiály. S tímto úklidem, hlavně na začátku školního roku, pomáhají pedagogové vždy, kdy je třeba.

Voda – písek

Práce v centru Voda – písek je pro děti vždy velkým zážitkem a dobrodružstvím. Hry s těmito materiály podporují smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla, rozvoj jemné motoriky. Přemísťováním, porovnáváním váhy si děti rozvíjejí matematické představy. Hra zde podporuje chápání přírodních zákonů – např. co plave, co se potopí (proč se neoloupaný pomeranč nepotopí a oloupaný ano). Podporuje sociální cítění při hraní rolí, dělení se o hračky, využíváním zkušeností ze světa dospělých. Mnoho radosti při této práci podporuje sounáležitost a chuť podělit se o dobrou náladu, vtahuje do činnosti i nesmělé jedince.

Zařízení tohoto centra aktivit vyžaduje prostor v blízkosti hygienického zařízení, s podlahovou krytinou, která se dá snadno udržovat. Je zde umístěn stůl – nejvhodnější je na kolečkách, s nímž se dá snadno manipulovat a přemísťovat jej. Stůl má místo pracovní desky zapuštěnou vaničku, ve které je písek nebo voda, a to podle potřeby, tématu nebo projektu. Je vhodné tento stůl umísťovat v bezprostřední blízkosti centra Pokusy a objevy, protože hodně pokusů mohou děti provádět i v tomto centru. Ve vaničce má být dostatek vody pro různé hry, kterou z hygienických důvodů nejméně jedenkrát za týden vyměníme. Písek ve vaničce má být hygienicky nezávadný, čistý a přesátý. Má ho být tolik, aby děti mohly stavět tunely, dělat bábovičky, avšak ne tolik, aby přepadával přes okraje. Kolem tohoto centra je více nepořádku – rozlitá voda, rozsypaný písek – proto zde děti mají po ruce hadr na podlahu, lopatku a smetáček, ručníky. Nádoba má mít poklop, kterým se vanička po práci zakryje. Poklop by neměl úplně doléhat, aby voda nebo písek mohly větrat. Tento stůl můžeme také použít na jiné hmatově zajímavé materiály, např. piliny, sníh, podzimní spadané listí, žaludy, kaštany, odřezky dřeva, kusy ledu.

Pro centrum Voda – písek jsou vhodné tyto doplňky: kbelíky, lopatky, formičky, trychtýře, odměrky, sítka, vodní mlýnky, plovoucí hračky – lodičky, zvířata, ryby, mušle, kamínky, klacíky, molitanové houby, dřevěné, polystyrenové i kovové předměty.

Obr. 4.11 CA Voda a písek

Hračky mají být uložené tak, aby si je děti mohly samy vybírat. Nejvhodnější umístění je přímo pod pracovním stolem na odkládací plošině. Mohou být uloženy i do umyvadel z umělé hmoty, do většího kbelíku. Mokré hračky každý po hře uloží na ručník nebo hadr. Hračky od písku opláchne vodou a dá vysušit.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- přelévat vody, hry s vodními mlýnky;
- hry s plovoucími hračkami;
- hry s mýdlovou vodou – bublinky;
- praní prádla pro panenky;
- pokusy s předměty, které se potopí a které plavou – třídění;
- pozorovat olejové skvrny a odstraňovat je z vodní hladiny;
- pouštět lodičky;
- foukat do papírových lodiček;
- psát do písku prsty, klackem;
- otiskovat předměty do vlhkého písku;
- stavět z písku – hrady, tunely, cesty, rybník, pohoří, sopky;
- doplňovat stavby přírodninami;
- dělat bábovičky;
- přesívat suchý písek;
- pozorovat, jak taje led, sníh, sledovat jeho čistotu.

Úloha učitelského týmu:

Dospělí do centra dodávají hračky a pomůcky, které se vztahují k plánovanému tématu. Vedou děti ke zkoumání materiálů, k řešení problémů a k zájmu o příčinu dění.

Vedou je také k tomu, aby zde dodržovaly bezpečnost při práci – rozlitou vodu utřít, aby neuklouzly, stanoví pravidla pro práci s pískem – aby si děti písek nenasypaly do očí, neutíraly si oči špinavýma rukama. Rozsypaný písek si děti po sobě zametou. Doporučuje se, aby v tomto centru byly dvě až tři děti; při větším počtu dochází k problémovým situacím a konfliktům.

Hudba

Hudba je univerzálním prostředkem komunikace, zábavy, poučení i uklidnění dětí. Je jedním z nejbohatších zdrojů pro učení dětí předškolního věku. Je přirozenou součástí jejich hry a styku s dospělými. Nejcennějším nástrojem je lidský hlas. Existuje niterná spojitost mezi hudbou a citem a mezi hudbou a jazykem. Děti hudbu také spontánně vytvářejí. V mateřské škole je hudba nedílnou součástí každodenního programu.

Obr. 4.12 Hudba v kruhu

Carl Orff formuloval základní principy vlivu hudby na dítě. Věřil, že řeč, pohyb, hra a píseň jedno jsou. Navrhoval, aby se přirozená řeč a pohyb užívaly jako odrazový můstek pro získání hudebních zážitků, aby se děti na hudbě aktivně podílely.

Hudební zážitky pěstují představivost a podněcují improvizaci. Hudba pomáhá rozvíjet dítě především v oblasti citů – ukolébavka matky k uklidnění a ukonejšení dítěte není zatím překonána žádným jiným „tišícím prostředkem". Děti, kterým rodiče často zpívají, budou zpívat panenkám a pak po celý život. Hudba je pro všechny, děti i dospělé, silným zdrojem emocí, je prostředkem, jak si najít cestu k uzavřenějším či nesmělým jedincům. Děti od přírody rády tancují. Dávejte jim možnost reagovat pohybem na hudbu. Vytvoří si vlastní pohyb, kterým vyjádří radost a nadšení.

Hudba podporuje jazykový vývoj (každý jazyk má v sobě rytmus a melodii), uvolňuje napětí, rozvíjí schopnost zapamatovávání, motoriku, koordinaci pohybů, napomáhá rozvoji myšlení a abstrakci.

Hudba je spojujícím článkem mezi jednotlivými činnostmi, je vždy žádoucím oživením, radostným podnětem pro všechny. Kromě toho, že pracujeme s dětmi u klavíru, je dobré zahrnout hudbu často i do plánovaných činností během dne ve třídě i venku.

Pozor však na hudbu, která slouží jako kulisa. Když hudbu provozujeme, má být v centru pozornosti, kulisu mají rádi dospělí, ale děti ruší a otupuje.

Centrum Hudba je obyčejně situováno tam, kde je klavír. Děti zde mají k dispozici rytmicko-melodické nástroje, triangl, rolničky, chrastítka, zvonkohru, flétnu, kytaru, housle i nástroje, které si vyrobily samy:

- chrastítka (umělohmotné skleničky, kovové plechovky od limonády, krabičky s víkem naplněné čočkou, rýží, mákem, kamínky, navléknuté ořechové skořápky ...);
- strunné nástroje (gumičky, krabičky, drátky);
- bicí nástroje (kostičky, plechovky, vše, co při nárazu zní, „znějící láhve" – různě naplněné vodou – vyťukáváme lžičkou, vařečky, pokličky, oříšky);
- dechové nástroje (umělohmotné trubičky).

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- zpěv písní;
- rytmizace písní a říkadel;
- vytleskávání melodií, slov;
- podupávání, tanec;
- hudební hádanky;
- broukání;
- sluchové hry, hra na ozvěnu;
- poslech klasické hudby (Vltava, Čtvero ročních období ...);
- práce s folklorním materiálem;
- balet.

Úloha učitelského týmu:

Úloha dospělých je především v motivaci a osobním příkladu, ve vyhledávání vhodného pěveckého a hudebního materiálu. Nácviky písní se provádějí v ranním kruhu nebo při frontální činnosti.

Školní zahrada

Pobyt venku také pomáhá dobře vyvážit den. Být venku na školní zahradě nebo v přírodě v okolí mateřské školy za každého počasí je pro děti zajímavé a zdravé. Pohyb a změna vzduchu pomáhají od stresu, nabízejí možnost k novému poznávání, pozorování, novým zážitkům a zkušenostem. Sportování na školní zahradě dodává dětem dobrý pocit. Můžeme zde s dětmi dělat činnosti, které nelze dělat ve třídě, i takové, které běžně ve třídě děláme (kreslení, poslech pohádek, manipulační hry, svačina ...). Děti zažijí všechna roční období. Venkovní prostředí nás spojuje s přírodou, probouzí v nás všechny smysly, dodává všem činnostem strukturu, barvu a vůni. Styk s přírodou obohacuje všechny oblasti dětského vývoje – tělesný, sociální, citový, rozvoj inteligenčních i kulturních znalostí.

Venkovní prostředí není jen místem, kde se děti mohou „vyřádit", ale také se mnohému naučit, rozvinout to, co se naučily ve třídě, a procítit to. Požádejte ro-

Obr. 4.13 CA Zahrada

diče, aby pro pobyt na zahradě dali dítěti starší oblečení, které by je neomezovalo u hry, aby nemělo strach z poškození drahých věcí. Je vhodné napsat rodičům seznam potřebného i náhradního oblečení pro dané roční období. V denním programu musíme samozřejmě přihlédnout k počasí a řídit se zdravým rozumem. Venku může být hezky za každého počasí. Špatné počasí se většinou nelíbí jen dospělým.

Školní zahrada má být v první řadě bezpečná. Podle možností má být, podobně jako třídy, rozdělena na koutky s různým zaměřením.

Prolézačky

Nejvhodnější je vybavení ze dřeva, s měkkým povrchem pod konstrukcemi (tráva, písek, stromová kůra, speciální umělé povrchy). Prolézačky slouží především ke zvyšování kondice, obratnosti a síly, ale také ke zlepšování sebedůvěry a spolupráce.

Prolézačky – tunely, mosty, pohyblivé plošiny, žebříky, kladiny, lana a tyče na šplhání, závěsné a kyvadlové houpačky, houpačky na pružinách, stromy, závěsná lanová dráha, skluzavky a tobogany.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- prolézat a podlézat, houpat se, skákat;
- procvičovat rovnováhu na nestabilních lavičkách, kladině, kládě nebo houpačkách;
- procvičovat svaly při šplhání, na závěsné lanové dráze;
- ručkovat na žebřinách;
- klouzat na skluzavkách a toboganech, lézt po stromech.

Pískoviště

Je vhodnější mít více pískovišť podle velikosti zahrady a počtu tříd. Pískoviště se musí udržovat v čistotě, podle hygienických předpisů měnit písek, v letních měsících má být stíněno přístřeškem nebo slunečníkem. Před příchodem dětí má být pískoviště upraveno hráběmi (prevence před případným znečištěním psy, kočkami, skleněnými střepy) a pokropeno vodou.

Důležité je mít u pískoviště nádoby s vodou a ručníky na umytí rukou. Dětem připravíme kbelíky, misky, bábovičky, lopatky, lžíce různých velikostí, sítka, stará autíčka, vláčky, kolečko, konvičku na zalévání, staré umělohmotné kostky, kamínky, kousky dřeva, desek.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

- vytvářet stavby, hrady, cesty, tunely;
- kreslit a psát do písku;
- „péct“ bábovičky, dorty, buchty;
- přesívat písek.

Obr. 4.14 Pískoviště

Pozemek

Pozemek by měl být v odlehlejší, slunné části zahrady, nejlépe ohrazen nebo oddělen. Na něm děti mohou pěstovat květiny, byliny, zeleninu, ovoce. K těmto činnostem potřebují dětskou kopačku, rýč a hrábě, kropicí konev nebo hadici na zalévání, kolečko, semena a sazenice, provázek a dřívka na vymezení záhonků.

Činnosti, které zde mohou děti provádět:

- rýt záhonky;
- uhrabávat půdu a připravovat ji na sázení;
- vytvářet řádky, sázet a sít;
- plet záhonky – odlišovat rostlinky od plevele;
- zalévat rostlinky, pozorovat, jak rostou;
- pozorovat hmyz, žížaly, mravence, sluníčka, mšice …;
- sklizeň vypěstovaného ovoce, zeleniny a bylinek.

Prostor pro atletické a míčové hry

Je to část zahrady, kde děti mohou sportovat, hrát fotbal, košíkovou, tenis, házet létající talíře, míčky na cíl i do dálky, koulet si míčem, běhat na krátké tratě, skákat do dálky a výšky. K těmto činnostem děti potřebují vhodné nářadí a náčiní

Obr. 4.15 Sportovní hry

podle možností každé mateřské školy. Hry zlepšují základní pohybový fond dětí, zvyšují jejich pohyblivost a vytrvalost.

Dopravní hřiště nebo prostor k jízdě

Prostor je určen pro jízdu na koloběžkách, trojkolkách, kolech, kolečkových bruslích a šlapacích autíčkách. Děti se zde učí základním pravidlům dopravního provozu.

Povrch v této části je pevný, nejlépe asfaltový, aby se dětem dobře jezdilo. Ideální je vyznačit na těchto cestičkách přechody pro chodce, popřípadě vyrobit dopravní značky a umístit je kolem cestiček. Když děti nejezdí, lze tuto plochu využít k jiným činnostem, jako je např. kreslení křídami, hry s míčem nebo obručí, skákání panáka, chůze na chůdách, procházky s kočárky. Zde je třeba obzvlášť upozornit děti na bezpečnost.

Tiché místo

Tiché místo je součástí dobře vybavené zahrady. Mělo by být ve stínu, nejlépe pod vzrostlým stromem, kam děti mohou odejít a z dálky se dívat na ostatní, odpočívat, snít, relaxovat nebo poslouchat pohádku, čtenou učitelkou nebo asis-

tentem. Děti zde také mohou vybarvovat omalovánky, prohlížet si časopisy, hrát si s panenkami apod. K vybavení tohoto místa patří deky, podložky, malý stan, slunečníky, pastelky, omalovánky, drobné hračky. Vhodné je umístění tabule na kreslení a psaní křídami, lavičky. Děti si zde mohou zahrát různé námětové hry, pohybové hry se zpěvem, společně si zazpívat.

Další vybavení zahrady

K dalšímu vybavení zahrady patří kopec – přírodní nebo uměle vytvořený, na kterém mohou děti trénovat běh, lezení do kopce, v zimě mohou z kopce klouzat, bobovat, lyžovat. Výhodné je mít i prostor pro otevřené ohniště, které se dá využívat při společných akcích s rodiči, ale také např. při přípravě vaječiny společně s dětmi.

Některé zahrady jsou vybaveny také bazénem nebo brouzdalištěm, kde se děti mohou v horkých dnech zchladit. Kde není bazén ani brouzdaliště, je dobré zajistit aspoň malý přenosný bazének nebo přenosnou sprchu.

Na zahradě mají být umístěna krmítka pro ptáky, o která se děti v zimě starají.

Vycházky a výlety

Součástí pobytu venku jsou vycházky a výlety do okolí mateřské školy, které dětem rozšiřují obzor a poskytují mnohé poučení. Vycházky se plánují vždy k probíranému tématu, např. děti navštíví knihovnu, zámek, galerii, květinářství, obchody, některý podnik, kde pracují rodiče, stavby, blízký les, rybník, park, řeku.

Výlety jsou náročnější na organizaci a musí se dobře naplánovat. Klíčovými body každého výletu jsou bezpečnost a dohled. Můžeme pozvat i rodiče, kteří nám pomohou s jeho zajištěním. Místo, kam se na výlet s dětmi vydáme, bychom měli znát, promyslet dopravu, povolení rodičů.

Můžeme s dětmi navštívit vzdálenější přírodní rezervaci, atrakce (westernové městečko, zoo, chovnou stanici koní, hrad, zámek apod.). Mnoho mateřských škol vyjíždí do škol v přírodě. Vždy to záleží na možnostech pracovního týmu, ochotě rodičů a finančních podmínkách. Při všech těchto akcích dochází k neformální zábavě mezi dospělými a dětmi, děti se cítí důležité a zůstává jim spousta krásných zážitků.

Úloha učitelského týmu:

Učitelé plánují, co budou dělat venku, stejně pečlivě, jako plánují činnosti ve třídě, viz příloha třídního týdenního plánu (je součástí třídního plánu v kap. *Tematické plánování a integrované učení*).

Je třeba zamyslet se nad počasím, pomůckami a činnostmi, které chtějí s dětmi provozovat.

Nejdůležitější je, jak zajistit bezpečnost při hře venku. Dospělí musí na děti vždy dobře vidět. Na tento požadavek se musí myslet už při stavbě školní zahrady. Na místech aktivního pohybu (prolézačky, houpačky, dopravní hřiště, klouzačky) vždy musí být jeden dospělý. Učitelé by se sami neměli účastnit dětské hry, ale mají děti během hry sledovat a slovně je povzbuzovat. Pedagogové by čas strávený venku neměli brát jako přestávku, ale spíše stimulovat děti k učení. Při užitečné činnosti jsou děti ve větším bezpečí. O bezpečnosti při pobytu venku by měli pedagogové poučovat děti průběžně. Tak jako ve třídě, i venku je pedagog schopen improvizovat a nedržet se striktně naplánované činnosti.

Je přirozené, že dospělí se snaží děti chránit, když se učí nové věci a podstupují při tom různá nebezpečí. Je však třeba myslet pozitivně a nechat dětem prostor pro nové zkušenosti a experimenty.

KAPITOLA 5

Tematické plánování a integrované učení činnostmi a hrou

RVP PV – 9 Zásady a doporučení pro zpracování ŠVP, str. 28:
Témata představují ucelenou, uspořádanou, logicky navazující řadu tematických bloků pro určitý časový úsek, témata a tematické bloky je třeba volit tak, aby reflektovaly přirozený vývoj a život dítěte a aby umožňovaly postupné naplňování dílčích cílů stanovených v pěti oblastech RVP PV.

Plánováním zde rozumíme proces, kdy veškeré činnosti, kterými se budou děti zabývat, připravujeme na základě:

- aktivního zájmu a přání dětí;
- svých zkušeností;
- odborných znalostí;
- toho, co jsme zjistili pozorováním.

Obsah pedagogických záměrů v programu *Začít spolu* se plánuje převážně formou tematických plánů. Obsahem tematického plánování je zajištění potřeb a zájmů dětí skupiny, jíž se témata týkají. Právě respektování potřeb dětí se ukázalo jako velmi efektivní způsob při vedení zájmu o získávání postojů a při rozvíjení dovedností a schopností dětí předškolního věku.

Toto plánování umožňuje nejen rozvíjet chuť k učení, ale zároveň poskytuje jakýsi systém získávání informací od nejširšího spektra daného tématu k nejužšímu, uvědomění si souvislostí a možnost učit se „do hloubky". Dítě přitom neztrácí možnost volby jít v poznávání přesně tam, kde spočívá jeho individuální vývoj. Pomocí témat dětem blízkých má pedagog možnost nasměrovat oblast předškolního vzdělávání k tématům neznámým a žádoucím v procesu individuálního vývoje dítěte.

Výsledkem je globální vnímání světa a přístupu k poznání.

Plánování je náročná, ale zajímavá a tvořivá práce. Umožňuje učitelskému týmu pracovat společně, hladce a nevtíravě. Pomáhá vyloučit nejasnosti, komu připadá jaká role a jaká odpovědnost. **Na tom, jak dobře naplánujeme a připravíme činnosti a hry dětí, závisí do značné míry úspěšnost jejich dalšího vývoje a úspěšnost pedagogické práce.**

Dobrý plán propojuje to, co chceme děti naučit, s tím, co děti poznávají ve skutečném životě a co je zajímá. Dobrý plán staví na tom, co děti znají, umějí a co rády dělají.

Náš plán má být **celistvý a smysluplný**. Nemá obsahovat samoúčelné izolované trénování jednotlivých dovedností. Vždy proto volíme pro učení hru a komplexní činnosti, nikoli jednotlivé aktivity, které spolu nesouvisejí (v souladu s Rámcovým programem – s odbouráním jednotlivých složek).

Dobrý plán poskytuje dětem bezpečné místo a dostatek času pro samostatné prozkoumávání, zkoušení a hledání. Necháváme proto děti vždy dokončit jejich činnost, i kdyby se tím plán protáhl na další týden. Oceňujeme tím jejich vytrvalost, zájem i důslednost a snahu dokončit, co začaly. Respektujeme individuální tempo dětí. Správný plán poskytuje dětem možnost i k prozkoumání vlastních pocitů a prožitků, i pro dělání chyb a dopouštění se omylů, dává jim příležitost i k řešení konfliktů, umožňuje volbu, čeho se chtějí zúčastnit.

Volba her a činností

Do tematického plánu a do dlouhodobých projektů zařazujeme činnosti a hry, které jsou vhodné pro děti předškolního věku z hlediska vývojového – jak podle věku, tak podle individuálních schopností a potřeb jednotlivců. Je důležitější připravit dostatek materiálů a pomůcek, které se vztahují k tématu, než plánovat přímo činnosti, protože děti budou samy s těmito materiály experimentovat, zkoušet, hledat, objevovat a tvořit. Pro učitele to znamená vést děti nedirektivně a dát jim takový stupeň podpory, jakou každé dítě potřebuje.

Otázky

Ke zkoumání a pozorování lze podněcovat především otevřenými otázkami. Jsou to otázky, na které nelze odpovědět pouze ano nebo ne, ale které podporují slovní vyjadřování, schopnost kritického i tvořivého myšlení a představivost.

1. Co si myslíš, že se stane, když ...?
2. Co bys udělal?
3. Co se ti na tom líbilo?
4. Co tě překvapilo?
5. Co způsobilo, že jsi šťastný (smutný, vylekaný, rozzlobený ...)?
6. Co nového ses dozvěděl?
7. Co tě na tom zajímá nejvíce?
8. Co můžeme udělat, aby ...?
9. Jaký konec bys vymyslel pro pohádku?
10. Jaká nová slova ses naučil?

Obecně platí, že otázky, které začínají „co“, jsou pro diskusi lepší než ty, které začínají „jak“.

Změny prostoru

Podle tematického plánu se aktuálně mění i prostor v jednotlivých centrech aktivit. Můžeme vytvořit i zcela odlišné centrum nebo se celá třída může na určitý čas proměnit v jedno centrum, např. ateliér, dramatické centrum.

Týmové plánování

Učitelské týmy se k plánování pravidelně scházejí a projednávají zájmy a potřeby dětí, které se později odrazí ve zpracovaných tématech.

Při průběžných společných schůzkách se učitelky domluví, jakými projekty se budou zabývat a co vše k projektu budou potřebovat (pomůcky, materiál, změna prostředí třídy ...). Projednávají, jak využít rodinné příslušníky, asistenty, kteří ve třídě pomáhají, přičemž je důležité seznámit je s jejich rolí, s tím, co se od nich očekává. Dohodnou se také, jaké budou mít samy během dne úkoly (kdo bude dohlížet v tzv. rizikovém centru – dílna, domácnost, nebo pracovat se skupinou dětí, která bude vést pozorování). Společně plánují vyvážené rozvržení dob aktivity a odpočinku a časy organizovaných i volných činností. Dohodnou se, kdo doprovodí děti do plavání, kdo půjde do muzea.

Postup plánování

Při procesu plánování postupujeme podle pomocných bodů:

- Dohodneme se s dětmi na tématu.
- Co víme?
- Co chceme vědět?
- Jak se to dozvíme? (Co vlastně budeme dělat.)
- Hodnocení (jak činnost viděli a prožili všichni zúčastnění).

Podrobněji to znamená, že své nápady zpracujeme z hledisek:

- Co bude tématem – čím se vlastně budeme zabývat.
- Jak téma dětem představíme a jak je budeme motivovat.
- Jak budeme s tématem pracovat v jednotlivých centrech aktivit.
- Kolik času budeme činnostem věnovat – v týdnech, dnech, hodinách.
- Co k tomu budeme potřebovat – materiály, pomůcky ...
- Jak do celkového plánu začleníme individuální plány jednotlivých dětí.
- Jak budeme při tom spolupracovat – konkrétně kdo je za co odpovědný.
- Jak s tématem můžeme pracovat mimo školu – abychom dětem ukázali návaznost na skutečný život.

- Kdo by nám případně mohl pomoci a jak zapojíme rodiče.
- Po ukončení zjistíme zpětnou vazbu o celém průběhu naplánované činnosti od dětí, rodičů a ve vlastním pedagogickém týmu.

Krátkodobé a dlouhodobé plánování

Nabídka tématu, kterým se děti ve školce zabývají, není omezena ani datem, ani týdnem, dokonce ani měsícem, ale řídí se zájmem dětí, které při citlivém pozorování vysílají zřetelné signály o zájmu nebo případně o vyčerpání tématu. Záleží pak na učitelce, její schopnosti improvizovat a tak reagovat na momentální potřeby dětí.

Jestliže jsou témata rozpracována na delší období, např. na rok, měsíce, mluvíme o projektech a projektovém plánování. Tyto projekty pak konkretizujeme v krátkodobějším časovém vymezení – nejběžnější bývají týdenní plány.

Formální zápis tematických plánů a projektů

Podoba plánů je různá a není přesně určená. Je věcí každého pracovního týmu, na jaké formě zpracování plánů se domluví. Nejčastěji jsou používané:

- **Matice** – plán, kdy si na straně vyznačíme jednotlivá centra aktivit a v horní části dny týdne; do jednotlivých okének vpisujeme záznamy o činnostech, událostech, pomůckách a materiálech (viz tab. 5.1 a 5.2).
- **Síťové schéma** – pavouci – je stručné a přehledné vyjádření celého tématu, které se promítá do jednotlivých center aktivit, přičemž je kladen důraz na činnost, a ne na časové vymezení. Je méně obvyklé, ale velmi dobře vyhovuje principům individualizace. Je dynamičtější, názornější a lépe zachycuje proces integrovaného učení. Dají se do něj dokreslovat symboly a obrázky, čímž se stává přehlednějším a srozumitelnějším i pro děti (viz obr. 5.2).
- **Jiné plány** – jakékoli atypické zachycení naplánované činnosti, které vyhovuje práci učitelek. Mohou v nich být jen bodově vypsané soupisy činností, úkolů a materiálů pro učitelku.

Záleží na vedení a kreativitě každé učitelky, jaký postup při plánování si zvolí. Důležité je, aby plánování bylo přehledné, aby se v něm orientovala jak sama, tak i ostatní členové týmu, ředitelka, rodiče, případně také kontrolní orgány.

Sepsané plány pomáhají strukturovat činnost, spolupracovat v týmu a vést záznamy o činnostech, které se již uskutečnily. Plány by měly být vystavené na viditelném místě a poskytovat tak srozumitelné informace o dění ve třídě rodičům a návštěvníkům mateřské školy.

Ve třídě se pracuje v tematických celcích, což konkrétně znamená:

- Každé téma umožníme dětem poznávat prostřednictvím všech center aktivit.
- S tématem pracujeme dostatečně dlouhou dobu.
- Zajímáme se o zpětnou vazbu od dětí (povídáme si jednak spontánně a jednak cíleně).
- Podle této zpětné vazby téma dále rozvíjíme, nebo ukončíme.
- Tématem se zabýváme v relativně širokém záběru navzájem souvisejících oblastí.
- Snažíme se pokud možno plynule přecházet z jednoho tématu logicky k druhému, případně se k minulým tématům vhodně vracet.
- Každé téma propojíme s mimotřídní aktivitou (pobytem venku – na zahradě a hřišti, v obci, návštěvou obchodů, knihovny, tiskárny, pekárny, různé výlety a exkurze ...).

Nejdůležitější je „být u toho"

- Nezapomínejme, že „méně bývá někdy více".
- Míra improvizace pedagoga je vždy potřebná – např. když děti ztratí zájem o téma nebo nastala nějaká podnětnější událost, na kterou spontánně reagují.

Nejčastější chyby:

- Dětem jsou nabízeny činnosti převážně ve favorizovaném centru aktivit (často je to Ateliér) – na ostatní centra se zapomíná, resp. se nedoceňují.
- Témata jsou násilně ukončována po týdnu (v pátek musíme končit, protože v pondělí „probíráme" nové téma).
- Práce na tématech končí někdy potřebou jít na vycházku (už je čas, musíme jít ven!), jindy děti v činnostech nepokračují odpoledne (dneska už to nemá cenu, zase zítra).
- V návaznosti na „vycházky", „obědy" a „spaní" mají učitelky tendenci neustále po dětech uklízet – často se však stane, že původně dobrý záměr (kulturní a čisté prostředí) se změní v jedno nikdy nekončící uklízení – prostředí třídy není obývací pokoj, ale dílna, ve které si děti hrají a tvoří.
- Ze širokého tématu jsou vytrženy jen jeho jednotlivé části a dětem není ukázána spojitost se životem.

Téma: Chleba

Může se například stát, že někdo zapomene v pátek odpoledne svačinku v šatně (chleba s pomazánkou) a v pondělí ho najde úplně tvrdý. Děti se o této příhodě mohou začít spolu bavit v šatně a učitelka se do rozhovoru zapojí. Debata může probíhat při ranním setkání a někdo z dětí se nabídne, že může přinést starý

chleba – tvrdý jako kámen – a někdo zase čerstvý chléb. Pokud se děti i druhý den „chytí“, můžeme nabídnout pohádku, domluvíme se na více druzích pečiva a také si můžeme upéct svůj vlastní chleba (pokusíme se přirozeně navázat na právě probíhající téma, nebo „chleba“ dětem slíbíme v blízké budoucnosti). Součástí našeho bádání o chlebu bude to, že se podíváme do pekárny ve městě. A také do obchodu, kde se chleba prodává.

A při pečení si děti mohou spolu s učitelkou zajít koupit jednotlivé suroviny do obchodu nebo si později hrát na obchod v Dramatice. Mohou si pak samy suroviny navážit, promíchat a nachystat k pečení. U práce si mohou povídat, co vše se musí stát, než si můžeme chleba koupit. Někdo může nakreslit i recept.

O společný chleba se rozdělíme a při společných setkáních v kruhu vždycky všechno podrobně probereme – komu se co dařilo, co se nám nejvíce líbilo, co nás překvapilo, co jsme se nového dozvěděli, co byla legrace… Učitelka stihne i fotografie a možná při pečení pomůže i některá maminka. Každý malý pekař si bude moci odnést domů kousek vlastnoručně upečeného chleba. A třeba to někteří z nich jako šikovní pomocníčci zkusí doma s maminkou. (Viz tematický plán na str. 70.)

