

**Metodika
předškolního vzdělávání
zaměřená na
didaktické aspekty
práce s dětmi**

aneb

**Jak usnadnit přechod
dětí z předškolního
do primárního vzdělávání**

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Praha 2019**



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Metodika vznikla díky podpoře projektu OP VVV *Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání*, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663 (termín realizace: 1. 1. 2017 až 31. 12. 2019).



Katalogizace v knize – Národní knihovna ČR

Anglické resumé

Metodika

Předškolní vzdělávání

Školní připravenost

Podpora a rozvoj pregramotností

Společenství praxe

Kolektivní monografie

Editoři:

Jana Kropáčková, Martin Čapek Adamec, Zora Syslová

Autoři:

Pavel Beneš, Martin Čapek Adamec, Zdeněk Drozd, Jitka Felcmanová, Lucie Hubertová, Jitka Houfková, Kateřina Jančaříková, Simona Kiryková, Soňa Koťátková, Jana Kropáčková, Barbora Loudová Stralczyňská, Dana Mandíková, Tomáš Matějček, Eva Mrkosová, Irena Plevová, Jitka Petrová, Dita Podhrázká, Miroslav Procházka, Soňa Schneiderová, Miluše Rašková, Dana Řezníčková, Zora Syslová, Eva Šmelová, Lucie Štěpánková, Jana Uhlířová, Hana Valentová, Hana Valešová, Radka Wildová

Recenzovali:

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

Mgr. Hana Splavcová

Jazyková korektura: PhDr. Soňa Schneiderová, Ph.D.

© 2019 Jana Kropáčková, Zora Syslová & Martin Čapek Adamec (Eds.)

© 2019 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

ISBN 978-80-7290-923-0

O projektu

Grantový projekt, reg. č.:	CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663
Název programu:	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
Číslo výzvy:	02_16_011
Název výzvy:	Výzva č. 02_16_011 pro Rozvoj klíčových kompetencí v rámci oborových didaktik, průřezových témat a mezipředmětových vztahů v prioritní ose 3 OP
Číslo prioritní osy:	02.3
Název prioritní osy:	Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání
Číslo investiční priority:	02.3.68
Název investiční priority:	Omezování a prevence předčasného ukončování školní docházky a podpory rovného přístupu ke kvalitním programům předškolního rozvoje, k primárnímu a sekundárnímu vzdělávání a rovněž možnostem formálního a neformálního vzdělávání, které umožňuje zpětné začlenění do procesu vzdělávání a odborné přípravy
Číslo tematického cíle:	TC 10
Název tematického cíle:	Investice do vzdělávání, dovedností a celoživotního učení
Číslo:	02.3.68.1
Název:	Zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí na ZŠ
Datum zahájení:	01. 01. 2017
Datum ukončení:	31. 12. 2019

Cílem projektu je zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí z MŠ do ZŠ. Prostřednictvím společenství praxe všech aktérů rozvíjet profesní kompetence učitelů a budoucích učitelů ISCED 0 v oblasti čtenářské, matematické pregramotnosti a didaktiky předškolního vzdělávání s akcentem na výměnu zkušeností, propojení teorie a praxe z hlediska specifik předškolního vzdělávání (hra, prožitkové, kooperační učení, tvůrčí činnosti) v souladu s cíli RVP PV.

Metodika je věnována „rytíři lékařského stavu“ MUDr. Františku Koukolíkovi, DrSc., jako poděkování k blížícímu se dvacátému výročí cyklu inspirativních odborných setkání pořádaných pro odbornou pedagogickou veřejnost organizovaného katedrou Preprimární a primární pedagogiky PedF Univerzity Karlovy v úzké spolupráci s Asociací předškolní výchovy a pražskou pobočkou České pedagogické společnosti.

Názvy odborných setkání:

- O ženách a mužích (23. 1. 2003)
- Agrese – násilné chování (13. 6. 2003)
- Vztah mezi mozkem a chováním (13. 2. 2004)
- Vývoj dětského mozku (červen 2004)
- Pravý a levý mozek – lateralita (1. 2. 2005)
- Sociální mozek (25. 1. 2006)
- Vzpouza deprivantů (12. 1. 2007)
- Citový mozek (18. 1. 2008)
- Lidský mozek a jeho duše v roce (16. 1. 2009)
- Religiozita (15. 1. 2010)
- Politický mozek (14. 2. 2011)
- „Druhý a nejspanilejší z bohů...“ (13. 1. 2012)
- Mozek a jazyk (11. 1. 2013)
- Mozek a stres (17. 1. 2014)
- Autismus (16. 1. 2015)
- Kritické myšlení (22. 1. 2016)
- Časté neurovývojové poruchy (13. 1. 2017)
- O smyslu života (19. 1. 2018)
- Motivace a plánování (11. 1. 2019)
- Adolescence (17. 1. 2020)

Obsah

Medailonky autorů	9
Úvod	16
Část I Předškolní vzdělávání	
1 Předškolní vzdělávání orientované na dítě	20
1.1 Od výchovně vzdělávací činnosti k předškolnímu vzdělávání	20
1.2 Stručná historická retrospektiva	21
1.3 Pedagogický obrat k dítěti v rukou učitele	22
1.4 Aplikace osobnostně orientovaného přístupu v přípravě dítěte na vstup do základní školy	24
Literatura	25
2 Kurikula pro předškolní vzdělávání	27
2.1 Mezinárodní perspektiva	27
2.1.1 Dánsko	28
2.1.2 Francie	29
2.1.3 Irsko	30
2.1.4 Německo	31
2.2 Závěr	32
Literatura	33
3 Stanovení cílů jako základ projektování	35
3.1 Teoretická východiska	35
3.2 Pojetí cílů v RVP PV	35
3.2.1 Integrovanost cílových kategorií	37
3.3 Taxonomie cílů	39
3.4 Vztah cílů a obsahu	39
3.4.1 Hodnocení cílů – výsledků vzdělávání	41
3.5 Realizace aktivit	43
Literatura	44
4 Organizační formy v mateřské škole podporující individualizované, skupinové a kooperační učení	46
4.1 Teoretická východiska	46
4.2 Organizace činností v mateřské škole	46
4.2.1 Organizace vzdělávání z hlediska sociálního	47
4.2.2 Organizace vzdělávání z hlediska počtu dětí	48
4.2.3 Organizace vzdělávání podle obsahu činností	49
4.2.4 Organizace vzdělávání podle stanovených cílů	50
4.3 Aktivity nabízené účastníkům projektu	50
4.3.1 Využití kooperativní činnosti při vzdělávání	51
4.3.2 Využití organizační formy „kruhu“ v předškolním vzdělávání	52
4.3.3 Realizace aktivit	53
Literatura	54
5 Metody práce v předškolním vzdělávání se zaměřením na prožitkové a situační učení v praxi mateřských škol	56
5.1 Teoretická východiska prožitkového a situačního učení	56
5.1.1 Místo prožitkového a situačního učení v předškolním vzdělávání	56
5.1.2 Prožitkové učení	56
5.1.3 Situační učení	57
5.2 Realizace prožitkového učení v předškolním vzdělávání	58
5.2.1 Specifika požadavků na pedagoga mateřské školy	58
5.2.2 Specifika podmínek pro realizaci v mateřské škole	58
5.2.3 Základní metodická specifika realizace prožitkového a situačního učení	58
5.3 Metodická doporučení pro realizaci prožitkového a situačního učení	59
Literatura	60

6	Efektivní formy spolupráce mateřské školy s rodiči, poradenskými zařízeními a ZŠ směřující k provázanosti preprimárního a primárního vzdělávání	61
6.1	Partnerství mateřské školy a rodiny – teoretická východiska	61
6.2	Role rodiny v procesu institucionalizovaného vzdělávání z pohledu RVP PV	63
6.3	Společné programy mateřské školy a rodiny podporující sblížení domácího prostředí dítěte s prostředím mateřské a základní školy	64
6.3.1	Seznámení rodičů a dětí s MŠ	65
6.3.2	Přítomnost rodiče v MŠ	65
6.3.3	Společná příprava a realizace výchovně vzdělávacích programů a aktivit MŠ za spoluúčasti rodin dětí ..	65
6.3.4	Další společné akce rodin a MŠ iniciované mateřskou školou	66
6.3.5	Oslava narozenin dítěte	66
6.3.6	Společné akce pro děti z MŠ z podnětu a nabídky rodičů	67
6.3.7	Příprava dítěte na školu jako prostor pro spolupráci mateřské školy s rodinou a se základní školou	67
6.4	Efektivní komunikace s rodiči dětí v MŠ, spolupráce se školským poradenským zařízením	68
6.4.1	Specifika komunikace MŠ s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	69
6.5	Výtvarná dílna jako společné sdílení mezi dítětem, rodičem a mateřskou školou	74
6.5.1	Před zahájením výtvarné dílny	75
6.5.2	V průběhu výtvarné dílny	75
6.5.3	Po ukončení výtvarné dílny	76
6.5.4	Metodika plánování Výtvarné dílny v praxi MŠ	76
	Literatura	76

Část II Vývojová specifika a pedagogická diagnostika dětí v období povinného předškolního vzdělávání

7	Vývojová specifika dětí předškolního věku se zaměřením na podporu školní připravenosti a rozvoj pregramotností v mateřské škole	79
7.1	Motorická oblast (hrubá a jemná motorika)	79
7.2	Kognitivní oblast (myšlení, pozornost, vnímání, paměť)	79
7.3	Sociální oblast (sociální vztahy a řeč)	80
7.4	Emocionální oblast	81
7.5	Ukázka dobré praxe	82
7.6	Literatura	82
8	Pedagogická diagnostika v teorii a praxi mateřské školy	83
8.1	Připravenost dítěte pro vstup do školy	83
8.2	Pedagogická diagnostika v kontextu teorie	84
8.3	Pedagogická diagnostika v mateřské škole krok za krokem	87
8.3.1	První krok – vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu	87
8.3.2	Druhý krok – sbírání a získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod	88
8.3.3	Třetí krok – zpracování, utřídění a analýza diagnostických dat	93
8.3.4	Čtvrtý krok – interpretace údajů a jejich zhodnocení	93
8.3.5	Pátý krok – formulace diagnostických závěrů	93
8.3.6	Šestý krok – návrhy pedagogických opatření	94
8.4	Hra jako diagnostická situace	94
8.5	Několik podnětů pro pedagogickou praxi mateřské školy	96
8.6	Literatura	100
9	Podpora rozvoje pregramotností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	103
9.1	Literatura	105

Část III Podpora a rozvoj pregramotností v procesu učení a možnosti dětského rozšiřování poznatků o okolním světě

10	Pregramotnost a její pozice v předškolním vzdělávání	108
10.1	Gramotnost – klíč ke kvalitě vývoje společnosti a mezilidských vztahů	108
10.2	Pregramotnost v předškolním vzdělávání	108
10.2.1	Některé stěžejní aspekty pro podporu rozvoje pregramotnosti v předškolním vzdělávání	109
10.3	Učitel zajišťující předškolní pregramotnost	110
	Literatura	110

11	Podpora a rozvoj mediální pregramotnosti	111
11.1	Charakteristika tématu předškolní mediální výchovy	111
11.2	Doporučení k podpoře a rozvoji mediální pregramotnosti	111
11.3	Závěr	112
	Literatura	113
12	Přírodovědná gramotnost a její význam v předškolním vzdělávání (aneb zvířata v mateřské škole)	114
12.1	Cíle a didaktické zásady přírodovědného vzdělávání	114
12.2	Didaktické prostředky pro rozšiřování přírodovědné gramotnosti a rozvoj profesní mluvy	115
12.3	Podpora zájmu zkoumat okolní svět a rozvoj pozitivního vztahu k přírodě	116
12.4	Aktivita se Serpentýnkou – dvoufázová evaluace	116
	Literatura	118
13	Podpora přírodovědné pregramotnosti prostřednictvím badatelských činností a jednoduchých pokusů aneb Nebojme se chemie	119
	Literatura	120
14	Podpora a rozvoj přírodovědné pregramotnosti prostřednictvím netradičních aktivit aneb Geografie v mateřské škole a nebojme se fyziky	121
14.1	Metodická doporučení	123
14.1.1	Krajina na fotografiích	123
14.1.2	Mapa České republiky	124
14.1.3	Vánoce v různých částech světa a další aktivity směřující k rozvoji geografické pregramotnosti	124
14.1.4	Všimějme si našeho životního prostředí	124
14.1.5	Suchý zip – přehled fyzikálně zaměřených aktivit	125
14.1.6	Náměty na vánoční setkání s rodiči v MŠ a vánoční fyzika	126
14.1.7	Hrátky s brčkovými raketkami	126
14.1.8	Závěr	127
14.2	Možnosti pedagogické diagnostiky v rámci podpory a rozvoje přírodovědné pregramotnosti	127
14.2.1	Krajina na fotografiích	127
14.2.2	Mapa České republiky	129
14.2.3	Vytvoř si svoji krajinu	130
14.2.4	Záměrné pozorování a poznávání okolí školy	131
14.2.5	Další náměty úkolů (nezařazené do tematických okruhů)	131
14.3	Návrh testových činností pro akční výzkum k vybraným fyzikálním aktivitám	131
14.3.1	Aktivita: Všimějme si našeho životního prostředí	131
14.3.2	Aktivita: Suchý zip – přehled fyzikálně zaměřených aktiv	132
14.3.3	Aktivita: Vánoční fyzika	132
	Literatura	133
15	Didaktická pomůcka – box na podporu badatelských činností v mateřské škole	134
	Závěr	136
	Summary	137

PŘÍLOHY

Příl. 1	Příklady podpory osobnostního rozvoje budoucích prvňáčků	139
Příl. 2	Kompetence dítěte na konci předškolního vzdělávání	140
Příl. 3	Ukázka integrovaného bloku ŠVP	142
Příl. 4	Ukázky formulářů pro sebehodnocení dětí	145
Příl. 5	Ukázka hodnoticího formuláře TVP	147
Příl. 6	Sdružené kompetence do oblastí hodnocení výsledků v diagnostickém nástroji PREDICT	148
Příl. 7	Ukázka třídního plánování podle „třívrstvého modelu“	150
Příl. 8	Ukázka grafického sebehodnocení	151
Příl. 9	Ukázka otázek a témat pro sebehodnocení dětí	152
Příl. 10	Návrh uspořádání dne v mateřské škole	153
Příl. 11	Ukázka přípravy pro kooperativní činnosti	154
Příl. 12	Otázky do komunitního, diskusního a reflexního kruhu	156
Příl. 13	Praktická ukázka činnosti	157
Příl. 14	Pohádka o kočce	158

Příl. 15	Najdi rozdíly.....	159
Příl. 16	Pexeso.....	160
Příl. 17	Manuál pro přípravu aktivity.....	161
Příl. 18	Záznam o realizované aktivitě – zahradní slavnost a loučení s předškoláky.....	162
Příl. 19	Záznam o realizované aktivitě – schůzka začínajících rodičů.....	163
Příl. 20	Záznam o realizované aktivitě – zdravý den rodiny.....	164
Příl. 21	Záznam o realizované aktivitě – tvoříme kroniku bílé třídy, život třídního skřítky.....	165
Příl. 22	Záznam o realizované aktivitě – masopustní průvod.....	166
Příl. 23	Záznam o realizované aktivitě – waldorfské slavnosti.....	167
Příl. 24	Příklady dobré komunikace MŠ s rodinou.....	168
Příl. 25	Otázky pro úvodní rozhovor s rodiči dítěte přijatého do MŠ.....	169
Příl. 26	Příklad z praxe – kdy se komunikace nakonec podaří.....	170
Příl. 27	Příklad z praxe – agrese v komunikaci.....	171
Příl. 28	Když rodiče a učitelé spolupracují, ale pomoc od poradenského zařízení vážne.....	172
Příl. 29	Metodika plánování výtvarných dílen v praxi MŠ.....	174
Příl. 30	Fotodokumentace výtvarných dílen.....	177
Příl. 31	Korespondence očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) a hodnocených kategorií pedagogické diagnostiky z publikace Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové <i>Diagnostika dítěte předškolního věku</i> (2015).....	182
Příl. 32	Diagnostický nástroj Sluníčko.....	202
Příl. 33	Portfolio a jeho úloha v pedagogické diagnostice.....	226
Příl. 34	Tipy k modifikaci aktivit.....	232
Příl. 35	Aktivity podporující mediální znalosti a dovednosti, mediální gramotnost.....	233
Příl. 36	Aktivity se Serpentýnkou (aktivity za pomoci zvířat pro rozvoj přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání).....	235
Příl. 37	Aktivity podporující badatelství: pokusy s vodou a vzduchem.....	247
Příl. 38	Krajina na fotografiích: práce s fotografiemi reálné krajiny aneb Fotografie jako „čítanka krajiny“.....	255
Příl. 39	Mapa České republiky.....	267
Příl. 40	Námět na vytvoření dětského pasu.....	268
Příl. 41	Všímejte si našeho životního prostředí.....	276
Příl. 42	Suchý zip – fyzikálně zaměřené aktivity.....	282
Příl. 43	Vánoční setkání s rodiči.....	285
Příl. 44	Vánoční fyzika: náměty na předvánoční experimentování v MŠ.....	292
Příl. 45	Hrátky s brčkovými foukacími raketkami.....	298
Příl. 46	Poznáváme svět okolo nás.....	300

Medailonky autorů

Prof. RNDr. Pavel Beneš, CSc.

Absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy obor učitelství chemie – základy technické výchovy (1967) a Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy obor chemie se zaměřením na analytickou chemii, kde obhájil doktorát přírodních věd RNDr. v oboru analytická chemie (1977), tamtéž získal titul kandidáta pedagogických věd CSc. (1982). Obhájil dvě habilitační řízení, docent vyučování chemie (1984) a docent teorie vyučování předmětů obecné a odborné povahy, specializace chemie (1999). V r. 2000 byl jmenován profesorem teorie vyučování předmětů všeobecně vzdělávací a odborné povahy, specializace chemie (1999). Na základě zahraniční spolupráce získal titul profesor honoris causa Moskevské pedagogické univerzity (1994). Pedagogickou praxi zahájil jako učitel na základní škole (3 roky), později pedagogický pracovník pro zájmovou činnost (3 roky) a od r. 1972 na Katedře chemie a didaktiky chemie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze postupně jako odborný asistent, docent a od roku 2000 až doposud jako profesor. Svoji pedagogickou, vědeckovýzkumnou a publikační činnost v oblasti didaktiky chemie zaměřuje především na školní chemický (edukační) experiment, tvorbu učebních pomůcek a textů. Je autor (1) a spoluautor (7) monografií, hlavní autor (19) a spoluautor (61) knižně vydaných textů (učebnic, překladů, vysokoškolských skript, metodických příruček, pracovních sešitů pro výuku chemie na základní a středních školách, populárně naučných textů), hlavní autor (1) a spoluautor (8) učebnic v zahraničí, autor či spoluautor studií a článků v odborných časopisech a recenzovaných sbornících českých (134), zahraničních (25), hlavní řešitel (7) a spoluřešitel (18) výzkumných úkolů v celostátní, resortní a univerzitní úrovni. Na Pedagogické fakultě UK vykonával akademické funkce vedoucího katedry, proděkana a děkana (6 roků).

PhDr. Martin Čapek Adamec, Ph.D.

V roce 2006 absolvoval PedF UK v Praze, obor učitelství VVP pro 2. st. ZŠ a SŠ: chemie – matematika. Poté nastoupil na pozici asistenta a později odborného asistenta na Katedře chemie a didaktiky chemie PedF UK v Praze, kde také vykonával funkci zástupce vedoucího katedry. Čtyři roky byl proděkanem pro rozvoj. Titul Ph.D. získal v roce 2012 v oboru Vzdělávání v chemii na Přírodovědecké fakultě UK v Praze. V současnosti působí na Ústavu učitelství a humanitních věd na VŠCHT Praha. Profesně se zaměřuje na obecnou chemii a využití ICT ve výuce chemie. Je spoluautorem několika učebnic chemie pro základní a střední školy. Je členem České pedagogické společnosti a aktivně pracuje ve výboru Asociace předškolní výchovy.

Doc. RNDr. Zdeněk Drozd, Ph.D.

Je absolventem MFF UK, kde také pracuje na katedře didaktiky fyziky. Je docentem v oboru fyzika kondenzovaného stavu. Věnuje se přípravě budoucích učitelů fyziky a vyučuje také na Mensa gymnáziu, o.p.s. Kromě výuky na MFF UK vede společně s dr. Mandíkovou seminář Pokusy v přírodovědě na 1. stupni ZŠ pro studenty PedF UK a stejnojmenný kurz ČZV pro učitele 1. stupně z praxe. Je autorem zhruba stovky publikací z oblasti fyziky materiálů a didaktiky fyziky. Byl také spoluautorem televizního seriálu a knihy Rande s Fyzikou. Je členem redakčních rad časopisů Matematika-fyzika-informatika, Rozhledy matematicko-fyzikální a Pokroky matematiky, fyziky a astronomie. Je předsedou Fyzikální pedagogické společnosti JČMF.

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Je absolventkou doktorského studijního programu Pedagogika, oboru speciální pedagogika Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kde působí jako vysokoškolský pedagog na katedře speciální pedagogiky. V pedagogické praxi se zaměřuje na oblast speciálněpedagogické diagnostiky a poradenství, podpory vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování, inkluzivní pedagogiku a dále předměty v rámci programů Erasmus+. Je místopředsedkyní České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání. V minulosti působila na MŠMT, oddělení speciálního vzdělávání. Je členkou Odborné skupiny pro podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami Národního ústavu pro vzdělávání a Odborné skupiny Vládního výboru pro zdravotně postižené občany pro komplexní řešení problematiky života osob s poruchou autistického spektra. Působila a nadále působí v pracovních skupinách MŠMT a Úřadu vlády ČR zřízených k přípravě strategických a legislativních dokumentů zaměřených na problematiku rovných příležitostí ve vzdělávání. Podílí se na projektu Právo na dětství realizovaném MPSV. Je autorkou standardizovaného diagnostického nástroje zaměřeného na zhodnocení zrakové percepce u dětí v předškolním věku. Podílela se na tvorbě Katalogů podpůrných opatření vytvořených v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Působí jako lektorka v kurzech celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti školské legislativy, speciálněpedagogické diagnostiky a poradenství a inkluzivní pedagogiky.

RNDr. Jitka Houfková, Ph.D.

Jitka Houfková působí jako odborná asistentka na katedře didaktiky fyziky MFF UK, kde se věnuje především přípravě budoucích učitelů fyziky. Má zkušenost s výukou na základní škole i na gymnáziu a s vedením seminářů pro učitele

z praxe ze všech typů škol (od mateřských přes učitele z prvního a druhého stupně základní školy až po učitele středoškolské) v ČR i v zahraničí. Více než jedenáct let se věnuje poznávání fyzikálních principů mladšími dětmi, jejich vnímání světa z hlediska přírodních věd a s tím i úzce souvisejícím přístupem jejich učitelů včetně přípravy a dalšího vzdělávání těchto učitelů. Je autorkou programu pro předškolní a mladší školní děti Pohádková fyzika, ve kterém se děti seznamují s fyzikálními pokusy. Za tento program opakovaně získala ocenění „Za trvající významnou činnost při popularizaci fyziky“ od České fyzikální společnosti.

Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.

Postgraduální studium psychologie absolvovala na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Působila jako psycholog a sociální pracovník ve Společnosti rané péče, v pedagogicko-psychologických poradnách v Praze a následně jako asistentka na Evangelické a teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Absolvovala odborné kurzy v oblasti školní psychologie a poradenství a psychoterapie. Od roku 2014 působí jako odborná asistentka na Katedře pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Vyučuje psychologické disciplíny v oborech vychovatelství, učitelství pro mateřské školy a učitelství pro 1. i 2. stupeň základní školy. Souběžně působí jako externí spolupracovnice Vyšší odborné škole sociálně pedagogické a teologické a jako školní psycholožka na Základní škole Davle. Výzkumně a publikačně se zaměřuje na studium adaptace a proměny identity příslušníků vietnamské komunity v České republice. Je členkou České pedagogické společnosti.

PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph.D.

Vystudovala odbornou biologii a ekologii na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a následně získala doktorské tituly z pedagogiky a didaktiky biologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde v současné době působí jako odborná asistentka na katedře biologie a environmentálních studií a vedoucí Centra environmentálního vzdělávání a výchovy. Intenzivně se věnuje environmentálnímu vzdělávání, didaktice přírodních věd, využívání ICT ve výuce a moderním pedagogickým metodám. Vydala řadu odborných publikací, např. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků* (2019), *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání* (2017) nebo *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání* (2010). Podílí se na začleňování environmentální výchovy a výchovy k udržitelnému rozvoji do české legislativy, např. jako člen řídicího výboru Krajské koncepce environmentálního vzdělávání a osvěty hl. m. Prahy, člen poradní skupiny Státního programu EVVO a environmentálního poradenství, člen poradní skupiny Akčního plánu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky atd. Řešila řadu národních i mezinárodních projektů (např. PROGRES Q 16 Environmentální výzkum, PRVOUK 02 Environmentální výzkum, TAČR, GAČR Long Live Learning program EU Comenius atd.).

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

Po absolvování Střední pedagogické školy v Liberci vystudovala obory pedagogika a psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a hru na cembalo na státní konzervatoři ve Vídni. Postgraduální studium v oboru pedagogiky absolvovala na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 1998 působí jako odborná asistentka na Katedře pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Vyučovala psychologické i pedagogické disciplíny a podílela se na pregraduální přípravě učitelů základních škol 1. a 2. stupně a pedagogů volného času. Organizovala výměnné pobyty studentů v rámci evropských projektů. Od roku 2014 vyučuje ve studijním oboru učitelství pro mateřské školy. Podílela se na realizaci kurzů DVPP pro učitele mateřských a základních škol v rámci projektů ESF a TU v Liberci Moderní učitel a Živá škola. V současnosti působí v projektu Učitelem moderně a odborně, který je zaměřen na prohloubení spolupráce učitelů s vysokými školami a na zvyšování kvality pedagogických praxí studentů pregraduálního vzdělávání. Mimo působení na univerzitě vyučuje hru na klavír na Základní umělecké škole Frýdlantská v Liberci.

Doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Vystudovala obor pedagogika předškolního věku a další doplňující a prohlubující obory, např. aplikovanou sociální psychologii (FF UK), dramatickou výchovu (DAMU), psychoterapii zaměřenou na člověka (1. LF UK). Vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy s přestávkami se školní praxí víc jak třicet let a zaměřuje se především na komplexní předškolní pedagogiku a osobnostní rozvoj studentů. Postupně v akademické pozici na PedF UK studovala v oboru pedagogika a obhájila jednotlivé akademické tituly. V delším časovém rozsahu pracovala jako řešitel a spoluřešitel grantových úkolů a odborných projektů. Kromě vzdělávání studentů v pregraduačních programech realizovala vzdělávání učitelů mateřských škol z praxe, v časovém rozsahu patnácti let. V současné době je členkou pedagogických společností, publikuje v odborných časopisech v ČR i v zahraničí a v nakladatelstvích s pedagogickým zaměřením. V současné době zastává funkci zástupkyně vedoucí katedry na Katedře preprimárního a primárního vzdělávání PedF UK.

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Pedagogickou praxi získala jako učitelka mateřské školy, učitelka 1. stupně ZŠ atd. Vystudovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy souběžně dva magisterské studijní obory: učitelství pro 1. stupeň ZŠ a učitelství pro mateřské školy. Je absolventkou doktorského studia Pedagogiky na Pedagogické fakulty UK, kde působí od roku 2002 jako odborná asistentka a tajemnice na katedře preprimární a primární pedagogiky, kde se podílí na pregraduální přípravě učitelů mateřských škol, 1. stupně ZŠ i učitelů všeobecně odborných předmětů na ZŠ a SŠ. V letech 2009–2016 pracovala ve vedení PedF UK, kde vykonávala funkci proděkanky pro studijní záležitosti. Je dlouholetou členkou ČAPV, ČPdS, OMEP a APV, kde v posledních letech vykonává funkci předsedkyně. Dlouhodobě spolupracuje v odborných komisích NÚV a v poradním sboru MŠMT atd. Průběžně se podílela na řešení řady projektů zaměřených na inovace ve vzdělávání studentů učitelství pro mateřské školy a podporu a rozvoj pregramotností dětí v mateřské škole v souladu s RVP PV. Je autorkou publikace *Budeme mít prvňáčka* (2008) a spoluautorkou odborných a odborně populárních knih, např. *Vzdělávání dětí od dvou let v mateřské škole* (2016), *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání od podzimu do zimy* (2016), *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání od jara do léta* (2017), *Vývoj batolete: Od jednoho roku do tří let* (2016), *Školní zralost a odklady školní docházky* (2018), *Didaktika mateřské školy* (2019), časopiseckých článků, konferenčních příspěvků atd. Odborně se zaměřuje na problematiku návaznosti preprimárního a primárního vzdělávání, spolupráci rodičů s mateřskou školou, diagnostiku školní připravenosti, pedagogickou praxi atd.

Mgr. Lukáš Laibrť

Absolvent oboru pedagogika volného času (Bc., Mgr.) na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Od podzimu roku 2017 je studentem doktorského studia oboru pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovi univerzity v Brně. Pracoval čtyři roky jako projektový manažer ve volnočasovém středisku Junák – český skaut, Krajinská České Budějovice, z. s., současně působil jako lektor zážitkových a adaptačních kurzů pro např. gymnázium v Třeboni, Chotěboři aj. Od roku 2015 působí na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích nejprve jako externí vyučující a od roku 2016 jako asistent. Okruhem jeho pracovních zájmů jsou filozofie pro děti, zážitková pedagogika, sociální pedagogika a pedagogika volného času. V projektové činnosti dominuje participace na projektech: Inovace přípravy učitelů pro praxi, Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí, Koncepce kurzů dalšího vzdělávání na podporu kritického a tvořivého myšlení atd.

PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.

Barbora Loudová Stralczyňská absolvovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, obor pedagogika předškolního věku a doktorské studium v oboru pedagogika – primární pedagogika. Působí na Katedře preprimární a primární pedagogiky na PedF UK. Podílí se na výzkumné i pedagogické činnosti katedry. Odborně se věnuje otázkám inkluzivního vzdělávání, komparativní pedagogice a didaktice předškolní výchovy, zvláště ve vztahu k vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ. V rámci srovnávací pedagogiky se zabývá především předškolním vzděláváním a reformami v preprimárním vzdělávání a odborné přípravě pedagogů v německy mluvících zemích v Evropě (např. monografie *Právo na šanci: předškolní výchova v Německu*, 2016). Vyučuje předškolní pedagogiku v bakalářském a magisterském studijním programu. Spolupracuje s organizací META, o.p.s., na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ v oblasti vzdělávání dětí s OMJ.

RNDr. Dana Mandíková, CSc.

Je absolventkou MFF UK, kde také pracuje na katedře didaktiky fyziky. Věnuje se přípravě budoucích učitelů fyziky a vyučuje také na Mensa gymnáziu, o.p.s. Kromě výuky na MFF UK vede společně s doc. Drozdem seminář Pokusy v přírodovědě na 1. stupni ZŠ pro studenty PedF UK a stejnojmenný kurz ČŽV pro učitele 1. stupně z praxe. Je spoluautorkou řady učebnic *Fyzika kolem nás* pro základní školy a víceletá gymnázia a zhruba stovky publikací z oblasti didaktiky fyziky. Je členkou redakční rady časopisu *Matematika-fyzika-informatika*. Na MFF UK organizuje řadu popularizačních akcí, jako např. Vědohraní, a je předsedkyní pracovní skupiny pro fakultní školy MFF UK.

RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Vystudoval obor fyzická geografie a geoekologie a dále učitelství geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy, kde nyní působí jako lektor. Působí také jako odborný asistent na Přírodovědecké fakultě UJEP v Ústí nad Labem. V minulosti učil na dvou gymnáziích, na vyšší odborné škole a pracoval jako lektor ve středisku ekologické výchovy. Odborně se zaměřuje na vzdělávání v geografii, environmentální vzdělávání, biogeografii a environmentální geografii. Publikuje v odborných a popularizačních časopisech, zejména v oborovém časopise *Geografické rozhledy*, v němž je již řadu let členem redakční rady. Je autorem, resp. spoluautorem několika učebnic pro základní i střední školy a také několika vysokoškolských skript a didaktických her. Průběžně se podílí na řešení řady projektů, v současnosti zejména takových, které jsou zaměřené na inovace ve vzdělávání.

PhDr. Eva Mrkosová, CSc.

Absolventka oboru defektologie – pedagogika-psychologie. V rámci dalšího profesního růstu získala na Pedagogické fakultě UK v roce 1978 titul PhDr. a v roce 1988 CSc. V letech 1963–1968 pracovala ve Výzkumném ústavu pedagogickém a od roku 1968 pracuje jako odborná asistentka na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Mezi její hlavní odborné zaměření patří teoretické základy speciální pedagogiky a speciální pedagogika se zrakovým postižením se zaměřením na předškolní věk. Je autorkou či spoluautorkou publikací a odborných článků zaměřených na problematiku speciální pedagogiky, např. *Mezinárodní srovnávací slovník oboru speciální pedagogika* (1979–1991), *Zur Problematik der padagogischen Integration von behinderten Kindern in der Tschechischen Republik* (2000), *Zu der schulischen Integration und Vorbereitung der Padagogen fur die Integration der Behinderten in der Tschechischen Republik* (2001) aj.

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň základní školy a německý jazyk pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci dalšího studia si rozšířila kvalifikaci o obor německý jazyk pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a následně také o obor učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 2008 obhájila dizertační práci v rámci doktorského studia oboru pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a získala titul doktor (Ph.D.). V roce 2012 tamtéž složila rigorózní zkoušku a byl jí udělen titul doktor filozofie (PhDr.). V letech 2007–2017 působila jako odborná asistentka na Katedře primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V současnosti je členkou Ústavu pro výzkum a vývoj a věnuje se převážně projektové činnosti. Ve své odbornosti se zaměřuje na problematiku pedagogické diagnostiky a předškolní pedagogiky. Je hlavní řešitelkou projektu OP VVV *Determinanty práce s dvouletými dětmi v podmínkách běžné mateřské školy* (2017–2020).

Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

V roce 1982 absolvovala Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor psychologie. Na téže univerzitě získala titul Ph.D. (1995) a doc. (2009). Absolvovala psychoterapeutický výcvik ve skupinové psychoterapii (Skálův institut) a sebezkušenostní výcvik v Transakční analýze. Má praxi v pedagogicko-psychologickém poradenství, v současné době působí na Katedře psychologie a patopsychologie PdF UP v Olomouci. Podílí se na výuce psychologických disciplín: obecná, vývojová psychologie a základy psychoterapie ve studijních oborech speciální pedagogiky a dalších studijních oborech na PdF. Má dlouholetou praxi ve výuce v řadě forem celoživotního vzdělávání. Výzkumně se zaměřuje na zátěžové situace v edukačním prostředí v různých stupních vzdělávání. Je mimo jiné členkou Akademického senátu a Vědecké rady PdF UP. Spolupracuje na projektech zaměřených nejen na vývojové období předškolního věku, ale také na vývojové období adolescence (např. copingové strategie a smysl života u adolescentů). Publikuje v odborných časopisech.

Mgr. Dita Podhrázká

Absolventka bakalářského oboru specializace v pedagogice učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a magisterského oboru pedagogika předškolního věku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde od roku 2014 pokračuje v doktorském studiu oboru pedagogika. Pracuje jako ředitelka 4. Mateřské školy v Jindřichově Hradci. Od roku 2014 působí jako odborná asistentka na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Okruhem profesního zájmu jsou předškolní pedagogika, alternativní vzdělávací programy pro MŠ, management a řízení školy a metodika činností tělesné a hudební výchovy. Je spoluautorkou publikací *Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (2017) a *Problematika profesních kompetencí předškolního pedagoga* (2016).

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Absolvent Pedagogické fakulty JU (učitelství pro ZŠ a SŠ, Mgr.), Pedagogické fakulty UK v Praze (pedagogika, Ph.D.), Filozofické fakulty UK v Bratislavě (pedagogika, PhDr.) Pracuje na Pedagogické fakultě JU jako odborný asistent, kde vykonává funkci vedoucího katedry a proděkana. Tematicky se zaměřuje na předškolní a sociální pedagogiku, na témata z obecné pedagogiky, dějin pedagogiky a teorie výchovy. Je autorem odborných monografií (Sociální pedagogika, Metodik prevence a jeho role na základní škole), řady kapitol v odborných monografiích (*Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení, Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte, Rozvoj kompetencií vzdelavateľů v kontextu moderního pojetí vzdělávání, Autorita v edukační a sociální práci* atd.) a odborných článků v tuzemských či zahraničních časopisech, orientovaných především na problematiku předškolního a školního vzdělávání, prevence rizikového chování, výchovné role učitele a připravenosti učitele na preventivní a výchovnou práci. K jeho dalším aktivitám patří participace v projektech, zahraniční stáže a přednášková činnost v ČR i zahraničí. Je členem řídicího výboru České pedagogické společnosti a Hnutí spolupracujících škol R, pracuje v České asociaci pedagogického výzkumu a v Asociaci institucí vzdělávání dospělých, je

členem redakční rady časopisu *International Journal of Teaching & Education* (ČR), *Sociální pedagogika* (ČR), *Kontexty Pedagogiczne* (Polsko) a *Bulletin of South State Ural University* (Rusko).

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Vědeckou hodnost i habilitaci získala v oboru pedagogika, a to na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, na které také absolvovala vysokoškolské studium v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Po ukončení vysokoškolského studia pracovala pět let jako učitelka na 1. stupni základní školy. Po praxi na základní škole nastoupila jako odborná asistentka na Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, kde profesně působí dodnes. V současnosti je zástupkyní katedry primární a preprimární pedagogiky a garantuje obor učitelství pro 1. stupeň základních škol. V součinnosti své pedagogické, výzkumné a publikační činnosti se zaměřuje na problematiku pedagogiky primární školy, a to prioritně na oborovou didaktiku Člověk a jeho svět, na problematiku výchovné práce, na výchovu ke zdraví včetně sexuální výchovy. Aktivně se podílí na řešení různých projektů, na editor-ské činnosti, na organizaci či spoluorganizaci různých akcí ve spolupráci s univerzitními i neuniverzitními subjekty. V průběhu let se podílela se na různých vědeckých (GAČR, IGA) i jiných projektech (ESF, interní fakultní granty) jako řešitelka či spoluřešitelka. Je autorkou či spoluautorkou řady publikací: *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities* (2014); *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II. Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením – z empirického výzkumu* (2016) aj.

Doc. RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Je vedoucí Centra geografického a environmentálního vzdělávání Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a dlouhodobě se zabývá didaktikou geografie. Má bohaté zkušenosti související s výukou zeměpisu na základních i středních školách. Získala je v roli pedagoga na Přírodovědecké fakultě UK a lektora mnoha kurzů adresovaných učitelům ze základních a středních škol. Participovala na vzdělávacích projektech Přírodovědecké fakulty UK i jiných institucí a organizací (např. ČŠI, VUP, CERMAT, Kalibro, Česká televize, IGU, ČGS, Kritické myšlení aj.). Má taktéž bohaté zkušenosti z výzkumné i publikační činnosti. Je autorka či spoluautorka přibližně stovky publikovaných titulů včetně prací určených mladším žákům a jejich učitelům ze základních škol.

PhDr. Soňa Schneiderová, Ph.D.

Vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, kde působila v letech 1991–2011. Od roku 2011 nastoupila na místo odborné asistentky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, v současné chvíli je zaměstnána na Slezské univerzitě v Opavě a na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Zde pracuje na Institutu komunikačních studií a žurnalistiky, neboť jejím dlouhodobým zájmem je mediální text a téma mediální výchovy. Vydala publikaci *Analýza diskurzu a mediální text* (2016) a je autorkou mnoha odborných studií. Je výkonnou redaktorkou *Jazykovědných aktualit*, časopisu Jazykovědného sdružení České republiky, spolupracuje na řadě projektů týkajících se rozvoje mediální výchovy a inovací výuky češtiny, účastnila se např. projektu *Moderní mluvnice češtiny*.

Doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Vystudovala bakalářské studium v oboru školský management, magisterské studium v oboru předškolní pedagogika a doktorské studium v oboru pedagogika. Všechna studia absolvovala na PedF UK v Praze. V oboru pedagogika se pak habilitovala na PdF MU v Brně. Pracovala jako učitelka a ředitelka MŠ, od roku 2008 působí na PdF MU v Brně. Je členkou několika asociací (např. Asociace předškolní výchovy, CZESHA, mezinárodní organizace OMEP), ve kterých současně působí jako členka užšího vedení. Je členkou České pedagogické společnosti, České asociace pedagogického výzkumu. Dále je členkou odborné skupiny při MŠMT pro podporu vzdělávacího oboru předškolní vzdělávání a oboru pedagogika. V roce 2017 se stala členkou vědecké rady nakladatelství Portál. Je lektorkou programů určených předškolním pedagogům, autorkou řady metodických materiálů a publikací a řešitelkou několika výzkumných i vzdělávacích projektů.

Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Vystudovala PdF UP v Olomouci, obor předškolní pedagogika, dále pedagogický management se zaměřením na pedagogiku. Dlouhodobě se zabývá zejména problematikou předškolního kurikula a přípravou dítěte k zahájení povinné školní docházky. V současné době je členkou vědeckých rad, a to na PdF UP v Olomouci a na PedF UK v Praze. Působí jako členka Národního akreditačního úřadu. V rámci komise NÚV se podílí na revizi předškolního kurikula. Je členkou redakčních rad na národní i mezinárodní úrovni. Je autorkou či spoluautorkou řady publikací, např. *Didaktika předškolního vzdělávání* (2018), *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte* (2015), *Vývoj institucí pro předškolní výchovu 1869–2011* (2015) atd. Podílí se dlouhodobě na výzkumu v oblasti předškolního vzdělávání. Působí na pozici vedoucí Katedry primární a preprimární pedagogiky PdF UP v Olomouci.

Mgr. Lucie Štěpánková

Je absolventkou SPgŠ v oboru učitelství pro mateřské školy, bakalářského a magisterského studia speciální pedagogiky, obor logopedie a surdopedie, na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a bakalářského studia Školského managementu na Karlově univerzitě v Praze. Má dlouholeté zkušenosti jako učitelka a ředitelka mateřské školy, pracovala jako inspektorka České školní inspekce. V současnosti působí externě na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Má zkušenosti jako lektorka, své odborné znalosti a zkušenosti přednášela na konferencích, týkajících se předškolního vzdělávání. Dlouhodobě je zapojena v programu „Podpora zdraví v MŠ“, jehož garantem v ČR je SZÚ Praha, byla členkou jeho expertního týmu. Autorsky se podílela se na vydání modelového programu Kurikulum podpory zdraví v MŠ, včetně nástrojů pro evaluaci programu (INDI, SUKý MŠ). Je spoluautorkou několika odborných publikací: *Projekty v mateřské škole* (2019), *Didaktika mateřské školy* (2019), *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (2016), *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (2012), *Jak úspěšně řídit mateřskou školu* (2012), *Aktuální formy podpory dětí s odkladem školní docházky v mateřských školách v městě Brně* (2010).

Doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Absolventka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, kde následně získala vědecký titul CSc. V roce 2005 se habilitovala. V letech 1974–1980 pracovala jako učitelka na 1. stupni ZŠ, následně do roku 1990 jako učitelka na Střední pedagogické škole v Praze a od roku 1990 do současné doby působí na Katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK. Vykonávala i funkci zástupkyně vedoucí katedry, je dlouholetou členkou oborové rady pedagogika. V období 2006–2015 působila současně jako docentka na Pedagogické fakultě JČU České Budějovice, kde zastávala funkci odborného garanta oboru učitelství pro mateřské školy. Mezi hlavní okruh jejího odborného zaměření patří: komeniologie, dějiny pedagogiky, dějiny předškolní pedagogiky, předškolní pedagogika, srovnávací pedagogika, srovnávací předškolní pedagogika. Vystupuje na českých i mezinárodních konferencích, je autorkou několika monografií, např. *Hledání cesty profesionalizace učitelů primární školy v letech 1948–1989* (2013), *Role hry v Komenského pedagogické koncepci* (2003), *Problémy československé školské reformy v meziválečném období I. a II. díl* (2004) a spoluautorkou mnoha odborných publikací (například *Příběhy české mateřské školy. Vývoj a proměny předškolní výchovy* (2017), *Nahlížení do světa dětí* (2013), *Josef Hendrich – znalec Komenského* (2007).

PhDr. et Mgr. Hana Valentová, Ph.D.

Vystudovala psychologii a speciální pedagogiku na PedF UK (2005), zde navázala také postgraduálním studiem pedagogické psychologie (2019), dále absolvovala magisterský studijní program psychologie na FF MU v Brně (2010). V letech 2004–2009 absolvovala výcvik v dynamicky a hlubinně orientované komunitně-skupinové psychoterapii, model SUR (Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o.). Pracovní zkušenosti získala působením ve VÚ Klíčov, dále v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství, kde působila na pozici psychologa pro výzkum a byla zapojena v roli metodika v projektech ESF Střediska integrace menšin a VIP kariéra. V letech 2009–2011 pracovala na dvou základních školách na pozici školního psychologa. Od roku 2014 působí na Katedře psychologie PedF UK na pozici odborného asistenta. Přednáší předměty a kurzy se zaměřením na psychologii osobnosti a diferenciální psychologii, základy psychologické diagnostiky a pedagogicko-psychologické intervence. V oblasti psychologie osobnosti se zaměřuje především na oblast posttraumatického růstu, dále profesní zájem směřuje do oblasti psychologické diagnostiky, v této oblasti absolvovala řadu specializovaných kurzů zaměřených na zcvik a administraci testových nástrojů (Woodcock-Johnson, test kognitivních schopností, Školící a výcvikový kurz Rorschach, Test kresby stromu aj.). Je spoluautorkou několika knižních a časopiseckých prací, např. *Kariérové poradenství – přítomnost a budoucnost* (2006), *Životní styl a BMI vzhledem k variabilitě spánkového chování u mladých dospělých a seniorů* (2014).

PhDr. Hana Valešová, Ph.D.

Vystudovala obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů výtvarná výchova – ruský jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a obor španělská filologie na filozofické fakultě tamtéž. Postgraduální studium absolvovala na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 2001 pracuje jako odborná asistentka a tajemnice na Katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Garantuje a vyučuje didakticky i odborně zaměřené výtvarné předměty a podílí se na pregraduální přípravě učitelů 1. stupně ZŠ, MŠ, vychovatelů a pedagogů volného času a v rámci DVPP na přípravě učitelů výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Souběžně vede výtvarné oddělení ZUŠ v Českém Dubu a působí jako členka hodnotící komise krajského kola výtvarných soutěží ZUŠ. Je členkou české sekce INSEA a členkou Asociace výtvarných pedagogů. Spolupracovala na projektech Moderní učitel a Živá škola, ve kterých realizovala několik kurzů pro učitele ZŠ a MŠ, v současné době se podílí na projektu Učitelem moderně a odborně (cizojazyčná příprava učitelů v rámci odborných předmětů, tandemová výuka). Kromě publikační činnosti se věnuje vlastní umělecké tvorbě a obrazy inspirované krajinnými motivy vystavuje na samostatných i společných výstavách (Liberec, Jablonec nad Nisou, Český Dub, Praha-Zbraslav, Chomutov, Žatec, Karlovy Vary).

Prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

V roce 1987 absolvovala studium učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a nastoupila jako učitelka na základní školu. Krátce na to, vedle učitelského působení, zahájila vědeckou přípravu v oboru pedagogika. V roce 1993 získala titul kandidáta věd a stala se odbornou asistentkou katedry primární pedagogiky. V roce 2004 byla jmenována docentkou pedagogiky a v roce 2015 profesorkou. Odborně se zaměřuje na problematiku počáteční gramotnosti a didaktiku primárního vzdělávání. Na fakultě postupně působila jako zástupkyně vedoucí katedry primární pedagogiky a od roku 2003 jako proděkanka pro studijní záležitosti. V roce 2009 byla zvolena děkankou a tuto funkci zastávala po dvě funkční období. Od roku 2015 pracuje v týmu poradců ministryně školství, mládeže a tělovýchovy a od roku 2016 se stala prorektorkou Univerzity Karlovy pro koncepci a kvalitu vzdělávací činnosti a nadále zastává funkci zástupkyně katedry preprimární a primární pedagogiky na PedF UK. Je členkou odborných rad na národní i mezinárodní úrovni, členkou tuzemských i mezinárodních organizací a řešitelkou mnoha výzkumných i vzdělávacích projektů. Je autorkou řady knižních i časopiseckých prací, zejména z oblasti primární pedagogiky; širší pedagogické veřejnosti jsou známé její písanky a pracovní sešity pro výuku počáteční gramotnosti.

Úvod

Jana KROPÁČKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Radka WILDOVÁ

Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi vznikla díky tříletému projektu OP VVV *Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání* (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663) jako výsledek zajímavé a ne-tradiční spolupráce velkého a vcelku různorodého týmu akademických pracovníků, učitelek a ředitelek mateřských škol a studentů bakalářského studijního oboru *Učitelství pro mateřské školy* a navazujícího magisterského studijního oboru *Pedagogika předškolního věku*.

Akademické týmy tvořili pedagogové, psychologové a oboroví didaktici z pěti pedagogických fakult: Praha, Brno, Olomouc, České Budějovice, Liberec. Dalšími spolupracovníky byli oboroví didaktici z Přírodovědecké fakulty a Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy. Mateřské školy, které participovaly na projektu, byly proto vybrány převážně z měst, kde se nacházely pedagogické fakulty, a studenti obou studijních oborů byli taktéž z uvedených pedagogických fakult.

Toto složení aktérů projektu souvisí s jeho hlavním cílem, tedy propojit pedagogickou praxi a akademické prostředí, a tím podpořit rozvoj profesních kompetencí učitelů mateřských škol a studentů především studijního oboru *Učitelství pro mateřské školy*. Prostřednictvím vytvořeného „společensví praxe“ průběžně docházelo mezi zapojenými aktéry projektu k výměně zkušeností, sdílení příkladů dobré praxe a tím i k rozvoji jejich profesních kompetencí.

Snahou autorského týmu bylo sumarizovat aktuální poznatky z oblasti předškolního vzdělávání, které byly získány prostřednictvím společné diskuse o současných problémech předškolního vzdělávání, hledáním efektivních cest k realizaci vzdělávacího procesu v mateřské škole a vyhledáváním příkladů dobré praxe. Nabízí tak čtenářům metodiku předškolního vzdělávání, která vychází z aktuálních podmínek a současně reaguje na aktuální podmínky, ve kterých děti předškolního věku v České republice žijí.

Metodika tak propojuje teoretické poznatky z oblasti předškolní pedagogiky, vývojové psychologie a vybraných oborových didaktik s praktickými zkušenostmi pedagogické praxe v mateřských školách, se zaměřením na podporu efektivity procesu předškolního vzdělávání, konkrétně objasňování jeho specifík a hledání nových cest a přístupů, jak přirozeně a efektivně usnadnit dítěti přechod z mateřské do základní školy.

Autoři metodiky se tak snaží zaplnit „bílé místo“, na které upozorňuje a upozorňovala řada učitelů mateřských škol po zavedení *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2004). Učitelé mateřských škol poukazují na absenci moderních metodik, které by přirozeně na RVP PV navazovaly, doplňovaly ho a nabízely učitelům mateřských škol nejenom konkrétní náměty, činnosti, ale metodicky rozpracovaly kurikulární dokument vycházející z nové strategie vzdělávání, z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení zdůrazňující rozvoj klíčových kompetencí, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

Metodika, která se vám nyní dostává do rukou, není speciálně zaměřená na žádný vědní obor, ale snaží se nahlížet na předškolní vzdělávání v jeho komplexnosti a vnímat přechod dítěte do základní školy jako nedílnou součást přirozeného vývoje dítěte předškolního věku. Lze ji chápat jako inspiraci pro cestu k rozvoji osobnosti dítěte. Nabízí učitelům mateřských škol pohled na vzdělávací proces z různých zorných úhlů a perspektiv, což umožňuje právě početně poměrně rozsáhlý autorský kolektiv.

Na druhou stranu bylo pro editory poměrně náročné vytvořit kompatibilní a koncepčně jednotný text. Každá kapitola nese osobitý rukopis svého autora a jeho zkušeností ze společensví praxe. Přesto bylo snahou editorů nabídnout v kontextu historických kořenů českého předškolního vzdělávání, ale také současných zahraničních zkušeností podněty k úvahám, jak v praxi ochraňovat jedinečnost dětství, poskytnout dítěti dostatečný prostor pro jeho hru, rozvíjet jeho osobnost, a to uváženou volbou činností a situací vycházejících z běžného života, aby se dítě s tímto světem seznamovalo a poznávalo ho způsobem jemu přirozeným. Toto se považuje za základní princip smysluplné provázanosti preprimárního a primárního vzdělávání a efektivní přípravy dítěte na vstup do 1. třídy základní školy. Každá z hlavních částí je tedy koncepčně zářamována úvodním slovem editorů.

Editoři jsou si vědomi určité různorodosti jazyku textu, stylizace atd., což je dáno zejména širokým okruhem autorů. Jednou z možností je číst text po obsahově ucelených částech a náročnější teoretické kapitoly opakovaně. Popsané aktivity realizovat vždy s ohledem na aktuální podmínky mateřské školy a možnosti a potřeby dětí, vždy s využitím kritického myšlení.

Díky zobrazovacím metodám v medicíně se dozvídáme nové poznatky, které mnohdy zpochybňují či potvrzují naše domněnky o chování a psychických procesech (myšlení, vnímání, vůle atd.) a na které následně předškolní pedagogika reaguje a nějakým způsobem je aplikuje do pedagogické praxe. Proto uvádíme hlavní kapitoly citáty z inspiračních knih Františka Koukolíka.

Publikace je strukturována do tří základních částí. První část je věnována předškolnímu vzdělávání, druhá část je zaměřena na vývojová specifika dětí a diagnostiku v období povinného předškolního vzdělávání, třetí část je zacílena na objasnění pregramotností v procesu učení, v němž dítě získává poznatky o okolním světě. Autorský tým se speciálně zaměřil na podporu a rozvoj přírodovědné pregramotnosti jako jednu z přirozených cest poznávání okolního světa.

První část metodiky uvádí čtenáře do problematiky předškolního vzdělávání se zaměřením na efektivní návaznost preprimárního a primárního vzdělávání a je rozčleněna do šesti vcelku rozsáhlých kapitol. Kapitoly jsou bohatě doplněny přílohami, které názorně dokladují jednotlivé aktivity a ukázky dobré praxe, které se podařilo shromáždit v průběhu tříletého projektu v úzké spolupráci s učiteli mateřských škol. Nechybí ani cenné reflexe účastníků projektu, fotodokumentace aktivit atd.

První kapitola v kontextu současných poznatků o dítěti a s oporou o stručnou historickou retrospektivu názorů o předškolní výchově analyzuje hlavní principy předškolního vzdělávání orientovaného na dítě, objasňuje základní termíny a charakterizuje současné pojetí školní připravenosti dítěte jako přirozeného mostu mezi hrou a učením. Druhá kapitola je věnována problematice kurikula v mezinárodní perspektivě. Na vybraných státech sledují autorky komparativní studie především organizaci a cíle zahraničních kurikul předškolního vzdělávání. Třetí a čtvrtá kapitola je věnována základním didaktickým kategoriím – cílům předškolního vzdělávání a organizačním formám. Autorky přináší zcela nový pohled na práci s cíli prostřednictvím třívrstvého modelu a současně uvádí konkrétní příklady sebehodnotících aktivit, které pomáhají s vyhodnocením cílů, respektive výsledků předškolního vzdělávání. Čtenáři zde naleznou i ukázky otázek vhodných při realizaci komunitního, diskusního či reflexivního kruhu. Pátá kapitola je zacílena na specifické metody práce v předškolním vzdělávání, především na význam a nezastupitelnost prožitkového a situačního učení. Šestá kapitola, která uzavírá první část publikace, přibližuje problematiku spolupráce mateřské školy s rodičovskou veřejností, ale i s dalšími partnerskými institucemi, jakými jsou základní škola, poradenská zařízení atd.

Druhá část metodiky je věnována objasnění vývojových specifíků dětí předškolního věku se zaměřením na období před vstupem do základní školy, tj. na současné povinné předškolní vzdělávání. I tato část přináší bohatou přílohou dokumentaci. Sedmá kapitola objasňuje motorický, kognitivní, sociální a emocionální vývoj dítěte s oporou o psychologické teorie a v kontextu současných požadavků osobnostně orientovaného pojetí předškolního vzdělávání. Osmá kapitola je věnována pedagogické diagnostice. Nabízí čtenáři analyzovaný přehled dostupných a doposud zpracovaných metodických materiálů, které mohou v mateřské škole využívat či se jimi inspirovat. Devátá kapitola objasňuje možnosti individualizované podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu požadavků RVP PV.

Třetí část publikace je nejrozsáhlejší z hlediska obsahové rozmanitosti a pestrosti příloh, neboť jejím prostřednictvím se autorský tým snaží ukázat, jak současné děti poznávají svět kolem sebe, co vše na ně působí, co vše je zajímavé atd. Všechny kapitoly třetí části se snaží nabídnout čtenáři pohled na vzdělávací strategie, které souvisejí především s experimentováním. Desátá kapitola uvádí do problematiky rozvoje pregramotností. Následující jedenáctá kapitola je věnována podpoře a rozvoji mediální pregramotnosti, kde autorka analyzuje přínosy a případné hrozby současných médií a předkládá ukázky aktivit, jak je možno i v předškolním věku pracovat např. s informacemi, reklamou atd. Následující tři kapitoly jsou zacíleny na podporu a rozvoj přírodovědné pregramotnosti v prostředí mateřské školy. Nejprve se zabývá tématem využití zvířat v mateřské škole, poté informuje o přínosu badatelských činností a jednoduchých chemických pokusů v mateřské škole a nakonec se zaměřuje na rozvoj geografické a fyzikální pregramotnosti. V poslední, patnácté kapitole je představena didaktická pomůcka, tzv. box na podporu badatelských činností v mateřské škole, který si mohou mateřské školy samostatně sestavit z běžně dostupných pomůcek a materiálů.

Věříme, že tato metodika přinese inspiraci učitelům a učitelkám mateřských škol k plánování bohaté vzdělávací nabídky, která by dětem umožnila rozvíjet se v souladu s jejich možnostmi a zájmy. Bohatý přílohový materiál nelze převzít vždy v takové podobě, jak je zde prezentován. Je potřeba jej vždy přizpůsobit dětem, které učitel/ka ve třídě má, zvolenému tématu, podmínkám atd. Přesto doufáme, že pomůže lépe porozumět, jak vést procesy vzdělávání v mateřských školách v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018).

Velké poděkování patří všem zapojeným ředitelkám mateřských škol, jejich učitelkám a učitelům, kteří po celou dobu trvání projektu aktivně spolupracovali, realizovali pilotování aktivit, poskytovali cennou zpětnou vazbu, podíleli se na modifikaci aktivit. Během tří let se podařilo vytvořit fungující společenství praxe, které inspirovalo všechny zapojené aktéry a přispělo ke smysluplnému propojení pedagogické teorie a praxe. Během tří let kromě požadovaných výstupů projektu vznikla i tzv. přidaná „lidská hodnota“ v podobě navázání či prohloubení kolegiálních a přátelských vztahů. Děkovná slova za spolupráci především ve třetí fázi projektu náleží i studentům a studentkám bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy a navazujícího magisterského studia Pedagogika předškolního věku.

Za inspirativní postřehy se sluší poděkovat všem třem recenzentkám, za trpělivost manažerce projektu PhDr. Kláře Uličné, Ph.D., a za skvělé organizační zajištění Bc. Jolaně Svobodové



Část I

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Během života jsem zjistil, že do rodičovského i učitelského počínání se promítají dvě fundamentálně mylné představy. Jedna z nich má kořeny v psychoanalýze a druhá v behaviorismu. Pedagogickým výsledkem první je bezbřehá tolerance, permissivní výchova a výsledkem druhé prušácká výchova. Oba dva modely jsou pochybné. V současné Americe i v západní Evropě se bohužel permissivní výchova stala normou. Děti se pak chovají zcela neúnosně“ (Koukolík, 2011, s. 91–92).*

Jakékoliv extrémní ve výchově a vzdělávání jsou nebezpečné nejenom pro jedince, ale i velkou hrozbou pro celou společnost. Přílišná benevolence a volnost či neúměrná přísnost, netolerance a tvrdost v působení vychovatele či učitele není v zájmu dítěte a nerespektuje jeho potřeby. Dítě není pouhým objektem učitelova pedagogického působení a ani není středobod, kolem kterého by se vše mělo točit.

Najít vyváženou cestu podporující rozvoj osobnosti dítěte je nelehký úkol, proto je snahou na mezinárodní úrovni definovat kritéria kvality předškolního vzdělávání. V průběhu 21. století můžeme sledovat i v České republice, jak se předškolní vzdělávání dostává do popředí zájmu nejen široké rodičovské veřejnosti (např. v souvislosti s uspokojením žádostí rodičů o přijetí jejich dětí do mateřské školy a sladování rodinného a pracovního života rodin s malými dětmi), ale také odborné veřejnosti (např. problematika školní připravenosti a odkladů školní docházky, zavedení povinného předškolního vzdělávání). Také řada představitelů politické scény zdůrazňuje v rámci svých volebních programů podporu předškolnímu vzdělávání. Tato tvrzení dokládá i určitá nadprodukce jednotlivých nakladatelství, jež vydávají poměrně velké množství knih a didaktických materiálů, které jsou zaměřeny na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku.

Přínos předškolního vzdělávání pro osobní život jedince i celé společnosti je nesporný, o čemž svědčí mnohé studie prokazující velmi vysoký potenciál dlouhodobé efektivity (Barnett, 2008; Greger et al., 2015; Heckman, 2011; Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016) umožňující dítěti vyrovnat se s určitými nedostatky, které si do svého života přináší (např. z hlediska genetiky, rodinné výchovy, prostředí, ve kterém vyrůstá atd.).

První kapitulu proto věnujeme retrospektivnímu pohledu na předškolní vzdělávání v České republice s cílem lépe porozumět změnám, které přinesl *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). Pokračujeme pohledem na kurikula předškolního vzdělávání ve vybraných evropských zemích, která nás mohou inspirovat na cestě k respektu dítěte. Zbývající kapitoly již směřují k didaktickým aspektům předškolního vzdělávání a věnují se práci s cíli, organizačním formám a způsobům učení dětí předškolního věku. Kapitola vrcholí tématem spolupráce mateřské školy s rodiči zejména dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

* Koubská, L. & Koukolík, F. (2011). *Všechno dopadne jinak. O minulosti, přítomnosti, a především pravděpodobné budoucnosti*. Praha: Vyšehrad.

1 Předškolní vzdělávání orientované na dítě

Jana KROPÁČKOVÁ

V celé metodice používáme pedagogický termín předškolní vzdělávání, který se v české předškolní pedagogice začal používat až v souvislosti s Mezinárodní klasifikací ISCED 1997 a je definován podle aktualizované verze ISCED 2011^{*}) jako první dosažený stupeň vzdělávání a taktéž proces, který je realizován v podmínkách školské instituce, tj. v mateřské škole či přípravné třídě. Je tedy vhodné stručně objasnit nejenom okolnosti jeho zavedení do pedagogické teorie, ale i jeho pojetí, neboť se nejedná o pojmenování něčeho nového, ale o přiřazení výstižnějšího termínu. Termín předškolní vzdělávání se postupně stal i běžně používaným termínem v pedagogické praxi, a to v souvislosti s kurikulární reformou, a především se zavedením *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2004). Neznamená to, že do té doby pro označení vyučovacího procesu v mateřské škole chyběl vhodný termín, ale používal se běžně pojem výchovně vzdělávací práce, který označoval pedagogickou činnost, která byla realizována v předškolních zařízeních (Dostál & Opravilová, 1985).

Druhým pojmem, který se snaží objasnit nejenom specifickou vzdělávacího procesu v předškolních institucích, ale je pomyslnou spojovací nitkou pedagogického myšlení a učitelova jednání, je předškolní vzdělávání orientované na dítě, které klade vysoké nároky především na osobnost učitele.

1.1 Od výchovně vzdělávací činnosti k předškolnímu vzdělávání

Specifika předškolního vzdělávání jsou dána charakteristickými rysy a zvláštnostmi předškolního období a způsobem, jak se dítě předškolního věku učí. Vyučovací proces v mateřské škole je odlišný od vyučování na základní škole, neboť vychází ze specifík učení předškolního dítěte. Nejedná se o nic nového, ba naopak tyto názory najdeme v dějinách pedagogiky opakovaně a můžeme se tak opřít např. o myšlenky J. A. Komenského, J. J. Rousseau, B. V. Fröbela, M. Montessoriové, O. Decrolyho, O. Chlupa atd.

Jak chápat vzdělávání orientované na dítě? Nehrozí nebezpečí ztráty učitelské autority? Znamená to vzdělávací proces plně přizpůsobit přáním, potřebám a zájmům konkrétního dítěte tak, aby blaho dítěte bylo v centru pozornosti každého učitele? Nehrozí zde špatný výklad „orientace na dítě“? Vždyť toto už v průběhu vývoje pedagogiky bylo v souvislosti s pedocentrismem na počátku 20. století. Obecně je známo, že každý extrém je škodlivý, tzn. vyhledání optimálního a efektivního přístupu k dítěti není jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Hranice mezi manipulací dítěte a podporou přirozeného vývoje je velmi tenká, což souvisí s orientací cílů předškolní výchovy. Počátky úvah o výchově předškolních dětí od prvopočátku zdůrazňovaly pozornost pečující osoby a potřebu láskyplné péče (Opravilová, 2016), o čemž nikdo nepochyboval, ale otázkou byla realita naplnění, což souviselo s proměnami názorů na dítě a na hodnotu dětství (Lenderová & Rýdl, 2006).

Hledání správné míry přístupu k dítěti je velmi náročné a vyžaduje kvalifikovaný přístup. Dítě do mateřské školy nepřichází nevědomé, není to *tabula rasa* a učitel v mateřské škole není jeho prvním vychovatelem, neboť dítě přichází z rodiny (či prostředí, které mu rodinu nahrazuje) a má již tolik zkušeností, kolik mu jich toto prostředí poskytlo. Úlohou učitele v mateřské škole je odhalit, jaké má dítě zkušenosti, poznatky a zároveň identifikovat jeho potřeby, aby mohl společně s rodiči či jeho zákonnými zástupci rozvíjet a podporovat základy osobnosti dítěte a zároveň nastartovat proces celoživotního učení a vzdělávání.

Erudovaný učitel mateřské školy je průvodcem dítěte v jeho vzdělávacích začátcích a mateřská škola je místem, které dítěti nabízí prostředí vyrovnávající případné nedostatky nerovnoměrnosti vývoje dítěte či rodinného prostředí, čímž dochází nejenom ke zlepšení jeho vzdělávacích předpokladů, ale i zvyšování úspěšnosti ve studiu i životě. Výzkumně (většinou se jedná o zahraniční výzkumy) je prokázán pozitivní efekt kvalitního předškolního vzdělávání, který zvyšuje úspěšnost dětí v následných vzdělávacích stupních, a tím zároveň přispívá k jejich budoucímu společenskému a pracovnímu uplatnění i životní spokojenosti, což je objasněno např. i v hodnocení Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (s. 8): „Široce dostupné a kvalitní předškolní vzdělávání a výchova proto mají velký potenciál vyrovnávat příležitosti, snižovat společenské nerovnosti, posilovat sociální kohezi a zvyšovat budoucí ekonomický a sociální potenciál země a její společnosti.“

Předškolní vzdělávání orientované na dítě směřuje k osvojování základů klíčových kompetencí, čímž dítě zároveň získává předpoklady pro svoje celoživotní vzdělávání. Osobnostně orientované předškolní vzdělávání tak podporuje individuální rozvoj každého dítěte, podílí se na jeho zdravém fyzickém, kognitivním, sociálním i emočním rozvoji

* https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

před vstupem dítěte do základní školy a podle potřeby poskytuje i speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2 Stručná historická retrospektiva

Díky poznatkům předškolní pedagogiky, vývojové psychologie, pediatrie, sociologie a dalších věd se podařilo shromáždit velmi přesné informace o charakteristických rysech dítěte předškolního věku a zákonitostech jeho vývoje i učení. Tyto cenné poznatky odhalily na straně jedné skrytý a nevyužitý potenciál rozvoje dítěte, což vychovatelům, učitelům, ale vlastně celé společnosti dalo příležitost dítě rozvíjet, ale na straně druhé vytvořilo nebezpečnou hrozbu jednostranné zátěže a přetěžování dítěte: „Cílem výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzoru. Veřejné výchovné instituce se staly především místem účelné adaptace, uspořádané podle cílů, stanovených z vůle dospělých. Tyto cíle mohou mít zaměření sociocentrické, pedocentrické nebo konvergentní“ (Opravilová in Kolláriková & Pupala, 2001, s. 128).

Jedním z nebezpečných znaků sociocentrické orientace, která staví zájmy společnosti a potřeby instituce nad zájem dítěte, je těžiště předškolního vzdělávání v přípravě na školu dle stanovené soustavy požadavků (vědomostí, dovedností, návyků) bez ohledu na individuální rozvoj osobnosti dítěte. Tento přístup si mnohé učitelky ještě pamatují z období před sametovou revolucí. Mateřské školy se od roku 1948 staly podle školského zákona první článkem školské soustavy a v kontextu totalitního režimu byl preferován kolektivní přístup a realizován jednotný centrálně daný a důsledně kontrolovaný výchovně vzdělávací program. Historická reflexe (Opravilová & Uhlířová, 2017) a zkušenosti samotných učitelů mateřských škol dokládají, že kolektivní přístup k dětem, průběh tehdejších zaměstnání i pevně stanovený režim dne nebyl tak striktně dodržován, pokud do mateřské školy nepřišla kontrola. Učitelé mateřských škol dětem dávali prostor pro volnou hru, v rámci zdravého rozumu a empatie respektovali potřeby dětí a promýšleli témata tak, aby mohli smysluplně provázat tehdejší výchovné složky. Bylo by tedy chybou bez znalosti dobového kontextu odsoudit toho, kdo v této době učil. Z této doby se totiž můžeme výborně poučit a využít některých osvědčených zkušeností, např. že stanovený režim v MŠ dítěti poskytuje pocit jistoty a řádu, v chaosu se ztrácí a necítí se bezpečně, a nejenom dítě, ale i sám učitel a také i rodiče.

Nalézt vhodnou míru stanovených pravidel a režimu, který vychází z věkových zvláštností a potřeb předškolních dětí, není někdy jednoduché, o to více, pokud se mateřské školy snaží respektovat potřeby i současných mladých rodin.

V sociocentrickém zaměření předškolní výchovy je patrná určitá necitlivost k potřebám dítěte, svévolná manipulace, i když s dobrým záměrem, kdy cílem bylo připravit všechny děti co nejlépe na vstup do základní školy. Dětství v sociocentrickém přístupu můžeme chápat jako „přípravku na školu, přípravku na opravdový život“, lze ho charakterizovat jako nezbytný úsek, kdy se z dítěte stane dospělý. Přes mnohé oprávněné výtky k nedostatku soukromí, povinné účasti dětí na plně organizovaných kolektivních činnostech, určité necitlivosti k individuálním potřebám dítěte lze najít v sociocentrickém zaměření předškolní výchovy i určitá pozitiva, a to v maximální propracovanosti, promyšlenosti, návaznosti, praktičnosti v oblasti školní připravenosti dětí na vstup do 1 třídy. Díky historické reflexi, a pokud pomíneme ideologické zaměření, jinak kvalitně zpracovaných publikací (např. v oblasti zdravotní péče dětí, předmětových didaktik literární, hudební, výtvarné, tělesné výchovy atd.), tak právě v této době se díky propojení poznatků z teorie a praxe předškolní výchovy podařilo získat cenné informace o vývoji dětí, což vedlo k hlubšímu poznání možností jejich rozvoje a současně odhalilo cenný a nevyužitý potenciál institucionální předškolní výchovy.

Hraniční, můžeme říci, až nebezpečné zneužití tohoto skrytého potenciálu dokladuje reflexe akceleračních snah sedmdesátých let, kdy došlo k „poškoštění“ mateřských škol (Opravilová, 2016). Z hlediska efektivity školní přípravy sice bylo díky předidaktizování a preferenci školského až intelektuálního působení dosaženo u mnohých dětí před vstupem do základní školy posunu z hlediska sledovaných znalostí, dovedností a návyků, ale do jisté míry na úkor pohody, klidu, přirozeného rozvoje osobnosti dítěte, což především pro citlivější děti mohlo mít negativní dopad. Toto je jeden z možných extrémů využití potenciálu předškolního vzdělávání, který do jisté míry brzdí přirozený rozvoj osobnosti dítěte, omezuje jeho prostor pro přirozené učení prožitkem, vzniklou situací, kooperací, bádáním neboli experimentací či řešením problému.

Za druhý extrém můžeme označit pedocentrické zaměření předškolní výchovy, které vychází z přirozené výchovy J. J. Rousseaua, na kterého navázal na počátku 20. století J. Dewey a jeho žáci, kteří vytvořili nový vyučovací systém, tzv. projektové vyučování. Jednalo se o kritiku negativních dopadů institucionalizace škol. Šlo se o protipól k tradiční škole a k tradiční pedagogice, který byl reprezentován sociocentricky zaměřenou výchovou, kde byly děti vedeny tzv. od teorie k praxi. Reformní pedagogika, jejíž součástí bylo pedocentrické zaměření, neměla jednotnou teoretickou pedagogickou koncepci, avšak vycházela z myšlenek přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb, zájmů.

Na první pohled se může zdát, že právě toto zaměření výchovy, které plně respektuje spontaneitu dítěte, jeho zájmy, je ideální, avšak i tento přístup má svá rizika a mnohá skrytá nebezpečí v porušení rovnováhy učení a zrání, hrozbě jednostranného zaměření, nahodilosti, ve velmi radikálním chápání svobody dítěte, které může hraničit až s pedagogickým chaosem u učitelů či nevychovou u vychovatelů.

Rousseau byl sice zastáncem přirozené výchovy, ale taktéž tzv. konceptu negativní výchovy, neboť byl přesvědčen, že vychovatel může svými zásahy poškodit přirozený vývoj dítěte (Kasper & Kasperová, 2008). Zároveň je třeba si uvědomit paradox jeho tzv. konceptu svobodné výchovy, kdy sice učitel nemá zasahovat do přirozeného vývoje jedince, avšak v konečném důsledku i pedocentrický přístup má velmi propracovaný systém úkolů, které jsou na dítě kladeny. Vedle nebezpečí přeceňování vývojových předpokladů dítěte se objevuje i přehnaně podnětná stimulace dětského vývoje především u ctižádostivých učitelů. Pedocentrická výchova sice respektovala přirozený vývoj dítěte, který v tomto pojetí je předem daný, avšak mnohdy na úkor rozvoje citů a vůle jedince. Od učitelů se očekávalo jen vytvoření podmínek pro bezproblémový rozvoj dětí s důrazem na volnost, přirozenost a spontaneitu. Učitelova práce se tak bohužel mnohdy zredukovala jen na pouhou organizaci prostředí a bohužel taktéž nesměřovala k respektování individuálních potřeb dítěte a k jeho efektivnímu rozvoji jeho osobnosti (Jůva & Jůva, 2007).

Pro lepší představu rozdílnosti výše uvedených přístupů uvedeme konkrétní příklady k podpoře školní připravenosti dítěte. Příprava dítěte na vstup do první třídy v pojetí socioentrické předškolní výchovy vycházela z požadavku všestranného harmonického rozvoje dítěte (Bělinová et al., 1986). Významnou organizační formou řízeného učení v mateřské škole bylo zaměstnání, jehož průběh „plánuje učitelka a je většinou společný pro všechny děti; každé zaměstnání má dospělým vytyčený cíl, jehož dosažení zabezpečuje učitelka různými činnostmi dětí“ (Bělinová et al., 1986). Děti například velmi často seděly v půlkruhu před magnetickou tabulí a učitel jim pomocí obrázků něco vysvětloval. Následně děti dostaly pokyn, aby si sedly ke stolečkům a podle pokynů učitele vyplňovaly pracovní list. Učitel může snadno a rychle kontrolovat, jak plní zadaný úkol, jak děti drží tužku atd. Děti sice neměly problémy s uposlechnutím pokynu učitele, úkol plnily podle předem stanoveného postupu, avšak lze konstatovat, že pod určitým tlakem. Děti plnily úkol mnohdy ne ze zvědavosti, ale z povinnosti, jednalo se o vnější motivaci k učení. Byl zde menší prostor pro kooperaci, pro případné jiné řešení, a především pro rozvoj individuálních osobnostních potencialit dítěte atd.

Příprava dítěte na vstup do první třídy v pojetí pedocentrické předškolní výchovy vycházela z požadavku svobody dítěte, porozumění dítěti a přiblížení se způsobu rodinného života: „Vychovateli přísluší dáti dětem materiál, popud a všeobecný návod a pak ponechat jim hojně příležitosti a času k úplně svobodnému, individuálnímu vyjádření“ (Drobná & Jarníková, 1913, s. 3). Učitel předem připravil prostředí, které vybavil pomůckami v kontextu hesla zavedení výchovné ruční práce do škol (Jarníková, 1913). Dítě sice nebylo pod evidentním tlakem učitele, mělo do jisté míry možnost volby činnosti, ale hrozila zde jiná možná nebezpečí, například v nahodilosti získaných zkušeností či jednostranném zaměření (dítě samo nejlépe ví, co je pro něho dobré bez ohledu na vzdělávací cíl), ale i návodným uvedením do techniky práce, což dokumentuje dobové metodické doporučení: „Máme-li děti tak vycvičené, že samostatně pracují s papírem, můžeme jim dáti hrubou kanavu s velkými čtverečky (o straně alespoň 1 cm dlouhé) a tkaničky, stužky nebo lýko (Rohlena 81.), proplétá se proplétací jehlicí“ (Drobná & Jarníková, 1913, s. 85).

V průběhu historického vývoje české mateřské školy hledaly v souvislosti s proměnami názorů na význam a hodnotu dětství své postavení jako instituce. Nechtěly být jen místem, kde je o dítě dobře postaráno po dobu, kdy rodiče pracují, ale ani tzv. tradiční školou. Jako prostor pro otevření podnětné pedagogické diskuse můžeme chápat reformní hnutí, které bylo odstartováno symbolicky v roce 1900 v duchu myšlenek pedocentrismu spisem Století dítěte (Keyová, 1900). Švédka Ellen Keyová obhajovala princip přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte, čímž se měly řídit i školy. Není předmětem této kapitoly detailněji rozvádět hlavní myšlenky a koncepce hlavních představitelů reformně pedagogického hnutí (např. v zahraničí Declory, Dewey, Parkhurstová, Petersen, Montessoriová, Freinet, Steiner; v českých zemích Příhoda, Chlup, Jarníková, Tesařová atd.), avšak poukázat na nebezpečí extrémů ve vzdělávacím přístupu či jednostranném zaměření, jak již pedagogická historie byla svědkem. Dobře nastartované alternativní hnutí za reformu škol v českých zemích nemělo dlouhého trvání, i když vyústilo ve třicátých letech dvacátého století v tzv. příhodovskou reformu (koordinovaný pokus o reformu v pragmatismu duchu), neboť došlo k narůstání německého nacionalismu a politické krizi a k upřednostňování potřeb socialistické společnosti nad zájmem jedince.

1.3 Pedagogický obrat k dítěti v ruce učitele

Učitelé mateřských škol prokázali již v průběhu historického vývoje, že jim záleží na kvalitě předškolního vzdělávání, ale taktéž jim jde o dítě samotné, o jeho blaho a rozvoj osobnosti. Například na počátku 20. století došlo k zásadnímu obratu v přístupu k dítěti, které lze charakterizovat jako vyvrcholení snahy po porozumění, pozornosti a respektu k dětským potřebám. Příklon učitelů k pedocentrismu vyústil v konkrétní úsilí o novou výchovu také v mateřské

škole, které se projevilo v důrazu na svobodný individuální rozvoj osobnosti dítěte, humanizaci a demokratizaci jeho výchovy. Dalším příkladem je období po sametové revoluci, které i učitelům mateřských škol otevřelo cestu svobody myšlení v oblasti předškolního vzdělávání. Díky aktivitě a iniciativě učitelů mateřských škol, kteří měli snahu vyrovnat se s následky totalitního myšlení, byla zahájena reforma předškolního vzdělávání zdola, neboť sami učitelé odmítali pracovat podle principů, které byly do té doby pro institucionální předškolní výchovu v mateřské škole charakteristické (např. pevný denní režim, důraz na školsky pojatou přípravu na školu, převažující verbální metody, frontální vyučování atd.). Po kritice a odmítnutí přechozího *Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách* (1984) sami učitelé začali hledat nové cesty. Nejprve se inspirovali v zahraničních vzorech, ale především hledali vlastní cestu transformace, demokratizace a humanizace předškolní výchovy s respektem k tradici české mateřské školy. Významnou roli v dalším vývoji sehrálo celkové zaměření předškolní výchovy na osobnost dítěte, které bylo v roce 1993 prezentováno jako projekt „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ (Opravilová, 2003). Je třeba připomenout, že právě mateřské školy byly první, které dostaly ve školním roce 2003/2004 k ověření návrh tzv. sjednocujícího rámcového vzdělávacího programu. Přijetím *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* získali učitelé mateřských škol před učiteli ostatních školských stupňů určitý náskok v uskutečňování změn v obsahu i metodách předškolního vzdělávání.

Současné předškolní vzdělávání by mělo dítěti usnadňovat jeho další životní a vzdělávací cestu. Hlavní principy předškolního vzdělávání jsou definovány v ust. § 33 školského zákona a rozpracovány v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (2004).

Teprve na přelomu 20. a 21. století se české školství opět navrácí k myšlenkám reformně pedagogického obratu k dítěti (Helus, 2009; Opravilová & Kropáčková, 2016), avšak opět zde hrozí určité nebezpečí jednostranného pochopení již mnohokrát vyřčených slov „respekt k dítěti“.

Helus (2009) zdůrazňuje, že pochopení a uplatňování principů osobnostního rozvoje dítěte není samozřejmé a jednoduché. Znalost cílů a promyšlení vzdělávacích strategií jejich naplňování je tedy běžnou součástí profesionální práce učitele a v tom je diametrální, i když skrytý rozdíl hry dítěte v mateřské škole a mimo předškolní instituci. Dítě není objektem předškolního vzdělávání, podle Heluse (2009) však hrozí velké nebezpečí, že bude *materiálem a objektem manipulace*, pokud učitel brání interakci mezi aktéry vzdělávacího procesu a utvrzuje dítě v jeho podřízené roli. Dítě má být nejenom objektem, ale i subjektem vzdělávacího procesu a mezi dítětem a učitelem se má vytvořit zvláštní specifické partnerství postavené na vzájemné důvěře, respektu a přirozené autoritě učitele jako profesionála na dětskou hru. Odosobňující postoj učitele k dítěti může pramenit z pojmání dítěte *jako určité hrozby a zátěže*, která nabourává jeho vzdělávací plány, narušuje klid ve třídě, jsou s ním pouze problémy, vždy potřebuje něco extra, je nevděčné atd. Učitel vlastně očekává většinou jen negativní reakce od dítěte, a pokud se objeví pozitivní reakce, tak ji vnímá s nedůvěrou jako náhodu či vypočítavost či lstivost, což podporuje jeho uvažování v bludném kruhu. Třetím odosobňujícím postojem učitele je vnímání dítěte jako *kompenzace vychovatelových nedostatků a komplexů*. Dítě je učitelem vmanipulováno do činnosti, stává se nástrojem realizace učitelových cílů, dítě se mnohdy chce učiteli zavděčit, a tak učitel stále zvyšuje laťku svých cílů. Učitel sice na první pohled dosáhne úspěchu, neboť děti budou tzv. perfektně vycvičeny, např. po znalostní stránce na vstup do školy, některé se budou chtít učiteli různě zavděčit (chodí například žalovat na ostatní děti, snaží se učiteli sloužit atd.), avšak nebudou například umět pracovat s chybou, velmi těžko budou snášet vlastní selhání, mohou se potýkat s výčitkami svědomí, že nevyhověly učitelu atd. Čtvrtým nebezpečným postojem je *zaslepenost dítětem* vycházející například z maximálního a nereálného okouzlení dítětem. Učitel dítěti dovolí vše, a tak se z učitele může stát učitel trpitel a z dítěte diktátor.

Přípravu dítěte na zahájení povinné školní docházky realizuje mateřská škola v úzké spolupráci s rodinou jako dlouhodobý proces, který je vlastně vyvrcholením celého předškolního období. Všechny uvedené odosobňující postoje učitele k dítěti omezují jeho pohled na osobnost dítěte, na možnosti jeho rozvoje, ať již je to z pocitu ohrožení, nejistoty, nadřazenosti, nebo výjimečnosti. Učitel sice může dítě perfektně připravit na vstup do 1. třídy ZŠ, ale na úkor rozvoje jeho osobnosti, kdy nevyužije či zneužije jeho dětský přirozený potenciál. Lidský jedinec se osobností nerodí, ale postupně se osobností stává a učitel je jeho kvalifikovaným průvodcem, který společně s rodiči napomáhá tomuto důležitému a krásnému „stávání se osobností“. S ohledem na vývojová specifika (podrobněji kapitola 7) dochází k postupnému zvyšování nároků na dítě, například v oblasti samostatnosti, soustředěnosti, komunikaci atd. Výše uvedené odosobňující postoje vychovatele (ať amatéra rodiče, či profesionála pedagoga), které negativně brání, omezují a redukuje osobnostní rozvoj dítěte, jsou zpravidla neuvědomělé, nejsou pod naší kontrolou a jsou základem stereotypních vzorců chování.

Určité možné nebezpečí při zavedení povinného předškolního vzdělávání lze spatřovat v samotné práci učitelů mateřských škol, které by se ve snaze co nejlépe připravit dítěte na vstup do základní školy, odklonily od osobnostně

orientovaného pojetí předškolního vzdělávání a přiklonily by se k učebně-disciplinárnímu modelu (Opravilová, 2003). Tato změna orientace by byla krokem zpátky a vedla by k nerespektování osobnosti jednotlivých dětí, usilování o moc ovládnout dítě či jeho rodiče. Tím by samozřejmě došlo i k celkové změně cílů předškolního vzdělávání, které by mohly sklouznout pouze k podpoře kognitivního učení, k důrazu na encyklopedické znalosti a drilování pracovních návyků. V čem spočívá tedy efektivní příprava dítěte na vstup do základní školy v duchu osobnostně orientovaného přístupu? V profesionalitě učitele, který je sám vzdělanou osobností.

1.4 Aplikace osobnostně orientovaného přístupu v přípravě dítěte na vstup do základní školy

Zahájení povinné školní docházky lze chápat jako vyvrcholení a přirozené završení celého předškolního období. Učitel pracující podle RVP PV (2018) by měl v rámci předškolního vzdělávání vždy respektovat věkové i individuální potřeby a předpoklady dítěte. Profesionální přístup učitele mateřské školy ke spolupráci s rodiči, samotnému předškolnímu vzdělávání a průběžně realizované pedagogické diagnostice jsou významné faktory, které přispívají ke kvalitě školní připravenosti dětí předškolního věku na vstup do základní školy.

Rozhodnout o tom, zda je dítě připravené zahájit povinnou školní docházku, není jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Jedná se o velmi důležité rozhodnutí, které může významně ovlivnit vzdělávací cestu dítěte, ale i jeho budoucí životní směřování. V současné době se upustilo od izolovaného pojetí školní zralosti, kdy se v pedagogicko-psychologických poradnách neposuzuje pouze jen úroveň zrání organismu.

Školní zralost dítěte se již neposuzuje jen z tzv. medicínského pohledu, ale dítě je posuzováno v souvislostech (Vágnerová, 2012). Vedle školní zralosti dítěte sehraává významnou roli taktéž tzv. zralost rodiny i zralost školy. Zohledňuje se komplexní přístup, který zahrnuje vedle posouzení somatické zralosti dítěte i oblasti školní připravenosti, například emocionální, sociální, pracovní, kognitivní a další. Představa o výsledku předškolního vzdělávání je nejenom u rodičů, ale i pedagogů do jisté míry subjektivní a jeho výsledky není jednoduché okamžitě vyhodnotit. Je to stejné jako u stavby domu: teprve po několika letech lze vyhodnotit, zda základní deska byla nosná a vhodně zasažena do terénu, aby položené základy byly dostatečně pevné pro další patra. Pokud se něco při stavbě úspěšalo či opomnělo, tak začne mít stavba po letech trhliny a může být nestabilní, tak jako lidská osobnost.

RVP PV (2018) rámcově vymezuje vzdělávací oblasti a definuje základní cíle směřující k podpoře rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku a usnadňující jeho další životní a vzdělávací cesty. Kvalitní předškolní vzdělávání v úzké součinnosti s rodinnou výchovou se podílí na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji jednotlivého dítěte a na osvojení jeho základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Pro orientaci o úrovni dosažených kompetencí dítěte na konci předškolního období může pomoci pedagogické veřejnosti na webových stránkách msmt.cz zveřejněné *Konkretizované očekávané výstupy* (2012). Smyslem těchto materiálů nebylo a není testování dítěte, ale doplnění a určité zpřesnění závazného RVP PV (2018) a taktéž poskytnutí určité orientace toho, co má dítě na konci předškolního vzdělávání vědět a znát, či jaké má mít dovednosti a postoje. Jelikož současná mateřská škola neusiluje vyrovnat výkony jednotlivých dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance, tak to občas způsobuje nepochopení u některých rodičů, ale i samotných učitelů.

Vstup do základní školy je označován jako velmi důležitý sociální mezník. Dítě získává novou, můžeme říci, vyšší sociální roli, stává se školákem. Vstupuje oficiálně do širší společnosti, kde onu společnost představuje instituce školy. Dítě si nástupem do základní školy osvojuje nejenom novou sociální roli, ale taktéž základy vzdělanosti, neboť se učí číst, psát a počítat (Vágnerová, 2012; Valentová, 2001). Předškolní období je možné tedy chápat jako přípravu na opravdový život, kdy dítě prostřednictvím hry poznává svět kolem sebe, učí se respektovat jeho pravidla a postupně se osamostatňuje ze závislosti na rodině. Na začátku období se jedná z hlediska socializace o přirozenou spojnici mezi rodinou a mateřskou školou, kdy se dítě začleňuje do skupiny vrstevníků tak, aby na jeho konci bylo schopné vstoupit do širší společnosti. Pomyslnou bránou do opravdového světa je vstup do základní školy. V tuto dobu již samo dítě začíná vyhledávat úkoly, které chce nejen řešit, ale také zdárně vyřešit. Předškolní věk je možno si představit jako velmi důležitou základní desku, na které lze následně stavět kvalitní základy. Základní deska musí být stabilní a pevná, ale u každého dítěte jiná, tak jako každý dům je postaven v jiném terénu, kterému se musí přizpůsobit.

K základním předpokladům zahájení školní docházky patří dosažení takové fyzické i psychické úrovně, aby návštěva základní školy nezpůsobovala prvňáčkovi nejenom újmu na zdraví, ale i na jeho celkovém psychickém vývoji (především emocionálním a sociálním). Budoucí prvňáček by se do první třídy měl těšit, neměl by být zastrašován (*počkej v základní škole, tam budeš muset poslouchat, a pokud budeš zlobit, tak dostaneš poznámku, ve škole bys za toto dostal už pětku...*), ale naopak podněcován a motivován (Kropáčková, 2012; Šmelová et al., 2012). Úkolem učitele mateřské školy je tedy individualizovat předškolní vzdělávání tak, aby všem dětem bylo umožněno dosáhnout jejich osobního maxima (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

V RVP PV (2018) je deklarováno, že předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o celkovou podporu rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, která je chápána jako doplnění rodinné výchovy. Mateřská škola by měla v úzké vazbě na rodinu pomoci dítěti zajistit prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Mezi specifika osobnostně orientovaného pojetí předškolního vzdělávání patří:

- Akceptace přirozených vývojových specifík dětí předškolního věku a důsledné promítání do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Umožnění rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- Zaměření se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.
- Vytvoření dobrých předpokladů pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí.

Přínos předškolního vzdělávání bude efektivní v případě, že rodiče budou mít k této instituci důvěru a také že pro ně bude mateřská škola finančně dostupná. Samotné zavedení jednoho roku povinného předškolního vzdělávání u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebude mít takový efekt jako v případě déletrvajících docházek do mateřské školy. Zde učitelé mateřských škol mohou spolupracovat s neziskovými organizacemi, které mají dlouhodobé zkušenosti, ale i pozitivní výsledky se začleňováním těchto dětí i jejich rodin do společnosti. Inspirací může být např. projekt Pojďte do školky, do kterého se zapojily neziskové organizace Člověk v tísni, Sdružení sociálních asistentů, IQ Roma, Diakonie ČCE Vsetín atd.

Zápis do 1. třídy základní školy by měl být především uvítacím rituálem, ne testováním znalostí dítěte, na které je nutné dítě „drilovat“. V případě pochybností o úrovni školní zralosti dítěte je vhodné rodičům doporučit, aby se obrátili na školská poradenská zařízení. O důvěře rodičů k instituci mateřské školy svědčí i zjištění, že nejčastějším impulzem k vyšetření školní zralosti byl rozhovor s učiteli v mateřské škole. Období předškolního věku je obdobím hry, a to je třeba plně respektovat v rodině i v mateřské škole. Jak zajistit kvalitu předškolního vzdělávání, respektovat specifika předškolního období a nepřetěžovat děti? Vytvářet co nejlepší předpoklady budoucích prvňáčků pro budoucí život a další vzdělávání, mohou učitelé mateřských škol realizovat těmito cestami (Příloha 1):

- Cestou hry.
- Cestou prožitku.
- Cestou přirozenosti.
- Cestou kooperace.
- Cestou komunikace.
- Cestou samostatnosti.
- Cestou důvěry.
- Cestou zvědavosti.
- Cestou kreativity.
- Cestou odvahy (čelit služebnosti).
- Cestou lidskosti a zdravého rozumu.