Příklad, jak by to vypadat nemělo: Učitelka v pondělí ráno oznámí, že si budou tento týden povídat o chlebu – přinesla jim k tomu knížku s pohádkou *O ztraceném klasu*, přečtou si ji a učitelka vysvětlí dětem, jak se peče chleba. Pak děti jdou do Ateliéru – polovina kreslí, druhá polovina vystřihuje předkreslený chleba – u svačinky děti slyší: „Vidíte, děti, to je ten chleba, musíme ho všechen hezky sníst, protože jinak by ho byla škoda. Některé děti nemají co jíst, a vy ho nechcete ani s pomazánkou.“

Příklad vytváření projektu

Projekt pohádky O perníkové chaloupce

První týden: V ranním kruhu opakovaně diskutujeme s dětmi o tom, co je pohádka, jaké pohádky mají děti rády a proč. Dáváme dětem otevřené otázky. Do centra Knihy a písmena doplníme pohádkové knihy, také *O perníkové chaloupce* (prozaickou i veršovanou). Necháme děti přinést i jejich oblíbené knihy, ve kterých je daná pohádka. Čteme tuto pohádku, recitujeme veršovanou, necháme ji děti převyprávět. Činnosti do center připravíme na téma pohádky, takže v Ateliéru mohou děti perníkovou chaloupku kreslit, malovat, modelovat, vystřihovat (využívat všech možných výtvarných technik) – připravit si kulisy a masky k dramatizaci. V CA Domácnost mohou upéct perníčky, kterými později kulisy vyzdobí, v Dílně připravit potřebné rekvizity – lopatu, plot z tyček apod. V Hudebním centru vyberou vhodnou hudbu, v Kostkách postaví les s perníkovou chaloupkou, jak by to mohlo vypadat při představení.

Druhý týden: Začneme při četbě pohádky dramatizovat hlasem, zkoušíme dialogy a výjevy z pohádky, navštívíme s dětmi blízké divadlo. Potom necháme děti hrát si na divadlo.

Třetí týden: Hra na divadlo pokračuje: dodělávámе kulisy, masky, rozdělujeme „herecké role".

Důležité je střídání hereckých rolí. O některé mají všichni velký zájem, proto nepospícháme, necháme všechny děti vyzkoušet si různé role. Vytváříme role pantomimické, „mluvící", taneční, pěvecké. Přidělíme role: asistentů režie, hudebníků, výtvarníků apod.

Pozveme případně herce a další profesionály z divadla, aby s dětmi zahráli kus pohádky – prostě meze se nekladou. Důležitý je celý proces nácviku. Patří k tomu i příprava předvedení pohádky: výroba vstupenek pro rodiče, výroba programu s uvedením autorů masek, kostýmů, kulis, hereckého obsazení.

Čtvrtý týden: Vlastní předvedení pohádky, nejlépe pro rodiče a přátele školy, bude projekt završovat, není však vůbec nejdůležitější. Nejdůležitější je, co všechno děti v přípravné fázi prožijí, jak využijeme tématu k různým formám integrovaného učení a k rozvoji všech typů inteligence dětí a jejich schopností. Kolik jim dáme prožít radosti. Předvedení pohádky i přípravu dokumentujeme fotograficky, videem, shromažďujeme kresby, malby a další průběžné výtvory dětí, včetně jejich výroků. Na závěr můžeme udělat výzdobu v prostorách celé mateřské školy.

Z PRAXE

Učitelky v jednom oddělení měly zpracovaný tematický plán zaměřený na přírodní jevy. Konkrétně na koloběh vody v přírodě. Předpokládaly, že až se děti dozvědí, jak je to s koloběhem vody v přírodě, přejdou plynule k rostlinám. Hned první týden nastala beseda v ranním kruhu o tom, kde vlastně končí svou cestu každá řeka – o moři.

Honzík do této besedy vnesl zcela nový prvek, když řekl: „Můj tatínek říkal, že život začal v moři." Děti o tom začaly se zaujetím besedovat a výsledkem toho bylo společné vypracování nové osnovy projektu, který trval více než dva měsíce. Nejdříve se děti při různých činnostech seznámily s mořskými živočichy (podle obrázků z knih kreslily trilobity, které později vytvářely z hlíny, s asistentem vytvořily kašírováním ze sádry velkého žraloka. Moře bylo všude – v Ateliéru, v Dramatice, v Domácnosti, kde si děti připravovaly pomazánku ze sardinek, v Pokusech a objevech, kde zase nechaly odpařovat slanou vodu ... To však nebyl konec, ale teprve začátek.

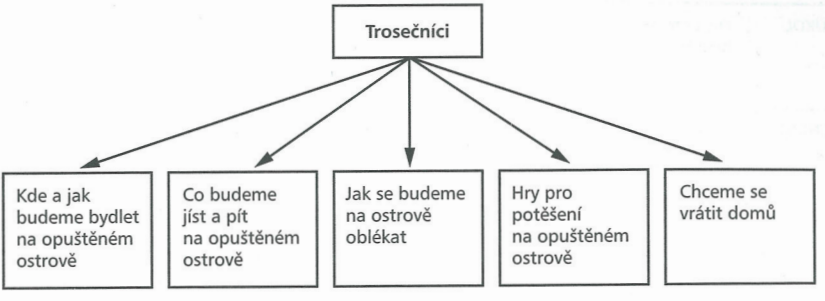
Zájem dětí se stupňoval otázkami: „... a co bylo dál?" A tak přišlo období dinosaurů a ve školce jsme najednou měli obrovského tyranosaura, kterého děti postavily z krabic, na obrázcích se to hemžilo mamuty, v Domácnosti děti nabízely přesličkový nápoj.

Pak přišel pračlověk – neobešlo se to bez velké jeskyně přímo ve třídě (maskovací vojenská síť od rodičů), kde bylo vše, jak má ve správné jeskyni být: z kamenů, které děti nasbíraly u řeky, vyrobily ohniště – z pochopitelných důvodů jen „jako", všude byly poházené kožešiny (půjčily maminky), kluci vyráběli z ostřejších kamínků pazourky a oštěpy, luky a šípy, děvčata zhotovovala oblečení (lehké sukýnky z proužků kůže). Vše pak vrcholilo společným tancem kolem ohniště, a to bez rozdílu věku a pohlaví. Děti byly do půl těla svlečené a oděné do zhotovených sukýnek, náležitě bojově pomalované, aby se případný mamut pořádně vylekal. Ani ředitelka ze základní školy, která přišla zcela neočekávaně bez ohlášení, se nenechala zaskočit a sice bez převleku, ale s nadšením se připojila k tanci.

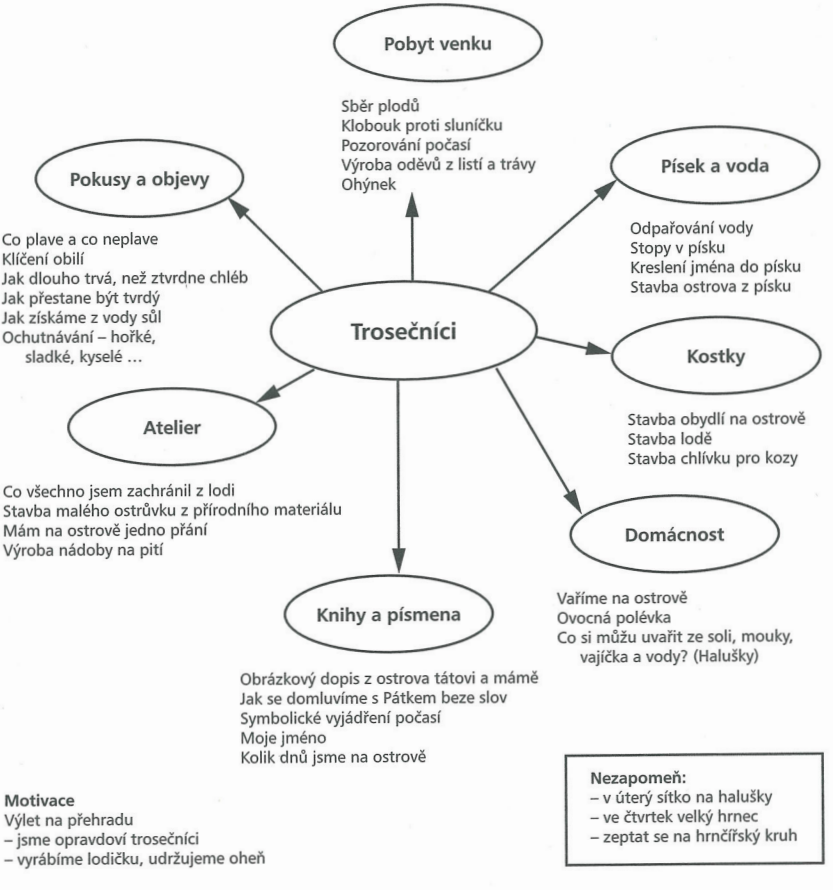
Z období pravěku se děti postupně přes zajímavé činnosti dostávaly až do současnosti. Byl to jeden z nejzdařilejších projektů. Udivilo mě především to, o co všechno měly děti zájem a jak se do tohoto projektu zapojily všechny děti od tří do šesti let spolu s rodiči.

Projekt Trosečníci

Obr. 5.1 Téma a podtémata Trosečníci



Obr. 5.2 Síťové schéma pro jednotlivá centra (pavouk)



Tab. 5.1 Téma týdenního plánu „Na poli"; forma „matice" (PL – pracovní list, PH – pohybová hra, NH – námětová hra, RČ – rušná část, ZC – zdravotní cviky)

PODTÉMATA	PONDĚLÍ Kukuřice	ÚTERÝ Obilí	STŘEDA Řepa	ČTVRTEK Mák	PÁTEK Tělocvik
RANNÍ ÚKOL	Ochutnej kukuřičné lupínky.	Rozeznej hmatem mouku hladkou, hrubou, polohrubou.	Ochutnej, co je sladké, slané a kyselé.	Odděl maková zrníčka od obilí.	Nakresli, co jsme celý týden sklízeli.
DOMÁCNOST	Příprava popcornu z kukuřice.	Příprava svačinky z chleba, rohlíků.	Výroba jablečného kompotu.	Pečení makové buchty – makovec.	Pedagogický záměr: Zvládnout lokomoční a pohybové dovednosti v kombinaci s prostorovou orientací. RČ: chůze, běh, poskoky, lezení – motivované tématem zvířátka na poli. ZC: kroužení hlavou, rameny, úklony stranou, rovné předklony s orientací vlevo, vpravo, výkopy nohou v mírném podřepu, leh na zádech, motorické cvičení nohou. Cvičení v překážkové dráze: skoky na trampolíně, balancování na míči, skoky snožmo z kruhu do kruhu, běh slalomem mezi kuželkami, válení sudů, podlézání žebříku PH Na koroptve.
ATELIÉR	Koláž z kukuřice do vizovického těsta. Figurky z kukuřičného šustí.	Modelování pečiva, otisky klasů máčených v barvě – dekor.	Výroba svícnů z kostkového cukru, koláž z krystalovkého cukru.	Aranžování suché vazby – makovice, malování makovic.	
DÍLNA	Výroba košíčku na zrníčka z šustí. Výroba loutek z kukuřice.	Výroba modelu mlýnku na obilí z krabiček.	Výroba vozíku na sběr cukrové řepy.	Výroba chrastítek z makovic.	
KNIHY A PÍSMENA	PL: počítání kukuřičných klasů, opis slov „pole…"	Práce s knihou *Kuřátko v obilí*, kresba výrobků.	Obkreslování z knihy *Od řepy až k cukru.*	*O Makové panence* – poslech a výroba vlastní knihy.	
DRAMATIZACE	Hra s loutkami z kukuřice.	Námětová hra: Na pekárnu.	Dramatizace pohádky O řepě NH: Na cukrárnu.	Šátkové divadlo: Maková panenka.	
POKUSY A OBJEVY	Srovnávání zrn podle váhy, objemu.	Drcení obilí kameny na mouku, setí obilí.	Pokus s rozpouštěním cukru.	Mletí máku, pozorování mikroskopem.	
KOSTKY	Stavba zemědělských strojů podle obrázku.	Stavba pekárny, traktoru, kombajnu.	Stavba cukrovaru – strojů.	Doprava z makového pole.	
MANIPULAČNÍ A STOLNÍ HRY	Navlékání kukuřičných lupínků na nit, třídění zrnin.	Sestavování tvarů, obrázků ze zrnin.	Manipulační hry s kostkami cukru podle fantazie.	Šití sukénky pro Makovou panenku.	
VODA – PÍSEK	Kukuřičné pole v písku – klasy kukuřice.	Obilné pole – sázení zrnek do písku.	Řepné pole.	Pouštění lodiček z makovic.	
HUDBA	Rytmické hry s chrastítky z krabiček – kukuřice.	Práce s písní Skákal pes přes oves.	„Sladká" lidová říkadla: Cukru, cukru, cukříčku navaříme ka…	Práce s písní Maková zrníčka.	
POBYT VENKU	Vycházka a pozorování kukuřičného pole.	Vycházka k pekárně – ochutnávka.	Prohlídka cukrárny.	Vycházka k makovému poli.	
TĚLOVÝCHOVNÁ CHVILKA	Pozdrav slunci a PH Kukuřice a kosi.	Pozdrav slunci a pohybové variace Kuřátko v obilí.	Pozdrav slunci, PH Jak roste řepa.	Pozdrav slunci a PH Na čížečka.	
POZNÁMKY	Zajistit kukuřici.	Kolegyně domluví exkurzi.	Exkurze do cukrárny.	Zjistit, kde je makové pole.	

Tab. 5.2 Formulář pro týdenní plán činností v CA

	PONDĚLÍ	ÚTERÝ	STŘEDA	ČTVRTEK	PÁTEK
RANNÍ KRUH					
DOMÁCNOST					
ATELIÉR					
DÍLNA					
KNIHY A PÍSMENA					
DRAMATIZACE					
POKUSY A OBJEVY					
KOSTKY					
MANIPULAČNÍ A STOLNÍ HRY					
VODA A PÍSEK					
HUDBA					
ŠKOLNÍ ZAHRADA					
OSTATNÍ					
POZNÁMKY					

Obecné principy vytváření tematických plánů a dlouhodobých projektů

Téma: Zvolíme podle potřeb a skutečného zájmu dětí a rodin o konkrétní věci.

Cíl: Co budeme děti učit:

- vycházíme z toho, co o dětech víme;
- vycházíme z toho, co děti znají a dovedou;
- včleníme cíle individuálních plánů do celkového cíle plánu.

Výběr vhodných her a činností do všech center aktivit i pro pobyt venku:

- určíme, kdo které činnosti připraví;
- určíme, kdo které činnosti povede;
- určíme, kdo připraví potřebné materiály a pomůcky.

Způsob dosažení cíle – jak budeme děti učit:

- volíme rozmanité styly učení při práci se skupinou;
- využíváme individuální styl učení při práci s jedním dítětem.

Časový průběh:
Připravíme tematický plán na několik měsíců, měsíc, týden, na den.

Realizace plánu:

- provádíme s dětmi naplánované činnosti;
- průběžně hodnotíme kvalitu plánu na základě různých forem pozorování chování dětí;
- podle průběžného hodnocení můžeme plán v průběhu realizace i měnit.

Celkové hodnocení a analýza realizace plánu:

- provedeme po dokončení všech činností.

Rozšíření plánu nebo vytvoření nového plánu provedeme na základě výsledků celkového hodnocení realizace plánu.

Témata jsou rozpracována tak, aby hlavní činnosti a příležitosti nabízené dětem byly také v souladu s požadavky a očekávanými kompetencemi *Rámcového programu pro předškolní vzdělávání*.

Integrované učení hrou a činnostmi

RVP PV – 2 Specifika předškolního vzdělávání, str. 5:
Předškolní vzdělávání zasahuje celou osobnost dítěte. Proto na této úrovni vzdělávání nerozlišujeme jednotlivé izolované disciplíny (dříve označované jako složky výchovy či vzdělávání, v povinném vzdělávání pak jako předměty). Vzdělávání se orientuje k oblastem působení, které vycházejí od dítěte a mezi nimiž je vše vzájemně provázáno a propojeno. Předškolní pedagog bere v úvahu všechny přirozené souvislosti i vzájemné propojení všech oblastí, vzdělávacích cílů, prostředků, kompetencí i mnohotvárnost a dynamiku vazeb příčin a následků. Předškolní dítě se učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností. Vzdělávací činnosti v mateřské škole jsou proto založeny na přímých zážitcích dítěte, vycházejí z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z dětské zvídavosti a potřeby objevovat. Využívají přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů, poskytují dostatek prostoru pro spontánní aktivity a dětské plány a zajišťují dětem dostatečnou možnost projevovat se, bavit se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

Jednou ze základních forem práce při vzdělávání v programu *Začít spolu* je **integrované učení hrou a činnostmi**. Jedná se o otevřený vzdělávací model a znamená zásadní odklon od vzdělávacích metod rozčleněných na jednotlivé

Obr. 5.3 Šachy

výchovné složky. Podstata integrovaného učení spočívá ve vyhledávání tématu, které je dětem blízké a jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech programu *Začít spolu*. Nezbytnou podmínkou pro realizaci integrovaného učení je již zmiňované podnětné prostředí, které dětem umožňuje **při jedné přirozené činnosti či hře rozvíjet všechny své schopnosti, dovednosti a znalosti**.

Dovednost je způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí učením a výcvikem (např. dovednost je, když se dítě naučí zpívat píseň, zatímco schopnost znamená, že má dobře vyvinutý sluch).

Schopnost je individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout podle toho, do jakého sociálního prostředí je jedinec začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá. (Příklady schopností: úroveň intelektu, pohyblivost kloubů, rychlost reakce, kvalita sluchu a zraku.)

Znalost – soubor zvnitřněných poznatků, které mohou mít povahu převážně teoretickou nebo převážně praktickou.

Model integrovaného učení hrou a činnostmi je budován na základě výzkumů lidského mozku, které ukazují, že člověk je schopen se efektivně učit za určitých podmínek. Ty bývají označovány jako mozkově kompatibilní složky. Jedná se o podmínky podporující lidské učení. Naopak jejich nepřítomnost učení komplikuje, nebo dokonce znemožňuje.

Osm mozkově kompatibilních složek:

- nepřítomnost ohrožení,
- smysluplný obsah učení,
- možnost výběru,
- přiměřený čas,
- obohacené prostředí,
- spolupráce,
- okamžitá zpětná vazba,
- dokonalé zvládnutí.

Pokaždé když jsme se něco úspěšně naučili, obsahovala tato situace ve svém jádru tři nebo více těchto složek.

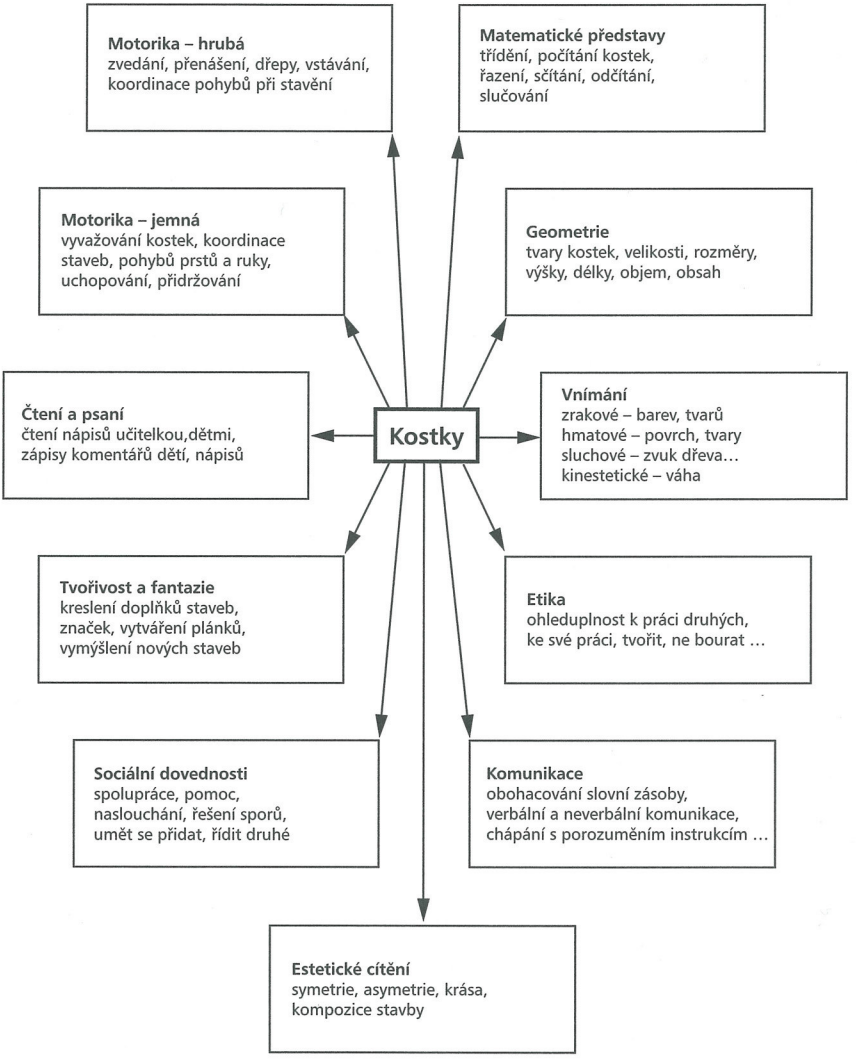
Za velkou výhodu považujeme právě to, že děti se v tomto systému při svých činnostech učí přemýšlet v souvislostech. Tento typ přípravy je pro učitelky mateřských škol časově velmi náročný, zatím chybí literatura i pracovní materiály, které si většinou učitelky tvoří samostatně.

Cílem integrovaného učení je umožňovat dětem vnímat skutečnosti v přirozených souvislostech, získávat reálný pohled na svět, který je obklopuje, a orientovat se v něm.

Vše souvisí se vším

Reálné skutečnosti jsou vzájemně propojené, proto jakékoliv oddělené, izolované poznání, jevy vytržené ze souvislostí a bez jejich spojení se životem nutně vedou ke zkreslenému vnímání a poznávání tohoto světa. Jednoduše poznávání vychází z opravdového života a vrací se k němu zpět. Děti se učí o životě pro život. **Integrované učení je realizováno v centrech aktivit a v integrovaných tematických projektech.**

Obr. 5.4 Rozvíjení různých schopností, dovedností a znalostí při hře s kostkami



KAPITOLA 6

Individualizace

RVP PV – 7 Pedagogická evaluace předškolního vzdělávání, str. 26.
RVP PV – 8 Profesionalita a odpovědnost předškolního pedagoga, str. 27.
Pro předškolní vzdělávání a jeho kvalitu je důležité hodnocení individuálních výsledků dětí.

Individualizovaný způsob vzdělávání předškolních dětí vyžaduje, aby pedagog každé dítě dobře poznal a porozuměl mu, pak teprve může na ně účinně působit. Je proto nutné, aby věnoval pozornost každému jednotlivému dítěti, průběžně sledoval jeho rozvoj a hodnotil jeho postup v učení a vzdělávání.

Každé dítě je jedinečná neopakovatelná osobnost, každé dítě je jiné. Naše pedagogické působení na dítě s tím musí počítat, chceme-li, aby každé dítě plně rozvinulo svůj individuální lidský potenciál a vlohy. Dokážeme to tak, že se ve svém výchovném a vzdělávacím působení zaměříme i na individualizaci.

Když dobře individualizujeme, zvládneme ve své třídě dobře učení a výchovu jak dětí různého věku, tak dětí s rozdílnými speciálními potřebami a s postižením. **Individualizace** je chápána jako individuální přístup k dítěti. Avšak ten často bývá jen proklamativní nebo velmi povrchní. Správné chápání individualizace vede k rozvinutí kapacity každého dítěte. Rozvíjí jedinečnost jeho osoby včetně schopnosti spolupráce, tolerance a sociálního cítění, které brání přehnanému egoismu.

Individualizace je psychologicky zdůvodněna tím, že každé dítě má mnoho osobních rysů, které musíme při výchově a učení dětí brát v úvahu, chceme-li, aby učení bylo co nejefektivnější. Její výhodou je také to, že je velmi dobrou prevencí rizik ohrožujících zdravý a harmonický vývoj dětí.

Individualizace logicky vychází s toho, že každé dítě má odlišné osobnostní vlastnosti:

- jiný typ temperamentu, jiné zájmy;
- jiný styl učení;
- jiný převažující typ inteligence, kterým se domlouvá se světem;
- má odlišné silné i slabé stránky.

Čím více budeme chápat individuální odlišnost dětí, tím více se budeme zaměřovat na individualizaci.

Individuální přístup nechápeme pouze v tom významu, že se učitelka určitou konkrétní dobu věnuje konkrétnímu dítěti – to je jen jedna, byť důležitá forma.

Obr. 6.1 Společné tajemství

Některé oblasti, v nichž se děti liší

Existuje mnoho pohledů a teoretických přístupů k individualizaci dítěte. Program *Začít spolu* vychází z díla Howarda Gardnera (1999) a jeho teorie o typech inteligence. Je potřeba zdůraznit, že práce s těmito teoriemi je záležitostí průběžnou a sleduje vždy vývoj dítěte. Není tedy nálepkou či označením, ale umožňuje sledovat dítě v jeho vývoji a nadále s ním pracovat.

Typy inteligence a příklady

- **Jazyková inteligence** – schopnost ovládat a obsáhnout všechny stránky jazyka.
- **Hudební inteligence** – porozumění rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků (délka, výška, dynamika ...).
- **Logicko-matematická inteligence** – vyrůstá ze zkušeností získaných při manipulaci s objekty (předměty) a stává se schopností uvažovat a myslet matematicky, logicky a vědecky.
- **Prostorová inteligence** –schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary a uspořádání předmětů v prostoru, orientovat se v prostoru.
- **Tělesně-polohová inteligence** – vědomé ovládání těla pro vyjádření prožitků a dosahování cílů, vyrůstá v taneční nadání.
- **Osobnostní inteligence** – schopnost rozpoznání vlastních pocitů, prožitků a vloh, umět je rozvíjet a ovládat.
- **Sociální inteligence** – schopnost rozpoznat a chápat rozdíly a odlišnosti v temperamentu, osobnosti, schopnostech, pohnutkách a náladách jiných lidí.
- **Přírodovědní inteligence** – environmentální – vnímat jevy a změny v přírodě a schopnost učit se z nich.

Jednotlivé typy tvoří strukturu inteligence, ve které by měly být v ideálním případě jednotlivé typy inteligence rozvinuty na stejnou úroveň. Ve skutečnosti jsou však obvykle u každého některé typy inteligence rozvinuty více než jiné.

Při tematickém plánování a přípravě dlouhodobých projektů pro celou skupinu dětí dbáme na to, aby hry a činnosti rozvíjely všechny typy inteligence.

Při tvorbě individuálního plánu pro každé dítě zjišťujeme také pozorováním úroveň jeho jednotlivých typů inteligence a vybíráme do plánu takové hry a činnosti, jež rozvíjejí zejména ten typ inteligence, který je u dítěte slabinou. Pro udržení motivace dítěte k činnosti vybíráme hry a činnosti opírající se o typ inteligence, který je silnou stránkou dítěte. Obě skupiny her a činností střídáme podle individuální potřeby dítěte a aktuální situace.

Příklady činností pro rozvoj různých druhů inteligence

1. Aktivita pro rozvoj osobnostní inteligence

Rozvíjíme: Sebepoznání, sebeúctu a sebevědomí dítěte jako součást osobnostní inteligence.

Centrum: Ateliér, kam přidáme zrcadlo, nebo Dramatické hry, kam dáme potřeby pro malování.

Cíl: Dítě bude schopno popsat, jak vypadá, případně i co cítí, pozná, kdo je a jaké je, bude ze sebe mít radost.

Pomůcky: Tabule, velké zrcadlo nebo zrcátko, papíry, balicí papír, pastelky, barvy, modelovací hlína, modurit, nelepící plastelína, fotoaparát.

Postup:

a) Nechte dítě, ať se dívá na sebe do zrcadla. Ptejte se ho, co vidí, jak vypadá, jak se cítí, co prožívá.
b) Zapisujte na tabuli nebo velký papír, co dítě říká.
c) Nechte dítě, aby malovalo nebo kreslilo, jak se vidí.
d) Nechte dítě, aby vytvořilo svou sochu.
e) Obkreslete obrys dítěte na balicí papír, dítě může domalovat, dokreslit vlasy, obličej ...

Výsledky procesu (vaše zápisy výroků dítěte, jeho malby, kresby, obrys dítěte) vystavte. K obrysu můžete dopsat, co má dítě rádo, kdo je jeho kamarád a proč, co nejraději jí, co nejraději dělá ...
To, co dítě říká, můžete také popsat na běžný formát papíru, doplnit kresbami a malbami dítěte, otiskem jeho ruky, chodidla. Z toho můžete spolu s dítětem vytvořit knihu *Kdo jsem já?* Knihu můžete postupně doplňovat a rozšiřovat záznamem výroků dítěte o sobě, o jeho potřebách, kamarádech, zvířatech, záznamem povídek, příběhů dítěte, jeho kresbami a malbami. Z knihy se může stát kronika sebepoznání.

2. **Aktivita pro rozvoj hudební a pohybové inteligence**
Výrazový tanec se stuhou podle hudby – vnímaní hudby, pohyb.

Rozvíjíme: Hrubou motoriku, hudební sluch, hudební, kinestetickou a pohybovou inteligenci.

Centrum: Hudba nebo Dramatické hry.

Cíl: Dítě zlepšuje ovládání hrubé motoriky (plynulost pohybů, rovnováhu ...) tak, že se bude pohybovat podle hudby a vyjadřovat hudbu i pohybem se stuhou. Bude schopno vnímat i změnu melodie a rytmu a pohyby podle toho měnit.

Pomůcky: Hudba (vhodná je klasická, Mozart – *Malá noční hudba*, Vivaldi – *Čtvero ročních období*, Smetana – *Vltava* apod.), široká stuha.

Postup:
Dejte dítěti stuhu a pusťte hudbu. Pobízejte dítě, aby dobře naslouchalo a pohybovalo se podle toho, co slyší, a aby podle hudby také mávalo a pohybovalo stuhou. Podporujte dítě v tom, aby využívalo všech pohybů, které ho při hudbě napadnou a které se mu líbí. Druh hudby určuje rytmus, rychlost i intenzitu tance.