Poučení z historického vývoje vytváří učitelům mateřských škol prostor pro odbornou diskusi, jak naplňovat myšlenky obratu k dítěti v kontextu edukace obratu. Mnohdy postačuje zdravý selský rozum a vyhýbání se jednostrannosti a extrémům v plánování předškolního vzdělávání, konkrétně nesnažit se (i když jistě se šlechetným úmyslem) akcelarovat dětství v touze po naplňování klíčových kompetencí a maximálním rozvoji dílčích pregramotností. Učitelé mateřských škol by neměli ve snaze o co nejlepší edukační záměr předškolního vzdělávání zapomínat na nezastupitelnost volné hry a jedinečnost předškolního dětství. Nechť si každý z učitelů v předškolních zařízeních sám odpoví na otázku, zda dopřává každému dítěti dostatek času a prostoru pro jeho hru, vede ho k samostatnosti ve vyjádření, v řešení problému a zda cíle, které si ve své pedagogické práci stanovuje, směřují k individuálnímu rozvoji každého dítěte a podporují ho.

Literatura

Barnett, W. S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Rutgers: The State University of New Jersey.

Bělinová, L. et al. (1986). *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN.

Dostál, A. M. & Opravilová, E. (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN.

Drobná, Z. & Jarníková, I. (1913). *Dětský svět. Návod k zaměstnání dětí dle nových směrů pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných*. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských.

- Greger, D., Simonová, J. & Straková, J. (eds.) (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31–35. Dostupné z www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2011/index.cfm
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče*. Praha: Portál.
- Chlup, O. (1948). *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno: Komenium.
- Jůva, V. & Jůva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.
- Kasper, T. & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Lenderová, M. & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka.
- Opravilová, E. (1988). *Dítě si hraje a poznává svět. Metodika rozvíjení poznání dětí v mateřské škole*. Praha: SPN.
- Opravilová, E. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Kolláriková, Z. & Pupala, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Opravilová, E. & Kropáčková, J. (2016). Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově. Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti. *Pedagogika*, 66(1), s. 39–50.
- Opravilová, E. & Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004, 2016, 2017, 2018). Praha: MŠMT. Dostupný na <http://www.msmt.cz/file/45303/>
- Šmelová, E., Petrová, A. & Suralová et al. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Uždil, J. & Razáková, D. (1968). *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole: učební text pro 3. ročník pedagogických škol pro vzdělání učitelek mateřských škol*. Praha: SPN.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Valentová, L. (2001). Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Kolláriková, Z. & P. Pupala (eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 219–232.

2 Kurikula pro předškolní vzdělávání

Barbora LOUDOVÁ Stralczynská A JANA Uhlířová

Zařízení pro děti v období raného dětství (tzv. předškolní zařízení), jejich existence i vývoj, rezonovala s potřebami společnosti, dobou vzniku i osobnostmi s nimi spojenými. Na základě těchto okolností byly formulovány jejich cíle, v nichž se promítala společenská očekávání, která měla zařízení naplnit. Je zřejmé, že se cíle, tak jak se vyvíjela společnost v průběhu 19. a 20. století, měnily a v návaznosti na ně se proměňoval i obsah (v současné terminologii – kurikulum). Obsah je však z cíle vždy odvozen sekundárně, není možné z něj vycházet primárně, jak se někdy mylně tvrdí.

Z historického pohledu je nepochybné, že až do počátku 20. století převažoval v obsahu důraz ne na komplexní rozvoj osobnosti dítěte, jak bychom očekávali vzhledem k formulacím harmonického rozvoje osobnosti člověka jako cíli, postupně uplatňovaném od novověku. Pod vlivem církevní tradice, bez ohledu na náboženské denominace, byl kladen důraz především na etickou a věroučnou stránku rozvoje dítěte.

S postupným příklonem nejen k výchovnému, ale i vzdělávacímu rozvoji dítěte se prosazovala změna, která v předškolních institucích trvale zakotvila ve 20. století (tj. seznamování se s okolním světem ve všech jeho dimenzích, na základě vlastní, osobní činnosti dítěte). Tento trend byl ve druhé polovině 20. století ve školních osnovách či vzdělávacích programech striktněji nebo volněji (rámcově) formulován a vyžadován. Obsah byl definován v pěti výchovných složkách: tzv. rozumové výchově (jejíž součástí byla jazyková výchova a matematická příprava), mravní výchově, estetické výchově (s výtvarnou výchovou, hudební výchovou a literární výchovou), tělesné výchově a pracovní výchově.

Teprve od školského zákona z roku 2004 se v ČR objevuje formulace obsahových, tzv. vzdělávacích oblastí, které přináší jiný pohled na obsahové členění podle vzájemných smysluplných vazeb: dítě a jeho tělo, dítě a psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět (RVP PV, 2018).

2.1 Mezinárodní perspektiva

Vzdělávací programy a kurikula jsou považována za jeden z klíčových faktorů, které ovlivňují kvalitu předškolního vzdělávání a přispívají k ní. Evropské země proto v posledních dvaceti letech intenzivně pracují na jejich rozvoji. Oficiální pedagogické koncepty v podobě kurikul nebo vzdělávacích standardů mají všechny evropské země. Liší se věkové kategorie dětí a typy předškolních institucí, pro něž jsou určeny. Zpravidla jsou národní rámce formulovány natolik obecně, aby umožňovaly různým poskytovatelům předškolního vzdělávání, výchovy a péče vytvářet své vzdělávací programy, které korespondují se specifiky a zaměřením každého předškolního zařízení.

V řadě západních zemí se týkají předškolní kurikula nejen dětí v předškolním věku (zpravidla 3–6 let), ale jsou závazným orientačním dokumentem pro různé druhy institucionální i neinstitutonální péče a vztahují se tak k vzdělávání, výchově a péči o dítě k celému období od 0 do 6 let. Pouze čtvrtina evropských zemí nemá žádný vzdělávací rámec pro předškolní instituce pracující s dětmi do 3 let: Polsko, Česká republika, Slovensko, Bulharsko, Itálie, Portugalsko (European Commission, 2016). Jedná se především o postkomunistické země, v nichž byl před rokem 1989 uplatňován velký tlak na rodinu a matky, aby umisťovaly své děti do jeslí (tj. zařízení pro děti mladší tří let) a co nejdříve se vracely do zaměstnání. Od této praxe se v 90. letech 20. století ustoupilo. Naprostá většina jeslových zařízení byla zrušena. Teprve v posledním desetiletí postupně reflektujeme, že likvidace systému jeslí nebyla nejlepším krokem. Postupně se vytváří nový systém péče o dítě mladší tří let. Západní evropské země dnes považují za samozřejmost, že rodinám má být nabízena dostupná, finančně přístupná a nárokovatelná péče o dítě v raném věku mimo rodinu. Rodiny jsou tak podporovány v péči o děti v předškolním věku státem. Zároveň jim nabídka umožňuje hledat individuální řešení pro harmonizaci rodinného a pracovního života (částečné úvazky a sdílená pracovní místa, nárok na péči o dítě podle pracovního vytížení rodičů atd.) i pokračování v kariéře. Systém zohledňuje také zajištění péče o děti pro rodiny, kde se rodič či rodiče musejí z finančních důvodů vrátit brzy do zaměstnání. Toto nastavení reaguje na skutečnost, že rodiny s dětmi v raném a předškolním věku patří ve společnosti ke skupinám nejvíce ohroženým chudobou. Dostupná a nárokovatelná péče o děti je proto jedním z opatření, která usilují o kompenzaci tohoto znevýhodnění.

Důležitým vývojovým trendem v Evropě a dalších zemích OECD je proto směřování k širěji pojatým vzdělávacím programům, které pokrývají nejen předškolní věk, ale celou vývojovou fázi od narození dítěte po jeho vstup do povinného vzdělávání (Německo, severské země, Slovinsko, mimo Evropu např. Austrálie, Nový Zéland). Právě problematice přechodu (tranzice) mezi předškolním a primárním vzděláváním je v posledních letech věnována velká

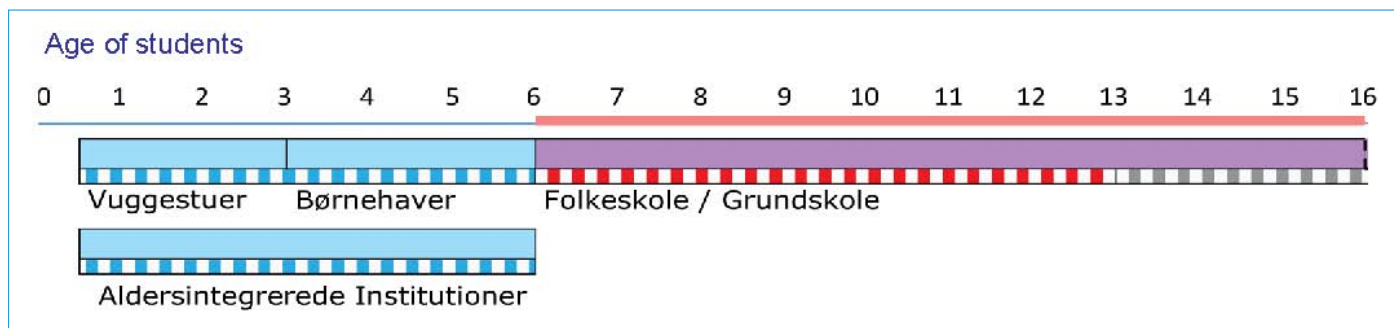
pozornost. Součástí inovací vzdělávacích programů v evropských zemích je v souvislosti s tím také posílení vzdělávacích obsahů, které cílí na rozvoj pregramotností u dětí v předškolním věku.

Studie Starting Strong (2017) upozorňuje na význam vyváženého důrazu na hru, rozvoj samostatnosti, seberegulace a akademických dovedností. V mezinárodní perspektivě poukazuje také na to, že učitelé v současnosti potřebují metodickou podporu právě v oblasti přírodovědné, matematické a čtenářské pregramotnosti. Všechna kurikula zemí OECD zahrnují rozvoj čtenářské a matematické pregramotnosti. O něco méně je zastoupena přírodovědná pregramotnost (přes 90% vzdělávacích programů) a rozvoj digitálních kompetencí dětí (přes 40%). Tyto poslední dvě kategorie došly v kurikulech od roku 2011 největšího rozvoje, což zrcadlí jejich rostoucí význam odpovídající vývojovým trendům ve společnosti.

V následujícím textu budou nejdříve stručně představena kurikula čtyř západních evropských zemí, které jsou poučné pro svůj odlišný přístup k pojetí i výstavbě svých vzdělávacích programů. Současně se jedná o kurikula, která nejsou v české odborné literatuře dosud šířeji popsána. Proto se budeme u každé země stručně věnovat tomu, jak dané kurikulum uchopuje přírodovědné vzdělávací obsahy, resp. rozvoj přírodovědné pregramotnosti, což se může stát zajímavým podnětem pro českou pedagogickou praxi.

2.1.1 Dánsko

Obrázek 1 Schéma vzdělávacího systému v Dánsku



Zdroj: European Commission, 2017*

Tradice předškolního vzdělávání v Dánsku čerpá z pojetí F. Fröbela, M. Montessoriové i kultury skandinávských zemí. Hlavním vzdělávacím cílem je, aby si děti uvědomovaly, že mohou aktivně ovlivňovat děje ve svém okolí (Schreyer & Oberhuemer, 2017a). Dánsko zavedlo formální národní kurikulární rámec (tzv. pedagogický vzdělávací plán) jako poslední ze skandinávských zemí. Plán platí pro všechna předškolní zařízení, která zajišťují péči o dítě od 0 do 6 let (Eurydice, 2018a). Od roku 2004 jsou všechny předškolní instituce povinny připravovat svůj specifický vzdělávací program a dokumentovat postup ve vzdělávání, výchově a rozvoji každého dítěte. Poslední úprava proběhla v červenci 2018, kdy bylo mj. modifikováno šest vzdělávacích témat, která ukotvují vzdělávací obsahy. Témata jsou rozdělena následovně:

1. všestranný osobní rozvoj;
2. sociální rozvoj;
3. komunikace a jazyk;
4. tělo, smysly a pohyb;
5. příroda, život ve venkovním prostředí (dosl. outdoor life) a věda;
6. kultura, estetika a komunita.

Průřezová témata jsou vnímána v kontextu a v interakci mezi sebou. Mají být rozvíjeny klíčové prvky v učení a rozvoji dítěte. Vzdělávací oblasti tyto klíčové prvky popisují. V každé z šesti oblastí jsou uvedeny dva hlavní vzdělávací cíle pro dané vzdělávací téma. Pro nás je jistě zajímavé, že ani matematika ani věda či polytechnická výchova nejsou explicitně integrovány ve vzdělávacím plánu. Jeho inovované znění však klade velký důraz na rozvoj hry, zvědavosti a dětské komunity. Vzdělávací procesy mají respektovat vlastní perspektivy dětí, specifika věku dětí i různé předpoklady a složení dětské skupiny.

* Vysvětlivky k významu grafických prvků u schématu vzdělávacích systémů:

- Předškolní vzdělávání, výchova a péče v odpovědnosti jiného ministerstva
- Předškolní vzdělávání, výchova a péče v odpovědnosti ministerstva školství
- Primární vzdělávání
- Povinné vzdělávání

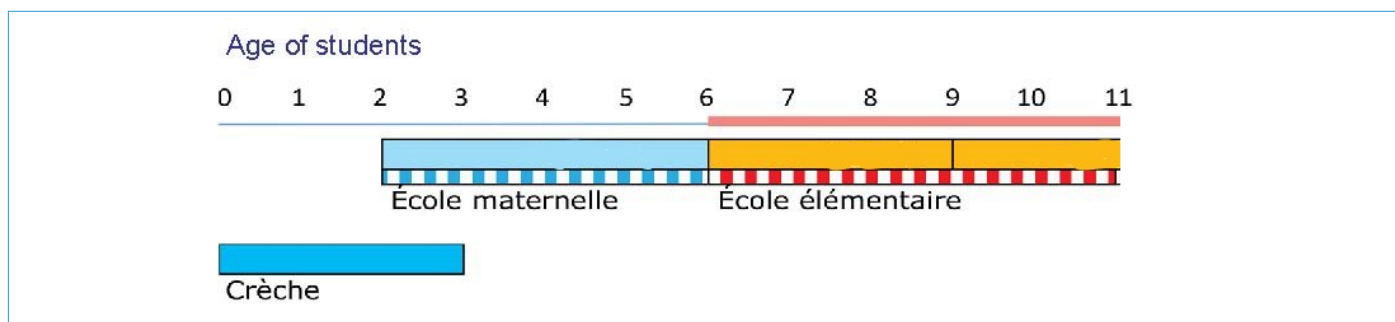
Přiřazení vzdělávacích stupňů podle ISCED 2011

Rozvoj přírodovědné pregramotnosti není pojednán ve vzdělávacím programu samostatně, ale je zahrnut v páté vzdělávací oblasti. Níže jsou vymezeny dva vzdělávací cíle.

1. Vzdělávací prostředí má podporovat rozvoj konkrétních zkušeností dětí s přírodou, které rozvíjejí zvědavost dětí a zájem o zkoumání přírody. Dětem je poskytována příležitost pro prožití lidského propojení s přírodou a počáteční pochopení významu udržitelného rozvoje.
2. Vzdělávací prostředí má podporovat všechny děti k tomu, aby aktivně pozorovaly a objevovaly přírodní jevy v okolním prostředí. Děti mají získat zkušenosti s objevováním sebe sama a s formulováním příčin, důsledků a kontextů jevů, včetně raných matematických představ. (Børne- og Socialministeriet, 2018)

2.1.2 Francie

Obrázek 2 Schéma vzdělávacího systému ve Francii



Zdroj: European Commission, 2017

Francie má velmi dlouhou tradici předškolního vzdělávání (od roku 1778), v níž patrná i linie odkazující na českou tradici rozvoje dítěte do 6 let.

Na základě zákona č. 2013-595 (2013) je přiznán mateřské škole **základní úkol**, tj. dokázat, aby všichni žáci byli v budoucím vzdělávání úspěšní, protože cílem mateřské školy je seznámit „žáčky“ se světem školy. **Mateřská škola je laskavá instituce**, která se opírá o základní premisu: všechny děti jsou schopné se učit a dosahovat pokroku. Znamená to tedy, že žádné dítě není možno již na počátku vzdělávací dráhy stigmatizovat neúspěchem, vydělovat či jakýmkoli způsobem jej znevýhodňovat. Tradice multikulturní společnosti k tomu sama vyzývá.

Přestože docházka do mateřské školy (od 2 do 6 let) není povinná, je rozvoj dítěte v tomto období postaven na provázanosti tří cyklů, které kontinuálně rozvíjejí děti od 2 do 11 let. Propojují tak obsahově mateřskou a primární školu (tj. nepovinné a povinné vzdělávání). (Eurydice, 2018c)

1. cyklus – 2–5leté děti – „první učení“
2. cyklus – 5–8leté děti – „základní učení“
3. cyklus – 8–11leté děti – „prohlubující učení“

Práce s dětmi v mateřské škole se otáčí kolem tří základních os.

První osou je zdůraznění, že **mateřská škola se adaptuje na malé děti**.

Znamená to, že:

- škola je otevřena dětem a jejich rodičům, tj. sociálním poradenstvím, diagnostikou, sociální perspektivou i rodinným poradenstvím;
- škola vytváří takové podmínky, které umožní, aby doprovázela přechod dítěte mezi jednotlivými vzdělávacími cykly i stupni škol;
- škola zohledňuje dětský vývoj, tedy v žádné oblasti a dimenzi neztrácí ze zřetele osobnostně individuální i věkové charakteristiky dítěte a nepřeceňuje ani nepodceňuje je;
- škola provádí pozitivní hodnocení, aby otevřela dítěti cestu k pozitivnímu sebepojetí, sebedůvěře a nalézání svého místa v dětské skupině.

Druhou osou je respekt k tomu, že **mateřská škola vytváří specifické způsoby učení**.

Předpokládá to, že dítě:

- se učí v mateřské škole formou hry;
- se učí vlastní aktivitou a činností, pro mateřskou školu je tedy typické tzv. činnostní učení;
- je ve všech typech učení vedeno k rozvoji myšlení a řešení problémů;
- rozvíjí i při hře i při činnostním učení paměťovou složku.

Třetí osou je nezpochybnitelný důraz na to, že **mateřská škola je místo, kde se děti chtějí učit a žít společně, tj. růst spolu**.

Je zdůrazněno, že dítě:

- je vedeno k tomu, aby porozumělo funkci školy jako prostředí pro společné učení, ovlivňování a rozvoj, prostor pro socializaci;
- má mít možnost rozvíjet se jako individuální osobnost uvnitř skupiny, jeho osobnost nesmí být dětskou skupinou potlačena a rozvoj brzděn.

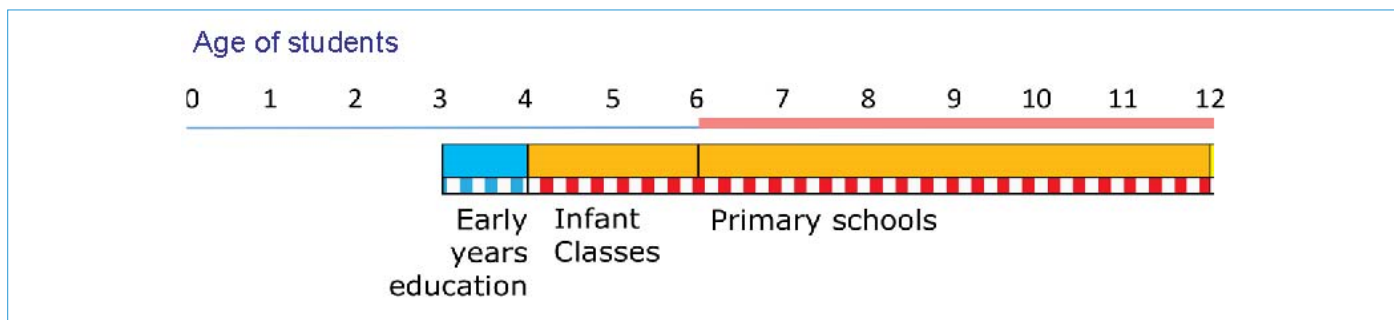
Aktuální národní program pro mateřskou školu (2015) má rámcový charakter a je postaven na pěti základních vzdělávacích oblastech:

1. užití jazyka ve všech jeho dimenzích;
2. fyzická aktivita jako východisko pro porozumění, konání a vyjadřování se;
3. umělecké aktivity jako východisko pro porozumění, konání a vyjadřování se;
4. vytváření prvních nástrojů pro strukturování vlastního myšlení;
5. zkoumání světa.

Zvláště 4. a 5. oblast mají vztah k přírodovědné **pregramotnosti**. Čtvrtá oblast pracuje především s pojmem počtu, čísla, číslice, číselné řady a nalézání počátků algoritmů – v našem pojetí spíše matematická pregramotnost. Pátá oblast rozvíjí především transversální kompetence, tj. strukturování pojmání času a prostoru a vede k seznamování se se základy živé a neživé přírody, poznání částí a struktury lidského těla a porozumění tělesné hygieně. V této oblasti se blíží českému pojetí přírodovědné pregramotnosti.

2.1.3 Irsko

Obrázek 3 Schéma vzdělávacího systému v Irsku



Zdroj: European Commission, 2017

Irsko nemá tak dlouhou tradici předškolního vzdělávání jako ostatní země, kterým se věnujeme. První předškolní zařízení vznikla až v 60. letech dvacátého století (Schreyer & Oberhuemer, 2017b). Děti od 3 let a 2 měsíců do 4 let a 7 měsíců zde mají od roku 2010 právní nárok na čerpání dvou bezplatných let předškolního vzdělávání před vstupem do primární školy. V současné době dochází 40 % čtyřletých a všechny pětileté děti do předškolních tříd u primárních škol, které v Irsku zajišťují nepovinné předškolní vzdělávání. Mimo vzdělávací sektor fungují další velmi rozmanité nabídky institucionální péče (Eurydice, 2018d).

Irská vláda velmi usiluje o kvalitativní rozvoj předškolního vzdělávání, resp. institucionální péče. Za tímto účelem vznikly nejen programy orientující se na podporu předškolního vzdělávání a rané péče pro děti ze znevýhodňujícího prostředí (předškolní centra v rámci *Early Start Programme* a *Rutland Street Project*), ale na národní úrovni byly vytvořeny nové materiály pro rozvoj předškolní praxe. Jsou jimi především dva dokumenty, které mají podporovat kvalitu předškolního vzdělávání:

1. Národní rámec kvality pro předškolní vzdělávání (*Síolta*)
2. Kurikulární rámec pro předškolní vzdělávání (*Aistear*)

Předškolní instituce, které jsou zapojeny do sítě zařízení poskytujících dva nárokovatelné předškolní roky, se musejí řídit národním rámcem kvalit (*Síolta*). Tento dokument postihuje všechny dimenze pedagogické praxe předškolních zařízení týkající se kvality.