Styly učení

V našem výchovném působení je pro dítě podstatný prožitek úspěchu z vlastní činnosti a radost z aktivního poznávání, a tedy i z učení. Jednotlivé kroky výchovného a vzdělávacího působení tomu podřizujeme a rozvíjíme všechny typy inteligence. Nejlepší motivací dítěte pro učení je jeho radost z úspěchu při vlastní činnosti a při aktivním učení.

Jak dítě vedeme k aktivnímu učení? Pomáhají nám znalosti o stylech učení podle S. Saifera a můžeme tak lépe poznat individuální styl učení dítěte, který se samozřejmě dál neustále vyvíjí.

Každý člověk se učí jinak. Existuje mnoho stylů učení, které je dobré znát a využívat je při práci s dětmi.

Obr. 6.2 Grafická škála pro mapování stylů učení

Učí se velmi rychle ..... Potřebuje hodně času

Je velmi nezávislé ..... Je velice závislé

Orientované na proces ..... Orientované na produkt

Vysoce organizované ..... Neorganizované, náhodné

Flexibilní, pružné ..... Rigidní, nepružné

Aktivní ..... Pasivní

Abstraktní ..... Konkrétní

Verbální, slovní ..... Neverbální

Zrakové ..... Není zrakové

Sluchové ..... Není sluchové

Hmatové ..... Není hmatové

Pohybové ..... Není pohybové

Čára tvoří grafickou stupnici. Na každé čáře označíme pozorovaný styl učení tak, že uděláme na čáře křížek blíž tomu stylu učení, které převažuje. Blízkost umístění k určitému stylu učení označuje intenzitu tohoto stylu učení a pozorovaného dítěte.

Příklady stylů učení podle S. Saifera:

- Podle přístupu k učení:
  aktivní – pasivní
  tichý – hlasitý
  závislý – nezávislý
  pomalý – rychlý
- Podle převažujícího smyslového přístupu:
  sluchový
  zrakový
  dotykový
  pohybový

Co musíme dělat, abychom opravdu individualizovali?

Učitelka, asistent:

- rozumějí vývoji dítěte;
- prokazují úctu dětem a váží si jejich nápadů;
- pozorují dítě při hře a při práci;
- pečlivě plánují individuální i skupinové činnosti;
- poskytují dětem bezpečné místo pro zkoumání vlastních prožitků a pocitů;
- poskytují pružně se měnící prostředí;
- povzbuzují děti, aby řešily své problémy samostatně;
- poskytují jim vhodnou míru podpory;
- kladou zkoumavé otázky, které vedou k samostatnému myšlení a nalézání odpovědí;
- nechávají dostatek času k prozkoumávání prostředí;
- dávají dětem možnost učit se mnoha způsoby;
- respektují každé dítě;
- spolupracují s rodiči.

- Vycházíme vstříc zájmům a potřebám každého dítěte.
- Rozvíjíme všechny typy inteligence.
- Využíváme individuálního stylu učení dítěte.
- Při práci se skupinou využíváme všech stylů učení.

Individualizací zajistíme:

- podporu harmonického rozvoje schopností, dovedností a osobnosti dítěte;
- uspokojování individuálních potřeb každého dítěte, tedy i dítěte se zvláštními potřebami – tím vytvoříme podmínky pro úspěšnou inkluzi;
- využití prožitků úspěchu k motivaci dítěte k učení (stavíme na silných stránkách dítěte, na tom, co dítě umí, aby jeho úspěch byl co nejpravděpodobnější);

- posílení slabých stránek dítěte, tj. rozvoj toho, co ještě nezvládá;
- rozpoznávání míry podpory, kterou dítě potřebuje od dospělého, a její diferencované poskytování;
- minimalizaci škodlivého a nadbytečného stresu;
- maximální podporu zdravého harmonického psychického i tělesného vývoje dítěte.

Prostředky individualizace

Při práci v programu *Začít spolu* využíváme tyto prostředky individualizace:

- Pozorování:
  - nestrukturované (průběžné písemné záznamy epizod, obrazové a zvukové záznamy činností);
  - strukturované (dotazníky, záznamové archy).
- Plánování:
  - celkový plán pro třídu – dlouhodobé projekty, tematické plány (na týden, měsíc, tři měsíce ...);
  - individuální plán pro každé dítě (včleníme do celkového plánu).
- Centra aktivit – prostředí třídy.
- Integrované učení – při hře i při běžných činnostech.
- Záměrné využívaní různých stylů učení.
- Samostatná volba činnosti, hry dítěte.
- Diferencovaná míra podpory dítěte dospělým.

Některým z těchto prostředků jsme věnovali pozornost v samostatných kapitolách, proto ve zbývající části této kapitoly budeme podrobněji mluvit o pozorování a hodnocení dětí.

Pozorování

Pozorování patří mezi klasické psychologické a pedagogické metody výzkumu i praxe. Takové pozorování musí ovšem splňovat určitá kritéria. Pro pedagogickou praxi, zejména v oblasti pedagogiky předškolního věku, je pozorování výbornou metodou, která nám pomáhá dítě poznat a získat podklady pro naše plánování a práci s jedincem i se skupinou.

Většinou jsme zvyklí pozorovat hlavně to, co nás ruší, co se nějak liší od toho, co očekáváme. Máme tendenci pozorovat, kdo z dětí se chová tak, jak chceme (tzv. výborné děti, poslušné, ale mohou být i nesamostatné, pasivní), a kdo se chová tak, jak nechceme (zlobivé, neposlušné – ale mohou to být děti zvídavé, které se často ptají, dělají věci po svém).

Z takových našich pozorování však uniká nejen to podstatné, totiž jaké vlastně děti jsou, co je v nich individuálního, zvláštního, ale uniká nám i většina těch, které nejsou ani „výborné“, ani „zlobivé“. Proto tento způsob pozorování není pozorováním pedagoga-odborníka, který chce se všemi dětmi individuálně pracovat.

Odborné a kvalitní pozorování pedagoga je cesta k poznání dítěte. Máme-li s dítětem pracovat, musíme je dobře poznat a také zjistit, jak dobře jsme činnosti pro děti naplánovali a jaké pokroky děti dělají. Průběžné pozorování chování dětí je součástí denní práce.

Dále popíšeme, čeho si v chování dítěte všímat, jak svá pozorování zapisovat, jak své záznamy hodnotit a jak z nich udělat užitečné závěry pro další práci.

Písemné záznamy pozorování

Pozorování děláme ve své práci průběžně.

Záznamy pozorování mohou být neplánované nebo plánované. Při plánovaných záznamech pozorování si předem ujasníme, co a jakou metodou chceme pozorovat a zaznamenávat, kdo to bude dělat a kdy. Při neplánovaném záznamu jednáme podle situace.

Používáme různých forem písemných záznamů, především:

1. Prostý popis chování bez hodnocení.
2. Záznam pozorování s objektivním hodnocením – nejčastěji Oregonskou metodou hodnocení předškolních dětí.

1. Záznam pozorování bez hodnocení chování

a) **Nestrukturovaný záznam pozorování**

Nestrukturovaný záznam pozorování je zaměřen na objektivní popis toho, co vidíme a slyšíme. Je to dokumentování bez hodnocení. Tyto záznamy jsou převážně dělány formou průběžných epizodických poznámek a zápisů o chování a činnostech dítěte. Můžeme je dělat do sešitku nebo na volné listy papíru. Důležité je zapsat ke každému takovému záznamu nejenom jméno dítěte, ale vždycky i datum.

Tyto zápisy mají velkou cenu, kterou poznáme, když si je po určitém čase pročteme. Máme objektivní záznamy o dítěti a vidíme z nich, jaké pokroky dítě udělalo, co vše dokázalo. Zjistíme také, jakým způsobem se dítě chová, jakým způsobem se nejefektivněji učí, jakým způsobem prožívá denní události.

Pomocí těchto záznamů se dozvídáme o procesu myšlení, prožívání a chování dítěte. Musíme si však také vždy ujasnit, co vlastně chceme vědět, co potřebujeme vědět, a podle toho si naplánovat, co budeme pozorovat a kdo a kdy bude pozorovat.

Zaznamenáváme však i neplánovaná pozorovaní, která považujeme za důležitá, především nápadné změny v chování dítěte nebo v jeho výkonu. Musíme se ubránit „škatulkování“ a jen popsat, co vidíme a slyšíme. Není to tak snadné, jak to na první pohled vypadá. Zjistíme, že tendence „škatulkovat, známkovat“ je v nás hluboce zakořeněná a že se toho nejprve musíme zbavit. Nejen kvůli tomu, abychom mohli objektivně pozorovat a psát své záznamy, ale hlavně proto, abychom se naučili být objektivní při individuální práci s dětmi.

Hledáme odpovědi především na otázky:

- O co se vlastně děti zajímají?
- Jsou pro ně materiály a hračky v centrech aktivit zajímavé?
- Uspokojuje naplánovaná činnost zájmy a potřeby dětí?
- Zaujala děti opravdu práce, kterou právě dělají?
- Jaká je struktura osobnosti a dosažená vývojová fáze schopností a dovedností určitého dítěte?
- V čem je dítě napřed (jeho silná stránka), v čem se opožďuje (jeho slabá stránka)?
- Jak si děti vzájemně pomáhají?
- Jak řeší konflikty?

To, **co právě pozorujeme,** je závislé na tom, jakou otázku si klademe, co se potřebujeme o dítěti dozvědět.

- Potřebujeme-li znát úroveň hry dítěte, pozorujeme ho, když si hraje.
- Potřebujeme-li znát úroveň jeho samostatnosti při sebeobsluze, pozorujeme ho při oblékání, při jídle nebo při mytí rukou.
- Potřebujeme-li se dozvědět, jaké jsou jeho schopnosti komunikace, pozorujeme ho, jak mluví s ostatními dětmi a dospělými při hře, na vycházce.
- Chceme-li poznat úroveň jemné motoriky a výtvarného projevu dítěte, pozorujeme ho při malování, kreslení, modelování a také pozorujeme jeho výtvor.
- Pozorujeme, co dítě dělá a jakým způsobem to dělá, co při tom prožívá, co mu dělá radost, z čeho má strach.

Čeho si všímáme:

- Verbálního chování dítěte – co a jak říká, jaká je jeho slovní zásoba, výslovnost, stavba věty, zda umí vyprávět příběh, domluvit se s ostatními dětmi a s dospělými, požádat o pomoc, o hračku.
- Neverbálního chování dítěte – jakou má mimiku, jak se tváří, jaké má držení těla, zda se drží stranou, nebo ve skupině, zda se rádo mazlí, dotýká, nebo zda do druhých strká, či je hladí, jaké má pohyby v hrubé i jemné motorice.

- Způsobu a úrovně hry – hraje si sám, vedle ostatních, s ostatními, hraje si jednoduché nebo složité hry, jaké.
- Zda dítě střídá různá centra aktivit, nebo bývá převážně jen v některých (ve kterých).
- Sociální chování dítěte – tahá se o hračku, nebo ji půjčí jinému dítěti, žádá o pomoc, o spolupráci, pomáhá jinému dítěti (kterému, jak, kdy), děti ho chtějí do hry, vede ostatní, nebo je vedeno druhými?

Příklad pozorování a popisu hry dětí

Používáme prostého popisu toho, co kdo dělá.

- 5. 11. 2001 – Tomáš postavil věž ze sedmi kostek. Stavěl velmi opatrně, přesně kostku na kostku. Potom se domluvil s Janičkou a dál stavěli společně. Honzík se dnes poprvé k dětem přidal a začal stavět s nimi. Nakonec postavili společně velký složitý hrad. (Stavbu můžeme zdokumentovat fotograficky, nebo ji schematicky nakreslíme a přidáme k záznamu pozorovaného chování.)
- 12. 1. 2002 – Alenka si vymyslela příběh o tom, že bude bydlet na venkově a bude chovat zvířata. Začala s Petrem a Jiříkem příběh hrát. Vybrali si rekvizity a kostýmy. Alenka pomohla Jirkovi s oblékáním, Petr si dnes poprvé sám zapnul všechny knoflíky a pomoc nepotřeboval. Jirka dnes při hře začal říkat složitější, delší věty, ne jen jednoslovné odpovědi. (Mám rád zvířátka, nejvíc koně, viděl jsem je u dědečka. Budu chovat koně jako dědeček.)

Používáme popisného jazyka, konkrétně popíšeme, co vidíme a slyšíme. Zapíšeme si, co dítě udělalo nebo řeklo a jak to dělalo, jak to řeklo a v jaké situaci, co se stalo předtím. Nekategorizujeme: zlobivé, chytré, opožděné, pomalé, rychlé dítě.

Tab. 6.1 Příklady záznamu pozorování

Případ	Vhodný způsob	Nevhodné
A	Petr strčil do Jirky, protože mu Jirka vzal hračku.	zlobivý
B	Jana rychle pochopila hru pexeso.	chytrá
C	Pětiletá Eva nenakreslila postavu člověka.	opožděná
D	Soňa je vždycky poslední ustrojená, ale dokáže to sama.	pomalá
E	Zdeněk je vždy první hotov s úlohou.	rychlý
F	Petr tento týden třikrát plakal, když mu někdo vzal hračku.	pořád pláče
G	Honzík se dnes dvakrát pral s Karlem, protože se mu Karel smál.	agresivní

Důležité je nevkládat do zápisu své hodnocení, ani co si o tom myslíme, jak tomu rozumíme, jak si to vysvětlujeme. Zajímá-li nás význam, zeptáme se dítěte. Proč je to důležité?
V případě A může jít o to, že Petr se neumí dobře vyjadřovat a domluvit se s Jirkou. Není připraven na řešení konfliktů jiným způsobem než strkáním.
V případě B může jít o to, že Jana prostě znala hru z domova.
V případě C může jít o to, že kresby Evy jsou vždycky kritizovány, a dítě proto nechce kreslit.
V případě D může jít o to, že Soňa má oblečení, které je komplikované vzhledem k jejím dovednostem v jemné motorice, ale prokazuje silnou vůli a vytrvalost v tom, že se obléká samostatně.
V případě E může jít o to, že úkoly jsou pro Zdeňka příliš lehké, potřeboval by individuální plán a obtížnější úkoly.
V případě F může jít o to, že dříve Petr plakal každý den několikrát, často i bez zřejmého důvodu. Teď plakal třikrát za celý týden a důvod měl.
V případě G může jít o to, že dříve se Honzík pral, kdykoli chtěl na sebe upozornit. Dnes se pral po delší době, protože Karel zranil jeho sebeúctu.

Z PRAXE

Pětiletý chlapec se dlouho potýkal s konflikty ve skupině. Jeho projevy hrubé agrese ho vyčleňovaly z přirozených komunikačních činností dětí. Pozorováním se zjistilo, že mu byla dětmi ve skupině vždy role přidělena. Protože ji nezvládl nebo ho nebavila, řešil svůj neúspěch hrubou agresí. Na základě pozorování stačil jen několikrát mírný zásah učitelky do hry dětí, aby skupina nechala chlapce zvolit si činnost. Tak se z neúspěšného „stavitele hradů z kostek“ stal vyhledávaný poradce pro výběr vhodných kostek a jejich přípravu pro stavby. Chlapec vybíral barvy, tvary a velikosti kostek, vozil je autem na místo stavby a ostatní děti ho v této roli začaly respektovat a přijaly ho do hry jako partnera.

Centrum Knihy a písmena si děti vybíraly jen zřídka, a když tak učinily, vydržely jen krátkou dobu u činností. Pozorováním se zjistilo, že centrum je jen prostorově velmi malé. Děti obtížně dosahovaly na pomůcky, zakopávaly o nábytek, neměly dostatek místa na pracovním stole. Zvětšením prostoru se problém vyřešil a děti pracují v centru se zaujetím.

b) **Strukturovaný záznam pozorování**

Pro průběžné pozorování můžeme předem sestavit pozorovací archy a dotazníky, kde jsou popsány různé druhy chování dítěte. Mohou to být dotazníky zachycující celou strukturu osobnosti a dovednosti dítěte, ve kterých jsou uvedeny druhy chování pro všechny dimenze osobnosti a druhy dovedností a schopností. Pomůže nám to, abychom na nic nezapomněli. Při

pozorování zaškrtneme všechny druhy chování, které pozorujeme, připíšeme, v jaké situaci se co stalo, kdy se to stalo (datum), případně jak často se děje, jak dlouho to trvá (čas).

2. *Záznam pozorování s objektivním hodnocením*

a) **Záznam pozorovaného chování**

Abychom pro hodnocení pozorovaného chování zachovali co největší míru objektivnosti, neděláme svá subjektivní hodnocení a interpretace. Bývají jednostranné, často zužují pohled na několik způsobů chování. Používáme strukturované objektivně otevřené otázky s objektivními hodnoticími škálami.

b) **Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí**

Tato metoda je nejen výbornou pozorovací a hodnoticí škálou, ale je i velice dobrou školou toho, co a jak máme na chování pozorovat. Obsahuje příručku, záznamové archy, formulář pro individuální plán dítěte, formulář pro přehled individuálních cílů ve třídě (viz str. 97–100). Příručka obsahuje podrobný návod jak s metodou pracovat i teoretická východiska metody a způsob jejího ověřování v praxi.

Pozorování Oregonskou metodou děláme obvykle třikrát za rok.

- Na začátku roku:
  - zjišťujeme vývojovou úroveň dítěte;
  - zjišťujeme individuální zvláštnosti a potřeby dítěte;
  - stanovujeme první individuální cíle pro dítě.
- V pololetí:
  - zjišťujeme pokroky dítěte;
  - zjišťujeme účinnost individuálních i skupinových plánů;
  - případně korigujeme svou práci s dítětem.
- Na konci roku:
  - zjišťujeme pokrok dítěte za školní rok.

Získáme tak nejenom objektivní informaci o dítěti, ale zároveň zpětnou vazbu o kvalitě své práce i informace o tom, které postupy byly správné. Nejdéle po prvním hodnocení chování dítěte Oregonskou metodou vytvoříme Individuální plán pro dítě.

Individuální plán pro dítě

Abychom mohli dobře naplánovat činnosti pro děti a lépe je pochopit, tvoříme během celého pobytu dítěte v mateřské škole individuální plán s cíli, předpoklady a záměry.

1. Od prvního setkání s dítětem a s jeho rodiči shromažďujeme o dítěti a o úrovni jeho vývoje informace:

   a) od rodičů, od zdravotníků;
   b) z epizodických záznamů pozorování chování a hry dítěte;
   c) z fotodokumentace, videodokumentace, ze zvukových nahrávek;
   d) z výsledků práce dítěte (portfolio);
   e) z průběžných a bezděčných pozorování dítěte.

2. Provedeme hodnocení dítěte Oregonskou metodou.
3. Do záznamového archu „Individuální plán dítěte" vyplníme potřebné informace o zjištěné úrovni hry, sebeobsluhy, sebepřijetí, sociálních dovedností, o úrovni zvládání jazyka, motoriky, matematických představ, o způsobu řešení problémů, o úrovni uměleckých projevů, hudebních, výtvarných, o předpokladech dítěte k učení, čili o jeho silných stránkách. Zjistíme i slabé stránky dítěte (co mu nejde, co neumí, v čem se opožďuje). Označíme, jaké styly učení dítě využívá a kterému dává přednost.
4. Vybereme cíl pro individuální práci s dítětem, tzn. vybereme to, co chceme dítě naučit, v čem je chceme zdokonalit a rozvíjet. Cíle jsou dané v *Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání* a jsou v souladu s cíli programu *Začít spolu*.

   Výběr můžeme provést:

   a) podle přání rodičů,
   b) podle našich pozorování a závěrů,
   c) podle přání dítěte.

5. Zvolíme:

   a) činnosti – ve kterých hrách a činnostech budeme dítě učit;
   b) postup pro plnění cíle – jak to budeme dělat, postupné kroky;
   c) čas – kdy to budeme dělat a jak dlouho;
   d) pomůcky a materiály – co budeme potřebovat;
   e) styly učení dítěte – individuální styl učení, který budeme využívat.

Rodičům dáme potřebná doporučení, aby s dítětem postupovali stejně jako v mateřské škole.

Kontrolujeme pokroky dítěte, sledujeme, jak mu vyhovují zvolené postupy, zda a jak se mu daří úkol zvládat.

Po splnění cíle zvolíme další potřebný cíl a postup se opakuje. Při nezvládání cíle hledáme nové způsoby a postupy učení výhodnější pro daného jedince k naučení toho, co jsme stanovili. Obvykle je vhodné volit činnosti a hry, o které se dítě samo zajímá, a jejich pomocí ho učit zvolenou dovednost nebo znalost. Někdy je zvolený cíl pro dítě příliš náročný, v takovém případě zvolíme metodu postupných kroků. Původní cíl rozložíme na několik postupných cílů a začneme s dítětem plnit nejdříve první cíl a teprve po jeho splnění ty další. Postupnými kroky se nám podaří dítě naučit vše, co jsme si původně stanovili, a přitom jedinec zažívá úspěchy a je jimi motivován k učení.

Při práci na plnění individuálního plánu průběžně pozorujeme chování dítěte. Své postupy pružně měníme podle toho, jak se dítě chová.

Individuální plány je možné vypracovat i jinak, např. jen na základě konzultace a doporučení speciálního pedagoga nebo psychologa, lékaře, rehabilitační sestry – především u dětí s postižením.

Individuální plán vytváříme pro každé dítě (viz např. str. 91).

Obecný postup pro stanovení individuálního plánu

1. Shromáždíme informace o dítěti:
   - z vlastních pozorování dítěte při hře a činnostech;
   - z rozhovorů s dítětem;
   - z rozhovorů s rodiči dítěte;
   - z výtvorů dítěte, z portfolia;
   - z názorů odborníků (lékaře, psychologa, speciálního pedagoga, neurologa, ortopeda, rehabilitační sestry).
2. Stanovíme silné a slabé stránky dítěte, jeho zájmy.
3. Zaznamenáme momentální individuální styl učení dítěte.
4. Stanovíme cíl plánu – v čem chceme u dítěte dosáhnout pokroku, co je chceme naučit.
5. Stanovíme způsob, jak toho chceme dosáhnout – jakými druhy činnosti, na jakém tématu, jaké postupy a materiály chceme používat, ve kterých centrech.
6. Stanovíme dobu, dokdy chceme cíle dosáhnout.
7. Realizujeme individuální plán.
8. Zapisujeme, jak se daří plán realizovat – nedaří-li se to, hledáme jiné postupy k dosažení cíle, nebo cíl změníme – metoda postupných kroků.
9. Zapíšeme, kdy bylo cíle dosaženo.
10. Stanovíme nový cíl a postup se opakuje.

Tab. 6.2 Příklad individuálního plánu pro dítě

Jméno: Alenka W...

Zájmy a silné stránky dítěte:
(Informace od rodičů též zahrnujte do hodnocení dítěte, jsou platné, i když mohou být odlišné od vlastních postřehů.)

Září 2002

Hra: *Námětové hry* *Grafomotorické hry*	**Sebeobsluha:** *Zvládnutá*	**Sebepřijetí:** *Často unavená, náladová reakce*	**Sociální dovednosti:** *Otevřená, komunikativní*
Oblast jazyka: *Bohatá slovní zásoba*	**Motorika:** *Hrubá i jemná motorika rozvíjeny*	Předpoklady: *Výtvarné, hudební, grafomotorické*	**Řešení problémů:** *Ustoupí*
Oblast matematiky: *Počítá do 100*	**Oblast umění, zejm. hudební a výtvarná:** *Vyhledává často*	**Styl učení:** aktivní – ~~pasivní~~ ~~pomalý~~ – rychlý ~~tichý~~ – hlasitý sluchový – ano/~~ne~~ ~~závislý~~ – nezávislý zrakový – ano/~~ne~~ dotykový – ano/~~ne~~	

Převládající typ inteligence: Lingvistický, tělesně-kinestetický

Cíle (včetně zdraví, bezpečnosti, stravování, je-li nutno):	**Třídní strategie (spolupráce všech dospělých na problému):**	**Doporučení rodičům:**
• *Rozvíjet kreativní přístup v estetické výchově.*	• *Nabízet nové výtvarné techniky, grafické cviky.*	• *Návštěva třídy.*
• *Nabízet cvičení jemné motoriky.*		• *Doporučit literaturu pro předškolní věk.*
• *Podpořit rozvoj zájmu o písmo a písmena.*	• *Motivovat k tvorbě knih, popisu děje a předmětů.*	
Březen 2003		
• *Rozvíjet hudební vlohy*	• *Hraní na flétnu, pohybové hry, písně doprovázené rytmickými nástroji.*	

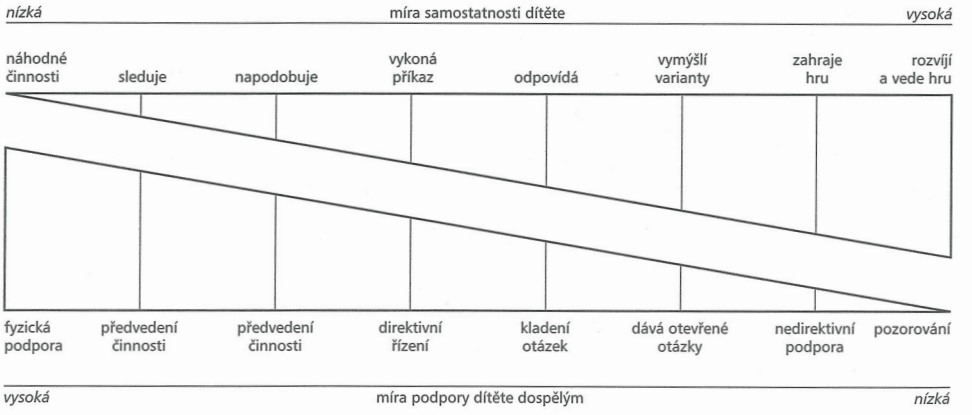
Diferencovaná míra podpory dítěte dospělým

Pozorováním zjišťujeme úroveň samostatnosti dítěte v jednotlivých činnostech. Svou podporu a způsob vedení dítěte tomu pružně přizpůsobujeme. Míra podpory dospělého dítěti má být nepřímo úměrná míře samostatnosti dítěte. To znamená, že zcela nesamostatné dítě potřebuje nejvyšší stupeň podpory dospělého čili fyzickou pomoc. Zcela samostatné dítě potřebuje nejnižší míru podpory dospělého, tzn. že dítě jen pozorujeme při samostatné hře a činnosti.

V programu *Začít spolu* vedeme postupně dítě tak, abychom jeho míru samostatnosti zvyšovali. V praktickém životě třídy využíváme podle potřeby a situace všechny uvedené způsoby podpory dítěte. Ze schématu vidíme, že přímou fyzickou pomoc poskytneme jen zcela nesamostatnému dítěti, obvykle na počátku učení, potom mu předvedeme, co a jak se dělá, a dítě nás sleduje, později napodobuje. Potom můžeme využít direktivního řízení. Direktivní řízení však nechává dětem jen malou míru samostatnosti. Dítě předvede to, co jsme je naučili, vykoná příkaz. V našem programu to však nestačí. Ani kladení otázek, na které existuje jedna správná odpověď, míru samostatnosti dítěte příliš nezvýší. Direktivní řízení má své místo snad jen tam, kde se snažíme děti naučit předepsané postupy práce a pravidla jednotlivých her. Kladení otázek s jedinou správnou odpovědí má význam tehdy, chceme-li předvést znalosti dětí sobě, jiným, nebo pro kontrolu znalostí dětí. Avšak není to účinný postup pro rozvoj myšlení a tvoření, pro zkoumání a objevování.

Pro dobrou individualizaci, pro účinné aktivní učení a zvýšení samostatnosti dítěte zejména v oblasti samostatného myšlení a tvoření využíváme především otevřených otázek a nedirektivní podpory dítěte. Oba tyto postupy si musíme osvojit stejně dobře jako pozorování, abychom těchto způsobů podpory dítěte využívali co nejčastěji.

Obr. 6.3 Vztah mezi mírou podpory dospělých a mírou samostatnosti dítěte (podle Wolfové)



Jak motivujeme dítě k poznávání a k učení?

Využíváme:

- zájmů dítěte;
- silných stránek dítěte;
- prožitků radosti z úspěchu dítěte při samostatné činnosti a hře;
- oceňování, pozitivní zpětné vazby.

Poskytujeme prožitek úspěchu každému dítěti:

- stavíme na tom, co dítě umí;
- při učení volíme metodu postupných kroků;
- velikost kroků stanovíme podle individuálních možností dítěte;
- necháváme dítě, aby si vybralo, co je zajímá;
- necháváme dítě dokončovat jeho hru, činnost;
- respektujeme individuální tempo každého dítěte;
- nepospícháme na dítě;
- oceňujeme práci a proces činnosti nebo hry stejně jako výsledek, ba často i více než přímo výsledek;
- chce-li nám odpovědět více dětí, necháme postupně mluvit každé dítě, které se hlásí;
- odpoví-li na naši otázku více dětí, oceníme odpověď každého dítěte;
- nesrovnáváme děti vzájemně mezi sebou (kdo je nejlepší, první, poslední...);
- dáváme dětem pozitivní zpětnou vazbu (použil jsi pěkné barvy, dokázal jsi postavit velkou stavbu), vždy hledáme, co se dítěti povedlo.

K motivaci dítěte používáme uznání, ocenění, pochvaly za aktivitu, a to u každého dítěte. Používáme pozitivní zpětné vazby, tzn. že vždy oceníme na aktivitě a činnosti dítěte to, co se mu povedlo, nebo jeho vlastní nápad, byť by nebyl dokonalý. O dokonalost nejde, jde o rozvoj a samostatnost myšlení.