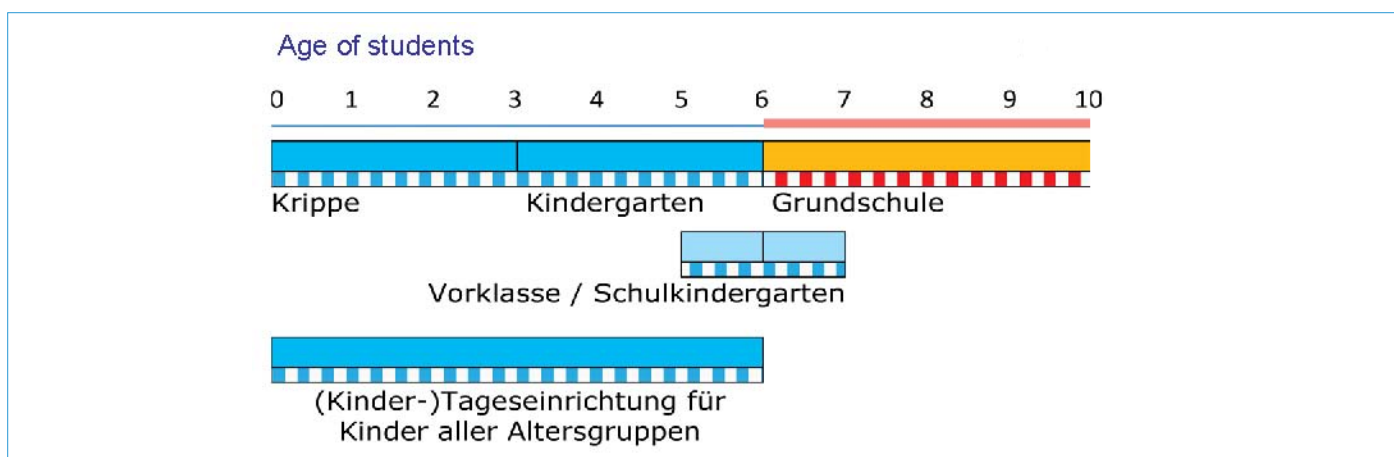
Kurikulární rámec (*Aistear*) je určen pro všechny druhy institucionální i neinstitucionální předškolní péče pro děti od 0 do 6 let, včetně předškolních tříd na primárních školách. Je však doporučeným a nikoli povinným dokumentem. Z hlediska obsahu je provázán s kurikulem pro primární vzdělávací stupeň a není koncipován jako jeden dokument, ale jeho části jsou zveřejněny online odděleně. Na rozdíl od Národního rámce kvalit (*Síolta*) se věnuje podpoře well-being dítěte, jeho učení a rozvoji. Poskytuje informace, odborné vedení i praktické nástroje pro pedagogy (NCCA, 2009). Kurikulární rámec (*Aistear*) pracuje se čtyřmi níže uvedenými tématy. Zajímavé je, že kromě výchovných a vzdělávacích cílů jsou u každého tématu uvedeny i příklady nabídek pro batolata a předškolní děti. Hlavní tematické okruhy:

- osobní pohoda dítěte* (*well-being*);
- identita a sounáležitost (*belonging*);
- komunikování;
- objevování a přemýšlení.

Přírodovědná pregramotnost je zahrnuta primárně ve čtvrtém tématu, jehož cílem je, aby si děti utvářely představu o věcech, místech a lidech v jejich světě prostřednictvím interakce s ostatními, hrou, objevováním, kladením otázek, formováním, testováním a třibením myšlenek. Děti mají začít nahlížet sebe sama jako objevitele a myslitele.

2.1.4 Německo

Obrázek 4 Schéma vzdělávacího systému v Německu



Zdroj: European Commission, 2017

Současné cíle a kurikula předškolního vzdělávání v Německu mají své kořeny v historickém vývoji. Na národní úrovni vytyčuje základní cíle, obsahy a podmínky *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních* z roku 2004 (KMK, 2014). Jednotlivé spolkové země dále zohledňují svá regionální specifika a konkretizují kurikulum v šestnácti zemských vzdělávacích plánech.

Učení dítěte předškolního věku je chápáno jako vlastní činnost dítěte, které je kompetentní objevovat svět kolem sebe. Učení se uskutečňuje v rámci připraveného prostředí, vzdělávacích příležitostí a situací, které umožňují jeho další rozvoj. Pojetí vzdělávání vychází ze sociálně-konstruktivistických teorií, pedagogické působení má být založeno na principu dialogu a sociální konstrukce. Národní kurikulární dokument a vzdělávací plány spolkových zemí koncipují cíle a obsahy přes kategorie vzdělávacích cílů, kompetencí a vzdělávacích oblastí.

Národní kurikulární dokument

Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních formuluje jako hlavní cíle vzdělávání: včasné posilování individuálních kompetencí a vzdělávacích dispozic, rozšíření, podporu a podněcování dětské touhy objevovat, výchovu k hodnotám a podporu toho, aby se děti naučily se učit a poznávaly svět v sociálních kontextech. V popředí vzdělávacích snah má stát také rozvoj osobnostních zdrojů dětí, které je motivují a připravují na to, aby přijaly

* Souhrn psychologických, kognitivních, sociálních a fyzických kvalit, které jedinec potřebuje ke šťastnému a naplněnému životu (stav převažující tělesné, duševní a společenské pohody). (ČOSIV, 2017)

a zvládly životní a vzdělávací úkoly, odpovědně se účastnily života společnosti a učily se po celý život. Princip **celostního přístupu ve vzdělávání dětí** se projevuje v interdisciplinárním vymezení **šesti vzdělávacích oblastí**:

1. Jazyk, písmo, komunikace.
2. Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova.
3. Matematika, přírodní vědy, (informační) technika.
4. Umělecké vzdělávání/zacházení s médii.
5. Tělo, pohyb, zdraví.
6. Příroda a kulturní prostředí.

Vzdělávací plány spolkových zemí

Vzdělávací plány spolkových zemí vytyčují standardy kvality pro realizaci výchovně vzdělávacích procesů v praxi. Platí zpravidla pro všechny poskytovatele institucionální i neinstitutonální péče v Německu, na kterou mají právní nárok všechny děti od 1 roku (v některých spolkových zemích dokonce zcela bezplatnou). Z hlediska rozsahu a obsahové rozpracovanosti jsou velmi odlišné: *Zásady elementárního vzdělávání v zařízeních péče o děti v zemi Braniborsko* (2006) mají pouze 33 stran, zatímco **Bavorský vzdělávací a výchovný plán pro děti v zařízeních institucionální péče do vstupu do školy** (2016) dokonce 505 stran.

Zajímavé také je, že velká část vzdělávacích plánů je určena nejen pro zařízení pro děti od 0 do 6 let věku, ale poskytují orientační rámec všem zařízením vzdělávajícím a pečujícím o děti mimo rodinu do jejich 10 let (Bádensko-Württembersko, Hesensko, Bavorsko, Braniborsko, Meklenbursko-Přední Pomořansko, Severní Porýní-Vestfálsko, Sasko), do 15 let (Hamburk, Porýní-Falc, Sasko-Anhaltsko, Šlesvicko-Holštýnsko), nebo dokonce až do 18 let (Durynsko). Durynsko zatím jako jediná spolková země vytvořilo **Vzdělávací plán do 18 let. Vzdělávací nároky dětí a mladistvých** (2015), který je závazný pro všechny předškolní instituce a školy*. Především šířeji pojaté vzdělávací plány věnují značnou pozornost přechodům nejen mezi vzdělávacími stupni, ale také mezi dalšími (sociálními) strukturami, v nichž se dítě pohybuje (rodina, vrstevnická skupina, škola, předškolní zařízení, další formy péče o dítě mimo rodinu, média apod.) (Textor, 2014).

Ve **vymezení cílů** lze mezi spolkovými zeměmi najít jisté geografické regularity. Severněji položené spolkové země (Hamburk, Berlín, Durynsko, Severní Porýní-Vestfálsko, Šlesvicko-Holštýnsko) a Sársko používají klasické vymezení cílů přes čtyři kompetence (osobnostní, sociální, věcnou a metodickou kompetenci k učení). Další skupinou spolkových zemí je Bavorsko a Bádensko-Württembersko, jejichž plány pracují s nadřazenými cíli autonomie a sociální spoluodpovědnost (sounáležitost). Spolkové země bývalého východního bloku (Dolní Sasko, Sasko, Sasko-Anhaltsko a Braniborsko) nevymezují vzdělávací a výchovné cíle samostatně, ale pouze ve vztahu k vzdělávacím oblastem.

Vzdělávací oblasti jsou v plánech vymezeny různě diferencovaně a podrobně. Většinou však pokrývají oblast jazyka, matematických představ, přírodovědné a technické oblasti, hudebně a výtvarně-estetickou, mediální, náboženskou, sociální výchovu a výchovu ke zdraví. Některé plány doplňují tuto část také metodickými doporučeními a praktickými příklady.

Přírodovědná oblast a podpora přírodovědné pregramotnosti je obsažena ve všech vzdělávacích plánech a v posledním desetiletí je právě tomuto tématu věnována velká pozornost. Tematicky je pokryt nejen rozvoj znalostí a dovedností o přírodě a světě kolem dítěte, ale velmi silně jsou zastoupena také ekologická témata a vedení dítěte k samostatnosti a odpovědnosti v jednání ve vztahu k přírodě. Na kurikulární ukotvení podpory přírodovědné pregramotnosti navazují i iniciativy podporované státem; nejrozsáhlejší je národní iniciativa Dům malých objevitelů (*Haus der kleinen Forscher*), kterého se účastní 90 % všech předškolních zařízení v Německu (Eurydice, 2018b).

2.2 Závěr

Na základě komparace kurikul několika evropských zemí je vhodné uvažovat o následujících doporučeních inspirační povahy.

Otázka tranzice je zpracována v řadě komparovaných kurikul. Francie vyřešila způsob tranzice mezi předškolním zařízením a primární školou. Tento způsob je postaven na kurikulárním principu, tzn. na třech kurikulárních oblastech, které na sebe kontinuálně navazují. Pokrývají tak věk 2–11 let dítěte. Problematika přechodu dítěte nejen na primární školu, ale také z rodiny do předškolního zařízení a mezi různými typy institucionální péče je řešena též ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí Německa, z nichž velká část pokrývá nejen celý předškolní věk, ale také mladší školní věk. Kontinuita ve vzdělávání je zajištěna přes cíle, přes kompetence formulované široce

* Školy na rozdíl od předškolních zařízení dále pracují ještě s učenými plány a vzdělávacími standardy.

v návaznosti na celoživotní učení i přes doporučené metody pedagogické práce na preprimárním a primárním stupni. Vzhledem k povinnosti posledního předškolního roku českého dítěte v mateřské škole je úvaha o tom, že by se počátek primární školy svým kurikulem přiblížil respektu k předškolnímu dítěti, víc než vhodná a je pravděpodobné, že by se tím podařila vyřešit otázka odkladů školní docházky, jak se tomu stalo v minulých letech v řadě západních evropských zemí.

Dalším inspirativním bodem je respekt k dítěti jako k osobnosti, respekt ke skutečnému partnerskému vztahu mezi dítětem a dospělým. Toto je charakteristické pro francouzskou tradici, velmi silně jej nacházíme také v kurikulech německých (zvláště těch, která vycházejí ze situačního pedagogického konceptu Situationsansatz), ve skandinávské tradici předškolního vzdělávání i v Irsku. Toto se projevuje v mnoha oblastech, velmi zřetelné je to v důsledném respektování volby činností dítětem během dne, kdy dítě není „vykonavatelem“ nabídnutých činností, ale v rámci připraveného prostředí mu je poskytnuta svoboda a časový prostor individuálně či ve skupině podle vlastního záměru rozvíjet svou činnost. Anglosaská kurikula za tímto účelem pracují s důslednou průběžnou dokumentací rozvoje dítěte a s narativními metodami jeho hodnocení. Zde má česká předškolní výchova ještě stále velký prostor, který může na základě této inspirace naplnit.

Inspirativním momentem pro nás může být i samotné formulování vzdělávacího programu. Kurikulum ve Francii, Irsku i řadě německých spolkových zemí, kde je kurikulum koncipováno mnohem volněji, rámcově. Nesvazuje tak učitelku, respektuje její odbornost. Rovněž „očekávané výstupy“ jsou rámcové.

Zásadní podmínkou srovnávání různých zemí a modelů jejich předškolního vzdělávání není přejímání, tlak na způsobení se a hledání jednoty za každou cenu, ale inspirace a obohacení v důsledku jiných kulturních pohledů, a zvláště pojmání dítěte a dětství, které v Evropě za posledních 50 let prošlo odlišným vývojem. Proto lze především v pojetí dětství stále ještě nalézt patrné rozdíly nesoucí znaky historických resentmentů, které ukazují na větší či menší respekt k člověku jako lidské bytosti mezi evropskými zeměmi s dlouhou demokratickou pamětí a zeměmi s touto tradicí krátkou. Odráží se to přímo i ve formulacích cílů a kurikulárních dokumentů, v nichž je možné vysledovat obdobné tendence – např. dítě se dostává do centra celospolečenského zájmu a stejně tak péče o rozvoj jeho osobnosti; dále je společným momentem důraz na růst dítěte v kolektivu bez potlačení jeho individuality. Kurikula kladou velkou váhu na rozvoj komunikačního jazyka země, v níž dítě žije. Aktivita dítěte je vnímána jako primární nástroj k objevování světa a skrze ni si dítě vytváří nástroje tohoto uchopování z hlediska myšlení i z hlediska manuálních dovedností.

Jednotlivé analyzované země představují důrazy na aktivní přístup dítěte v nalézání svého místa v lidské společnosti a objevování okolního světa. Přírodovědná pregramostnost otvírá dítěti brány k uchopení materiálního světa jako harmonizující stránky světa humánního, aby bylo možno dojít k plnosti celkového vývoje.

Literatura

Børne- og Socialministeriet. Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold. (2018). Dostupné z www.emu.dk/omraade/dagtilbud.

ČOSIV. (2017). PISA 2015 – VÝSLEDKY „WELL-BEING“. Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2017/08/21/pisa-2015-vysledky-well-being/>.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *The Structure of the European Education Systems 2017/18: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2018a). *Description of National Education Systems – Denmark*. Dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-early-childhood-education-and-care-0_en.

Eurydice. (2018b). *Description of National Education Systems – Deutschland*. Dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-programmes-children-over-2-3-years-19_de.

Eurydice. (2018c). *Description of National Education Systems – France*. Dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-programmes-children-over-2-3-years-15_en.

Eurydice. (2018d). *Description of National Education Systems – Ireland*. Dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-37_en.

KMK. (2014). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* [online]. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Dostupné z https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

- NCCA. (2009). *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Pesch, L. & P. Völkel. (2006). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>
- Schreyer, I. & P. Oberhuemer. (2017a). Denmark – Key Contextual Data. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Dostupné z www.seeepro.eu/English/Country_Reports.htm
- Schreyer, I. & P. Oberhuemer. (2017b). Ireland – Key Contextual Data. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Dostupné z www.seeepro.eu/English/Country_Reports.htm
- Textor, Martin R. (2014). Erziehungs- und Bildungspläne. In: TEXTOR Martin R. (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch* [online]. Würzburg: 2014. Dostupné z <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2015). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen* [online]. Erfurt. Dostupné z https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/bildungsplan/thuringer_bildungsplan-18_web.pdf.

3 Stanovení cílů jako základ projektování

Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ

Téma cílů předškolního vzdělávání jsme zasadili do kontextu projektování tak, aby podpořilo efektivní plánování vzdělávací práce a vzdělávací nabídky zejména v souvislosti s rozvojem pregramotnosti a podporou školní připravenosti u dětí.

Na základě teoretických poznatků bylo učitelům v rámci společenství praxe nabídnuto využití „třívrstvého modelu“ jako efektivního způsobu plánování vzdělávání na úrovni třídy. Vzhledem k tomu, že vnímáme důležitost relevantních východisek pro volbu cílů, zabývali jsme se také sběrem podkladů pro jejich plánování prostřednictvím hodnocení výsledků vzdělávání. K ověřování této aktivity jsme využili diagnostický nástroj PREDICT (Syslová & Kratochvílová, 2018), který vznikl v rámci projektu Good Start to School[†]. Zabývali jsme se možnostmi jeho využití k diagnostikování školní připravenosti z hlediska naplňování klíčových kompetencí a plánování cílů v pojetí individualizovaného vzdělávání.

Součástí tohoto tématu se stalo také sebehodnocení dětí. Podle ČŠI se dlouhodobě ukazuje, že jde o velmi problematickou oblast. Sebehodnocení dětí se v mateřských školách nepodporuje vůbec, případně jen okrajově. Kromě toho, že „velká část učitelek neumí sebehodnocení u dětí podporovat, často nejsou ani přesvědčeny o jeho důležitosti. Příčiny tkví mimo jiné v tom, že vzdělávání učitelek mateřských škol tuto oblast dlouho opomíjí...“ (ČŠI, 2017, s. 58)

3.1 Teoretická východiska

Ve formulaci cílů předškolního vzdělávání se odráží hned několik přístupů a pedagogických teorií: personalistická, sociokognitivní a kognitivně psychologická (podrobněji Bertrand, 2014). Můžeme tedy vidět posun od sociocentrického zaměření na potřeby společnosti a jednostranně kognitivně orientovaného vzdělávání směrem k pedocentrickému vnímání rozvoje jedince a celé jeho osobnosti. Změny, ke kterým ve vzdělávání došlo, podrobněji vysvětluje Krejčová (2010) a jsou shrnuty v následující tabulce (Tabulka 1)

Tabulka 1 Změny v pojetí předškolního vzdělávání

Výchozí stav ve vzdělávání	Tendence ve vzdělávání
Role státu	
detailně vymezuje veškeré požadavky na vzdělávání	vymezuje rámec kvality ve vzdělávání prostřednictvím RVP
Role vzdělávacího programu	
vymezuje zejména učivo (obsahy vzdělávání)	vymezuje klíčové kompetence žáků
Role učitele	
vykonavatel	tvůrce, koordinátor
zprostředkovatel	partner a průvodce dítěte jeho vzděláváním
Role žáka	
příjemce	aktivní účastník svého učení a vzdělávání

Zdroj: Krejčová, 2010, s. 2.

Podle odborníků OECD (2012) je za jedno z kritérií kvality vzdělávání považován vyvážený kognitivní a socioemoční rozvoj. Příkladem země, kde bývá kvalita raného vzdělávání a rané péče hodnocena v mezinárodním měřítku velmi vysoko a která akcentuje sociální i kognitivní učení, je Švédsko. Porovnání českého RVP PV se zahraničními vzdělávacími programy ukázalo, že se české kurikulum švédskému modelu velmi podobá (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 94). Cíle, jak jsou formulovány v RVP PV, směřují průkazně k vyváženému osobnostnímu rozvoji.

3.2 Pojetí cílů v RVP PV

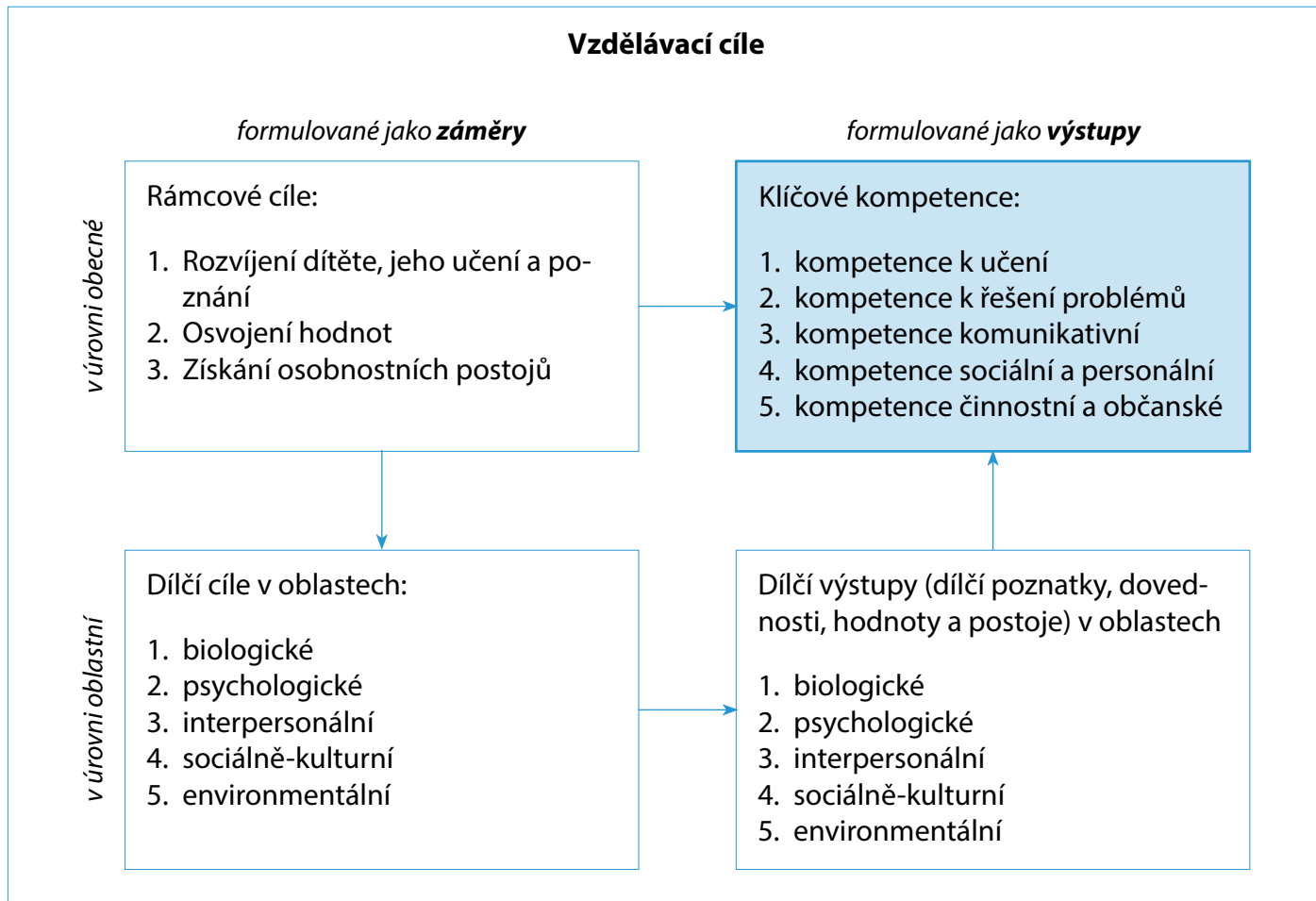
Předškolní vzdělávání se orientuje k osvojování základů klíčových kompetencí[†]. Jde o zcela novou pedagogickou kategorii, o které se mnozí odborníci vyjadřují v tom smyslu, že doposud nebyla teoreticky ukotvena (podrobně Knecht, 2014, s. 21). Klíčové kompetence jsou v RVP PV součástí nastaveného systému vzdělávacích cílů (Tabulka 2).

* Podrobnější informace k projektu i diagnostický nástroj ke stažení najdete na <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/>.

† Pojem „klíčové kompetence“ získal v poslední době v Evropě na významu jak na politické úrovni, tak na úrovni škol. Klíčové kompetence jsou považovány za zásadní dovednosti a postoje, které mají mladým Evropanům umožnit podílet se na životě moderní společnosti a uspět nejenom v dnešní ekonomice, ale i v osobním životě. Jsou definovány na úrovni EU a tvoří je: 1) schopnost pohotově a snadno komunikovat v mateřském jazyce, 2) schopnost hovořit cizími jazyky, 3) matematická kompetence a základní kompetence v oblasti přírodních věd a techniky, 4) dovednosti v oblasti informačních technologií, 5) sociální a občanské kompetence, 6) smysl pro iniciativu a podnikavost, 7) schopnost učit se učit a 8) kulturní povědomí a projev.

Najdeme je jako výstupy v obecné úrovni hierarchicky uspořádaných cílových kategorií, se kterou musí školy operovat ve svých školních vzdělávacích programech. Na dalších místech RVP PV však můžeme vidět, že mají potenciál také „k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření“ (RVP PV, 2018, s. 13). Další možností, jak chápat kompetence, je jako způsob práce, který by měl být založen „na principu vzdělávací nabídky [široké škále různých aktivit], na individuální volbě a aktivní účasti dítěte,“ při níž dítě „nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě získává skutečné činnostní výstupy – kompetence“ (RVP PV, 2018, s. 7).

Tabulka 2 Vzdělávací cíle v RVP PV



Zdroj: RVP PV, 2018, s. 9.

Obecná úroveň vzdělávacích cílů slouží pouze k tomu, aby měl učitel představu, jak souvisí oblastní úroveň, tedy úroveň předškolního vzdělávání, s ostatními stupni vzdělávání. Všechny stupně vzdělávání tedy spojuje právě obecná úroveň, což znamená, že jak základní, tak střední i vyšší odborné školy směřují k rozvoji klíčových kompetencí.

Jaká by měla být úroveň klíčových kompetencí na konci předškolního vzdělávání je vymezeno na s. 1–13 RVP PV (2018), kde je formulováno 44 dětských kompetencí (Příloha 2). Ty by měly být součástí hierarchicky utvořené tabulky vzdělávacích cílů (viz Tabulka 2), které ovšem v RVP PV chybí.

Tři obecné záměry – **rámcové cíle vzdělávání** vyjadřují univerzální záměry vzdělávacího systému (RVP PV, 2018, s. 10):

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

Tyto záměry se promítají do **pěti dílčích vzdělávacích oblastí** předškolního vzdělávání (1. biologické *Dítě a jeho tělo*, 2. psychologické *Dítě a jeho psychika*, 3. interpersonální *Dítě a ten druhý*, 4. sociálně-kulturní *Dítě a společnost* a 5. environmentální *Dítě a svět*), respektive konkretizují cíle předškolního vzdělávání v podobě **dílčích cílů**, které vyjadřují záměry jednotlivých vzdělávacích oblastí. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování **dílčích výstupů** (dílčích poznatků, dovedností, postojů a hodnot, odpovídajícím dílčím cílům v pěti vzdělávacích oblastech – biologické, psychologické, interpersonální a sociálně-kulturní), které jsou základem pro postupné budování klíčových kompetencí (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence

Nyní je snaha, aby dítě nezískávalo jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti. Získaná zkušenost má být komplexnější, pro dítě lépe uchopitelná a prakticky využitelná, protože jen tak může získávat „skutečné činnostní výstupy – kompetence“ (podrobněji RVP PV, 2018, s. 8). Spojujícím, tedy integračním prvkem se nyní stává téma. To dává dohromady – spojuje některé cílové kategorie (podrobněji kapitola „Cíle a obsahy“).

Integraci cílů můžeme dobře vidět v Programu podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková et al., 2008). Na příkladu jedné z kompetencí si můžeme ukázat princip propojování cílových kategorií. Jak si můžeme všimnout, na rozvoji kompetence K problémům přistupuje aktivně, organizuje své činnosti, nečeká, že jeho problémy bude řešit někdo jiný (Tabulka 3) se podílí tři vzdělávací oblasti – psychologická, interpersonální (ta dokonce dvěma dílčími vzdělávacími cíli) a environmentální. U každé z nich jsou pak definovány očekávané výstupy, jinými slovy ukazatelé dosaženého vzdělávání, které slouží k vyhodnocení dopadů vzdělávací nabídky na rozvoj osobnosti dítěte (podrobněji Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

Tabulka 3 Ukázka propojenosti vzdělávacích cílů

3/5 K problémům přistupuje aktivně, organizuje své činnosti, nečeká, že jeho problémy bude řešit někdo jiný.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání	Ukazatele dosaženého vzdělání	
II.3	Mít a hájit svůj názor.	Obhajuje svůj názor adekvátní formou. Nebojí se říci svůj názor.
III.2	Dodržovat základní společenské normy komunikace.	Domlouvá se, vyjednává. Mluví srozumitelně, přiměřeně hlasitě... Navazuje správnou formou kontakt s vrstevníky i s dospělými (oslovení, tykání, vykání...). Neskáče do řeči, nechá domluvit. Oslovuje děti jejich křestním jménem. Pozdraví, rozloučí se. Při mluvení se netočí zády. Slušně požádá, poprosí, poděkuje.
III.3	Chtít spolupracovat ve skupině a se skupinou.	Neprosazuje se na úkor druhého. Umí přijmout úkol. Vyvíjí snahu o dokončení společného úkolu.
V.4	Aktivně hledat řešení.	Odpadky po jiných uklízí takovým způsobem, aby neohrozilo svoje zdraví. Upozorňuje dospělého na škodlivé chování a radí se s ním o možné nápravě V různých situacích nabízí (vymýšlí) více řešení, diskutuje o nich. Všímá si nepořádku kolem sebe.

Zdroj: Havlíková et al., 2008, s. 125.

Při podrobnějším zkoumání dalších kompetencí si můžeme povšimnout, že každá kompetence je „sycena“ vždy některými vzdělávacími oblastmi více a některými méně (nebo vůbec). Také bychom zjistili, že některé dílčí vzdělávací cíle se podílí na rozvoji několika kompetencí současně. Příkladem může být např. dílčí vzdělávací cíl Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, formulovat otázku, který podporuje rozvoj pěti kompetencí (Havlíková et al., 2008, s. 106–155):

- Má zájem pochopit jevy kolem sebe v jejich souvislostech, dovede se ptát.
- Je zvědavý, má touhu poznávat.
- Umí vyjádřit, co se mu líbí, co ne, vysvětlit proč.
- Komunikuje, dokáže se dohodnout i v případě problémové situace.
- Dovede se vyjádřit a domluvit s dětmi a s dospělými.

Stejně tak je tomu i v případě kompetencí, dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů v RVP PV (2018). Jsou však formulovány mnohem obecněji, než je tomu v Kurikulu podpory zdraví v mateřských školách (Havlíková et al., 2008) a chybí také ono provázání cílových kategorií, o kterém sice RVP PV (2018) hovoří, ale sám je postrádá.

Propojení se očekává až ve školních vzdělávacích programech a následně přímo ve třídě, jak můžeme vidět na ukázce jednoho z integrovaných bloků ze školního vzdělávacího programu MŠ Sluníčko v Brně. Ta rozdělila 44 dětských kompetencí a všechny vzdělávací cíle a výstupy do pěti integrovaných bloků. V ukázce (Příloha 3) můžeme vidět, že tento integrovaný blok „Bum, bum – v Líšni stojí dům“ rozvíjí sedm dětských kompetencí a využívá deset dílčích vzdělávacích cílů. Ty si však musí učitel v třídním vzdělávacím programu, respektive tematické části, konkretizovat směrem ke zvolenému tématu a potřebám dětské skupiny (viz kapitola 3.4 Vztah cílů a obsahu).

3.3 Taxonomie cílů

Dílčí vzdělávací cíle v jednotlivých oblastech jsou formulovány ve velmi obecné úrovni. Jejich konkretizace se očekává až v třídních vzdělávacích plánech, respektive krátkodobých tematických projektech. Při konkretizaci musí učitel přihlížet k věkovému složení třídy (homogenní či heterogenní), ale také k obsahu, respektive tématu, které zvolil (blíže v kapitole 3.4), ale i k individuálním zvláštnostem dětí, které má ve třídě a které zjišťuje prostřednictvím diagnostikování.

Ve shodě se Šmelovou a Prášilovou (Šmelová & Prášilová et al., 2018) konstatujeme, že plánování cílů v současném pojetí předškolního vzdělávání již dávno nevystačí pouze se znalostní úrovní. Aby bylo možné u dětí dosáhnout naplnění dílčích cílů (poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje) ve všech oblastech, musí učitel dobře promýšlet činnosti a úkoly, které jim nabízí. Pro jejich přípravu může vycházet z hodnocení úrovně cílů a dovedností podle Bloomovy taxonomie (Pasch, 1995, s. 72–77).

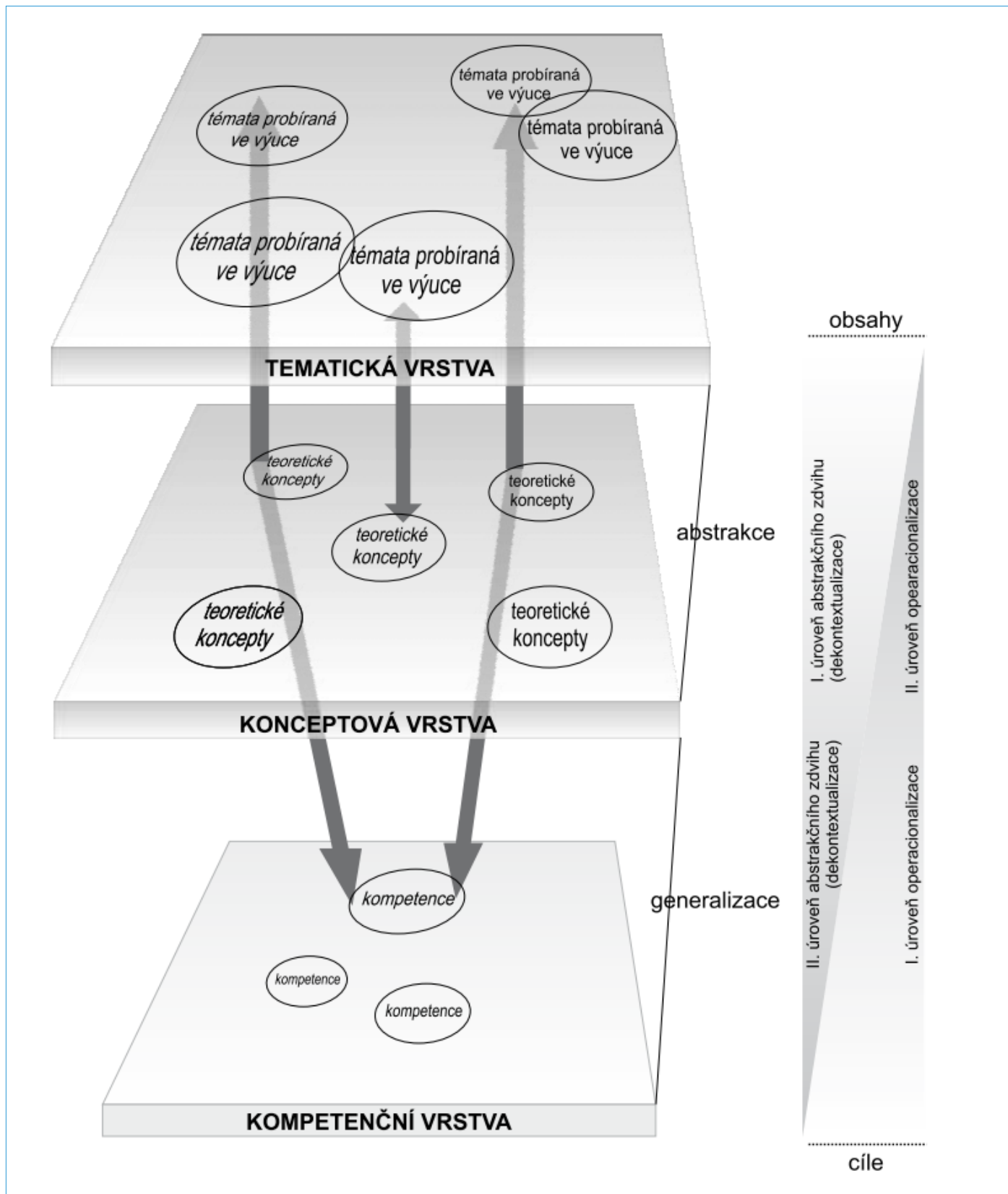
1. Znalost – předpokládá zapamatování informací, se kterými se dítě v rámci tématu setkalo, např. pojmenuje domácí zvířata.
2. Pochopení – dítě porozumí předkládaným informacím, dokáže je interpretovat, třídít, rozeznat... Například rozlišuje zvířata domácí a volně žijící.
3. Aplikace – dítě dokáže nově nabyté znalosti, dovednosti a postoje využít při řešení nových situací. Např. třídění některých druhů odpadu (papír, hliník, PET lahve) vyžaduje i doma od rodičů.
4. Analýza – na základě získaných informací a zkušeností dítě hledá příčiny a důsledky. Např. když nebudeme třídít odpad, budou nám chybět lesy, vzduch bude plný kouře ze spalovny.
5. Syntéza – na základě dílčích zkušeností a znalostí dítě dokáže navrhnout řešení problému, dát informace do souvislostí. Jak to udělat, abychom si nezneškodili přírodu, co se stane, když nebudeme šetřit vodou, energií.
6. Hodnocení – na této úrovni již dítě dokáže na základě zkušenosti rozhodovat a hodnotit správnost či nesprávnost informací a jevů.

3.4 Vztah cílů a obsahu

Jak jsme si uváděli výše, je potřeba, abychom s cíli zacházeli integrovaně a propojovali je prostřednictvím tématu. Vztah mezi jednou z cílových kategorií – dětskými kompetencemi a obsahem vzdělávání, který se promítá v činnostech, již naznačuje RVP PV (2018, s. 13), který říká, že kompetence „slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich dosažení“.

Aby bylo předškolní vzdělávání kvalitní, mělo by docházet k didakticky funkčnímu spojení mezi obsahem činnosti dětí, obsahem oborů, a cíli, k nimž výuka/vzdělávání směřuje. Jestliže tyto složky hloubkové struktury nejsou v didakticky funkčním souladu, je výuka formální anebo málo účinná (srov. Janík et al., 2013, s. 16). Nechali jsme se tedy inspirovat tzv. hloubkovou strukturou (Obrázek 6) při tvorbě projektu, a to jednak při volbě cílů pro sestavení projektu, jednak pro realizaci vzdělávací nabídky.

Obrazek 6 Hlubková struktura procesu výuky (převzato z Janík et al., 2013, s. 229).



Převzato z (Janík et al., 2013, s. 229).

Na pomyslném povrchu této struktury leží tzv. tematická vrstva. Tvoří témata, která jsou obsažena v konkrétních činnostech plánovaných pro děti.

Příklad

Učitelka zvolila pro následující období téma „Co můžeme dělat pro své zdraví?“. Téma zvolila z toho důvodu, že jedno z dětí si zlomilo nohu. Její snahou proto bylo, aby se děti naučily, čím mohou své zdraví chránit, jaké důsledky mají úrazy, ale i to, na koho se v případě potřeby obrátit a jak podpořit své zdraví tělesné, sociální i psychické. Dílčí cíle, které následně konkretizovala, vyhledávala právě se zřetelem ke zvolenému tématu. Jednalo se o následující cíle.

Biologická oblast:

- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě;
- osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí;
- vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu.

Environmentální oblast:

- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy;
- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách.

Témata a úlohy (činnosti) samy o sobě nemají vzdělávací smysl, pokud nejsou zasazeny do strukturních didaktických souvislostí s druhou vrstvou, tzv. vrstvou konceptuální. Tato vrstva obsahuje didaktické oborové cíle. Také v této vrstvě nacházíme dílčí cíle vzdělávacích oblastí, ale podle typu činností jsou dále rozšiřovány o tzv. didaktické oborové cíle.

Příklad:

Učitelka připravila v rámci vzdělávací nabídky výtvarnou činnost, ve které měly děti využít zážitky z návštěvy ZOO. Při činnosti rozvíjely jemnou motoriku (biologická oblast), tvořivost (psychologická oblast), při společné tvorbě také spolupracovaly, domlouvaly se (interpersonální oblast), ale naplňovaly také cíle výtvarné výchovy, např. seznamování s různými výtvarnými technikami atd.

Vzhledem k tomu, že vzdělávací nabídka by měla pokrývat všechny typy činností podle typologie mnohačetné inteligence Gardnera (1999), právě v této úrovni se bude naplňovat velké množství cílů, které však nelze všechny explicitně vypisovat v plánovaném projektu, neboť je ani nelze všechny vyhodnotit. Všechny se však budou podílet na komplexním rozvoji dětí, tzn. čím komplexnější bude tato vrstva (a čím více cílů bude v rámci jedné činnosti rozvíjeno), tím efektivnější bude průběh vzdělávání.

Třetí vrstva je tzv. kompetenční, do které se promítají nejobecněji pojaté cíle (dlouhodobé cíle) a těmi jsou klíčové kompetence dětí, neboť od školy se očekává, že je vybaví „flexibilními předpoklady pro kognitivní a meta-kognitivní uchopení a zvládnutí rozmanitých typů obsahu“ (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 122). Tato vrstva souvisí především s tím, jaké strategie učitel při organizaci činností zvolí. Nejde tedy o to, **co** děti dělají, ale **jakým způsobem**.

3.4.1 Hodnocení cílů – výsledků vzdělávání

Dříve bylo hodnocení zaměřeno především na hledání chyb a porovnávání výkonů jednotlivých dětí mezi sebou. Nyní je cílem hodnocení působit na rozvoj osobnosti dítěte a motivovat jej k lepším výkonům. Učitel mateřské školy by měl změnit nejen svůj přístup k dítěti a k celému procesu vzdělávání, ale také k hodnocení. K tomu potřebuje být vybaven řadou profesních dovedností – kompetencí, mezi něž patří také kompetence diagnostická (Vašutová, 2001). To, jakým způsobem bude učitel hodnocení realizovat, ovlivní kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, rozvoj osobnosti každého dítěte, ale i celkové klima třídy a mateřské školy. Měl by tedy vědět, jaké typy hodnocení používá a které by byly pro současné předškolní vzdělávání nejvhodnější.

Typů hodnocení existuje celá řada (Kalhous & Obst, 2002; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999). Téma podrobně zpracoval autorský kolektiv Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012), který mimo jiné popsal hodnocení výsledků vzdělávání z hlediska tří úrovní:

- hodnocení výsledků vzdělávání na konci předškolního období jako součást autoevaluace (vlastního hodnocení) školy;
- hodnocení pokroků dětí jako součást individualizace vzdělávání a plánování rozvoje dítěte;
- hodnocení dětí jako zpětná vazba neboli „zrcadlo“ pro rozvíjející se sebepojetí dítěte.

Pro hodnocení pokroků dětí jako součásti individualizace vzdělávání a plánování rozvoje dítěte lze využít diagnostického nástroje PREDICT. Nástroj vznikl v rámci mezinárodního projektu *Good start to school*. Název PREDICT

označuje zkratku anglického označení *Pre-school Diagnostic and Communication Tool* (diagnostický a komunikační nástroj v předškolním zařízení). PREDICT je nástrojem, jehož prostřednictvím lze sledovat rozvoj klíčových kompetencí, respektive kompetencí dětí předškolního věku uvedených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (podrobněji Syslová & Kratochvílová, 2018). Nástroj vznikl s cílem podpořit spolupráci rodiny a školy v úsilí o rozvoj dítěte:

- a) Jednoduchou formou, která však komplexně postihuje klíčové kompetence, přispět k porozumění cílům předškolního vzdělávání ze strany rodičů.
- b) Graficky a názorně podložit argumentaci při komunikaci s rodiči. Opírat se o názor.
- c) Sledovat kompetence dětí, které jsou hlavním výstupem předškolního vzdělávání.
- d) Usnadnit přechod mezi mateřskou a základní školou.

PREDICT je nástroj, který je určen k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování učebních pokroků každého dítěte v mateřské škole, respektive jeho klíčových kompetencí, ne dílčích prvků školní zralosti a připravenosti. Klíčové kompetence vnímáme jako „vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“ (Průcha et al., 2009, s. 244).

Struktura diagnostického nástroje vychází z českého kurikula pro předškolní vzdělávání, respektive 44 kompetencí *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2017, s. 10–12).

Kompetence jsou v nástroji PREDICT sdruženy na základě jejich obsahové podobnosti. Tak vzniklo deset oblastí (Příloha 6), které je potřeba u dětí v průběhu docházky do mateřské školy sledovat – gramotnosti, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů. Protože jsou kompetence interaktivní, tzn. vzájemně provázané, část jedné kompetence se zpravidla překrývá s částí jedné či více dalších kompetencí. Interaktivnost (propojenost) dokladuje skutečnost, že některé dílčí cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a k nim vztažené očekávané výstupy ovlivňují více kompetencí. Znamená to, že mnohé cíle se nepodílejí na rozvoji jen jedné kompetence, ale více z nich.

K vyhodnocování rozvoje dítěte byly z českého předškolního kurikula využity také očekávané výstupy. Ty můžeme přirovnat ke kritériím, které je nutné používat pro autoevaluaci školy. Představují rozsah toho, čeho by děti měly v průběhu předškolního vzdělávání dosáhnout, v čem mají být rozvíjeny.

Při tvorbě nástroje byly využity všechny očekávané výstupy. Ty bylo nutné upravit, neboť některé jsou formulovány velmi obecně a široce. Kritérii pro jejich úpravu byla (1) prokazatelná souvislost s oblastí (a kompetencemi), ke které jsou přiřazeny, a (2) prokazatelné (pozorovatelné) chování či dovednost dítěte.

U kompetencí jsou uvedena čísla. První ze dvou čísel určuje klíčovou kompetenci, kterých je pět (kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence, činnostní a občanská kompetence). Druhé číslo znamená pořadí kompetence dítěte, jak jsou uvedeny u jednotlivých klíčových kompetencí (např. u čísla 1.2 to znamená, že patří do 1. klíčové, tedy kompetence k učení, a v pořadí 2. dětské). Dohromady je jich 44.

V záznamovém archu jsou již ponechány pouze oblasti s jejich charakteristikou a očekávané výstupy k vlastnímu použití. Očekávané výstupy nejsou vyčerpávající. Každá mateřská škola má možnost si ke každé oblasti přidat další, či upravit stávající. Záznamový arch existuje i v elektronické podobě. Učitelka tak může názorně sledovat nejen vývoj jednotlivých dětí v daných oblastech (kompetencích), ale současně může vidět, jak si stojí celá třída v jednotlivých oblastech.

Důležitou součástí hodnocení je sebehodnocení dětí. Rozvíjí kompetence, jakými jsou např.:

- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo (KU);
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých (KU);
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky (KČO).

V této souvislosti je třeba upozornit na rizika pochval a odměn, které mohou vést k závislosti na učiteli a nedostačce sebereflexi. Dítě si vypěstuje návyk provádět činnosti pouze na základě vnější motivace. Opakem je konkrétní zpětná vazba, která dítěti poskytne pravdivou informaci o jeho vývoji a učení, ne však formou zdrcující kritiky, ale označením a popisem konkrétního úspěchu (Kopřiva & Nováčková, 2008).

Dovednost sebehodnocení lze předpokládat ve věkové skupině 5 až 6letých dětí, pokud je u nich tato dovednost systematicky rozvíjena. Mladší děti se ve věkově smíšené třídě učí nápodobou. Lze je provádět různými způsoby:

- slovně,
- písemně.

Slovní sebehodnocení je pro děti náročné zejména v tom, jak vyjádřit míru úspěšnosti. Použit je ho možné až tehdy, když už mají s nějakým způsobem sebehodnocení zkušenosti a zpravidla u starších dětí. Např. reflektivní kruh, ve kterém děti prezentují:

- co se v uplynulém tématu dověděly,
- jak se jim dařilo plnění úkolů,
- jak se jim dařilo spolupracovat,
- co by chtěly příště zlepšit (viz Příloha 9).

V předškolním vzdělávání lze realizovat i písemné sebehodnocení, zpravidla prostřednictvím grafického znázornění:

- symboly „smajlíků“ 😞 😊 😊
- palec 👍 👎
- vyjádření barvou (jako na semaforu) (viz ukázky v Příloze 8)

Je dobré připravit současně s krátkodobým plánem (tzv. tematickou částí) také způsob, jakým budou hodnoceny výsledky vzdělávání (viz Příloha 5) včetně sebehodnocení dětí (viz Příloha 4).