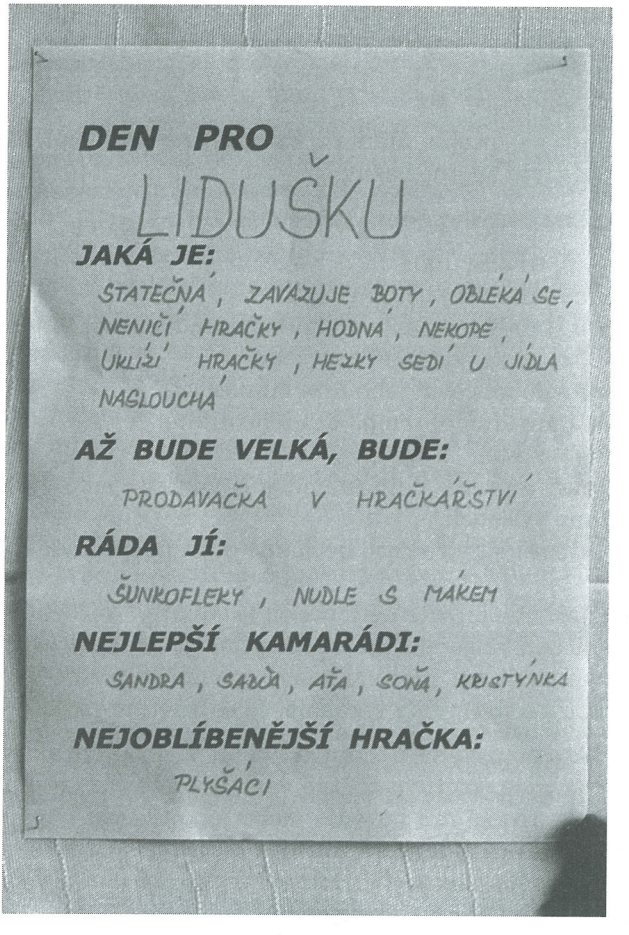
Nepodporujeme soutěživost. Nikdo není lepší, ani horší. Všichni pracují na tom, co je zajímá, podle svých sil a schopností.

Kritéria individualizace podle Barbary Wolfové

Jak se přesvědčíme, že dobře individualizujeme? Tím, že **plníme kritéria individualizace**. Mají-li být plněna, musí je plnit celý pedagogický tým. Výchovně-vzdělávací koncepce, podle které pracujeme, musí být na individualizaci postavena, nebo aspoň musí dávat individualizaci určitý minimální prostor tak, aby vyhovovala měnícím se zájmům a vývoji dětí.

Indikátory uvádějí konkrétní činnosti a příklady toho, co musíme dělat, aby daný princip byl skutečně splněn.

Obr. 6.4 Aktivita dětí zapsaná učitelkou



1. **Rozdíly mezi dětmi**
   Způsob a metody vyučování zohledňují rozdíly mezi dětmi ve třídě.
   Indikátory:

   - oslovujeme děti křestními jmény, jejich jména píšeme k osobním značkám, fotkám, na jejich výkresy a jiné práce, hrajeme s dětmi hry na jména;
   - známe a rozvíjíme zájmy jednotlivých dětí a používáme jejich nápady při plánování činností;
   - dáváme dětem množství různých tzv. otevřených otázek (na které není jen jediná odpověď, ale vždy několik variant správných odpovědí);
   - dáváme každému prostor pro odpověď;
   - očekáváme od dětí rozmanité odpovědi a nápady;

- nevhodné chování řešíme bez většího rozčilování;
- pomáháme dětem porozumět jejich vlastnímu chování a pocitům;
- vybízíme děti k činnostem, které by si jinak nevybraly.

2. **Prostředí třídy**

Prostor třídy využíváme co nejlépe pro podnětné učení dětí v bezpečném prostředí, které podporuje jejich samostatnost, ale i zodpovědnost a dodržování pravidel a řádu.

Indikátory:

- tichá a hlučná centra aktivit jsou oddělena tak, aby se děti nerušily; vycházíme tím vstříc měnícím se potřebám a vyladění dětí;
- máme potřebné množství center, aby si děti měly z čeho vybírat a byly příležitosti pro rozvoj všech zájmů a schopností různých jedinců;
- máme připraveno i dostatečné množství aktivit, kterými se děti mohou zabývat samostatně bez pomoci dospělých;
- všechny nástěnky, výstavky, obrázky umísťujeme do výše očí dětí;
- o nových pomůckách a jiném vybavení děti informujeme dříve, než si s nimi začnou hrát – vyhýbáme se tím zbytečným zmatkům;
- každé centrum je označeno obrázkem, symbolem, nápisem a počtem dětí, které zde mohou pracovat;
- ve všech centrech jsou stálá místa pro ukládání pomůcek, materiálů a hraček, k jejich označení užíváme: samotného předmětu, jeho obrázku, nápisu.

3. **O cílech, chování a pokrocích dětí vedeme záznamy**

Zaměřujeme se především na svou schopnost umět dobře pozorovat, správně poznat silné stránky a potřeby dítěte (individuální i obecné vývojové), na svou dovednost umět stanovit vhodné cíle, vést kvalitní záznamy o pozorování dětí.

Indikátory:

- v týmu připravujeme plány, bereme v úvahu jak přání dětí, tak přání rodičů;
- vedeme vstupní, pololetní a závěrečné záznamy pozorování dětí (podle Oregonské metody) ;
- vedeme konkrétní záznamy svých průběžných epizodických pozorování;
- naše záznamy dokumentují úspěchy dítěte, jsou konkrétním popisem jeho případných potíží a problémů;
- každému dítěti shromažďujeme jeho práce (výkresy, modely, stavby, nebo náčrty a fotografie staveb) a dokumentujeme tak jeho vývoj;
- často hovoříme o pokrocích dítěte s jeho rodiči;
- známe pokroky každého dítěte a dokážeme navrhovat aktivity, které povedou k jeho dalšímu rozvoji dovednosti.

4. **Podpora dospělých je volena podle míry samostatnosti každého jednotlivého dítěte**
   Na základě svých pozorování, informací od rodičů a znalosti dítěte poskytujeme jedinci takovou míru podpory, kterou v dané situaci nebo při dané konkrétní činnosti potřebuje, a měníme míru své podpory podle pokroků dítěte.
   Indikátory:
   - známe celou škálu míry podpory dítěte (fyzický kontakt, fyzickou blízkost ...);
   - využíváme tyto formy podpory dítěte podle jeho potřeby v dané situaci;
   - umíme rozpoznat míru podpory, kterou dítě právě potřebuje;
   - známe míru samostatnosti každého dítěte v různých činnostech a situacích.
5. **Pracujeme podle programu *Začít spolu*, který zohledňuje individuální potřeby dětí**
   Zaměřujeme se na plánování činností a jejich realizaci, na způsob, jak dětem předáme informaci o tom, co kdy budou dělat, a na to, jak plánované aktivity přizpůsobit individuálním potřebám dětí.
   Indikátory:
   - máme pomůcky a hračky různého stupně náročnosti;
   - máme různě velké pastelky a tužky;
   - máme různé typy nůžek (pro leváky i praváky) ;
   - máme různě velké míče;
   - máme různě velké tříkolky a kola;
   - hry i pomůcky vybíráme, případně upravujeme tak, aby byly vhodné pro děti na různém stupni vývoje;
   - přinášíme zajímavé pomůcky, které rozvíjejí speciální zájmy a potřeby dětí;
   - používáme základní pomůcky, přidáváme nové a centra aktivit obměňujeme.
6. **Rodiče zapojujeme** do zjišťování a uspokojování individuálních potřeb jejich dětí
   Zaměřujeme se na komunikaci s rodinou a na to, abychom rodičům pomáhali stát se co nejlepšími učiteli jejich dětí.
   Indikátory:
   - máme půjčovnu hraček a knih pro rodiče;
   - máme rodičovskou místnost k volnému využití pro rodiče;
   - některé úkoly přenecháváme rodičům, aby je s dětmi udělali doma;
   - rodičům rozesíláme informativní dopisy, máme pro ně nástěnky, které kromě obvyklých informací o školce a dění v komunitě obsahují i ná-

vody pro domácí činnosti s dětmi (recepty, příběhy, ukázky různých výtvarných technik ...);
- zapojujeme rodiče do aktivit ve třídě včetně plánování, vedení záznamů pozorování, vedení malých skupinek dětí, čtení pohádek, výtvarné práce s dětmi ...;
- pořádáme pravidelné schůzky rodičovské rady i všech rodičů;
- pořádáme pravidelné schůzky jednotlivých rodin s týmem školky, kde si vyměňujeme poznatky o pokrocích dítěte;
- počítáme s tím, že v čase příchodu a odchodu si rodiče mohou promluvit s učitelkou, asistentem, ředitelkou.

7. **Využíváme pomoci dospělých** ke zvýšení míry individualizace
Jde o schopnost zapojit co nejvíce osob do plánování a provádění činností ve třídě i venku.
Indikátory:
- využíváme pomoci rodičů i jiných dospělých ve třídě i mimo ni (exkurze na pracoviště, návštěvy malíře, řemeslníka nebo jiného odborníka ve třídě, kde dětem povídá o své práci, ukazuje ji a s dětmi ji také dělá – maluje, vyrábí předmět ze dřeva, papíru, prohlíží pod mikroskopem, sází atd.);
- na schůzky týmu třídy a školy zveme rodiče i další dospělé;
- v rámci možností zapojujeme i kuchařky nebo uklízečky, údržbáře apod.;
- máme rozvrh na zapisování rodičů, abychom předem věděli, kdo a kdy se k nám připojí;
- dáme rodičům vždy přesné informace o tom, co se od nich čeká, jakým způsobem se zapojí do činností;
- všem, kdo nám pomáhají, vždy projevíme díky (slovy, dopisem, obrázky dětí ...).

Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí

Oregonská metoda hodnocení se skládá z 60 položek (zkrácená forma, přepracovaná pro podmínky české mateřské školy, se skládá z 35 položek). Jedná se o složitější metodu hodnocení vývoje dětí a pro práci s ní je nutné absolvovat vzdělávací seminář s tímto zaměřením (zajišťují tréninková centra Step by Step). Metoda obsahuje některé unikátní prvky, které se ve většině nástrojů hodnocení nenacházejí. Patří mezi ně větší důraz na sociální a osobnostní vývoj vedle důrazu na vývoj poznávací. Dále se klade důraz na hodnocení herních schopností, ponechává prostor pro záznam pozorování a popisné komentáře. Pětistupňová škála umožňuje hodnocení stupně pomoci, kterou dítě vyžaduje od dospělého.

Vysvětlivky ke škále:

1 zřídka, vzácně nebo vůbec ne
2 příležitostně, s velkou dopomocí
3 někdy ano, někdy ne nebo s částečnou pomocí
4 často nebo s malou pomocí
5 téměř vždy nebo samostatně bez pomoci

V oblasti matematiky takto:

1 vůbec ne
2 nízká úroveň dovedností, některé vztahy chápe
3 střední úroveň, asi polovinu vztahů chápe
4 vysoká úroveň dovedností, chápe většinu vztahů
5 velmi vysoká úroveň, chápe všechny dané vztahy

Oregonská metoda

Jméno dítěte: Datum nar.: Za pedag. tým:

Činnost	Hodnocení	Poznámky, datum
Hra		
1. Během volného výběru hry se zapojuje do sociálně-dramatických her (hraní rolí).	1 2 3 4 5	
2. Aktivně se zúčastňuje v mnoha různých druzích herních činností, v kostkách, sociodramatických, manipulačních a jednoduché stolní společenské hře.	1 2 3 4 5	
3. Projevuje iniciativu ve vyhledávání a výběru činností. Je schopno sebeřízení, vlastního rozhodování, je-li motivováno učitelem.	1 2 3 4 5	
Sebeobsluha		
4. Stará se o osobní hygienu (základní potřeby), myje si ruce, čistí si zuby, samostatně se obléká.	1 2 3 4 5	
5. Chce si samo poradit a je na to hrdé.	1 2 3 4 5	
Sebepřijetí – sebedůvěra, představy o sobě		
6. Důvěřuje dospělým, kteří dítě podporují a jsou přiměřeně důslední.	1 2 3 4 5	
7. Žádá slovy zdvořile o pomoc dospělé i vrstevníky, až když to skutečně potřebuje.	1 2 3 4 5	
8. Přijímá odpovědnost za vlastní činy.	1 2 3 4 5	
9. Snadno se orientuje a přizpůsobuje změnám.	1 2 3 4 5	
10. Uznává autoritu dospělého, respektuje pravidla ve třídě, ale umí prosazovat své názory, myšlenky a osobnost.	1 2 3 4 5	
Sociální dovednosti		
11. Účinně vyjednává s ostatními.	1 2 3 4 5	
12. Pružně přejímá role (může hrát vedoucí roli i roli přívrženec, následovníka, pomahače), neulpívá rigidně na úloze muže či ženy.	1 2 3 4 5	
13. Navazuje a udržuje přátelství.	1 2 3 4 5	
14. Projevuje pozitivní vztahy k dospělým,včetně vyváženosti mezi závislostí, střední mírou závislosti a nezávislostí.	1 2 3 4 5	
15. Akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem ...	1 2 3 4 5	

Činnost	Hodnocení	Poznámky, datum
Jazyk, komunikace		
16. Naslouchá a přispívá do skupinových diskusí, v době jídla a v dalším společně stráveném čase.	1 2 3 4 5	
17. Vypravuje o svých zkušenostech a jednoduchých událostech v logické návaznosti.	1 2 3 4 5	
18. Raduje se z rozpočitadel, říkadel a ze zpěvu.	1 2 3 4 5	
19. Komunikuje tak, že bývá pochopeno ostatními.	1 2 3 4 5	
Motorika		
20. Aktivně a s radostí se zúčastňuje činností rozvíjejících jemnou motoriku – kreslení, malování, mačkání, skládání papíru, vytrhávání, střihání, mozaiky, manipulativních her aj.	1 2 3 4 5	
21. Živě běhá, skáče, vylézá nahoru, jezdí na koloběžce, tříkolce, kole bez častého padání a ztráty rovnováhy.	1 2 3 4 5	
22. Ochotně zkouší vlastní hbitost a sílu v hrubé i jemné motorice.	1 2 3 4 5	
Předpoklady dítěte		
Zúčastňuje se s radostí tvořivých aktivit? Popište jak:		
23. Umění (estetičnost).	1 2 3 4 5	
24. Dramatická hra.	1 2 3 4 5	
25. Motorika.	1 2 3 4 5	
26. Projevuje zvídavost.	1 2 3 4 5	
27. Raduje se z rizika, ale dbá přitom na bezpečnost svou i ostatních dětí.	1 2 3 4 5	
Poznávání – řešení problémů		
28. Vytrvá u obtížných úkolů navzdory neúspěchům (složité puzzle, stavebnice Lego, hádanky…).	1 2 3 4 5	
29. Samo si během volné hry vybírá činnosti a dokáže v nich vydržet deset i více minut.	1 2 3 4 5	
30. Prokazuje vynalézavost, když čelí problémům a překážkám. Umí vytvářet několik řešení a variant, když je dotázáno (např. Co jiného ještě můžeš dělat?).	1 2 3 4 5	
Poznávání v oblasti matematiky Pozor! Jiné hodnocení.		
31. Třídění (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru…).	1 2 3 4 5	
32. Kvantifikace (hodně, málo, počítání „od–do").	1 2 3 4 5	
Poznávání v oblasti jazyka		
33. Naslouchá celému příběhu během vyprávění.	1 2 3 4 5	
34. Projevuje zájem o tištěné slovo. Raduje se z prohlížení knih, dotazuje se na pojmenování znaků atd.	1 2 3 4 5	
35. Píše, kreslí nebo používá symbolů a znaků (např. napíše své jméno nebo iniciály na výkres, napodobuje psaní během dramatické hry, na obrázcích, které kreslí, jsou rozpoznatelní lidé či předměty).	1 2 3 4 5	

Příklady k hodnocení:

ad otázka č. 1 – hodnocení „3"
Daniel se do sociální společné hry většinou zapojuje dvakrát až třikrát týdně. Pokud mu učitel pomůže najít roli, aby mohl vstoupit do hry, bude se zapojovat častěji.
Katka se do tohoto typu hry zapojí pouze v případě, že je učitel přítomen nebo nablízku.

ad č. 4 – hodnocení „2"
Když se Jan obléká, potřebuje pomoc. Většinou je třeba mu připomínat, že si má po toaletě umýt ruce.

ad č. 7 – hodnocení „5"
Michal se snaží sundat svůj dokončený obrázek z podstavce. Zápasí se svorkou, ovšem ne natolik dobře, aby se mu podařilo papír sundat. Přejde na druhou stranu stojanu a požádá dítě, které tam maluje: „Markéto, pomohla bys mi ten obrázek sundat?" Dítě, které se takto chová pravidelně, by mělo být ohodnoceno „5".

ad č. 11 – hodnocení „2"
Vyskytne-li se konfliktní situace, David není schopen poslouchat ostatní. Za velké podpory dospělého se rozhodne poslechnout, zůstane a přednese takový návrh, který může být uskutečněn rychle.

ad č. 16 – hodnocení „2"
Magda se ráda zapojuje do rozhovorů ve skupině, ale pouze když se cítí šťastná; je-li rozčilená, smutná nebo rozzlobená (což je mnohem častěji), zůstane potichu.

ad č. 20 – hodnocení „5"
V tomto bodě se spíše než úroveň dovedností a znalostí hodnotí dispozice k jemným pohybovým činnostem. Dítě, které si v průběhu pěti dní samo vybere alespoň tři různé činnosti jemné motoriky a do nějaké z nich se zapojí, by mělo dostat „5".

ad č. 28 – hodnocení „2"
Již po dvou pokusech sestavit z kostek schody požádal Filip kamaráda, aby to udělal za něho.

ad č. 31 – hodnocení „2" (pozor – změna hodnoticí škály)
Zdeněk dokáže uložit pastelky do kelímků podle barev (šest barev), avšak při jiných druzích přiřazování vyžaduje pomoc. Neumí k sobě přiřadit věci, které jsou určitým způsobem spjaty, jako třeba tenisové míčky a tenisové rakety nebo boty a ponožky.

ad č. 34 – hodnocení „5"
Dítě žádá, aby mu dospělý přečetl jeho jméno na pracovním diagramu, na visačkách, aby mu přečetl slova na tričku, aby často četl z knížky apod. Dítě, které často projevuje zájem o jakýkoli tištěný materiál, by mělo být ohodnoceno „5".

Jak účinně dítě chválit a oceňovat

Oceňování a podpora dítěte jsou velmi účinné techniky vedení dětí ke vhodnému chování. Přesto bývají často přehlíženy. K jejich pravidelnému využívání potřebujeme vynaložit myšlenkové úsilí, důslednost a vytrvalost.

Zásady:

1. Pravidelně oceňujeme a podporujeme ty formy chování dítěte, které jsou žádoucí.
2. Hodnotíme chování, nikoli dítě.
3. Jsme konkrétní, řekneme, co konkrétně dítě udělalo dobře.
4. Oceňujeme hned bezprostředně po chování.
5. Oceňujeme i malý pokrok a postupné přibližování k náročnému cíli.
6. Oceňujeme snahu a úsilí dítěte, nejen celkový výsledek.
7. Oceňujeme slovy, dotykem, úsměvem, přikývnutím.
8. Pokyny formulujeme pozitivně: „Zavírej prosím dveře tiše, choď pomalu, mluvíme jeden po druhém, mluví ten, kdo drží medvídka ..."
9. Oslovujeme dítě křestním jménem, kdykoli k němu mluvíme.
10. Dáváme konkrétní požadavky: „Dej prosím kostky do krabice."
11. Složitější úkoly rozložíme na postupné kroky: „Navleč si ponožku na nohu, na druhou, nazuj si botu, na jednu nohu, na druhou, utáhni tkaničku, udělej uzel, udělej kličku na tkaničce. Výborně, hotovo, sám ses dnes obul."

A nezapomínejme, že změnit chování je těžké.
Jsme vnímaví i k drobným změnám chování k lepšímu a oceňujeme je.
Nevhodnému chování nevěnujeme pozornost.
Jsme důslední!

Pozitivní povzbuzení a ocenění potřebují všechny děti denně

1. Pozitivní ocenění a povzbuzení dáváme dítěti za snahu, pokrok, za každý úspěch. Dítě je potřebuje k budování sebedůvěry a sebeúcty.
2. Dáváme dětem najevo, že si jich ceníme. Uznáváme jejich pokroky a snahu, nejenom dobré výsledky.
3. Vážíme si dětí. Naše úcta položí základy jejich vlastní sebeúcty, ale i jejich úcty k druhým lidem.
4. Pozitivní povzbuzení k činnosti, pozitivní zpětnou vazbu dítě získává různými způsoby:
   - přímo od nás, od druhých dětí;
   - nepřímo (dítě může zaslechnout, jak se dvě osoby baví o jeho úspěchu);
   - dítě si pozitivní povzbuzení dává samo.

5. Pozitivní povzbuzení k činnosti by mělo být konkrétní, mělo by přesně vyjadřovat správné činy dítěte. Například: „Vidíš, jak jsi šikovná, navlékla jsi sedm korálků na provázek bez cizí pomoci."
6. Nejlépe je povzbuzovat dítě popisnou formou a vyhýbat se pokud možno subjektivním názorům. Je lepší říct: „Dobře jsi vymyslel, jak poskládat všechny kostky ve skládance," než „Líbí se mi, jak sis složil tu skládanku" (v druhém případě nejprve a hlavně mluvíme o sobě, kdežto v prvním případě nejdříve a hlavně o dítěti a o tom, co dělá dobře).

Ubráníme-li se subjektivnímu hodnocení, zbavujeme dítě závislosti na nás a podporujeme u něj zájem o aktivní učení a důvěru ve vlastní schopnosti.

Povzbuzování a oceňování je pozitivní zpětná vazba. Pomáhá dětem lépe si uvědomovat své schopnosti a možnosti úspěchu, které zároveň dítě začne chápat jako žádoucí. Vede k posílení sebevědomí dítěte, k víře v sebe, k učení žádoucích forem chování, podporuje zájem o aktivní učení. Například:

- „Je vidět, že jsi na hradu z kostek pilně pracoval."
- „Ještě včera ses nedokázal na ten schod vyškrábat a dnes už jsi to dokázal úplně sám."
- „Děkuji ti, že jsi pomohla Věrce do kabátku, teď už můžeme jít ven."
- „Vzít Šárku do hry jako doktorku byl opravdu dobrý nápad, moc si s vámi chtěla hrát."

KAPITOLA 7

Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Základní povinné podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy. Kromě těchto podmínek, které vzdělávání těchto dětí podmiňují, bere předškolní pedagog v úvahu ještě podmínky další, jež ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělání. Jsou to podmínky, které vyplývají z přirozených vývojových potřeb dětí předškolního věku, a zároveň i ty, které jsou dány speciálními potřebami dětí.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozdělit do několika skupin:

- děti se zdravotním postižením,
- děti se zdravotním znevýhodněním,
- děti se sociálním znevýhodněním.

Program *Začít spolu* se snaží o inkluzivní vzdělávání, pro které zatím v našem státě nejsou vytvořené dostatečné legislativní podmínky.

Inkluze znamená výchovu a vzdělávání všech dětí v místních mateřských a základních školách, v běžných třídách odpovídajících jejich věku, za současné podpory poskytované dětem a jejich učitelům. Úspěch nebo neúspěch není závislý na vlastnostech dítěte, ale spíše na představách, organizaci a tvořivosti rodin, učitelů a úředníků. Inkluze také znamená **být stále připraven učit se** – od rodičů, učitelů a spolužáků dětí s postižením, od odborníků – a získané vědomosti užívat při vlastní práci s dítětem s postižením.

Inkluze není:

- dát dítě do třídy bez potřebné podpory a služeb;
- ignorovat jedinečné potřeby všech dětí;
- vyučovat všechny děti stejným způsobem, ve stejnou dobu a stejnou látku;
- očekávat, že učitelé nebudou potřebovat pomoc;
- obětovat rozvoj ostatních dětí ve třídě;
- vyčlenit rodiče.

Nejvíce nás naučí dítě s postižením samo, pokud budeme ochotni vcítit se do jeho problémů a hledat jejich řešení.

Rozsáhlou skupinou jsou děti se zdravotním postižením. Podmínky, které je potřeba splnit při jejich vzdělávání, jsou podrobně popsané v *Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání.*

Mezi nejzákladnější podmínky patří:

- osvojení specifických dovedností ve spolupráci s odborníky a dítětem;
- zajistit a využívat vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky;
- zabezpečit možnost pohybu dítěte v prostorách školy pomocí dostupných technických prostředků nebo lidských zdrojů (např. využití asistenční služby vojáků na civilní službě).

Mít obavy je v pořádku

Mnoho učitelů se staví s obavami k myšlence zařadit děti se speciálními potřebami do společného programu běžných tříd. Obávají se, že se nebudou umět přizpůsobit potřebám těchto dětí v rámci probíhajícího programu. Může jim připadat, že postrádají duševní, citové nebo fyzické zdroje pro práci s dětmi, které jsou „oslabené a postižené".

Jedna učitelka pro předškolní vzdělávání, která integrovala dítě s tělesným postižením poprvé, vyjádřila své obavy takto: „Měla jsem strach z mnoha věcí: strach, že mu někdo ublíží, strach, že se mu někdo bude posmívat, že mu nebudu schopna pomoci, že práce s ním bude vyžadovat příliš mnoho času. Ale většina mých obav se nenaplnila. Katka je prostě jedno z dětí ve třídě."

Zkušenost této učitelky není neobvyklá. Většina z nás vnímá potřeby dětí s postižením jako větší, než ve skutečnosti jsou. Neumíme použít těch nejjednodušších strategií, protože očekáváme, že děti s postižením budou výrazně odlišné, že budou potřebovat podstatně odlišné postupy. Přesto – nejjednodušší postup bývá téměř vždy ten nejlepší a nejpraktičtější. Mnozí učitelé navíc udělají překvapivou zkušenost, že jejich vlastní schopnosti se rozvíjejí velmi tvůrčím způsobem a jsou využity lépe než kdykoli předtím. Odlišné dítě vytváří odlišného učitele.

Děti s postižením i ostatní mají ze zařazení prospěch.

Co pro každého z nás znamená

... být začleněný do společnosti:

- přijetí;
- přátelství;
- být potřebný;
- spolupracovat;
- mít svobodu;
- mít možnost riskovat;
- být uznávaný a vybírat si.

... být vyloučený ze společnosti:

- být sám, mít pocit nejistoty a strachu;
- odmítnutí;
- cítit se jiný, odlišný;
- nechuť na sobě pracovat;
- hněv, smutek, frustrace, deprese;
- odepření příležitosti.

Skutečná přátelství mohou vzniknout jen tehdy, když se lidé setkávají tváří v tvář

Koncem prvního roku s nástupem jara a teplého počasí se rozvinulo přátelství mezi Davidem a jeho spolužáky. Při svých denních cestách na školní zahradu jsme zjistili, že David – s dětskou mozkovou obrnou – přestože zatím dovedl chodit jen s oporou, měl rád tělesný pohyb. Děti ho přirozeně a s nadšením braly do svých skupinek na houpačku, skluzavku, pískoviště. S rostoucím sepětím s dětmi se Davidova motorika, a také komunikace rozšiřovaly mnohem rychleji. Děti očekávaly, že jim David řekne, co potřebuje, a on nás neustále překvapoval zlepšováním schopností sdělovat své pocity. Na druhé straně měly děti příležitost klást otevřené otázky týkající se Davidova postižení a jeho potřeb. Začaly chápat, kdy a kde by mohl potřebovat pomoc a kdy zase ne. Měly také příležitost zkoumat a klást otázky o pomůckách, které David používal a rád je ostatním půjčoval. David v tomto podnětném prostředí zjevně prospíval. Byl obklopen druhy, kteří očekávali, že se bude snažit, jak jen to půjde. Všechny děti se hodně poučily o potřebách jiných. To je velmi obtížný výkon pro malé děti, a mohu dodat, že často také pro zbytek společenství (učitelka v programu *Začít spolu*).

Rodiče chtějí, aby se jejich děti staly součástí společenství

„Chci, aby moje dítě cítilo sounáležitost s našimi sousedy, aby znalo jména jejich dětí, aby oni znali jeho jméno, aby chtěli být jeho sousedem.“

Nemusí se vám podařit změnit postižení dítěte, nemusí se vám podařit naučit ho perfektně dovednostem, které nemá osvojeny, ale můžete zlepšit jeho život … můžete změnit svět, který ho obklopuje.

1. Strategie pro fyzické zařazení

Prvním krokem pro fyzické začlenění dítěte je zajistit mu přístup k učebnímu prostředí. Děti s postižením se mohou stále více zapojovat do stejných programů jako děti zdravé. Ale přístup k programu není dostačující. Je-li dítě přijato, musí mít přístup k aktivitám, které ve třídě probíhají. Nejlepší způsob jak začít je ujistit se, že všechny části místnosti jsou přístupné a že toto dítě je neustále v blízkosti ostatních dětí. To znamená odstranění fyzických překážek, které by mohly omezit jeho zapojení. Obvykle se to dá zařídit přemístěním nábytku, úpravou hracích ploch nebo dalším vybavením.

Když uspořádání třídy dovoluje dětem být pospolu, budete se chtít ujistit, že dítě do kolektivu „zapadne“. To znamená, že všechny děti umístíme pokud možno do stejné polohy. Jestliže ostatní děti jsou na podlaze, pak i postižené dítě by mělo být na podlaze, pokud je to možné. Jestliže ostatní děti stojí, pak by mělo stát i postižené dítě, pokud je to možné. K dosažení tohoto cíle budete možná

potřebovat upravit nějaký kus nábytku, který už máte, nebo budete potřebovat speciálně navržený nábytek nebo pomůcky jako např. berličky.

Když uvažujeme o fyzickém začlenění při plánování prostředí a činností pro určité dítě, pokládejme si následující otázky:

a) Může se toto dítě zapojit samostatně (tzn. nepotřebuje jinou pomoc než ostatní děti)?
b) Potřebuje dítě pomoc pouze při jedné či dvou aktivitách nebo během přesunu na jinou činnost?
c) Potřebuje dítě pomoc dospělého, aby se mohlo účastnit většiny aktivit ve třídě?

Odpověď na tyto otázky ukáže rozsah potřebných speciálních postupů.

Zásada: Děti s postižením přicházejí do třídy a odcházejí ve stejnou dobu jako jejich spolužáci.

Postup:

- Domluvíme se s rodiči, aby přiváděli děti s postižením ve stejnou dobu jako ostatní.
- Učíme rodiče návyku vstupovat do třídy a započít program společně s ostatními dětmi.
- S dětmi a rodiči se zdravíme každé ráno srdečně a radostně. Všichni rodiče, a zvláště rodiče dětí s postižením potřebují cítit, že jejich děti jsou vítané a přijímané.

Zásada: Děti s fyzickým postižením umístíme do vhodné pozice, která umožňuje maximální samostatnost.

Postup:

- Obstaráme veškeré potřebné zařízení, abychom zajistili vhodnou pozici dítěte včetně polohy vsedě, uzpůsobené tak, aby podpíralo trup, krk a hlavu dítěte, pokud je to nezbytné.
- Dítě umístíme do „přímky“. To znamená, že hlava, ramena a trup dítěte by měly tvořit přímku. Poraďte se s rodiči nebo ve speciálněpsychologickém centru o individuálních postupech.
- Umístíme dítě tak, aby vidělo, co se děje, a aby mu to umožňovalo snadnou interakci s ostatními.
- Změny činnosti nebo pozice dítěti (a ostatním dětem) vysvětlíme, místo pouhého přesouvání dítěte z jedné polohy do druhé.

Zásada: Děti se po třídě a od jedné činnosti ke druhé pohybují co nejsamostatněji.

Postup:

- Přesvědčíme se, že mezi jednotlivými částmi místnosti je volný průchod. To znamená udržovat podlahy během přesunu bez hraček.
- Chodítka a berle máme stále po ruce a příhodně umístěné v blízkosti dítěte nebo učitele.
- Zalepíme okraje koberců, aby se děti mohly volně pohybovat bez zakopnutí či zaseknutí chodítek či vozíku.
- Pro zrakově postižené dítě zajistíme hmatové záchytné body od jednoho místa k druhému po celé třídě, aby se mohlo kdykoli samostatně pohybovat.
- Pro neslyšící děti použijeme k označení změny aktivity světel nebo systém vzájemné pomoci.

Zásada: Děti se účastní motorických činností běžným způsobem.

Postup:

- Používáme „co nejméně rušivých" metod k začleňování dětí do plánovaných aktivit. Tyto metody zahrnují:
  - částečnou asistenci při užívání stejných pohybů nebo pomůcek jako ostatní děti, manuální pomoc;
  - úpravu kroků nebo pomůcek běžně používaných při činnosti tak, aby se všechny děti mohly stejným způsobem zapojit;
  - poskytnutí různých kroků nebo pomůcek postiženému dítěti při plném zapojení do činnosti.
- Nezapomeneme stanovit smysluplný krok nebo úkol, který může dítě během činnosti splnit. Tyto děti brzy poznávají, co jiní mohou dělat a ony ne. Abychom je motivovali:
  - vymýšlíme hry, ve kterých chůze a běh nejsou jedinou možností účasti, např. cílem hry může být pomalý pohyb;
  - dětské vozíky jsou velkým přínosem pro hrubou motoriku; všechny děti se rády vozí, vozíky tlačí nebo táhnou;
  - prodloužíme rukojeti štětců, aby se daly snadněji používat, rukojeti se dají také „zpevnit" kvůli snazšímu uchopení;
  - připevníme malé cyklistické košíky k chodítkům nebo dáme dětem batůžky, které mohou nosit při sobě, aby si pomůcky nebo hračky mohly samy přenášet z místa na místo;
  - jídelní potřeby mohou pro některé děti obsahovat hluboké misky místo talířů a hrnky se dvěma uchy.

Zásada: Úpravy a postupy pro děti se zdravotními problémy jsou přesně evidovány a pravidelně obnovovány.

Postup:

- Informace týkající se zdravotního postižení, léků a zvláštního zacházení s postiženým dítětem jsou zaznamenány v osobní složce dítěte – spolu s Oregonskou metodou hodnocení. Složka by měla být vždy po ruce, aby pedagogové a asistenti měli dostupné informace pro plánování a pro případ nutnosti.

2. Strategie pro sociální zařazení

Z PRAXE

V ranním kroužku sedí děti v kruhu na podlaze a zpívají písničku na uvítanou. Ve skupině je malý chlapec s kombinovanými vadami, který dosud nemluví. Srozumitelná forma komunikace se u něj rozvíjí obtížně. Pedagog se ptá skupiny: „Komu teď zazpíváme písničku?“ Čtyřletá Terezka zvolá: „Honzík chce být na řadě!“ „Jak to víš?“ ptá se pedagog. „Protože se na vás dívá,“ odpovídá Terezka.

Sociální začlenění

K začlenění do kolektivu může dojít zcela přirozeně! Nicméně průzkum ukázal, že pokud k začlenění nedojde spontánně, musí zasáhnout učitel a zajistit, aby k němu došlo.

To se může stát:

1. přizpůsobením prostředí;
2. usnadněním přirozené interakce mezi dětmi;
3. zaváděním plánovaných postupů ke zvýšení interakce mezi dětmi.

Vždy používejte strategii, která vyžaduje minimální změnu k dosažení požadovaného výsledku.

Například pokud můžete povzbudit děti k interakci pouze tím, že je necháte hrát si v blízkosti postiženého dítěte, není třeba vymýšlet složité strategie „jak pomoci postiženému dítěti“ ke zvýšení interakce.

Rodiče zdravých dětí si často kladou otázku, zda začlenění dětí s postižením nepovede jejich dítě v jeho vývoji tak, že začne napodobovat neodpovídající reakce, které se mohou objevit u dětí s postižením. Odpověď na tuto otázku zní „NE“. Zkušenosti ukazují, že není potřebné, aby se tento druh napodobování vyskytl jak u volné hry, tak u činností řízených učitelem. Nezapomínejte ale, že všechny děti, postižené i zdravé, jsou někdy schopné reagovat nepřiměřeně. To patří k dítěti! Ale děti se učí a vyvíjejí vzájemným pozorováním a napodobováním. Děti s postižením se učí pozorováním a napodobováním příslušných reakcí

svých zdravých spolužáků, a naopak, jejich zdraví vrstevníci získávají mnoho napodobováním příslušných reakcí dětí s postižením. A právě tato interakce a vzájemné obohacování zvyšují pravděpodobnost, že děti s postižením budou plně přijaty vrstevníky.

Přátelství je pro vývoj dítěte snad ještě důležitější než učení. To je záležitost, na kterou často u dítěte s postižením zapomínáme. Jelikož všechny vidíme každodenně i ve skupinách, máme výbornou příležitost postarat se o to, aby děti s postižením navazovaly přátelství. A naopak zdravé děti můžeme naučit, jak navazovat přátelství s dětmi se speciálními potřebami.

Zásada: Pedagogové respektují všechny děti a vytvářejí situace pro vhodnou interakci.

Postup:

- Při komunikaci s dětmi s postižením používáme jazykové prostředky odpovídající věku – stejný hlas, hlasitost a slovní zásobu jako s ostatními dětmi. Mluvíme jasně a často, sledujeme a posloucháme reakce dětí.
- Snažíme se překonat obtíže s reakcemi a projevy, které mohou vypadat nepříjemně, jako je například slintání. Děti to však často nevnímají stejně a žádné obtíže jim to nemusí činit.
- Všímáme si úspěchů dětí s postižením, abychom ukázali, že si jich ceníme.
- Hovoříme otevřeně a bez káravého tónu s dětmi, které mají tendenci se postiženým vysmívat. Zároveň kladně hodnotíme vhodnou interakci mezi dětmi. („Petříku, to bylo od tebe pěkné, že jsi půjčil své kostky Zuzce.“)
- Využíváme čas ve skupinách se všemi dětmi k vymýšlení způsobů, jak by se dítě s postižením mohlo aktivit účastnit. Návrhů dětí využíváme, zvláště pak takových postupů, které usnadňují aktivní účast s vrstevníky.

Zásada: Děti s postižením se mají účastnit činností v malých skupinách společně se zdravými dětmi. Pedagogové usnadňují přirozenou interakci mezi dětmi.

Postup:

- Do jedné skupinky dětí zařadíme pouze jedno dítě vyžadující mimořádnou péči.
- Dítě s postižením má pracovat vedle dítěte zdravého, a ne vedle učitele nebo jiného dítěte s postižením. Často v dobré víře být nápomocni děti od sebe oddělujeme.
- V mnohých třídách jsou děti, které jsou tzv. přirozenými pomocníky. Sledujte, které děti s postiženým dítětem mluví, pomáhají mu, dělí se s ním nebo si s ním začínají hrát. Tuto interakci povzbuzujte okamžitě a pokaždé, když k ní dojde.

Zásada: Děti, které již ovládají specifické činnosti, učíme, jak pomáhat spolužákům, kteří mají problémy.

Postup:

- Jako pomocníky vybíráme děti, které:
  - jsou společensky aktivní;
  - si rády hrají s ostatními;
  - pravidelně docházejí do MŠ;
  - jsou schopné řídit se podle pokynů dospělých.
- Motivujeme děti jak začít hru s dítětem, které se nezapojuje: např. učíme dítě, aby začalo hru s jiným slovy: „Pojď si hrát“ nebo „Pojďme si hrát“. Vedeme děti k tomu, aby druhému názorně předvedli hru, práci s pomůckou nebo pravidla společenské hry. Vybíráme pomůcky, které jsou pro oba motivující. Učíme děti vyjadřovat své city, chválit a poskytovat pomoc. Povzbuzujeme děti k vzájemné interakci.

Zásada: Nevhodné chování usměrňuje systematicky a soustavně celý personál.

Postup:

- Ujistíme se, že prostředí snižuje pravděpodobnost nepřiměřeného chování na minimum. Pomůcky, hračky a prostory by měly odpovídat věku a umožňovat dítěti škálu přijatelných reakcí. Uspořádejme prostředí tak, abychom co nejméně museli říkat NE. Pokud je nutné zasáhnout do činností dětí, zvolíme co nejméně rušivý způsob.
- Zvláštní návody a nápovědy pro děti s postižením jim poskytneme předtím, než se přesunou z jedné činnosti na druhou. Oznámíme jim, že činnost je u konce, a vydáme jasné pokyny, co bude následovat.
- Nevšímáme si nevhodného chování, pokud to jde. Jakákoli pozornost (zpevnění) může zvýšit pravděpodobnost, že se chování bude opakovat. Pokud je chování dítěte destruktivní nebo nebezpečné, mluvíme (např. „Jirko, polož to kladivo“) a zároveň mu předmět odebíráme.
- Pokud musíme zasáhnout, nementorujeme, nehádáme se a nezvyšujeme hlas. Jsme klidní, struční a přímí, když říkáme dítěti, co provedlo, jaké jsou důsledky jeho chování.
- Zatímco si nevšímáme nevhodného chování, nešetříme slovním povzbuzováním a zpevňováním vhodného chování ve skupině dětí, např. „Tomášek uklízí. Dává kostky do košíku. Děkuji ti, Tomášku!“ Nezapomínáme, že zpevňování zvyšuje pravděpodobnost, že se určité chování bude opakovat. Snažíme se „přistihnout“ dítě při dobrém chování a toto jednání podporujeme!

- Snažíme se nevhodné chování předvídat předtím, než se vystupňuje, a nasměrujeme dítě k přijatelnější činnosti. K tomu by mělo dojít v klidu a nenápadně.
- Dítěte se ptáme, co chce dělat, pokud má možnost volby. Neptáme se „chtěl bys ...", když myslíme „musíš".

3. Strategie pro začlenění do procesu výuky

Stejné osvědčené zásady pro výuku, které platí pro všechny děti, platí i pro děti s postižením. Nicméně kvůli postižení může dítě mít potíže zapojit se stejným způsobem jako dítě bez postižení. Někdy je třeba vydat více pokynů a kroků, abychom mu účast usnadnili. Možná budou nutné doplňující pomůcky nebo vybavení. Někdy lze činnost mírně upravit, aby dítěti vyhovovala. Jindy se dítě zapojí do takové míry, jaké je schopno. Při zvažování, jak začlenit postižené děti do učebních programů, je důležité pamatovat si tři klíčové body:

a) Nevyřazujeme dítě z činnosti či hrací plochy kvůli jeho postižení. Raději zvážíme, jestli je činnost pro daný věk přitažlivá. Potom uvažujeme, jak by se postižené dítě mohlo do činnosti zapojit funkčním a tradičním nebo netradičním způsobem. Při zvažování těchto bodů můžeme přijít na to, že se činnost dá mírně upravit, aby se všechny děti plně a nadšeně zapojily. Děti lze plně zapojit i pouhým zvýšením možných reakcí. Například během vyprávění příběhů můžeme dětské reakce povzbuzovat tak, že je necháme mluvit, dotýkat se stránek, vybírat je, ukazovat na ně, otáčet je a držet příslušné rekvizity jako loutky. Tento rozsah akceptovatelných reakcí zajišťuje, že všechny děti najdou způsob jak se zapojit.
b) Uvážíme, jaké doplňující pomůcky a vybavení může být nezbytné k usnadnění aktivní účasti postiženého dítěte. Například poskytnutí rozličných „malířských náčiní", jako jsou krátké štětce, slámky (rozfoukávání barevných skvrn slámkou), houby, hrací karty a samozřejmě prsty, zahrnuje možnosti pro všechny děti a poskytuje takový nástroj, s jehož využitím se dítě s postižením pravděpodobně bude schopno zapojit. Zařízení, jako např. upravené vypínače k zapínání a vypínání předmětů nebo komunikační tabule, mohou rozhodnout, zda se dítě do činnosti s ostatními dětmi zapojí.
c) Přemýšlíme, jak můžeme dítěti dát příležitost k procvičování individuálních úkolů během činnosti. Většina dětí má podrobně vypracovaný individuální vzdělávací plán ze speciálněpedagogického centra, který obsahuje i podrobné návody jak s dítětem pracovat. Individuální vzdělávací cíle si pedagog pro dítě s postižením vypracovává také na základě pozorování a Oregonské metody hodnocení.

Nejdůležitějším bodem při práci s dítětem s postižením je uvědomovat si, že toto dítě má stejné potřeby jako každé jiné dítě – potřebu kamarádů, potřebu být přijímán, potřebu učit se a být oceňován, potřebu zapojit se do kolektivu.

Zásada: Děti mají možnost vybírat si činnost.

Postup:

- Poskytujeme možnosti volby na úrovni odpovídající schopnostem dítěte. Většina dětí s postižením se může výběru účastnit na stejné úrovni jako ostatní děti.
- Dětem, které mají obtíže při výběru z většího počtu možností, omezte výběr na dvě nebo tři žádoucí možnosti.
- U dětí s výraznými motorickými poruchami nebo špatným jazykovým vyjadřováním, které omezuje jejich schopnost komunikovat, lze použít obrázky nebo předměty představující možnosti volby.

Zásada: Individuální úkoly jsou začleněny do každodenních činností.

Postup:

- Všechny děti mohou mít individuální úkoly. Pro dítě s postižením jsou individuální úkoly důležité k minimalizaci účinku postižení do budoucna. Pro každé dítě stanovíme aspoň jeden individuální úkol.
- O individuálních úkolech rozhodují rodiče, pedagogové a další odborníci, kteří se dítětem zabývají.
- Určíme postup nebo metodu, kterou se mají všichni zaměstnanci řídit, aby dítěti umožnili procvičovat jeho úkol ve všech činnostech v průběhu celého dne.

Zásada: Pedagogové plánují činnosti tak, aby zajistili aktivní účast všech dětí.

Postup:

- Pedagogický tým má mít pomůcky připravené před započetím činnosti, jinak může dojít ke ztrátě pozornosti dětí a její obnovení pak vyžaduje více času.
- Každé dítě by se mělo po většinu času aktivně nebo částečně do činnosti zapojit.
- Účast dítěte na činnosti má být častější než účast dospělého. Neděláme za dítě vše, pouze mu pomůžeme, když si opravdu neumí poradit samo.
- Nezapomeneme povzbuzovat ostatní děti k pomoci. Jsou často efektivnější než učitelé. Za pomoc je pochválíme a povzbudíme.

Zásada: Aktivní účasti každého dítěte dosáhneme úpravou pomůcek a prostředí, změnou postupu učitele.

Postup:

- Pro děti s postižením děláme jen taková opatření, která jsou nezbytná. Předtím než něco změníme, ujistíme se o nezbytnosti úpravy.
- U **dětí s postižením zraku** upravíme činnosti tak, abychom využili zbytky zraku a všechny smysly, které dítě má, např.:
  - stále popisujeme, co se děje v okolí dítěte;
  - všechny materiály a hračky umísťujeme tak, aby na ně dítě dosáhlo ze své úrovně;
  - použijeme černou zvýrazňovací tužku nebo látková ohraničení k vymezení hranic papíru;
  - nezapomeneme povzbudit dítě slovem nebo dotykem, protože úsměv a zrakový kontakt tyto děti neuvidí;
  - používáme sluchových, čichových nebo hmatových záchytných bodů, abychom dítěti umožnili orientovat se v různých částech místnosti (např. na koberci se staví z kostek, bublající akvárium je umístěno v centru pokusů);
  - používáme kazety nebo nahrávky knih v poslechovém středisku;
  - k dokreslení toho, o čem se vypráví, použijeme konkrétní předměty;
  - používáme knihy s jasnými obrázky a velkými písmeny;
  - kdykoli dítě vypadá zmateně, poskytneme mu slovní pomoc;
  - rozvíjíme jemnou motoriku a hmat dítěte;
  - užíváme partnerů v činnostech rozvíjejících hrubou motoriku;
  - říkáme dětem, jaké aktivity a předměty jsou v centrech k dispozici, necháme je vybrat si;
  - nedovolíme ostatním dětem, aby za děti se zrakovým postižením dělaly sebeobslužné úkony.
- **Dětem s postižením sluchu** upravíme činnost tak, abychom zdůraznili vizuální záchytné body:
  - obracíme se k dítěti čelem a snížíme se na jeho úroveň očí, posadíme se naproti dítěti, ne vedle něj nebo za ním;
  - než začneme s dítětem mluvit, dotkneme se ho nebo mu dáme znamení – k tomu vedeme i ostatní děti;
  - máme zásobu kartiček s obrázky věcí nebo činností;
  - vždy vyjadřujeme obsah toho, co nám dítě sdělí neverbálně;
  - poté co dítě dokončilo úkol, mu stručně popíšeme, co právě dělalo;
  - zkušenost je základem řečového vývoje – povzbuzujeme zkoumání, manipulaci, bádání;
  - všechno ve třídě označíme cedulkami, včetně stolu, židlí, úložných prostor, pastelek atd.;

- používáme vizuální a hmatové pomůcky pro všechny činnosti: při vyprávění příběhů používáme hru prstů, maňásky, předvádíme příběh pomocí postav na flanelové tabuli, nebo ho děti mohou zahrát;
- pro rozvoj řeči používáme co nejvíce smyslů a smyslových pomůcek (např. pomůcky M. Montessori);
- naučíme ostatní děti, že mohou získat pozornost dítěte se sluchovým problémem dotykem;
- předvádíme řeč vizuálně, gestikulujeme při mluvení a vedeme k tomu i ostatní děti;
- pamatujeme, že soustředěné naslouchání je únavné a že některé zvuky mohou být pro dítě se sluchovým postižením obzvlášť rušivé;
- používáme bicí nástroje při hudební výchově (děti cítí vibrace);
- názorně předvedeme, co od dětí očekáváme;
- dohlédneme, aby dítě, které má nosit sluchadlo, ho nosilo celodenně.

- U **dětí s řečovými a jazykovými poruchami** podporujeme jazykový projev, ale umožníme jim tichou účast jako první krok k mluvení;

  - vytvoříme atmosféru k mluvení – pokud dítě používá gesta (ale je schopno mluvit), zeptáme se ho: „Co chceš?“ předtím, než mu požadovaný předmět podáme; povzbudíme dítě „používej vlastní slova“ při pojmenování předmětů a používáme tato slova v jedné nebo dvou větách, než předmět dítěti podáme;
  - využijeme studijních exkurzí a umožníme dětem, aby si vše ohmataly a získaly konkrétní zkušenosti;
  - děti mohou mít problémy mluvit o neznámých pojmech;
  - vydáváme jednoduché slovní instrukce a postupně přecházíme ke složitějším; činnosti doprovázíme slovy, pokud dítě není schopno jednotlivé kroky vyjádřit verbálně;
  - reagujeme okamžitě na počáteční pokusy o verbální komunikaci;
  - pojmenováváme všechno – lidi, domácí zvířata, jídlo, části těla a předměty v procesu komunikace.

  Další metody ke stimulaci řeči a jazyka:

  - samomluva – dospělí mluví při hře a kontaktu s dětmi o tom, co právě dělají;
  - souběžná mluva – učitelé mluví o tom, co dítě dělá, vidí, slyší, cítí;
  - rozšiřování – dospělí rozšiřují promluvy dítěte, poskytují dostatečné informace a transformují je do ucelené, dobře formulované promluvy;
  - přetváření – přeformulování promluvy dítěte tím, že použijí jinou strukturu skladby;
  - kladení otevřených otázek;
  - povzbuzování dětí k mluvení;
  - naslouchání.

- U **dětí s postižením motoriky** zvážíme funkci, která je postižením narušena nebo znemožněna. Poté rozhodneme, jaká opatření jsou nezbytná. Kapitola o fyzickém začlenění obsahuje postupy pro děti, kterým stačí k účasti pouze poskytnout k činnosti přístup. Doplňující strategie zahrnují další postupy:
  - upravíme prostředí třídy (úpravy mohou být velmi individuální, vždy záleží na závažnosti postižení);
  - opatříme pomůcky pro dítě přizpůsobenými úchytkami, použijeme pro přichycení suchý zip nebo přísavky;
  - upravíme i pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky (tříkolky, chodítka apod.);
  - přilepíme kreslicí papír ke stolu, aby se dítě mohlo soustředit více na svůj úkol než na papír;
  - na kreslení dáváme dětem zvýrazňovače – není třeba na ně tlačit a jsou snadno uchopitelné;
  - tenké zpevníme pomocí měkkých natáček do vlasů;
  - necháme dítěti dostatek času na dokončení činnosti;
  - zvolíme metodu účasti, která je pro dítě funkční.
- U **dětí s opakovanými zdravotními potížemi** máme na paměti, že dítě může často chybět, může být hospitalizováno a potřebuje pravidelně léky. Navrhované učební modifikace zahrnují:
  - plánujeme činnosti s otevřeným koncem, které se dají snadno dokončit doma nebo v nemocnici;
  - pošleme domů pro dítě „pytlík plný zábavy“, který pro něj připravíme;
  - nabídneme rodičům zapůjčení hraček a knih.
- **Děti s poruchami sociálně-emočního chování.** Je-li prostředí třídy přiměřené vývoji (tzn. že zde jsou rozličné materiály a různě složité činnosti) a děti mají možnost samy si určit, co budou dělat, problémy s disciplínou se objeví méně často než ve vysoce strukturovaném, učitelem řízeném, vývojově nepřiměřeném prostředí;
  - zdůrazňujeme a posilujeme vhodné chování;
  - upravíme prostředí tak, aby děti měly možnost samostatné nerušené práce a soukromí;
  - poskytneme dítěti v průběhu činnosti slovní nápovědu;
  - využíváme příběhy, loutky a situační hry, abychom rozvíjeli u dětí empatii;
  - při činnostech, které vyžadují zvýšenou pozornost, nabízíme dětem krátké 5–10minutové učební bloky prostřídané pohybovou aktivitou;
  - podporujeme děti, aby předváděly své dovednosti napodobováním s panenkami, loutkami a v jiných dramatických činnostech;
  - komunikace pedagogů vyjadřuje, že agrese není za žádných okolností žádoucí – ignorování agrese a povolnost dospělých může být brána jako souhlas s ní a vést k nárůstu agresivity.

Používáme netrestající formy kontroly, jako jsou:
- restrukturalizace prostředí odnětím materiálů nebo přidáním dalších materiálů;
- nabídka možnosti výběru;
- udělování kladných pokynů (např. „jemně se dotkni“ spíše než „neuhoď“);
- povzbuzování k řešení problémů: pomoc dětem dohodnout se – otázkami na jejich problém, vytvářením alternativ, předvídáním důsledků alternativ;
- nabídka omezeného výběru;
- vytvoření rituálů a rutin pro pocit bezpečí;
- vyhnutí se ultimátům;
- povzbuzování dětí, aby pomocí slov vyjadřovaly své pocity a také aby používaly slov při řešení sporů, s aktivní pomocí dospělého při hledání správných výrazů;
- vyřazení dítěte z běžné činnosti spolu s vysvětlením pravidel a poskytnutí možnosti nového pokusu – opakovat, pokud je to nutné;
- posilovat vhodné chování pomocí oblíbených činností a privilegií, být vytrvalý a důsledný.

- U **dětí s mentálním postižením** klademe důraz na rozvoj pojmového myšlení, jazykové vyjadřování a dovednosti podporující samostatnost, např.:
  - učíme pojmy a využíváme naučené termíny v celé řadě kontextů (např. pokud někoho učíme poznávat červenou barvu, zdůrazňujeme mu „červenou“ po celý den a v co největším počtu situací);
  - při nácviku nějaké dovednosti často procvičujeme – pokud se dítě učí zapínat knoflíky, umožníme mu něco zapínat každý den, dokud se dovednost nenaučí; potom mu umožníme procvičování několikrát týdně;
  - zaměříme se na to, co je pro budoucnost dítěte důležité a užitečné; podporujeme ho, aby mluvilo a učilo se slovní zásobu, jako jsou části těla, rodina, oblečení a jídlo, v první řadě klademe důraz na podstatná jména a slovesa;
  - povzbuzujeme kladné vztahy dětí, které mají rozdílnou úroveň dovedností a schopností;
  - připravujeme a plánujeme každodenní příležitosti pro vytváření modelových situací a vzorů pro napodobování schopnějších dětí;
  - uznáváme, že potřeba dítěte opakovaně procvičovat a aktivně opakovat se projevuje pomocí hry, a ne drilováním nebo procvičováním pod vedením dospělého.

Zásada: Děti učíme dovednosti nutné pro získání samostatnosti.

Postup:

- Všechny děti mají příležitost se plně nebo částečně podílet na přípravě stolování.

- Zaměstnanci umožňují dětem částečnou účast na úklidu, např. dospělý nechá některé dítě přinést krabici na zbytky papíru po výtvarných činnostech, aby postižené dítě mohlo uklidit ze stolu. Kamarád ze třídy donese nádobku s vodou a hadříkem, aby imobilní dítě mohlo utřít stůl.

Zásada: Činnosti jsou plánovány tak, aby dětem umožnily „částečnou účast".

Postup:

- Částečná účast znamená, že všechny děti, bez ohledu na závažnost postižení, se mohou naučit řadu dovedností, které jim pomohou aspoň částečně se účastnit řady dovedností, což jim umožní účastnit se školských nebo mimoškolních aktivit.
- Určete dovednost, kterou děti využívají v určité činnosti. Potom určete relevantní dovednost, kterou postižené dítě může vykonávat při této aktivitě. Podporujte dítě, aby neustále tyto dovednosti využívalo v průběhu činnosti.
- Určíme, které další dovednosti může dítě získat za pomoci úprav. Úpravy mohou zahrnovat osobní asistenci, hmatové záchytné body pro děti se zrakovým postižením, jazykové vyjádření pro děti, které neslyší nebo nemluví.
- Použijeme podobné druhy pomůcek jako pro zdravé děti; i pokud jsou děti značně opožděné, radují se a učí pomocí stejných hraček a činností jako děti na vývojově stejné úrovni, byť jinak staré.

4. Strategie pro spolupráci s rodinou

Jednou z věcí, kterou si rodiče dětí s postižením přejí nejvíce, je, aby jejich děti navázaly přátelství s vrstevníky. To lze těžko uskutečnit, pokud jejich děti nemají příležitost být pohromadě. Proto přibývá rodičů, kteří i přes určité obavy mají zájem své dítě s postižením umístit do běžných mateřských škol. Můžeme udělat mnoho pro zmírnění těchto obav už tím, že zaujmeme pozitivní a uklidňující stanovisko k rodičům a rodinám. Rodiče chtějí, aby se jejich děti dobře cítily, chtějí, aby je ostatní měli rádi, aby byly šťastné a měly přátele. Nejvíce ze všeho potřebují rodiče vědět, že jejich dítě je v bezpečí a že ho máte opravdu rádi. Dejte najevo rodičům tyto pocity.

Když zvažujeme jak spolupracovat s rodinami, je třeba mít na paměti tři důležité body:

1. Máme stále na paměti, že rodiče znají své dítě lépe než všichni ostatní. Budou to oni, ne my, kteří budou mít na toto dítě neustálý vliv po mnoho dalších let. Jako členové týmu mohou rodiče poskytnout vodítka odborníkům, určit pro své dítě důležité učební aktivity, stanovit, do jaké míry ho rodina může podpořit, pomoci mu v jeho rozvoji a vysvětlit ostatním cho-

vání, které může být i pro odborné pracovníky záhadné. Využijme jejich pomoci!

2. Je málo pravděpodobné, že se nám podaří naplňovat výchovné cíle, pokud nevezmeme v úvahu jeho rodiče a rodinu, např. pro nás může být zásadní naučit dítě zavazovat si tkaničky, ale není-li to zásadní i pro rodiče, je nepravděpodobné, že by se to dítě rychle naučilo.
3. Rodiče jsou zákonnými partnery při vzdělávání dítěte s postižením. Mají právo podílet se na výchovných rozhodnutích, která se ho týkají.

Zásada: Rodičům sdělujeme o dítěti pozitivní informace.

Postup:

- Rodiče a děti vždy při příchodu přivítáme a při odchodu se s nimi rozloučíme.
- Sdělujeme rodičům pozitivní zprávy o dítěti tím, že jim dáme vědět, že si všímáme a mluvíme o jeho úspěchu, veselé příhodě, nebo jenom tím, že demonstrujeme radost být s dítětem.
- Pokud dítě trpí zdravotními obtížemi, jako jsou např. záchvaty nebo problémy s dýcháním, své obavy sdělujeme pozitivním způsobem.
- Nahrajeme dítě na video při různých činnostech a pošleme rodině záznam domů pro potěšení. Nahrávky pravidelně opakujeme.
- Způsob, jakým mluví personál s rodiči, může vzbudit naději a důvěru v jejich dítě, ale také naopak. Pozor na nahodilé poznámky, tón v hlasu a mimiku.

Zásada: Poskytujeme rodinám pomoc a podporu, která jim umožní fundovaně se rozhodnout za své dítě.

Postup:

- Poskytujeme rodičům podporu místo toho, abychom za ně přebírali odpovědnost. Vždyť rodiče musí získat a osvojit si dovednosti reagující na změnu v průběhu života dítěte.

Doporučíme rodičům, na které odborníky a instituce se mají obrátit. V případě potřeby sami takové odborníky a instituce kontaktujeme.

- Zeptáme se rodičů, na kterých výsledcích u dítěte jim zvláště záleží. Sepíšeme je do individuálního plánu a navrhneme metody a formy práce, jak tyto dovednosti nacvičovat. Pravidelně sdělujeme nebo ukazujeme rodičům, jak dítě s danou dovedností pokročilo.
- Rady a informace můžeme zjišťovat ve speciálněpedagogických centrech; zjistíme, které je poblíž bydliště rodičů.

Zásada: Poskytujeme rodinám podporu a pomoc, která má co nejméně rušivé vlivy.

Postup:

- Shromažďujeme a poskytujeme informace, které odpovídají na otázky a obavy rodičů. Pokud informace nemůžeme zjistit, odkážeme rodiče na někoho, kdo jim je může poskytnout (speciálněpedagogické centrum, psycholog, neurolog, pediatr apod.).
- Žádáme od rodičů informace, které pomohou dětem k větší aktivitě při činnostech ve třídě, např. informace o tom, jak si dítě doma hraje, může pomoci rozvrhnout mu hrací prostředí i ve třídě.
- Navrhneme vlastní cíle pro celou skupinu i pro dítě a sdělíme je rodičům. Rodiče potřebují informace. Potřebují vědět, co jejich dítě ve školce dělá a jak se mu vede.
- Pozveme rodiče, aby se mohli zapojit a pozorovat dítě ve třídě. Rodiče mohou být pedagogům nápomocni k lepšímu pochopení dítěte a pedagogové zase mohou nabídnout rodičům asistenci při výchovně-vzdělávacích činnostech.
- Doporučujeme rodičům vhodné činnosti na doma nebo jak vytvářet stimulující domácí prostředí.

Zásada: Setkáváme se s rodiči co nejčastěji, nečekáme, až nás o to budou sami žádat.

Postup:

- Ujistíme se, že program schůzek, ať jakkoli krátkých, je všem jasný, aby všichni měli čas se na ně připravit.
- Na schůzky vyhradíme dostatek času. Mnoho rodičů tvrdí, že opravdový zájem učitelů a odborníků vycítí teprve tehdy, když si vyhradí dostatečný čas na diskusi a neviní rodiče z postižení nebo chování dítěte.
- Vyhneme se používání odborných slov a profesionálního žargonu. Ačkoli my pedagogové máme svůj vlastní jazyk, rodičům nemusí být naše termíny známy.
- Podporu a radu poskytujeme rodinám jen na jejich žádost, a jen když je nezbytná. („Jestli máte zájem, rádi vám poradíme.“) Vyvarujeme se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad. Zachováváme patřičnou mlčenlivost o jejich vnitřních záležitostech.
- Nabízíme rodičům možnost setkávat se při neformálních akcích – výlety, besedy, karneval, oslavy …

Zásada: Chováme se k rodinám jako ke konkrétním lidem.

Postup:

- Oslovujeme rodiče jménem, a ne „maminko“ nebo „tatínku“ – je to příliš neosobní.
- Nabízíme rodičům možnost pobytu v MŠ s jejich dítětem jako asistenti-dobrovolníci.
- Pomáháme rodinám – dětem s postižením – seznámit se s jinými rodinami.
- Respektujeme soudržnost a soukromí rodin.

Zásada: Učíme se od rodin.

Postup:

- Rodiče často mají své vlastní postupy jak s dítětem zvládnout každodenní úkoly, které jsou závislé na jejich stylu, domovu a pracovních povinnostech, času a jiných členech domácnosti. Ptáme se na tyto postupy a osvojujeme si je při zvládání stejných úkolů ve škole.
- Rodiče pravděpodobně znají takové způsoby péče o své dítě, které jsou jednoduché, pohodlné a lehko proveditelné.

KAPITOLA 8

Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou je jedním z hlavních principů programu *Začít spolu* a v plné míře naplňuje záměry *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*.

Program *Začít spolu*, jako program otevřený, vychází z předpokladu, že při výchově dítěte má rodina primární a nezastupitelnou roli. Proto je důležité nabídnout rodinám dětí možnost spoluúčasti při výchově v mateřské škole a také je při ní povzbuzovat – přičemž podstatná část kontaktů mezi školkou a rodinou bude neformálního charakteru. Neformální kontakty jsou velmi cenné a v mnoha ohledech vyhovují rodině i učiteli.

Počátkem skutečné spolupráce rodiny s mateřskou školou je okamžik výběru předškolního zařízení rodiči, jejich volba a přijetí odpovědnosti za své rozhodnutí. Nejde tedy o to, aby rodiče mechanickým způsobem rozhodli „dítě musí do školky, dáme je tam". Pedagogický tým seznámí rodiče s podstatou a hlavními principy programu *Začít spolu*. Vede je k tomu, aby pochopili, že pokud si tento program vyberou, vyplývají pro ně z této volby konkrétní důsledky v podobě závazků. Ty jsou obsaženy v dohodě, kterou školka s rodiči uzavírá.

Spolupráce rodičů v programu může probíhat různými způsoby. Jsou jimi například:

- zapojení rodičů ve třídě;
- porady učitele s rodiči;
- návštěvy doma;
- dohoda mezi rodinou a školou;
- tvorba individuálních plánů pro děti;
- čas odchodů a příchodů;
- půjčovaní hraček a knih;
- pomoc při pořádaní akcí pro děti.

Nepřímou formou spolupráce a komunikace s rodiči jsou:

- nástěnky;
- zápisníky dětí, které slouží k písemné komunikaci mezi rodiči a pedagogy;
- dotazníky (např. o zájmech dětí);
- zpravodaje a školní časopis vydávaný podle možností v mateřských školách pro rodiče.

Příklad, jak může vypadat dohoda o spolupráci mezi rodinou a školou – samozřejmě může vypadat i úplně jinak, záleží na každé mateřské škole, co vytvoří.

Dohoda o spolupráci mezi rodinou a MŠ

Jména rodičů: . . . . . .

Jméno dítěte: . . . . . .

Vážení rodiče,

jsme moc rádi, že se Vaše dítě zúčastní programu Začít spolu. Moc se těšíme na naši vzájemnou spolupráci. Jak jistě víte, snažíme se získat rodiny pro co nejširší aktivní účast na našem programu. Spolupracovat s MŠ můžete v těchto oblastech:

- Účastnit se rodičovských schůzek pořádaných měsíčně v přijatelnou dobu.
- Práce s dětmi ve třídě. Pokud ano, máte nějakou konkrétní představu? Které činnosti máte na mysli? (Čtení, umění, skládačky, hudba...) V které době? (Ráno, dopoledne, odpoledne...)
- Výstavba nebo výroba prostředků (venkovní vybavení, oblečení pro panenky, ...), zařizování center aktivit.
- Pomoc při pořádání výletů.
- Organizování zvláštních událostí (narozeniny, svátky).
- Spolupráce s učiteli na tvorbě třídního programu. Náměty ke hře a učení.
- Poskytování materiálů z domácích zdrojů.
- Účast na rodičovských akcích (výlety, aukce).
- Účast v zájmové skupině (např. rodinná turistika, živá příroda ve školce apod.).

Jsme seznámeni a souhlasíme s principy programu Začít spolu.

V ....., dne .....

.....
podpisy rodičů

Z PRAXE

Jednou z forem spolupráce s rodinou je také ranní úkol. Na nástěnce, která je umístěna hned při vstupu do třídy, je jednoduchý úkol zaměřený k tématu. Může tam být také označení dne v týdnu a datum. Rodiče přečtou dětem, jaké zadání mají splnit, případně jim s úkolem pomohou (např.: Spočítej, kolik je na obrázku letadel, a číslo napiš).

Začátky byly takové, že spěchající rodiče se snažili co nejrychleji předat své dítě učitelce. Jen málo rodičů si našlo čas na to, aby promluvili s učitelkou nebo vstoupili s dítětem na chvíli do třídy a pomohli mu s ranním úkolem. Postupem času se tento stav měnil – děti samy přemlouvaly rodiče, aby jim přečetly úkol. Rodiče pod tlakem svých dětí i příkladem ostatních postupně do třídy vstupovali a dnes až na ojedinělé výjimky si každý z nich najde čas na tuto oblíbenou formu spolupráce. Rodiče tak mají každý den možnost hned ráno nahlédnout do dění ve třídě.

Velmi důležitou součástí spolupráce je účast rodiny přímo ve třídě. Rodiče, prarodiče, sourozenci – každý z nich může přijít do mateřské školy a připojit se k dětem během jejich činností.

Nejvhodnější je zpravidla doba při příchodu do mateřské školy nebo při vyzvednutí dítěte odpoledne – v obou případech je s rodiči také počítáno v denním rozvrhu. Rodiče však mohou učitelkám s dětmi pomáhat souvisle v průběhu celého dne nebo být ve třídě jako dobrovolný asistent.

Někteří rodiče mohou mít z této spolupráce obavy. Pro mnohé z nich bývá právě přítomnost ve třídě tím nejtěžším. Důvody k obavám ze spolupráce mohou být následující:

- Ve spolupráci s učiteli se rodiče cítí nejistí, mateřskou školu celkově a zvláště pak třídu považují za prostor, ve kterém pracují výhradně učitelé.
- Nejsou si jisti, zda je učitelé ve třídě opravdu chtějí, a možnost být se svým dítětem ve třídě je pro většinu rodičů nezvyklá.
- Obávají se, že udělají chybu.
- Nevědí, co mají dělat, a nechtějí způsobit zmatek.
- Myslí si, že nemají čím přispět.
- Nejsou jim jasná pravidla ve třídě.

Proto je důležité, aby se komunikace učitele s rodiči opírala o přístup vstřícnosti a vítanosti – aby rodiče své aktivní spoluúčasti na výchově dítěte s učitelem uvěřili a mohli si na ni zvyknout.

Pokud se tento proces daří, pak členové rodiny získávají:

- pocit sounáležitosti s programem – přijmou jej za svůj a mohou se podílet na jeho průběhu;
- naučí se dívat na své dítě ve vztahu k ostatním – pochopí, že se stává členem širšího společenství, než je rodina;
- poznají více z vývoje dítěte;
- postupně poznají a naučí se respektovat vyučovací tým;
- podpoří proces domácími aktivitami;
- poznají prostředí a kamarády, o kterých jim děti vyprávějí;
- mohou navázat přátelské vztahy s jinými rodiči.

Z PRAXE

Déle než tři měsíce přiváděla paní T. pravidelně svého syna Jirku do mateřské školy. Postávala nejistě v šatně, a přesto, že ji učitelka zvala do třídy, nikdy nenašla odvahu. Učitelka se nedala odradit počátečním neúspěchem a při povídání v ranním kruhu se dozvěděla od Jirky, že jeho maminka je cukrářka a peče krásné dorty s marcipánovými ozdobami. Při první vhodné příležitosti poprosila učitelka paní T., jestli by nenaučila děti dělat marcipán v rámci pohádkového tématu O perníkové chaloupce. Paní T. se pousmála a s návrhem souhlasila. Hned další den bylo ve třídě otevřené jediné centrum – Domácnost – kde se děti učily vyrábět marcipán a z něho tvořit marcipánové ozdoby. Paní T. jsme byli moc vděční – i pro nás to znamenalo získání nové dovednosti – naučili jsme se to stejně jako naše děti ve třídě. Po této zkušenosti už nebyl problém se spoluprací. Pani T. se až do odchodu Jirky do základní školy několikrát podobným způsobem zapojila do práce v centrech a začala také aktivně pracovat v Radě školy.

V programu *Začít spolu* jde také o to, aby učitel s rodinou pravidelně mluvil o pokrocích dítěte, aby společně plánovali a hodnotili krátkodobé i dlouhodobé cíle, ujasňovali si postupy k jejich dosažení. K tomu slouží setkání učitelů s rodiči – dochází k nim zpravidla třikrát ročně (září, leden, červen). Důležité je, aby při těchto schůzkách došlo k výměně informací oběma směry – tzn. že nejen rodiče dostávají informace o svém dítěti, ale také učitel se ptá např. na oblíbené činnosti dítěte doma, na vztahy k sourozencům, na celkovou situaci v rodině apod.

Z PRAXE

Při realizaci tematického plánu Lidské tělo jsme požádali jednu z maminek, paní V., o spolupráci. Věděli jsme ze vstupní diagnostiky, že paní V. je zdravotní sestra, a pokládali jsme za přínosné, aby o zdraví a některých funkcích lidského těla mluvil odborník. Paní V. již aktivně spolupracovala s mateřskou školou a ani tuto nabídku neodmítla. Domluvila se s učitelkou na strategii a vhodných metodách a takto připravena předstoupila před děti. Donesla si s sebou „doktorské vybavení" a pak se děti dozvěděly, jak a proč se měří krevní tlak, jak pracuje srdce a jaký je cévní systém v lidském těle. Měly možnost vidět také „statečnou" paní učitelku, která si nechala udělat odběr krve. Pak sledovaly krev, její barvu, jak se sráží a jak se posílá k vyšetření.

Po takovém úvodu se děti pustily do připravených činností v CA. V Pokusech si vyzkoušely kapacitu plic nafukováním balonků a pozorovaly krev v mikroskopu. V Ateliéru kreslily, malovaly a z barevných bavlnek nalepovaly krevní systém na vystřižené lidské tělo. V Dramatice probíhala hra na lékaře a nemocnici, v Kostkách stavěly děti nemocnici a jezdily se sanitkami. Projekt Lidské tělo dopadl velmi úspěšně, a to také díky ochotné mamince.

Součástí programu jsou návštěvy v rodinách – ty umožňují lépe poznat prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a otevírají další prostory pro práci s dětmi. Návštěvy v rodinách jsou velmi důležité k tomu, aby si dítě dokázalo „propojit" prostředí doma s prostředím školy. Pobyt rodinných příslušníků ve třídě a návštěvy učitelky v rodině sehrávají velmi významnou roli zejména v době, kdy dítě začíná navštěvovat mateřskou školu – při procesu adaptace. Rodina ve spolupráci s pedagogickým týmem vytváří pro dítě neohrožující – bezpečné – prostředí.

Spoluúčast rodiny na programu se projevuje také v pomoci při organizování mimoškolních aktivit pro děti – k nim patří návštěvy divadla, zoo, ozdravné pobyty u nás i v zahraničí, školy v přírodě, návštěvy bazénů, jazykové kurzy, výlety, exkurze – to všechno jsou akce, při nichž mohou rodiče poskytnout dětem vysokou podporu.

Nepřímou komunikaci s rodiči lze zahájit prostřednictvím vstupních dotazníků a pokračovat pak formou zápisníků, informací na nástěnkách nebo ve školním časopise.

Spolupráci s rodinou lze podpořit a zajistit tzv. rodinným koordinátorem – může to být dobrovolník z řad rodičů, sympatizant, který koordinuje spolupráci s rodiči, vyhledává společné cíle a cesty vedoucí ke spolupráci.

Tam, kde takový rodinný koordinátor funguje, je dobré mít vyčleněnou místnost pro rodiče, kde se mohou setkání koordinátor–rodič, rodič–učitel, učitel–koordinátor uskutečňovat. Taková místnost je vhodná i pro setkávání rodičů

Obr. 8.1 Vystoupení pro veřejnost

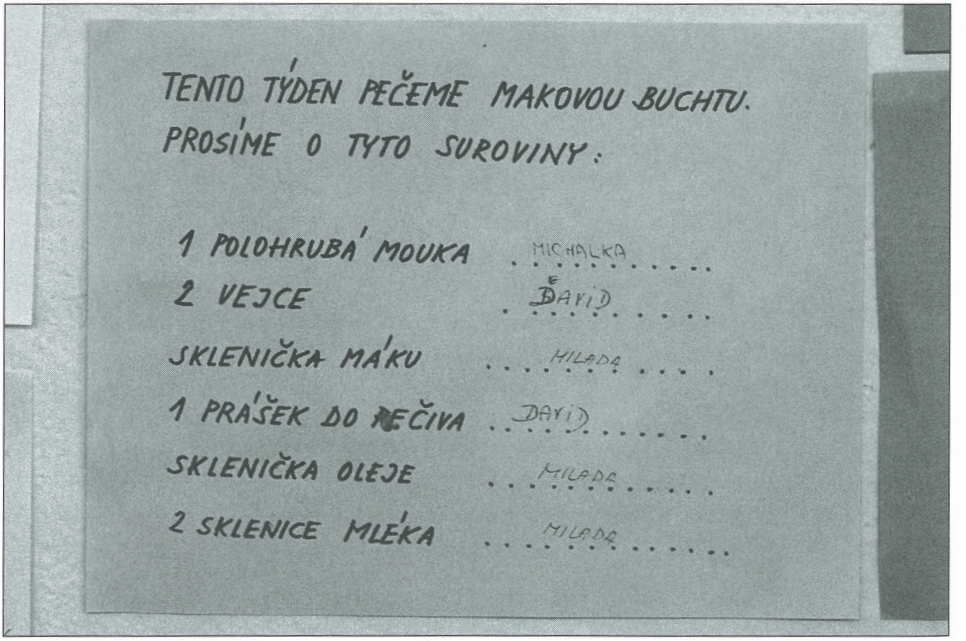
a učitelů při rozhovorech, sestavování individuálního plánu apod. Rodiče si zde mohou domluvit zapůjčení hraček a knih. Rodičům nabízíme poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí (mohou si půjčit odbornou literaturu, časopisy, případně se dozvědět, co se v mateřské škole děje).

V této místnosti se může setkávat (podle podmínek) také Rada rodičů. Rada rodičů může podstatným způsobem přispívat k úspěšné realizaci programu. Úzce spolupracuje s pedagogickým týmem a koordinuje spoluúčast ostatních rodičů na programu, zajišťuje jejich informování o tom, co všechno se ve školce děje. Podílí se také na zajišťování prostředků a materiálů potřebných k chodu mateřské školy.

Rada rodičů a její činnost je vždy podmíněná aktivitou a ochotou rodičů zúčastňovat se na dění v mateřské škole. Mění se s nástupem nových dětí a odchodem dětí do základní školy. Rozhodujícím faktorem pro úspěšnou práci Rady školy i spolupráci s rodinou vždy zůstane tým školy a jeho schopnost získat rodiče ke spolupráci.

Princip aktivní účasti rodiny nám pomohou naplňovat ujasněná **základní pravidla o vzájemné spolupráci**. Učitel o nich s rodiči mluví a diskutuje – a také jsou viditelně vyvěšena v rodičovské místnosti nebo ve vestibulu na nástěnce pro rodiče.

Obr. 8.2 Konkrétní instrukce pro rodiče na nástěnce



- Členům rodiny pomohou **konkrétní instrukce**, například jaké materiály potřebujeme pro činnost s dětmi: „Ve čtvrtek děláme s dětmi ovocný salát, na který potřebujeme tyto suroviny – 3 ks jablíčka, 1 pomeranč, 2 banány (za každou položkou následuje místo pro podpis rodičů, kteří donesou konkrétní surovinu). Děkujeme."
- Informace **o denním režimu**, např.: „Prosíme rodiče, aby děti přiváděli do MŠ do 8.45 hodin, kdy začíná ranní kruh. V případě pozdějšího příchodu se snažte nenarušovat ranní kruh. Děkujeme."
- Jak se **chováme v centrech aktivit**, např.: „Dětem v CA nadměrně nepomáhejte, nechte je pracovat samostatně. Jestliže potřebují pomoc, doporučte jim obrátit se nejdříve na kamaráda."
- Jak mohou **pomoci při činnosti a hře** dětí, např. „Zeptejte se dětí, jestli vás chtějí za partnera do hry, přečtěte dětem pravidla společenských her."
- Jak **oslovujeme děti**, např.: „Kamarády svých dětí oslovujte jménem a při rozhovoru s nimi se snižte na úroveň jejich očí."

Rodičům vždy vyjádříme poděkování, např.: „Děkujeme vám, paní Novotná, že jste nám dnes pomáhala při přípravě Zahradních slavností." Poděkování může být osobní, písemné, formou pochvaly na nástěnce, ve školním časopise, zpravodaji apod. Důležité je nezapomenout na poděkování a povzbuzení i za sebemenší pomoc a ochotu spolupracovat. Dáváme svůj vděk najevo!

A ještě několik doporučení:

- **Mějte úctu k roli rodičů.** Zachovávejte vzájemnou úctu mezi učiteli a rodiči.
- **Snažte se ke spolupráci získat celou rodinu.** Tatínkové se někdy z programů vyřazují, ačkoli právě jejich role je při feminizovaném školství důležitá. Přemýšlejte o tvůrčích způsobech participace tatínků, sourozenců a dalších rodinných příslušníků.
- **Podněcujte participaci.** Navrhujte rodičům způsoby, kterými se mohou do procesu zapojit.
- **Uplatňujte tvůrčí přístup a flexibilitu.** („Paní H., slyšela jsem, že umíte dělat paličkované krajky. Mohla bych vás poprosit, abyste to přišla ukázat dětem?")
- **Dávejte rodinám možnost vlastního výběru formy jejich participace.** Rodiny musí správně pochopit, že jejich participace ve třídě je velmi cenná a že jakákoli míra jejich aktivní účasti je vítaná. Nejefektivnější spolupráce je založena na partnerském, nikoli na autoritativním vztahu.
- **Hovořte s rodinami o vzájemných očekáváních.** Prodiskutujte, jakým způsobem budete od začátku programu udržovat spojení.
- **Buďte trpěliví.** Pro pedagogický tým i pro rodiče může být systém rodinné participace novinkou a budování nových vztahů potřebuje svůj čas. Použitím malých, občasných úspěchů jakožto stavebních kamenů lze dosáhnout vytvoření programu s intenzivní rodinnou participací.

Obr. 8.3 Rodiče na zahradní slavnosti k MDD

- **Zaměřujte se na silné stránky dítěte i rodiny a používejte pozitivní hodnocení.**

Rodiče a učitelé se potřebují navzájem ujišťovat, že odvádějí dobrou práci. Zdůrazňujte a zaměřujte se na silné stránky dětí a rodin. I velmi schopní rodiče a pedagogové si navzájem potřebují sdělovat pozitivní hodnocení svých jedinečných přičinění k vývoji dítěte.

- **Dodržujte diskrétnost.** Důvěra je základním prvkem vztahů vzájemné spolupráce. Informace o rodině jsou důvěrné a musí se s nimi podle toho nakládat.

KAPITOLA 9

Role učitele v programu *Začít spolu*

Práce v programu *Začít spolu* a jeho úspěšná realizace vyžadují odborný, vysoce citlivý a maximálně odpovědný přístup předškolních pedagogů.

Je nutné, aby učitelka hledala ve zdrojích své osobnosti, naučila se vyrovnávat se změnou a vyměnila roli vedoucí za partnerskou ve skupině dětí. Zůstává však zdrojem inspirace, vědomostí a jakýmsi „prototypem" vyzrálého chování a jednání.

Především na osobnosti učitelky záleží, jak se program bude naplňovat v praxi, jaký vliv bude mít na děti. Učitelka ve třídě by měla být především iniciátorem, osobností se schopností předat vhodným způsobem nadšení pro poznávání, zjišťování a celostní učení. Nastartuje proces učení, vytvoří vhodné psychické prostředí s respektem a tolerancí a od této chvíle přechází do role pozorovatele. Tady získává prostor pro pozorování jednotlivých dětí v různých skupinách, v rozličných situacích a pozoruje vývoj ve všech oblastech osobnosti dítěte. Činnosti přenechá v rukou dětí a čeká, jak se které projeví, a podle toho staví další cíle vzdělávání. Záměrně vede děti k samostatnosti ve všech formách procesu učení. Její role dostává jinou kvalitu. Učitelka vkládá do rukou dětem důvěru v jejich schopnosti učit se a rozvíjet se. Spolu s vloženou důvěrou však očekává odpovědnost za samostatně zvolené jednání a aktivity. Dbá na to, aby se děti cítily po všech stránkách v pohodě, aby měly dostatek podnětů k učení a radost z něho. Posiluje sebevědomí dětí a důvěru ve vlastní schopnosti.

Učitelka v programu *Začít spolu* je chápána jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním, který vnímá celou osobnost dítěte, snaží se ho získat ke spolupráci, vede ho k citovému prožívání bezprostředních vztahů k okolí. Jejím posláním je naslouchat dětem, naplňovat jejich potřeby a věřit, že se každý plně projeví na svém vlastním místě. Předkládá mu co nejvíce z hodnot tohoto světa, ale tak, aby měl pocit, že učitelka stojí opodál a plně sdílí jeho cestu k poznávání.

Jestliže se učitelky rozhodnou pracovat podle programu *Začít spolu* a chtějí naplňovat programové cíle, musí začít v první řadě pracovat na svém sebezdokonalování a dalším profesním růstu formou sebevzdělávání v různých kurzech, seminářích a dílnách, které program *Začít spolu* nabízí.

Osobnost, která má u dětí budovat základy pro postoje, znalosti a dovednosti důležité pro život, musí sama takovými dovednostmi disponovat.

Dítě k samostatnosti a sebevědomí, k schopnosti přijímat změny těžko dovede učitelka, která si sama nevěří, je nesamostatná a těžko se vyrovnává se změnami, jež přináší život.

Tvořivě myslet, mít představivost a jednat odpovědně může děti naučit jenom člověk, který sám oplývá těmito vlastnostmi.

Jen ten, kdo sám stojí pevně na svých nohou, kdo si umí stanovovat cíle své práce, kdo nepřesouvá odpovědnost na jiné a neschovává se za rozhodování druhých, může schopnosti a dovednosti předávat.

Požadavky na činnosti předškolního pedagoga jsou jasně formulovány v *Rámcovém programu předškolního vzdělávání* a jsou také v naprostém souladu s požadavky, které jsou kladeny na učitelku pracující v programu *Začít spolu*.

Učitelka pracující v programu *Začít spolu* vykonává tyto odborné činnosti:

- Analyzuje individuální potřeby jednotlivců a v jejich rozmezí zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání.
- Zpracovává třídní vzdělávací programy (tematické a projektové plánování).
- Vytváří podnětné prostředí a během celého dne realizuje v centrech aktivit vzdělávací činnosti směřující cíleně k rozvoji dětí, k rozšiřování jejich kompetencí (postojů, schopností, dovedností, poznatků).
- Samostatně projektuje a provádí výchovně-vzdělávací činnosti, ve své práci uplatňuje formy a metody práce, které jsou popsané v kurikulárních dokumentech programu *Začít spolu*.
- Projektuje a provádí individuální výchovně-vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními potřebami.
- Provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, formou Oregonské metody sleduje individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky, v nichž se vzdělávání uskutečňuje.
- Výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování i v procesu vzdělávání.
- Usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči.
- Provádí poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání dětí v rozsahu odpovídajícím jejím znalostem.
- Analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebevzdělávacími činnostmi.
- Eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje.

KAPITOLA 10

Pracovní tým v programu *Začít spolu*

... kdo pro sebe jen žije, žije sám, nikým nehledán.

Základem dobré realizace programu *Začít spolu* je také dobré fungování pracovního týmu včetně provozních pracovníků a případných asistentů ve třídě.

Aby se zabezpečila dobrá spolupráce týmu, je třeba stanovit jasná pravidla a hranice odpovědnosti jednotlivých členů týmu a společně vytvořit principy spolupráce. Každý člen týmu má mít svou jasnou roli, má mu být jasné, co se od něj očekává a jaké jsou jeho kompetence.

Každý člověk je jedinečný a všichni členové týmu musí vyvinout shodné úsilí při oceňování dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a potřeb druhého. Zároveň všichni členové týmu musí být uvážliví ve svých soudech a uvědomit si neustálou potřebu prohlubování svého přístupu k aktivnímu učení, které program *Začít spolu* hájí a zastupuje.

Respektování odlišností není snadné, ale když se ho dosáhne, tým se stane něčím více než jenom souhrnem svých částí.

Cílem je minimalizovat případy narušující soulad, ačkoli se musí připustit, že občasné rozpory jsou zřejmě nevyhnutelné. Mezi členy týmu často bývají rozdíly ve stáří, zkušenostech, vzdělání, ale tyto rozdíly se nemusí stát destruktivními. Ale i kdyby se zcela lišily jejich osobnosti a přístupy, členové týmu se vzájemně doplňují za předpokladu, že sdílejí stejnou filozofii a očekávání. Jestliže je tato podmínka splněna, je vytvořen základ pro řešení neshod, které mohou vyvstat v průběhu vzájemné spolupráce.

Jedním z předpokladů dobré týmové práce je, že všichni členové pedagogického týmu si musí dát pozor na stereotypy a chovat se k sobě s vážností a respektem jako k osobnostem, nikoli jako k představitelům skupiny.

Obr. 10.1 Vzdělávání učitelek – letní škola

Pět kroků k fungování úspěšného týmu

1. **Pozitivní vzájemná závislost** – všichni členové týmu spolupracují na splnění společných cílů. Aby uspěla skupina, musí uspět každý člen skupiny. Členové vzájemně spolupracují, sdílejí studijní materiály, vyměňují si názory, pomáhají si v učení a vzájemně se podporují.
2. **Individuální zodpovědnost** – každý člen je zodpovědný za svou práci a jeho příspěvek ke společné práci je pravidelně hodnocen ostatními členy týmu.
3. **Přímá interakce** – každý se podílí na plnění úkolu, může přímo diskutovat s ostatními členy, interakce je možná kdykoli, každý může získat pomoc ostatních okamžitě.
4. **Sociální dovednosti** – tým funguje efektivně, jestliže členové vzájemně komunikují, důvěřují si, vzájemně si pomáhají, naslouchají si, kontrolují řešení a ověřují porozumění. K posilovaným dovednostem náleží komunikace, rozhodování, budování důvěry, zvládání konfliktů, vedení.
5. **Hodnocení** – je třeba mít adekvátní čas pro reflexi, hodnocení týmu, hodnocení společného úsilí a hodnocení růstu všech členů.

KAPITOLA 11

Evaluace programu *Začít spolu*

Evaluace se stala nedílnou součástí strategie řízení i programu *Začít spolu*.

Termín pedagogické evaluace je zde uváděn v souvislosti s průběžným vyhodnocováním programu, výchovně-vzdělávacího procesu, hlavních principů a výsledků, kterých program *Začít spolu* dosahuje. Evaluace je termín užívaný jako zastřešující, neboť znamená víc než tradiční hodnocení. Znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu a jeho výsledků. Evaluaci zpracovává ředitelka mateřské školy ve spolupráci s pracovním týmem do závěrečné evaluační zprávy, která poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů stanovených v programu *Začít spolu*.

Evaluace je proces systematického shromažďování informací a analýzy informací podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího vyhodnocování.

Má přesně vymezená pravidla, předem stanovená kritéria, je řízená a má písemnou formu. Cílem evaluačního procesu je průběžně vyhodnocovat, ověřovat a zlepšovat kvalitu výchovně-vzdělávacího projektu *Začít spolu*. Její výsledky jsou využívány pro další kroky ve všech vnitřních i vnějších oblastech činnosti mateřské školy, včetně práce pedagogů. Proces evaluace nám ukazuje, zda jsme úspěšní či neúspěšní a jak svou práci vylepšovat a zefektivnit.

Současně s pojmem evaluace se vyskytují i další pojmy: sebehodnocení a autoevaluace.

Sebehodnocení je pojímáno jako neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy.

Autoevaluací rozumíme systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům.

Plán evaluace

Evaluace je plánovaná. Základními prvky tohoto plánu jsou:

1. Cíle evaluace
2. Indikátory výkonu – standardy
3. Evaluační nástroje
4. Evaluační zpráva

1. **Cíle evaluace**

Cíl je záměr, kterého chceme v jistém časovém intervalu dosáhnout. Cíl musí být jasně a stručně formulován, specifikován. Stanovený cíl musí být: **S**mysluplný, **M**ěřitelný, **A**kceptovatelný, **R**ealizovatelný, a to v určitém časovém úseku – **T**ime (pomůcka pro stanovování cílů SMART).

Tímto zajišťujeme, že bylo cíle skutečně dosaženo. Se stanovenými cíli by měli všichni zúčastnění souhlasit. Nemůže být úspěšná evaluace cílů, které jsou nejasně a velmi obecně stanoveny, a ti, kdo je mají realizovat, nevědí, co se od nich očekává, nebo nejsou přesvědčeni o účelnosti těchto cílů.

K dosažení stanovených cílů vede strategie, která indikuje, jak, kým a kdy má být cíle dosaženo.

2. **Indikátory výkonu**

Indikátory výkonu jsou signály úspěchů, které používáme k určení, zda cíle bylo dosaženo.

Indikátor výkonu:

- indikuje rozvoj – např. jak se vyvíjí diagnostická činnost, jak se rozvíjí spolupráce s rodinou;
- je součástí evaluace a identifikuje, zda rozvoje bylo dosaženo – např. jestli se podařilo vytvořit pro všechny děti funkční individuální plán;
- není využíván izolovaně, ale jako součást systému plánování evaluace a evaluační zprávy;
- musí být v souladu s cíli;
- může být kvalitativní i kvantitativní.

3. **Evaluační nástroje**

Evaluační nástroje jsou nástroje, které specifikují:

- které informace je zapotřebí získat, kde jsou dostupné, jaké otázky by měly být kladeny;
- co je zdrojem informací;
- jak podávat informace – např. sledování a hodnocení kvality práce pedagogických zaměstnanců, dodržování hlavních principů programu, funkčnost dotazníků a anket.

4. **Evaluační zpráva**

Evaluační zprávu lze považovat za reflexi vývoje, který byl učiněn v určitém stanoveném časovém intervalu. Tato zpráva umožňuje diskusi, zda stanovených cílů bylo dosaženo a s jakými výsledky. Poukazuje i na ty cíle, kterých nebylo dosaženo, a sděluje, proč jich nebylo dosaženo. Dává příležitost pro konstruktivní analýzu obtíží a formuluje strategii pro budoucí aktivity. Umožňuje tedy i pohled dopředu, umožňuje další plánování.

Mateřská škola si může vytvořit formulář, kterým nabízí rodičům možnost vyjádřit se k dění a činnostem (viz příklad na následující straně).

Dotazník pro rodiče

Zajímá nás Váš názor

- Co jste se dozvědeli o naší MŠ?
- Co se Vám líbí (konkrétně)?
- Co se Vám líbí méně?
- S čím souhlasíte:
- Co navrhujete:
- Co doporučujete:
- Co byste změnili:
- Co Vám tady chybí:
- Co byste si přáli:
- Jak jste spokojeni (škála: 1 = nejméně, 5 = nejvíce; označte kroužkem):

s působením učitelek	1	2	3	4	5
s péčí o své dítě	1	2	3	4	5
s jídelníčkem	1	2	3	4	5
s programem školy	1	2	3	4	5

- Myslíte si, že to, že Vaše dítě navštěvuje tuto MŠ, ho pozitivně ovlivní do budoucna:

ano ne možná asi něco ano, něco ne (nehodící se škrtněte)

Základními rysy evaluační zprávy jsou:

- reflexe, která je založena na relevantních údajích;
- evaluace, která je založena na souhlasu rozhodujících osob;
- výsledek evaluace je vždy podnětem k další činnosti.

Externí a interní evaluace školy

Externí evaluaci provádějí pracovníci ČŠI a zaměřuje se na celkové fungování systému školy jako instituce; evaluační cíle jsou stanoveny zvnějšku, měřítka a kritéria jsou dána zadavatelem hodnocení. Výhodou je, že si hodnotitel udržuje potřebný náhled nad dílčími problémy. Nevýhodou je, že externí evaluace někdy nepronikne k vlastnímu jádru problému, a tím nepostihne všechny příčiny zjištěných jevů. Tím, že se provádí nárazově, nedokáže také detailně sledovat dlouhodobý vývoj. Škola nemá téměř žádnou možnost ovlivnit závěrečnou evaluační zprávu, může se k ní pouze vyjádřit.

Interní evaluace – autoevaluace – je zaměřená na hodnocení procesů probíhajících uvnitř školy, cíle evaluace si škola stanovuje sama, rovněž tak metody a formy hodnocení a měřítka. Škola si sama určuje, co považuje za kvalitu, tj. za hodnoty, na které se s ohledem na své priority vyjádřené ve vizi školy zaměří. Nevýhodou autoevaluace je obtížnost celkového náhledu při pohledu „zevnitř" nebo ovlivnění osobními vztahy ve škole.

Evaluační nástroje

Program *Začít spolu* má vypracovaný systém evaluačních nástrojů, které jsou využívány v praxi. Mezi některé formy a metody sloužící k evaluaci programu *Začít spolu* patří:

- Oregonská metoda pozorování (viz str. 97);
- rozhovory;
- ankety a dotazníky (viz str. 135 a 138);
- test pro týmovou spolupráci;
- hospitace;
- diskuse, rozbory školní dokumentace, sociometrické metody, rozbory mediálních ohlasů,
- inspekční hospitační zprávy, fotodokumentace;
- Standardy vzdělávacího programu *Začít spolu* a Standardy lektora *Začít spolu*.

Pro potřeby evaluace programu jsou nejcennějším zdrojem informací především děti a rodiče. Jejich spontánní reakce, postoje a chování, jejich gesta a mimika poskytují pedagogům zpětnou vazbu jejich práce. Tato zpětná vazba je následně informuje o tom, zda jsou jejich výchovně-vzdělávací postupy správné či nikoli, v čem se mýlí a jak mají postupovat dál. Zpětná vazba neslouží k tomu, abychom někoho zahanbovali nebo trestali.

Obr. 11.1 Přátelské a radostné chování dětí poskytuje zpětnou vazbu o dobrých vztazích ve skupině

Evaluace programu Začít spolu

Zaškrtněte, kde výrok platí pro třídu

Společná setkávání (kruh)
oblíbenost u dětí ☐
pozitivní atmosféra ☐
vlastní pravidla ☐
společné naslouchání ☐
sdílení ☐
vyjadřování názorů ☐
řešení problémů ☐
samostatná vystoupení k tématu ☐
sebehodnocení ☐
učitel dětem sděluje:
plán (projekt) činnosti ☐
aktuality ☐
učitel s dětmi diskutuje o:
projektech ☐
problémech ☐

Třídní pravidla
vytvářena společně dětmi a učitelem ☐
formulována pozitivně ☐
děti je znají ☐
uplatňují ☐
děti nejsou napomínány, ale pravidla jsou zopakována učitelem ☐
pravidla jsou pojmenována dětmi ☐

Ranní zpráva
je připravena:
učitelem ☐
žákem ☐
skupinou žáků ☐
pracuje se s ní ☐
je obměňována ☐
žáci ji čtou ☐
opakují ☐
doplňují ☐
zapisují na flip ☐
do svých sešitků ☐
ilustrují ☐

Přechody dětí do center aktivit
podle volby dítěte ☐
bez problémů ☐
dítě se zapíše (dá svou značku do CA) ☐
děti se dokážou vzájemně domluvit ☐

Pravidla práce v centrech aktivity
děti vědí:
kde si vybrat pomůcky ☐
na čem pracovat ☐
jak pracovat ☐
kde vystavit hotovou práci ☐
kam uložit rozdělanou práci ☐
kam pomůcky ☐
všechny děti si vzájemně pomáhají ☐
některé děti si pomáhají ☐
děti nesou odpovědnost za svou volbu ☐

Centra aktivit
funkčně vybavena ☐
vhodně rozmístěna ☐
ohraničená ☐
označena obrazem ☐
nápisem ☐
děti navštěvují všechna CA dle volby ☐
některá dle volby, jiná náhodně ☐
některá dle určení učitele ☐
některá jsou dětmi opomíjena ☐
CA umožňují práci
jednotlivcům i skupině ☐
jen skupině ☐
jen jednotlivcům ☐
jsou připraveny činnosti, které mají různá stejně platná řešení ☐
každé dítě zažívá radost z úspěchu ☐
jen některé děti ☐
oceňuje se především proces ☐
především výsledek ☐
obojí ☐
děti sklízejí bez výzvy ☐
na výzvu ☐
nesklízejí ☐
všechny pokyny formuluje pozitivně ☐
složité postupy rozloží na jednotlivé kroky ☐
problémy a konflikty řeší hned ☐

Skupina
vyváženě se střídá velká, střední a malá ☐
jen malá ☐
jen střední ☐
jen velká ☐
týmová práce dětí (děti si samy zorganizují) ☐
skupinová práce dětí (učitel zorganizuje) ☐
rutinní postupy ☐
vůbec ne ☐
jen v nejnutnějším případě ☐
příliš často ☐

Estetika
integrována do všech projektů a činností ☐
jen do některých ☐
většinou opomíjena ☐

Gramotnost
je součástí všech činností ☐
některých ☐
jen v CA Knihy a písmena ☐

Aktivita dětí
každé dítě je v průběhu dne přiměřeně aktivně zapojeno ☐
většina dětí ☐
menšina dětí ☐

Frontální vyučování
chybí ☐
občas ☐
převažuje ☐

INDIVIDUALIZACE
Pozorování
učitel ví,
koho pozoruje ☐
co pozoruje ☐
kdy ☐
kde ☐
jak často ☐
kdo pozoruje ☐
užívá běžné epizodické záznamy ☐
dotazník ☐
audio ☐
video ☐
foto ☐
u epizodických záznamů používá objektivního popisu ☐
subjektivní interpretace ☐
zjištěny silné a slabé stránky u všech dětí ☐
u většiny ☐
u některých ☐
zjištěny zájmy dítěte ☐
individuální styl učení ☐
temperament ☐
individuální zvláštnosti ☐
sebepojetí dítěte ☐
chování dítěte ve skupině ☐

Individuální plán
obsahuje informace
od rodičů ☐
od specialistů ☐
od dítěte ☐
výtvory dítěte ☐
pozorování ☐
jsou stanoveny cíle ☐
kroky ☐
způsob dosažení cíle ☐
dokdy ☐
průběh hodnocení ☐
případné úpravy cíle, postupů, činností ☐
závěrečné zhodnocení ☐
zda a jak cíle dosaženo ☐
stanovení dalšího cíle ve spolupráci s dítětem ☐
s dítětem i s rodiči ☐
smlouva s dítětem a rodiči ☐

Projekty a tematické plánování
téma voleno podle zájmu a potřeb dětí ☐
ve spolupráci s rodiči ☐
podle učitele ☐
cíl projektu vychází z toho, co děti dovedou ☐
směřuje k tomu, co chceme u dětí rozvinout ☐
projekt je plánován do všech CA ☐
jen do některých ☐
obsahuje:
výběr činností (co a jak) ☐
pomůcky (jaké a kolik) ☐
materiály (z čeho a kolik) ☐
jsou využívány všechny styly učení ☐
jen některé ☐
průběžné hodnocení projektu a analýzy realizace ☐
rozšíření a obohacení projektu ☐
závěrečné hodnocení projektu ☐
prodloužení projektu ☐
navazující projekt ☐
jiný projekt ☐

Motivace dětí
učitel oceňuje chování, ne dítě ☐
k oceňování používá popisu konkrétního chování, situace ☐
oceňuje slovem ☐
dotykem ☐
úsměvem ☐
přikývnutím ☐
oceňuje ihned žádoucí pozitivní formy chování dítěte ☐
oceňuje i malý pokrok k náročnému cíli ☐
přeceňuje schopnosti dítěte ☐
dává dětem otevřené otázky ☐
každé dítě oslovuje křestním jménem ☐
klade konkrétní požadavky ☐
ptá se dětí na radu ☐
na význam událostí ☐
na řešení ☐
vede dítě k samostatnosti
pravidlo: zeptej se tří (dětí), než se zeptáš učitele ☐

Týmová spolupráce
tým tvoří:
učitel ☐
asistent ☐
rodiče ☐
děti ☐
týmová spolupráce je běžně využívána:
ve třídě ☐
v celé škole ☐
týmovou spolupráci děti:
běžně využívají ☐
někdy ☐
děti jsou vedeny k týmové práci v projektech a v centrech aktivit ☐

Učitel
má vlastní program ☐
využívá i situací ve třídě ☐
je vstřícný ke všem dětem ☐
přijímá pozitivně všechny odpovědi dětí a pracuje s nimi ☐
vyhledává, diagnostikuje a rozvíjí talenty a nadání ☐
má přirozenou autoritu ☐
je příliš dominantní ☐
je příliš submisivní a není pro děti autoritou ☐
přijímá každé dítě i s jeho nedostatky ☐
povzbuzuje, oceňuje a podporuje každé dítě ☐
má ke každému dítěti úctu a porozumění ☐
i ke každému rodiči ☐
podporuje samostatnost tvořivost a iniciativu každého dítěte ☐
umí uchopit dětský impulz hned ☐
povzbuzuje děti v kladení otázek ☐
k zapojení do diskusí ☐
ke zpřesňování odpovědí ☐
k inidividuálnímu přemýšlení ☐
dává dětem přiměřený čas na odpovědi ☐
rozumí vývoji dítěte ☐
oceňuje snahu a postupné kroky ☐
klade otevřené otázky, které vedou děti k samostatnému přemýšlení a nalézání odpovědí ☐
dává dětem možnost učit se mnoha způsoby ☐
řeší konflikty s odvoláním na třídní pravidla ☐
na autoritu dětí ☐
na vlastní autoritu ☐
konflikty neřeší a nevnímá ☐
jde mu o vlastní osobnostní a profesní růst a vzdělávání ☐
spolupracuje s národním týmem ZaS ☐
s kolegy na škole i v regionu ☐
využívá nápadů asistenta a rodičů ☐

Asistent
totéž co učitel, dále má vlastní nápady ☐
je partnerem učiteli i dětem ☐
je oporou učiteli ☐
tvoří s učitelem tým ☐

Třída
je otevřena rodičům ☐
kolegům ze stejné školy ☐
kolegům z jiných škol ☐
veřejnosti ☐
udržuje kontakt se školami ZŠ a MŠ ZaS ☐
pracuje aktivně pro program na vlastní škole ☐
obci ☐
spolupracuje aktivně se SPgŠ, VŠ, VOŠ ☐

Škola
rozvíjí program ZaS postupně do všech tříd ☐
má program ZaS ve všech třídách I. st. ☐
spolupracuje na inovaci ZaS na II. st. ☐
pracuje jako tým na inovaci vzdělávání ☐
spolupracuje s:
národním týmem programu ZaS ☐
ostatními školami všech stupňů (MŠ, ZŠ, SPgŠ, VŠ), které pracují v ZaS ☐
se školami jiných programů ☐
s obcí ☐
s rodičovskou komunitou ☐
samostatně shání dotace pro školu ☐

Rodina
pozor, změna hodnocení! všichni = 3, většina = 2, jen někteří = 1, žádní = 0
rodiče:
jsou partnery pro učitele ☐
zúčastňují se plánování projektů ☐
zúčastňují se práce ve třídě ☐
zúčastňují se společných akcí školy ☐
zapojují se do týmové práce školy ☐

Rodiče jsou informováni o životě třídy:
ústně ☐
písemně ☐
vlastní účastí ve třídě ☐
vůbec ☐
jsou informováni
denně ☐
týdně ☐
měsíčně ☐
méně často ☐
vědí, kde a jak získat informace ☐
mají svá místa pro setkávání ☐
mají vlastní návrhy ☐
pro individuální plány se získavají informace od rodičů ☐
vytvářejí týmy a iniciují projekty ☐
mají rodičovskou radu ☐
stávají se garantem programu ☐

KAPITOLA 12

Systém vzdělávání v programu *Začít spolu*

Program *Začít spolu* od roku 1994 rozvíjel svou činnost v rámci grantových projektů Open Society Fund Praha. Souběžně s implementací programu do škol byl vybudován systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice. Ten je zajišťován buď přímo prostřednictvím Step by Step ČR, o. s., nebo pomocí tréninkových center v celé ČR. Tréninkovými centry jsou mateřské či základní školy stoprocentně implementující metodologii vzdělávacího programu *Začít spolu* a mající aspoň jednoho učitele, který absolvoval lektorské vzdělání a používá tuto metodologii ve své praxi. Tato tréninková centra pak nabízejí další vzdělávání formou různých seminářů, kurzů a letních škol, supervize, evaluace činnosti, čímž zprostředkovávají cestu k mezinárodnímu certifikátu „vynikajícího učitele".

Aktuální seznam tréninkových center v ČR naleznete na internetových stránkách www.sbscr.cz.

Obr. 12.1 Vzdělávání pedagogických pracovníků – letní škola

PŘÍLOHA

Ověření účinnosti programu *Začít spolu* – dlouhodobý výzkum

Na základě závěrečné výzkumné studie zpracovaly
Jana Kargerová a Věra Krejčová

Vedoucí výzkumného týmu doc. PhDr. Miluše Havlínová, CSc., se svými spolupracovníky PhDr. Naďou Kozovou, PhDr. Eduardem Hejdukem, Ph.D., PhDr. E. Weinholdovou, RNDr. Ladislavem Tomáškem, CSc., a PhDr. Evou Šulcovou realizovali rozsáhlý dlouhodobý psychologický výzkum pod názvem *Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psychosociálních kompetencí dětí v MŠ 1997/98–2000/01.*

Co bylo cílem výzkumu?

Cílem výzkumu bylo zjistit:

- Jaký vliv na psychický a sociální rozvoj dětí má vzdělávací program *Začít spolu (ZaS)*?
- Je vzdělávací program *Začít spolu* v oblastech, na jejichž rozvoj se u dětí zaměřuje zejména, opravdu účinný (komunikativnost, tvořivost, schopnost řešit problémy a vyrovnávat se se změnami, kriticky myslet, být odpovědný za své jednání ...)?
- Jsou děti, které navštěvují školy s programem *Začít spolu*, v psychosociálních charakteristikách lepší (mají v těchto oblastech rozvinutější dovednosti) než děti, které navštěvují školy běžné (bez specifického programu)?

Kdo se výzkumu účastnil?

Výzkumu se účastnilo 821 dětí ve věku 3–7 let. Z toho bylo celkem 409 dětí z 10 mateřských škol s programem *Začít spolu* a celkem 412 dětí z 12 mateřských škol bez programu *Začít spolu*. Mateřské školy bez programu *ZaS* nepra-

covaly ani podle žádného jiného obdobně zaměřeného vzdělávacího programu jako např. Montessori, Zdravá mateřská škola apod., což však neznamená, že neměly nějaký svůj vlastní program.

Výzkum takových rozměrů není v České republice příliš běžný (dá se říci, že je spíše výjimečný); nejenom počet dětí zařazených do výzkumu, ale i srovnatelné vstupní charakteristiky hovoří ve prospěch objektivity celého šetření. Oba soubory dětí se shodovaly ve velikosti, v počtu zastoupení dívek a chlapců, v zastoupení věkových skupin dětí, v charakteristikách rodinného zázemí dětí (vzdělání rodičů, úplnost rodiny), v umístění a velikosti MŠ (budova a počet tříd, umístění v regionu).

Tab. 12.1 Děti účastnící se výzkumu (věk 3–7 let)

	Chlapci	Dívky	Celkem
MŠ ZaS	189	220	409
MŠ bez ZaS	207	205	412
Celkem	396	425	821

Jak výzkum probíhal?

Jednalo se o tříletý výzkum, v jehož průběhu bylo každé dítě dvakrát do roka vyšetřeno stejnou dvojicí psychologů. Na konci každého roku byla všechna získaná data statisticky zpracována a hodnoty obou souborů vzájemně porovnávány.

Délka výzkumu: 3 roky
Frekvence: 2 x za školní rok
Počet vyšetření souboru celkem: 6 x (6 vln šetření)

Po ukončení poslední, šesté vlny byly vypočteny trendy, směry vývoje jednotlivých charakteristik od začátku sledování.

K vyšetření dětí užívali výzkumníci standardizovaných psychologických testů a postupů, s jejichž pomocí u dětí zjišťovali následující charakteristiky:

- **Intelektová úroveň**
  Kresba lidské postavy a Ravenovy progresivní matrice pro děti
- **Schopnost řešit problémy** (kreativita)
  Kresebný test kreativního řešení problémů
- **Poruchy organického původu a poruchy emocí**
  Analýza kresby lidské postavy podle specifických kritérií

- **Sociální zralost**
  Škála situačního přizpůsobení na úkoly (hodnotí examinátor)
- **Osobnost** – její dynamika a struktura
  Hodnocení verbálních reakcí dítěte na Rorschachovy tabule pro děti
- **Školní zralost**
  Kernův kresbový test v adaptaci J. Jiráska (orientační test školní zralosti)

Jaké výsledky byly očekávány?

Před zahájením šetření výzkumníci předpokládali:

1. Děti z MŠ s programem *Začít spolu* se nebudou lišit od dětí z MŠ bez ZaS v intelektových výkonech, a to ani na začátku, ani na konci sledování.
   Oba sledované soubory dětí byly vybrány tak, aby se od sebe v úrovni intelektu (i v jiných charakteristikách) nelišily a začínaly na stejné „startovní čáře". Předpokládalo se, že metodika vzdělávání v programu *Začít spolu* nemá na rozvoj intelektu u dětí vliv větší než běžné tradicí osvědčené postupy, které užívají ostatní mateřské školy.
2. Děti z MŠ s programem ZaS budou lepší než děti z MŠ bez ZaS ve všech ostatních charakteristikách, na jejichž rozvoj je zaměřen program ZaS.
   Oblasti, na jejichž rozvoj je program *Začít spolu* zaměřen a v nichž se u dětí z MŠ se ZaS očekávaly lepší výsledky než u dětí z MŠ bez ZaS:
   - přijímat změnu a aktivně se s ní vyrovnávat;
   - umět si vybrat a nést za svoji volbu odpovědnost;
   - být odpovědný za svá rozhodnutí;
   - rozpoznávat problémy a řešit je;
   - tvořivě myslet a pracovat, využívat představivost a vědět si rady;
   - učit se aktivně, samostatně a efektivně, umět aplikovat osvojené znalosti v praxi;
   - být tolerantní k individuálním, kulturním a etnickým odlišnostem.
3. Děti z MŠ s programem ZaS se nebudou lišit od dětí z MŠ bez ZaS v charakteristikách, na něž klade důraz tradiční škola (v připravenosti pro školu – školní zralosti). I přestože má program *Začít spolu* priority v jiných oblastech než v přípravě na školu, očekávalo se, že děti, které navštěvují MŠ se ZaS, budou na školu připraveny stejně dobře jako děti z ostatních MŠ. Budou mít dovednosti, které jsou od dětí požadovány při vstupu do běžné základní školy.

A jaké byly hlavní výsledky?

Výsledky, které jsou zde uváděny, jsou samozřejmě jen ty, které jsou statisticky významné.

Úroveň intelektových předpokladů

S postupujícím věkem se v intelektu zlepšovaly děti obou skupin. Trend ve vývoji intelektu byl však ve většině jeho kategorií významně vzestupnější u dětí z MŠ se ZaS.

Pozn.: Intelekt byl zjišťován dvěma neverbálními testy a jedním verbálním úkolem.

Kreativita v řešení problémů

Děti obou skupin se nelišily v porozumění samotnému zadání úkolu. Měly tedy shodné podmínky (kognitivní) pro to, aby zadané testové úkoly řešily na stejné úrovni.

Zjistilo se, že děti z MŠ se ZaS byly kreativnější. V kreativitě měly lepší výsledky ve všech vlnách šetření. Skupina dětí z MŠ bez ZaS se v kreativitě také zlepšovala, ovšem ne natolik, aby překonala významně vyšší nárůst trendu kreativity u dětí z MŠ se ZaS.

V čem se projevovala převaha kreativity u dětí z MŠ se ZaS?

V tom, že tyto děti:

- řešily problémy na složitější úrovni;
- měly větší počet nápadů vedoucích k řešení;
- navrhovaly větší počet originálních řešení;
- podávaly odvážnější řešení;
- měly srozumitelnější kresebné zpracování i slovní popis řešení.

Poruchy organického původu a poruchy emocí

V jednotlivých vlnách šetření se příznaky poruch organického původu vyskytovaly u dětí ojediněle. Na počátku šetření byly vyšší u dětí z MŠ se ZaS, na konci šetření byly vyšší u dětí z MŠ bez ZaS. V zásadě se však ukázalo, že u obou skupin se jejich výskyt snižoval.

Sociální zralost v reakcích na novou situaci (lidi a úkoly)

Obě dvě skupiny dětí se zlepšovaly v navazování kontaktu s cizí osobou a důvěrou k cizí osobě (zvykání na psychology, kteří prováděli šetření).

Děti obou skupin se zlepšovaly v charakteristice začlenění se do skupiny. Tato charakteristika byla ovšem u dětí z MŠ se ZaS výraznější.

Skupině dětí z MŠ bez ZaS nemůžeme přisoudit žádnou výraznější charakteristiku, která by pro ně byla typická. Pokud se v první vlně objevil rozdíl v její prospěch (jako se to stalo v případě charakteristiky odolnost vůči výkonové frustraci), v dalších šetřeních už nebyla převaha této charakteristiky prokázána. V dalších vlnách se tímto směrem vyvíjela i skupina dětí z MŠ se ZaS.

Struktura a dynamika dětské osobnosti

Obě skupiny se mezi sebou lišily v řadě rysů osobnosti.

Profily skupin byly mezi sebou porovnány z hlediska čtyř oblastí:

1. úroveň intelektových schopností;
2. emoční ladění a kontrola emocí;
3. chování a projevy sebeprosazování;
4. celková orientace osobnosti.

Skupinový profil dětí z MŠ se ZaS v porovnání s dětmi z MŠ bez ZaS

Úroveň intelektových schopností

Děti z MŠ se ZaS mají vyšší schopnost diferencovaného přehledu o skutečnosti a postihují v ní více souvislostí. Mají dokonce potřebu začleňovat dílčí komponenty do poznávaného celku. Projevují výraznější originalitu a tvořivost, která je současně spojena s vyšším smyslem pro realitu. Mají proto i vyšší úroveň praktické inteligence.

V dalším vývoji se již přesunují z etapy charakterizované globálním a nediferencovaným přístupem ke světu do etapy charakterizované schopností analytického přístupu a ostřejšího postihování detailů. Projevují výraznější známky rozvoje logického myšlení.

Emoční ladění a kontrola emocí

Dosahují větší vnitřní sebejistoty a uvolněnosti. Lépe se orientují v mezilidských vztazích a jsou citlivější k jejich vnímání. Svou schopnost reagovat emocionálně zároveň více podřizují kontrolní funkci intelektu. S věkem nabývají dále vyšší schopnosti v ovládání svých vnitřních impulzů a potřeb, v určování mezí svým postojům, fantazijním přáním a motivujícím pohnutkám.

Chování a projevy sebeprosazování

Jejich aktivita a iniciativa je výraznější. Projevují více spontánní snahy předvést své výtvory a výkony, a to bez velkých obav z vlastního selhání.

Celková orientace osobnosti

Převažuje u nich orientace na lidský svět. Mají lepší komunikační dovednosti. Dosahují příznivějšího sebepojetí a pojímají příznivě rovněž i druhé lidi, mají vyšší míru vstřícnosti a příchylnosti k lidem. Současně jsou méně konformní a méně podřídivé vůči autoritě, tudíž i odolnější vůči sociálnímu tlaku.

Skupinový profil dětí z MŠ bez ZaS v porovnání s dětmi z MŠ se ZaS

Úroveň intelektových schopností dětí

Mají nižší schopnost začlenit poznatky do širších souvislostí. Převažuje u nich analytická činnost nad syntetickou.

Emoční ladění a kontrola emocí

Jsou si méně jisté a svou nejistotu kompenzují zvýšenou opatrností a svědomitostí. Jsou úzkostnější. Vyšší náchylnost ke konformnímu chování (chování podřízenému společenským očekáváním) je jejich obranou proti úzkosti.

Jsou racionálnější, racionalita převažuje nad emocemi.

Tlumí spontaneitu, intuici a fantazii, čímž se jim zužuje škála prožitků.

Mají silnější potřebu spontánně uvolňovat nahromaděné napětí (impulzivní emotivita). Obtížněji ovládají a přemáhají rozladění. S věkem jsou více náchylné k úzkostnému vnímání i řešení situací.

Chování a projevy sebeprosazování

Mají řadu zábran, které ovlivňují jejich spontánní aktivitu. Prosazují se s ohledem na to, jak jejich projev bude přijat dospělým světem.

Celková orientace osobnosti

Projevují vyšší stupeň přizpůsobování svého myšlení běžným společenským pravidlům (smysl pro konvence).

Jak dopadlo porovnání výsledků s hypotézami?

1. **První předpoklad,** že se děti z MŠ se ZaS nebudou lišit od dětí z MŠ bez ZaS **v intelektových výkonech**, a to ani na začátku, ani na konci sledování, nebyl zcela potvrzen. Intelektové výkony dětí z obou souborů se na počátku shodovaly, ale v průběhu dalších šetření se ukázalo, že se děti zapojené do programu *Začít spolu* v rovině intelektu posouvají významněji. Na konci šetření byly děti z MŠ se ZaS v oblasti intelektu lepší.
2. **Druhý předpoklad,** že děti z MŠ se ZaS budou lepší než děti z MŠ bez ZaS **ve všech ostatních charakteristikách**, na jejichž rozvoj je program ZaS zaměřen – byl potvrzen. Ano, děti z MŠ se ZaS byly lepší.
3. **Třetí předpoklad,** že se děti z MŠ se ZaS nebudou lišit od dětí z MŠ bez ZaS v charakteristikách, na něž klade důraz tradiční škola (v připravenosti pro školu – školní zralosti), se rovněž potvrdil. V testování **školní zralosti** se děti nelišily, což znamená, že děti z MŠ se ZaS jsou připraveny na standardní požadavky školy naprosto shodně a na úrovni srovnatelné s ostatní populací.

Závěry výzkumu

Děti, které se účastní programu *Začít spolu*, získávají zcela prokazatelně širokou škálu kompetencí, jejichž dosahování a rozvoj jsou cílem programu *Začít spolu*. Zároveň se tím u nich neoslabují kompetence, které od dítěte žádá běžná škola na začátku školní docházky.
Program *Začít spolu* poskytuje podmínky, které umožňují optimální rozvoj dětí v nestresujícím a bezpečném prostředí. Na zdravém vývoji dětí se významnou měrou podílejí individualizované výchovně-vzdělávací postupy, které učitelky v programu *Začít spolu* důsledně uplatňují (respektování osobního pracovního tempa, délky i frekvence odpočinku dítěte, respektování počtu opakování dítětem zvolené činnosti, jeho zájmů o oblasti poznávání světa), stejně tak jako metodika integrovaného učení hrou realizovaná prostřednictvím tematických projektů a kooperativních metod práce v podnětném prostředí třídy, v němž jsou děti v roli aktivních tvůrců vlastního poznání.
Jelikož cíle, které si program klade, jsou považovány za přínosné pro celkový vývoj dětí po stránce citové, intelektové, sociální a osobnostní, potom prezentované výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že program skutečně dosahuje zamýšleného efektu, a má tudíž své perspektivní místo ve vzdělávání předškolní populace v ČR.

O výzkumu hovoří vedoucí výzkumného týmu Miluše Havlínová

Připravily Jana Kargerová a Věra Krejčová

Doc. PhDr. Miluše Havlínová, CSc., vědecká pracovnice Státního zdravotnického ústavu v Praze, byla pověřena přípravou výzkumného projektu, vytvořením podmínek pro realizaci a samotným vedením výzkumu *Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psychosociálních kompetencí dětí v MŠ 1997/98 až 2000/01*. Dr. Havlínová se kromě psychologického výzkumu účastní činnosti pedagogických asociací, které přispívají k transformaci vzdělávání na pluralitním základě. Je autorkou národní adaptace evropského programu *Škola podporující zdraví* a jeho koordinátorkou v ČR. Ve vztahu k programu *Začít spolu* je nezávislým odborníkem.

Výzkum probíhal po dobu tří let u 3–7letých dětí. Každé z dětí bylo po celou tuto dobu sledováno. Znamená to, že některé děti byly testovány ještě v době, kdy MŠ opustily a již navštěvovaly ZŠ?

Ano, všechny děti, které v době tříletého sledování postoupily do ZŠ, byly vyšetřeny i v 1. ročníku školní docházky. Kromě metodiky opakovaného šetření jsme u nich jednorázově použili i test školní zralosti. Samozřejmě že počet dětí základního souboru se každým rokem snížil, jak je ve studii dokumentováno.

Mohla byste přiblížit metody, jejichž prostřednictvím jste u dětí zjišťovali jejich úroveň intelektu a tvořivosti? Jak takové šetření probíhá? Jaké úkoly jsou dítěti zadávány?

U předškolních dětí se musí většina testů zadávat individuálně. Pokud jde o výběr a zařazení psychologických metod, vycházeli jsme z těch možností, které jsou vhodné pro děti v celém zkoumaném věkovém pásmu od 3 do 7 let a které současně dovolují opakované použití u týchž dětí. Takovým klasickým testem je Kresba lidské postavy, která zachycuje vlastní představu dítěte o lidské postavě, jež se mění v průběhu jeho vývoje. Zobrazuje dosažený stupeň analyticko-syntetické operace přetvořený do grafické podoby; účastní se i další funkce závislé na stupni vývoje senzomotorické koordinace a dovednosti užít kulturních pomůcek (papír, tužku). Výsledky tohoto testu vypovídají nejen o základní intelektové kapacitě dítěte, ale i o přidané hodnotě, kterou je kulturní a sociální vliv výchovy a prostředí, v němž dítě žije.

Naproti tomu Ravenovým testem jsme se chtěli přiblížit těm základům intelektu, které jsou u dítěte vrozené, ale jestliže nejsou stimulovány a kultivovány, nemusí se jejich kapacita v běžném životě ani projevit. Tento test je neverbální, dítě řeší tři série úkolů tím, že má na základě předložené grafické

konfigurace pochopit princip uspořádání dané sestavy a podle toho se pokusí doplnit chybějící složku.

Ptali jste se i na test kreativního řešení problému. Dítě dostane konkrétní problém k řešení. Postup řešení má nakreslit na papír. Řekne se mu, že může použít řešení, jako kdyby bylo dospělý, že ho má nakreslit tak, aby druhý člověk mohl jít a podle kresby postupovat. Problémy k řešení jsou pro děti zajímavé a zábavné. Výsledná kresba je dostatečným podnětem, z něhož je možné vyčíst všechny charakteristiky, podle nichž hodnotíme realističnost a zároveň celkovou invenci dítěte, kterou do řešení vložilo.

Co považujete za hlavní příčiny výraznějšího nárůstu intelektu u dětí z MŠ s programem Začít spolu? Bylo toto zjištění pro vás překvapivé?

Raději bych nehovořila o nárůstu, ale o náskoku. Překvapivé jsou zejména výsledky týkající se rozvoje neverbálních, obecných předpokladů inteligence, které byly zjištěny Ravenovým testem. Tyto intelektové předpoklady by neměly být tak snadno primárně ovlivněny sociálním prostředím a vzděláváním jako například verbální inteligence nebo intelektová úroveň zjišťovaná kresbou postavy. Přesto program Začít spolu tento druh intelektu stimuluje, děti z programu prokazují rychlejší rozvoj tohoto druhu intelektu a jeho struktur.

Domníváme se, že se zde projevil efekt samostatných činností dětí v centrech aktivit a specifické didaktické postupy programu, které umožňují větší efektivitu učení a podílejí se na stimulaci a rozvoji intelektových struktur do plné kapacity dítěte. Nebo alespoň rozvinou větší část kapacity dětí než didaktika běžné mateřské školy. Také péče o emoční, citový vývoj dětí by mohla mít podíl na větším rozvoji kapacity intelektu i kreativity.

Podporují toto zjištění i další použité metody? Které?

Větší rozvinutí neverbální intelektové kapacity prokazují i další dvě použité metody – Kresba postavy a Rorschachův projektivní test. Program Začít spolu pravděpodobně poskytuje takové podmínky pro dětský vývoj, které pozitivně ovlivňují funkční mozkové struktury zúčastněných dětí.

Domníváme se, že na zlepšení neverbální intelektové kapacity u dětí z programu Začít spolu – přestože její dosažené hrubé hodnoty byly převedeny na standardizované hodnoty podle věku – mají podíl rozvinutější dovednosti řešení problémů. Vliv didaktiky a činností programu Začít spolu na funkční mozkové struktury potvrzuje i nález Rorschachova testu týkající se úrovně a kvalitativních znaků intelektových schopností.

Intelektové dovednosti kreativního řešení problémů jsou kompetencí dětí v programu ZaS, která se projevila nejvýrazněji.

Děti v programu ZaS splňují všechna kritéria, podle nichž kreativitu řešení problémů posuzujeme, na vyšší úrovni. Jejich řešení mají větší invenci, která se projevuje originalitou nápadů, větším počtem nápadů, rozvinutější úrovní

výsledných řešení a srozumitelnější formou zpracování. Výše uvedené kvality dovednosti kreativního řešení problémů, které by mohly vést k dojmu, že jde o neomezenou hru fantazie, se ale zároveň kombinují s další kvalitou: navržená řešení jsou u dětí v programu ZaS mnohem realističtěji zpracovaná než u kontrolní skupiny.

Čím si vyšší schopnost pro realističtější řešení u dětí ze Začít spolu vysvětlujete?

Realistické rysy navržených řešení jsou pravděpodobně spojeny se způsobem, jakým děti z programu ZaS dovedou vnímat smyslovou realitu a užívat představivosti, která je základem rozvoje myšlení. K této úvaze nás vedou výsledky Rorschachova projektivního testu osobnosti, které ukázaly, že jejich myšlení je orientováno prakticky a – jak stanoví zásady programu ZaS – je i v praktických činnostech trénováno. V důsledku toho, že děti v programu ZaS dovedou adekvátněji vnímat realitu, že mají vyšší schopnost uchopit celek a zároveň ostřeji vnímat detaily, hledat souvislosti a smysl věcí, je u nich v těchto poznávacích nástrojích vytvořen potřebný předpoklad pro důležitou životní dovednost – dovednost vědět si rady, přijímat odpovědnost, vidět a řešit problémy.

Samostatné a nezávislé jednání dětí z programu Začít spolu hodnotíte jako devizu do života. Na seminářích pro učitele se však často setkáváme s námitkou, že děti v MŠ potřebují ke svému zdravému vývoji vedení a vzor v dospělém, jehož mohou napodobovat. K tomu se pak často připojuje obava, zda děti z programu ZaS jsou zvladatelné a vychovatelné...

Samostatné a autonomní chování v předškolním věku je přece výsledkem vedení dospělými a působení vzorců chování dospělých. Kdo jiný by je tomu naučil. Jenomže ta odlišná kvalita působení dospělého světa na děti je v tom, že děti mají k dospělým úctu, ale nemají z nich strach a nevypěstovávají si závislost na jejich vedení a usměrňování. Žádné riziko v tomto směru jsme nenašli. Naopak, u dětí v programu ZaS se projevily známky sebekontroly, jedné ze základních dovedností dobře socializované osobnosti. Sebekontrolní mechanismy zde přitom nejsou opřeny o apely dospělých k rozumnému chování, jako např. „to se nedělá“, „co tomu řeknou lidé“, „už jsi dost velká, aby ses uměla chovat“, „že se nestydíš takhle mluvit, když tě slyší všichni kolem“. Opírají se spíše o přirozenou cestu rozvoje myšlení, která ponechává spontaneitě a citovosti předškolního dítěte potřebný prostor.

Pokud byste měla zdůraznit pouze pět nejvýznamnějších faktorů (výchovně-vzdělávacích postupů), které považujete za důležitou podmínku vyšší úspěšnosti dětí ze souboru ZaS, které by to byly? (Jinými slovy řečeno: V čem si myslíte, že tkví podstata vyšších dovedností dětí ze souboru ZaS?)

Dá se tvrdit, že podobné cíle, které si klade program ZaS, sdílejí spontánně i učitelky ve skupině MŠ bez ZaS a v mateřských školách všeobecně. Roz-

díl je jen v tom, že učitelky v MŠ, které program ZaS uskutečňují, pracují s dětmi podle strukturovaného programu, v němž jsou obecně proklamované cíle metodicky zpracovány do konkrétních činností dětí a postupů učitelky. Tato okolnost pak je tím, co vede děti k dosažení cílů účinněji.
K účinnosti programu ZaS podle mě nejvíce přispívá těchto pět faktorů:

- *Spojení pedagogů a rodičů ke shodným cílům.*
- *Zaměření na kompetence dětí.*
- *Cílené poznávání dítěte a evaluace jeho pokroků.*
- *Centra aktivit.*
- *Individuální program rozvoje dítěte.*

Individualizaci vzdělávání v MŠ velmi vydatně pomáhá uspořádání tříd do věkově smíšených skupin. Tento princip jsem však nenašla mezi těmi, které jsou programem ZaS explicitně požadovány.

Výsledky výzkumu v kontrolních MŠ hovoří o tom, že děti z nich nedosahují té kvality kompetencí jako děti z MŠ s programem ZaS. Shrnula byste, jaké důsledky z toho pro ně plynou?

Musíme si uvědomit, že všechny statisticky významné výsledky, k nimž výzkum došel, vznikly porovnáváním dvou souborů dětí (MŠ se ZaS a MŠ bez ZaS) v hodnotách zjištěných u všech dětí stejnými metodami a za stejných podmínek. Charakter výsledků je tudíž nutno nahlížet ve formátu relativního vztahu, kdy jeden je lepší než druhý a druhý horší než první. Nejde zde o žádné absolutní hodnoty v řádu dobrý – špatný.

Po tomto úvodu mohu odpovědět na vaši otázku následovně: v porovnání s dětmi v programu ZaS dosahují děti bez ZaS ve všech výše probíraných charakteristikách nižších a chudších výsledků. Kromě toho v každé oblasti osobnosti, v níž by měly vznikat předpoklady životně důležitých dovedností, se u dětí kontrolní skupiny vyskytuje naopak vyšší podíl takových charakteristik, které ukazují na některé problémy, jež stojí v cestě zdravému vývoji dětí a jimž se právě program ZaS snaží preventivně čelit.

Které problémy to jsou konkrétně?

Hlavní riziko se týká méně rozvinutého potenciálu v oblasti kreativního řešení problémů. Výsledky vypovídají o tom, že děti z kontrolní skupiny jsou v průměru pod úrovní možností dosažených programem ZaS. Považujeme-li dovednost řešit problémy za klíčovou mezi ostatními životními dovednostmi, je to závažný argument hovořící ve prospěch nutnosti kreativní dovednosti u předškolních dětí programově rozvíjet.

V oblasti poznávací může vznikat riziko, že budoucí rozvoj vyšších forem myšlení, myšlení v obecných a abstraktních pojmech nebude mít dostatečnou oporu v ranějších poznávacích dovednostech, v symbolickém a analogickém myšlení, v konkrétních pojmech opírajících se o praktické činnosti a z nich plynoucí představivost. Na tomto druhu rizika se podílejí i zjištěné celkově

chudší prožitky, které jsou zásobárnou představivosti; k ochuzování v tomto dvojím smyslu dochází v důsledku zvýšené rozumové sebekontroly, která je založena na vnější motivaci.

Další riziko vyplývá z toho, že u dětí z kontrolních MŠ se vyskytuje zvýšené úsilí vyhovět dospělému okolí, jeho požadavkům a očekáváním, společenské normě. Udržet tento závislý postoj samozřejmě vyvolává u dětí tlaky a nepřiměřené napětí. Děti je pociťují jako úzkost a nejistotu. Před těmito negativními emocemi se zároveň snaží uniknout a bránit nejrůznějšími technikami, které mohou být přehnaně afektivní. V každém případě zabírají prostor pro pozitivní emoce, odvádějí jejich mysl jinam, od centra přítomného dění a jeho vzdělávacích podnětů.

Vidíme, že rizika všech hlavních zkoumaných oblastí se svým způsobem podílejí na obecném riziku, které se dá shrnout v obavu: V mateřských školách, kde není pedagogická činnost programově orientována na individuální cíle rozvoje každého dítěte, bude podléhat větší náhodě, zda bude skutečně využito přirozených vývojových možností předškolního dítěte k založení předpokladů pro jeho životní dovednosti na optimální úrovni.

Z výzkumné zprávy vyplývá, že výsledky výzkumného šetření hovoří jednoznačně ve prospěch dětí z MŠ s programem Začít spolu. Bylo přece jenom něco, v čem se děti z MŠ bez ZaS jevily jako lepší, úspěšnější, dovednější?

Téměř v ničem nebyly statisticky významné rozdíly v jejich prospěch. To ovšem neznamená, že by se děti z MŠ bez ZaS nevyvíjely. Jak dlouhodobě zpracovaná data ukázala, trend jejich vývoje je rovněž vzestupný, ale stoupá pomaleji. Byla řada charakteristik, u nichž se mezi oběma skupinami MŠ neprojevil žádný významný rozdíl. Zjednodušeně se dá říci, že se děti obou skupin v těchto charakteristikách sobě podobají. Tuto podobnost však nelze zobecnit do té míry, jako lze zobecnit výsledek statisticky potvrzené nepodobnosti (rozdílu).

Váš výzkum je na „naše poměry" jedinečný a velmi vzácný. Byl prezentován na mezinárodních konferencích programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) v Bulharsku, Kazachstánu a Holandsku. Existuje nějaký obdobný výzkum z jiné země, která tento program realizuje? Pokud ano, můžete říci, zda se jeho výsledky v některých oblastech shodují s výsledky našich škol?

Pokud vím, jsme jediná země, kde se uskutečnil výzkum efektivity programu ZaS prostřednictvím longitudinální metodologie. Ve společenské oblasti jsou v současné době ceněny výzkumy, které dlouhodobě sledují procesy změn v zemích, které přecházejí z jednoho společenského uspořádání do jiného (např. ze socialistického do demokratického). Takovým sledovaným procesem jsou také změny ve školství a vzdělávání. V České republice je po 13 letech transformace ve vzdělávání k dispozici právě jen longitudinální výzkum efektivity

programu ZaS jako jediný. Bohužel. Zásluha o něj patří porozumění a podpoře ze strany Open Society Fund Praha, Otevřené společnosti, o. p. s., a Step by Step ČR, o. s. Osobně jsem velmi ráda, že jsem se mohla tohoto výzkumu účastnit.

Máte na základě výzkumu nějaké obecné doporučení (shrnutí) pro pedagogy pracující v MŠ (čeho se vyvarovat a na co se naopak zaměřit)?

Pokladnice pedagogických směrů orientovaných na individuální rozvoj každého dítěte je tím zdrojem, z něhož by předškolní vzdělávání v mateřských školách mělo vydatně těžit a tvořivě jeho přístupy uplatňovat. Program ZaS, který to takto dělá, promyšleně strukturovanými postupy dává učitelkám použitelný nástroj, jak pedagogiku orientovanou na dítě realizovat. Dnes se můžeme dokonce radovat, že i stát (MŠMT ČR) schválením celostátního dokumentu pro vzdělávání v mateřských školách, Rámcového programu pro předškolní vzdělávání (RPPV), otevřel dveře pluralitnímu prostředí v mateřském školství a každé MŠ ukládá povinnost vypracovat si vlastní školní vzdělávací program.

Jak probíhal výzkum ve školce

O tom, jak výzkum probíhal prakticky ve školce, jsme hovořili s Mgr. Julianou Gardošovou, ředitelkou MŠ Beruška ve Frýdku-Místku. Tato mateřská škola pracuje jako tréninkové centrum programu *Začít spolu*.

Jaké zatížení představoval tento výzkum pro vaši školku? Co jste pro to musela konkrétně udělat, zorganizovat atd.?

Nejdříve ze všeho bylo třeba uklidnit učitelky a vysvětlit jim, že pozorovány budou děti, a ne jejich práce. Vzhledem k tomu, že pracujeme jako tréninkové centrum programu Začít spolu, odehrávají se u nás semináře, velmi často k nám přijíždějí učitelky z jiných MŠ, které se chtějí s programem seznámit, chodí se k nám dívat studenti ... A to je pro celý tým naší MŠ velmi náročné. K tomu měl tedy přibýt ještě výzkumný tým psychologů, který bude zjišťovat kvalitu a efektivitu naší práce. S tím byly samozřejmě spojené obavy, zda to, že jdeme nevyšlapanou cestou, je skutečně efektivní, přestože to, co děláme, děláme podle svého nejlepšího vědomí a svědomí.

Po ujištění, že našemu týmu nic nehrozí, nastoupila druhá fáze – schůzka s rodiči. Ve spolupráci s výzkumným týmem jsme rodičům vysvětlili, o jaký výzkum jde, proč je pro nás a konečně i pro ně samé důležitý. Na této schůzce jsme s nimi také probrali žádost o souhlas s účastí jejich dítěte ve výzkumu (rodiče obdrželi dopis s formulářem k souhlasu se zařazením svého dítěte do výzkumu, na jehož základě mohlo být dítě do výzkumu skutečně zařazeno).

To byla tzv. přípravná fáze. A co následovalo potom?

Potom nastala dlouhodobá spolupráce. Dvakrát za rok v dohodnutém čase po dobu tří let nás navštěvovala dvojice psychologů, PhDr. Naďa Kozová a PhDr. Eduard Hejduk, Ph.D., výzkumný tým, který pracoval s dětmi. Metody jejich práce vycházely z běžné činnosti dětí – jako je např. hra, kreslení a přirozený rozhovor. S dětmi se pracovalo převážně individuálně. Učitelky každého oddělení pak také dvakrát ročně zpracovávaly formulář na základě svého běžného pozorování dětí – pro každé dítě ve svém oddělení zvlášť.

Jak byla ošetřena ochrana dat dítěte?

Pouze rodiče měli právo vyžádat si odborné informace o svém dítěti (ústně v osobním setkání přímo od psychologů). Byli jsme informováni, že pro výzkumné zpracování je dítě anonymní statistickou jednotkou.

Jak rodiče tohoto práva využívali?

Odhaduji, že možnosti odborných konzultací využívalo zhruba 80 % rodičů. Zajímali se především rodiče předškoláků o připravenost dětí na školu a posouzení řečových dovedností. Jejich reakce na možnost konzultací o jejich dítěti s odborníky byly velmi pozitivní.

Jaké výsledky jste od výzkumu očekávali? Co vás naopak překvapilo?

To, co jsme věděli, bylo, že děti v našem programu jsou opravdu adaptabilnější, s větší sebekontrolou, že mají menší obavy ze selhání a že se neřídí jen požadavky dospělých, ale i svou vlastní „hlavou".

Co nás překvapilo, byla vysoká úroveň praktické inteligence a smyslu pro realitu.

Co přinesly výsledky výzkumu vám a vašim kolegyním ve školce osobně?

Potvrzení toho, co jsme víceméně osm roků tušili – věděli. Je to moc příjemný pocit a zadostiučinění za všechno to trápení, nedůvěru lidí – nadřízených, kolegů, ale i veřejnosti. V této těžké době, kdy probíhá reforma státní správy, je to pro pedagogy pracující v našem programu obzvlášť důležité. Přibyl nám argument, který je výzkumně podložený. Moje kolegyně považují výsledky výzkumu za velkou motivaci do další práce. Výzkum přinesl naplnění našich očekávání, je velkou motivací nejen pro nás pedagogy, ale také pro rodiče dětí. Mnozí z nich při volbě programu Začít spolu spoléhali jen na intuici a výzkum oprávněnost jejich volby potvrdil.

O výzkumu řekli ...

PhDr. Kateřina Smolíková:

Je nesporné, že výsledky výzkumu provedeného týmem odborníků jsou prokazatelně vysoce pozitivním hodnocením předškolního vzdělávacího programu Začít spolu a že mají obrovský význam pro jeho další rozvoj. Celý výzkum i jeho výsledky mají však ještě význam další, který daleko přesahuje hranice samotného programu Začít spolu. *Potvrzují totiž nejen to, že tento program je ve svých předškolních vzdělávacích výsledcích velice efektivní, ale zároveň prokazují, že cesta, kterou se v současné době vydává veškeré předškolní vzdělávání, je správná. Mám na mysli* Rámcový program pro předškolní vzdělávání, *který – jako klíčový dokument usměrňující veškeré předškolní vzdělávání – se stejně jako program* Začít spolu *orientuje na dítě a který si klade také obdobné cíle: vytvořit dítěti prostředí, v němž prožije krásné tři roky života, plné pohody a bohatých zážitků, ve kterém bude moci maximálně rozvinout své osobní předpoklady, z něhož bude odcházet otevřené životu, dalšímu rozvoji a vzdělávání a dobře vybavené do situací, které v životě přirozeně čekají. Nastoupená cesta jistě není jednoduchá, naopak je pro učitelky mateřských škol daleko náročnější, ale – a to právě dokládají výsledky tříletého výzkumného projektu – je příznivější pro dítě. A to by mělo být v každém směru rozhodující.*

Hodnotu provedeného výzkumu lze spatřovat také ve skutečnosti, že tento výzkum je v oblasti našeho předškolního vzdělávání poměrně ojedinělý. Minulá situace neumožňovala porovnávat výsledky různých vzdělávacích programů, protože různé programy neexistovaly. Nebylo ani možné „doložit" pedagogický význam mateřských škol a předškolního vzdělávání, protože nebylo s čím porovnávat – většina dětí mateřské školy navštěvovala, naopak děti, které do mateřské školy nechodily, byly spíše výjimkou. Dnešní situace je jiná. Nehledají se odpovědi na otázku, zda předškolní děti vzdělávat, nebo nevzdělávat, ale na otázku, co je pro děti nejlepší, jak je vzdělávat co nejlépe. Ke slovu přichází vnitřní evaluace výsledků vzdělávání.

Protože existuje více vzdělávacích programů tzv. vzorových, jednotlivé školy si hledají vlastní cesty vzdělávání, bude možné hodnotit (evaluovat) a vzájemně porovnávat dílčí dosahované výsledky. Ale přála bych si, aby výsledky podobných výzkumů v budoucnu významné rozdíly v klíčových osobnostních charakteristikách dětí nepotvrdily. To by totiž znamenalo, že kurikulární reforma nezůstává jen „na papíře", že děti skutečně získávají předškolním vzděláváním dobré základy životně důležitých kompetencí a že cíle, které si předškolní vzdělávání prostřednictvím RVP PV klade, jsou skutečně naplňovány.

Zbývá ještě dodat, že role, kterou v proměně mateřské školy a vzdělávání sehrávají všechny inovující programy zaměřené na dítě a jeho životní kompetence (kromě programu Začít spolu *je nejznámější projekt* Škola podporující zdraví*), je velice významná a práci s ní spojenou je třeba velmi ocenit, stejně jako odbornou podporu, kterou poskytují učitelkám mateřských škol.*

Doc. PhDr. Karel Rýdl:

Výsledky výzkumu vítám, protože jde o výjimečný výzkum (který by již neměli přední kapacity akademického pedagogického výzkumu ignorovat), jehož výsledky potvrzují očekávání řady lidí v praxi, že orientací na dítě a vytvářením vhodného prostředí pro jeho rozvoj dosáhneme sociálně a emočně i kognitivně lepších výsledků než tradiční (dnes neefektivní, manipulativní) pedagogika (a bez ničení dětské duše).

Potvrzuje mi také cestu řady dalších programů a koncepcí vycházejících z oblasti principů reformní a alternativní pedagogiky, že je v dnešní době mnohem efektivnější. Měla by se fakticky a systémově šířit všemi organizacemi a institucemi, které se ve školství objevují jako servisní a řídící, pak lze hovořit o podpoře priority nejen ve volebních dokumentech.

Těší mě, že podobné principy, i když to chvíli trvalo, nastupují rámcové kurikulární (a snad co nejdříve i legislativní) dokumenty státní vzdělávací politiky.

Ukazuje se, že ekonomický tlak na zaměstnanost mladých lidí a idea rozvoje lidských zdrojů nese ovoce v rychlé akceptaci „nového pedagogického paradigmatu“ i praxí. Na to musí navázat terciární sféra s přípravou lidí pro takto pracující zařízení, jinak se stanou politováníhodnou brzdou.

PŘÍLOHA

Literatura

Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál, 2001

Dvořáková, H.: *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte. Tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy.* Praha, Portál 2002.

Fischer, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál, 1997.

Gardner, H.: *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*, Praha, Portál 1999

Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha, Portál 1997

Kovaliková, S.: *Integrovaná tématická výuka.* Kroměříž, Spirála, 1995

Longitudinální studie vlivu vzdělávacího programu *Začít spolu* na vývoj psycho-sociálních kompetencí dětí ve zúčastněných MŠ – 1997/98 – 2000/01.

Program Začít spolu. Praha, OSF, 1996.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání, VUP Praha, 2001.

Sharipo, Lawrence, E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha, Portál, 1998.

Juliana Gardošová, Lenka Dujková a kol.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM *Začít spolu*

METODICKÝ PRŮVODCE pro předškolní vzdělávání

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8,
naklad@portal.cz
www.portal.cz
jako svou 2249. publikaci. Praha 2012
Fotografie Ivan Korč a archiv autorek
Návrh obálky Markéta Zindulková
Odpovědný redaktor Dominik Dvořák
Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka
Sazba programem TeX Ján Kula
Tisk Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Vydání druhé

Juliana Gardošová, Lenka Dujková a kol.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM *Začít spolu*

METODICKÝ PRŮVODCE pro předškolní vzdělávání

Vzdělávací program *Začít spolu* představuje jednu z konkrétních forem, jak realizovat na dítě orientovanou výchovu a vzdělávání v předškolním věku. Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, integrované učení, inkluzi dětí se speciálními potřebami, partnerství školy a rodiny v oblasti výchovy a vzdělávání. Zaměřuje se na rozvíjení těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné (například schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, samostatně kriticky myslet, umět si vybírat a nést za svou volbu odpovědnost, samostatně a efektivně se učit, dokázat spolupracovat a být tolerantní k individuálním a etnickým odlišnostem).
Publikace stručně shrnuje teoretická východiska a uvádí konkrétní náměty a každodenní praktické zkušenosti mateřských škol realizujících nové formy výchovné práce. Podrobně se zabývá plánováním a hodnocením výchovné práce, zjišťováním individuálních odlišností dětí (uvádí i konkrétní diagnostické formuláře). Svými myšlenkami úzce souvisí se strategickými dokumenty v oblasti vzdělávání (Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) a poskytuje konkrétní náměty k dosahování cílů navrhovaných v těchto dokumentech. Kniha je tedy určena pedagogickým pracovníkům mateřských škol, učitelům středních, vyšších a vysokých pedagogických škol a jejich studentům. Využijí ji i vychovatelky školních družin a učitelé primárních škol, pracovníci školské a veřejné správy a rodiče.

Vedoucí autorského kolektivu **Mgr. Juliana Gardošová** je lektorkou v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, mentorkou a certifikátorkou programu *Začít spolu*. Pracuje jako ředitelka mateřské školy Beruška ve Frýdku-Místku. Tato školka pracuje podle programu *Začít spolu* od roku 1995, v roce 1998 se stala modelovým zařízením pro tento program a o rok později také vzdělávacím a tréninkovým centrem.

Lenka Dujková je učitelkou v MŠ Beruška a lektorkou programu *Začít spolu*.

Ostatní autorky jsou učitelkami mateřských škol realizujících vzdělávací program *Začít spolu* a lektorkami tohoto programu.

www.portal.cz

ISBN 978-80-262-0106-9

9 788026 201069

portál