3.5 Realizace aktivit

a) Využití „třívrstvého modelu“ jako efektivního způsobu plánování vzdělávací nabídky

Učitelům byla nabídnuta přehledná tabulka pro plánování cílů na konkrétní časové období, tzv. tematickou část. S jejím využitím vytvářely učitelky zapojené v projektu vlastní třídní projekty – plány tematické části. Některé z nich jsou k nahlédnutí v Příloze 7.

Ze zpětné vazby učitelů vyplynula zajímavá zjištění, např.:

- Poznatek, že i jedna aktivita může obsáhnout dílčím způsobem rozvoj všech klíčových kompetencí (podle RVP PV).
- Větší promyšlenost při přípravě práce a pomůcek.
- Uvědomila jsem si šíři svého působení a zodpovědnost za svěřené děti.
- Lepší přehled naplněnosti vzdělávacích cílů, klíčových kompetencí.
- Propojení vzdělávací nabídky a cílů.
- Zlepšení přehledu nabídky činností.
- Přehlednější organizace práce ve třídě.
- Propojenost cílů, tématu, nabídky.
- Vnitřní diferenciaci výchovně vzdělávacího procesu.
- Poznání, že při vtažení do příběhu děti ochotněji pracují, dokonce i samy vytvářely při volné činnosti loutky a příběh si hrály.

b) Hodnocení cílů/výsledků vzdělávání, prostřednictvím sebehodnocení dětí

Součástí každé činnosti musí být i její reflexe. Jedním z prostředků, jak získat podklady pro hodnocení činností, je sebehodnocení dětí. Formy, kterými je prováděno, musí odpovídat možnostem dětí, které jej budou provádět. Zapojení učitelé ověřovali možnosti využití sebehodnocení u dětí předškolního věku. Z dotazníků, které vyplňovali učitelé, kteří tuto aktivitu ověřovali, vyplynulo, že sebehodnocení zařazovali do vzdělávání většinou pravidelně (po každé činnosti, denně, 1–3krát týdně). Jako vhodné uváděli využití reflexního kruhu (viz kapitola 4) po ukončení tématu. Formy sebehodnocení, kromě nabízené slovní a písemné (pomocí symbolů – viz Příloha 8 a 9), obohatili také o neverbální hodnocení gesty (palec nahoru a dolů).

Velmi pozitivně hodnotili učitelé dopady na děti. Z jejich výroků je patrné, že sebehodnocení výrazně napomáhá k rozvoji dovedností, které jsou nezbytné pro bezproblémovou a úspěšnou adaptaci při přechodu do 1. třídy základní školy:

- Děti jsou aktivní, těší se, hlásí se o slovo.
- Děti více spolupracovaly.
- Děti si spontánně povídaly, co je dělá smutné, veselé.
- Děti spolu více komunikují a domlouvají se.
- Dokážou zhodnotit práci jiného dítěte.
- Větší samostatnost, spolupráce.
- Lepší schopnost se vyjadřovat.
- Pochopit význam hodnocení.
- Zvykly se sebehodnotit.
- Děti jsou schopny používat sebehodnocení i během komunikace při hře a nevyžadují pak hodnocení někoho jiného.
- Děti jsou otevřenější.
- Nebojí se komunikovat.
- Přestávají se bát neúspěchu.
- Posílení sebedůvěry ve vlastní schopnosti.
- Lepší orientace v situacích.
- Zlepšení vyjadřování.
- Radost z jiných možností sebehodnocení.

Přestože měli učitelé při zavádění sebehodnocení do vzdělávání i problémy (jak formulovat otázky tak, aby většina dětí dokázala vyjádřit své hodnocení, obtížné bylo najít si dostatek času pro možnost individuálního sebehodnocení, nebo s grafickým sebehodnocením), je z jejich vyjádření zřejmé, že realizace aktivity přispěla i k rozvoji jejich dovedností:

- Naučili jsme se pokládat popisné a konkrétní otázky dětem.
- Vytvořili jsme pomůcky k sebehodnocení (emotikony, postery, sebehodnotící záznamový arch).
- Více dětí motivuji k sebehodnocení.
- Získala jsem větší přehled o atraktivitě činností, které byly dětem nabízeny.
- Získala jsem názor dětí na další postupy a činnosti.
- Pomáhá mi sebehodnocení dětí dívat se dětskýma očima.
- Zjišťuji, co si děti odnesly, jaké vzdělávací cíle byly naplněny.
- Zamyšlení nad reflexním kruhem.
- Děti jsou schopné vidět se z jiného úhlu než učitel, rozvíjí tím učitele.
- Zařazování jiných druhů sebehodnocení (dříve jen slovní).

Inspiraci v podobě témat a otázek pro sebehodnocení nabízíme v Příloze 9. Pro lepší pochopení způsobu, jak pokládat otázky dětem, uvádíme i jejich sebehodnotící výroky.

Literatura

Bertrand, Y. (2014). *Soudobé teorie vzdělávání*. Brno: MU.

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

Havlíňová, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L. & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (2. aktualizovaný program). Praha: Portál.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V.,... & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Kalhous, Z. & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení sebehodnocení žáků*. Brno: MSD

Kratochvílová, J. & Syslová, Z. (2018). *Příručka pro rodiče. Průvodce hodnocením rozvoje dítěte a komunikace s mateřskou školou*. Praha: Raabe

Krejčová, V. (2010). Individualizace jako východisko pro plánování a realizaci obsahu předškolního vzdělávání. In Z. Syslová (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřských školách*. Praha: Verlag Dashöfer.

Krejčová, V., Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- PREDICT [online] Dostupné z <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/>
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984). Praha: SPN.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Praha: MŠMT.
- Sedláčková, H., Syslová, Z. & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Borkovcová, I. & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. & Kratochvílová, J. (2016). Pedagogická diagnostika dítěte v předškolním věku. In *Výběr z aktuálních školských témat: Čtvrtletník pro mateřské školy I*. Praha: Raabe, s. 77–124.
- Syslová, Z. & Kratochvílová, J. (2018). *Metodika pro učitele. Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT*. Praha: Raabe
- Šmelová, E. & Prášilová, J. et al. (2018) *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (Sborník z celostátní konference, 2. díl.) Praha: UK.

4 Organizační formy v mateřské škole podporující individualizované, skupinové a kooperační učení

Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ

Při přípravě dětí na přechod do první třídy nestačí pouze vytvořit základy pro výuku trivia, ale důležitá je také sociální a emocionální připravenost, která je obsahovou náplní většiny klíčových kompetencí, kterých by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout. V této souvislosti chápeme vytvoření podmínek, zejména organizačních, a promyšlenou organizaci činností, jako jeden z nejdůležitějších předpokladů kvalitního předškolního vzdělávání. V rámci projektu jsme se proto zaměřili na efektivní organizaci řízených činností v průběhu dne. Dalšími tématy, která jsme se pokusili učitelům více přiblížit, byla organizace kooperativních činností a aplikace hromadných činností ve formě „kruhů“ (komunitní, diskusní, výukový...) v předškolním vzdělávání.

4.1 Teoretická východiska

Organizační formy představují určitý organizační rámec, v němž se s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem připravené aktivity pro děti. Je tím myšleno zejména uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v němž se používají různé výukové metody a didaktické prostředky. Jednotnou definici organizačních forem vzdělávání, podle které by mohl být vytvořen kategoriální systém, není možné v odborné literatuře nalézt. Různí autoři vymezují organizační formy odlišně (Maňák & Švec, 2003; Skalková, 2007; Vališová & Kasíková et al., 2007), a používají různá kritéria k jejich třídění. Hlediskem pro členění organizačních forem vzdělávání může být například charakter výukového prostředí (třída, zahrada, přírodní prostředí, muzeum...), délka trvání (vyučovací hodina, speciální kurz...), nebo vztah k osobnosti žáka (výuka hromadná, individuální...). Organizační formy vytvářejí v těsné souvislosti s vhodně zvolenými metodami předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Níže se zaměříme na požadavky, které jsou k organizaci vzdělávání stanoveny v RVP PV (2018).

„Ve využívání účinných metod a forem práce jsou výrazné rozdíly. V některých školách převládalo předávání hotových poznatků dětem, téměř chybělo situační učení a metoda prožitkového učení, chyběly plynulé přechody mezi činnostmi vzájemná provázanost aktivit spontánních a řízených, což je v rozporu s požadavky RVP PV“ (ČŠI, 2016, s. 30).

Jedním z hlavních principů RVP PV je umožnit mateřským školám využívat různé formy vzdělávání. Ty by však měly respektovat vývojové fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby dětí. Vzdělávání musí probíhat tak, aby umožňovalo dětem „projevovat se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem“ (RVP PV, 2018, s. 7). Z tohoto požadavku je patrné, že v mateřské škole nemohou být uplatňovány stejné metody a formy práce, které jsou běžně využívány v dalších stupních vzdělávání. „Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za cestu nevhodnou, resp. málo vhodnou“ (RVP PV, 2018, s. 8). Aby byly v maximální možné míře naplněny vzdělávací předpoklady jednotlivých dětí, musí být uplatňovány takové způsoby práce, které odpovídají vývojovým charakteristikám předškolního věku. „Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“ (RVP PV, 2018, s. 8). Jako vhodné je v RVP PV doporučeno, aby byly „veškeré aktivity organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem atp. Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti, děti mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách“ (RVP PV, 2018, s. 8).

4.2 Organizace činností v mateřské škole

Těžištěm předškolního vzdělávání jsou spontánní a řízené činnosti. Hlavním požadavkem pro jejich realizaci je, aby byly „vzájemně provázané a vyvážené v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte“ (RVP PV, 2018, s. 8). Spontánní činnost vnímáme jako bezprostřední, svobodnou aktivitu, která je prováděna bez zjevné vnější příčiny, a vyplývá z přirozených potřeb dítěte, nikoli z vnějších pobídek či donucení. Řízenou činností naopak nazýváme veškeré aktivity, které v průběhu dne nabízí, organizuje nebo řídí učitel. Tou hlavní je „didakticky zacílená činnost, která je učitelem přímo nebo nepřímo motivovaná, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení“ (RVP PV, 2018, s. 8). Požadavkem RVP PV (2018, s. 8) je, aby tyto činnosti probíhaly „zpravidla v menší skupině či individuálně“ a mohou být realizovány kdykoliv v době pobytu dítěte v MŠ. Dalšími činnostmi, které jsou učitelem více či méně řízeny, jsou například stolování, hygiena a sebeobsluha.

Mohou být prováděny jako každodenní opakující se činnosti, ale také jako plánovaná činnost s promyšleným pedagogickým záměrem.

Vzhledem k tomu, že v současném pojetí „vzdělávání“ neprobíhají pouze v omezeném časovém úseku v průběhu dopoledních činností, ale v průběhu celého dne, je nutné důkladně promyšlet jejich organizaci. Předpoklad vyváženosti a provázanosti řízených a spontánních lze naplnit pouze v tom případě, že denní režim je v mateřské škole nastaven tak, aby mohly řízené a spontánní činnosti probíhat souběžně a děti měly možnost vybrat si z nabízených aktivit, nebo se věnovat vlastní činnosti. „Denní řád je dostatečně pružný, umožňuje reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich aktuální či aktuálně změněné potřeby. Poměr spontánních a řízených činností je v denním programu vyvážený, a to včetně aktivit, které mateřská škola organizuje nad rámec běžného programu“ (RVP PV, 2018, s. 33).

Příklad

Režim dne je stanoven pouze rámcově a je flexibilně přizpůsobován momentálními situacím a potřebám dětí:

6.45	mateřská škola zahajuje svůj provoz v jedné, určené třídě pro všechny přicházející děti. Postupně se děti rozcházejí do svých tříd, kde si mohou např. hrát, cvičit, malovat, vyrábět, nebo se zapojují do připravených činností řízených učitelkou;
8.30–9.00	je připravena svačinka, děti mohou jít jíst postupně
9.45	ukončujeme činnosti ve třídě a odcházíme se oblékat na pobyt venku
10.00–12.00	chodíme ven, délku pobytu pružně upravujeme podle počasí;
12.15	obědváme;
12.45	po obědě některé děti odchází s rodiči domů a ostatní jdou odpočívat
13.30	děti, které nespí, mohou vstávat a zapojit do připravených řízených činností, nebo se věnovat vlastním aktivitám, které neruší spící kamarády; pokud je vhodné počasí, jsme venku;
14.30	postupně vstávají všechny děti, jdou se nasvačit a pak pokračují ve hře, nebo pracují s paní učitelkou; v teplejším období jsme na školní zahradě;
16.00	opět se sejdeme v jedné třídě;
16.30	končí provoz MŠ.

Zdroj: MŠ POD ŠPILBERKEM, Brno

Východiskem při volbě organizačních forem, musí být zejména znalost skupiny dětí ve třídě, jejich vývojových potřeb a schopností. Jiným způsobem bude učitel aktivity realizovat v homogenní třídě nejmladší věkové skupiny dětí a jiným u nejstarší věkové skupiny, nebo v heterogenní třídě. V potaz musí brát také specifika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Předškolní dítě se učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností, tzn. spontánně. Tyto zkušenosti zpracovává prostřednictvím hry, proto i do řízených činností se aplikuje podstata spontánního učení. Znamená to, že pedagog připraví a promyslí vzdělávací nabídku tak, aby k ní děti přistupovaly na základě vlastního zájmu a plnění „úkolů“ probíhalo na základě vnitřní motivace dítěte. Tím může docházet k učení založenému „na přímých zážitcích dítěte, vycházejícím z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z jeho zvědavosti a potřeby objevovat“ (RVP PV, 2018, s. 8).

Pro naše potřeby jsme organizační formy vzdělávání, využívané v mateřské škole, rozdělili podle několika aspektů:

- hledisko sociální,
- hledisko počtu dětí,
- hledisko obsahu činností,
- hledisko cílů.

4.2.1 Organizace vzdělávání z hlediska sociálního

Pro učitele by sociální hledisko mělo být základním kritériem organizace vzdělávacích činností. Vychází z toho, do jaké míry se děti mohou učit od sebe navzájem. Aby bylo možné vytvořit základy většiny dětských kompetencí, je nutné pro učení vytvořit takové podmínky, které umožní dětem spolupodílet se na plnění úkolů, vzájemně se

respektovat, komunikovat a pomáhat druhým. Organizační formou, která výše uvedená hlediska zcela naplňuje je kooperativní učení. Jde o učení organizované ve skupině dětí, při kterém je nutná spolupráce, komunikace a společné plnění zadaného úkolu. „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce a podpora“ (Kasíková, 1997, s. 27). Učitel má v tomto případě roli průvodce, který dětem poskytuje podporu a zpětnou vazbu.

Také forma individuálního učení má své místo v předškolním vzdělávání. Je založena na samostatné činnosti dítěte při dosahování cílů. Umožňuje mu vykonávat činnosti ve svém vlastním tempu, svým způsobem. Může být součástí skupinové činnosti, tedy aktivity připravené pro ohraničený počet dětí, ale každé dítě při ní plní vlastní úkol. Někdy je však tato forma využívána nesprávně jako hromadná činnost. Přestože děti plní úkol postupně – jednotlivě, není prostředkem individualizace vzdělávání, protože zadání bývá jednotné pro všechny děti, a chybí diferenciací náročnosti.

4.2.2 Organizace vzdělávání z hlediska počtu dětí

V předškolním vzdělávání můžeme organizaci z hlediska počtu dětí rozdělit do čtyř kategorií: frontální, hromadnou, skupinovou a individualizovanou.

Frontální – je aktivita plně řízená pedagogem a za účasti všech dětí, které provádí určenou činnost všechny najednou, společnou formou a na tomtéž obsahu. Jedná se o situaci, kdy učitel chce, aby se všechny děti přizpůsobily společnému tempu, společné činnosti a často i shodnému způsobu provádění této činnosti. Výrazným negativem frontálního způsobu vzdělávání je, že nedostatečně rozvíjí samostatnost a tvořivost dětí. V rámci frontální výuky má učitel dominantní postavení.

Hromadná – pod vedením učitele a za účasti všech dětí jde o činnosti, které obsahují vstupní informace do aktivit, které budou následovat, či o získání organizačních informací týkajících se struktury dne atp. Jde ale také o aktivitu určenou např. ke zhodnocení předešlých činností dětí, či průběhu dopoledne. V hromadné výuce má učitel roli moderátora.

Oblíbenou hromadnou činností v mateřských školách bývají tzv. **kruhy**. V jejich realizaci však panují značné nejasnosti. Podle způsobu, jakým jsou realizovány, nabízíme popis těch nejčastějších.

a) Komunitní kruh

Jeho uplatnění v předškolním vzdělávání začaly praktikovat MŠ zapojené do sítě tzv. Zdravých škol. Původně psychoterapeutická metoda je využívána k rozvoji vztahů mezi dětmi a vytvoření bezpečného sociálního prostředí. Pro jeho realizaci jsou pevně daná pravidla.

b) Diskusní kruh

Jeho cílem je cvičit dovednosti hovořit, reagovat svými názory na předkládanou problematiku. Využívá se ke komentování aktuálních situací a problémů. Diskusi řídí a moderuje učitel, který také stanoví pravidla diskuse (jak dlouho mohou děti hovořit, v jakém pořadí atd.).

c) Reflexní kruh

Slouží zejména k sebehodnocení dětí, prezentaci výsledků činností, kterými se dítě zabývalo během dne.

d) Výukový kruh

Jde v podstatě o interaktivní formu frontálního vyučování. Učitel zde má řídicí roli, uděluje slovo (děti se např. musí hlásit) a vede komunikaci směrem ke stanovenému cíli vzdělávání.

Skupinová – pod vedením pedagoga a za účasti několika dětí jde o činnosti, kterých se učitel účastní jako organizátor. Děti pracují ve skupinách, vytvořených podle různých kritérií (např. obtížnost úkolu, charakteru činnosti, výkonu, učebního tempa).

Individualizovaná – aktivita zaměřená na individuální odlišnosti dětí, jejich různé dispozice, zájmy a potřeby. Jde o záměrně připravenou činnost pro předem vybrané dítě. Vhodné využití je zejména při plnění individuálních úkolů vyplývajících z pedagogické diagnostiky. Role učitele se odvíjí od přístupu, který v činnosti zaujme, může jít o plně řízenou činnost či činnost, při které učitel zaujímá roli facilitátora.

4.2.3 Organizace vzdělávání podle obsahu činností

Vzdělávání v mateřské škole by mělo probíhat formou vzdělávací nabídky, která umožní dětem výběr vlastní vzdělávací cesty, přičemž každá volba by měla vést k naplnění stanovených cílů. Při výběru hlediska k přípravě různorodých vzdělávacích aktivit lze využít například členění podle typů inteligence, které předpokládá, že každý z nás má jiný soubor předpokladů řešit problémy a učit se.

Tabulka 4 Teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera

Typ inteligence	Charakteristika	Potřeby a záliby
VERBÁLNÍ	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
LOGICKO-MATEMATICKÁ	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických úloh, skládanek, hlavolamů, technické zájmy
PROSTOROVÁ	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění
HUDEBNÍ	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	Zpívání, pískání, broukání, vytukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ	Schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví), schopnost dovedně zacházet s předměty.	Tanec, pohybové aktivity a sport, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, „kutilství“
INTERPERSONÁLNÍ	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory
INTRAPERSONÁLNÍ	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů a koníčků
PŘÍRODNÍ	Schopnost vnímat energie, intuice, „šestý smysl“, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich	Pobyt v přírodě, životní styl, který je v souladu s prapodstatou člověka, zájem o literaturu a praktiky opírající se o holistický přístup k životu a zdraví

Zdroj: Burdíková, Krejčová, 2002

Pokud na základě tohoto členění učitel připraví vzdělávací nabídku, umožní dětem výběr z více činností (obsahů). Děti si tak mohou zvolit si aktivitu, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům, a zároveň se učí odhadovat vlastní možnosti a přijímat odpovědnost.

Naopak nejméně vhodnou formou, která však v současných školách stále převažuje (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2015/2016), je společné zadání úkolu pro všechny děti. Pro všechny děti je stanoven stejný obsah, postup i předpokládaný výsledek.

Příklad

Obrázek pro maminku

Úkol: Vyrobit přáníčko s obrázkem květin pro maminku k Svátku matek.

Učitel si připraví šablony srdíček, které si děti vystříhnou, vybarví a dokreslí pastelkami.

Tato forma nerespektuje požadavky RVP PV (2018) na diferencované vzdělávání dětí, podle jejich možností a schopností. Není vhodná ani v homogenním uspořádání třídy, neboť ani děti stejného věku nejsou na stejné vývojové úrovni. Jelikož učitel nahlíží na třídu jako celek, přehlíží tím individuální odlišnosti jednotlivých dětí, jejich různé

dispozice, zájmy a potřeby, aktuální duševní a fyzický stav. Učitel má v této formě vzdělávání výrazně dominantní postavení.

4.2.4 Organizace vzdělávání podle stanovených cílů

Vhodné organizační formy a strategie plánuje učitel vždy v závislosti na stanovených cílech vzdělávání (kapitola 3). V prvním případě jsou stanoveny **společné cíle** vyplývající ze situací, které děti prožívají a jejich vzdělávacích potřeb. Jednotlivé vzdělávací činnosti jsou organizovány tak, aby byly při jejich realizaci v maximální možné míře vzdělávací cíle dosaženy. Učitel připravuje a vybírá vhodné podmínky a metody, aby bylo zajištěno činnostní učení hrou a přímými zážitky. Například dílčí vzdělávací cíl „seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu“ bude naplňován formou výletů, exkurzí a aktivní účasti na životě místní komunity.

Na základě pedagogické diagnostiky (této problematice je věnována kapitola 8) stanovuje učitel **rozvojové cíle** pro děti, které mají problém v některé oblasti dosahování základů klíčových kompetencí. K naplnění těchto cílů promýšlí organizaci činností tak, aby mohl těmto dětem poskytnout individuální podporu. Například pro dítě, které má problémy v oblasti spolupráce, bude cíleně organizovat skupinové činnosti, které vychází z jeho zájmů, a bude nenásilně podporovat jeho zapojení a míru spolupráce s ostatními. Další **individuální cíle** mohou vyplynout například z diagnostiky školní zralosti. I tady musí učitel pečlivě zvažovat organizační formy podpory dítěte, aby dosáhl co největší efektivity.

Role učitele při vzdělávání dětí předškolního věku se odvíjí od organizace, kterou pro naplnění plánovaných cílů zvolí. Může jít o přímé řízení až po roli průvodce či pozorovatele. Nejčastější situací je, jak vyplývá z charakteru převažujících typů činností v mateřské škole, přímé vedení učitele. Vzdělávací činnost plně organizuje od začátku až do jejího konce. Nejčastěji se s plnou řízeností setkáváme v případě frontálně a hromadně organizovaných činností, ale – jak upozorňují někteří autoři (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015) – také ve všech činnostech, které se odehrávají pod vedením učitele, a to i tehdy, když řídí skupinu dětí nebo s dítětem pracuje individuálně. RVP PV (2018, s. 8) doporučuje roli učitele jako průvodce „dítěte na jeho cestě za poznáním, který v něm probouzí aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.

4.3 Aktivity nabízené účastníkům projektu

Efektivní organizace řízených činností v průběhu dne

Aktivita nabídla učitelům dva modely (Příloha 10), jak zorganizovat denní režim tak, aby naplňoval požadavky RVP PV na:

- vyváženost spontánních a řízených činností,
- vzájemnou provázanost spontánních a řízených činností.

Časové rozložení jednotlivých aktivit záleží na konkrétních podmínkách MŠ (kdy zahajuje provoz, kdy končí atp.). Závazné jsou pouze časy stanovené právními předpisy:

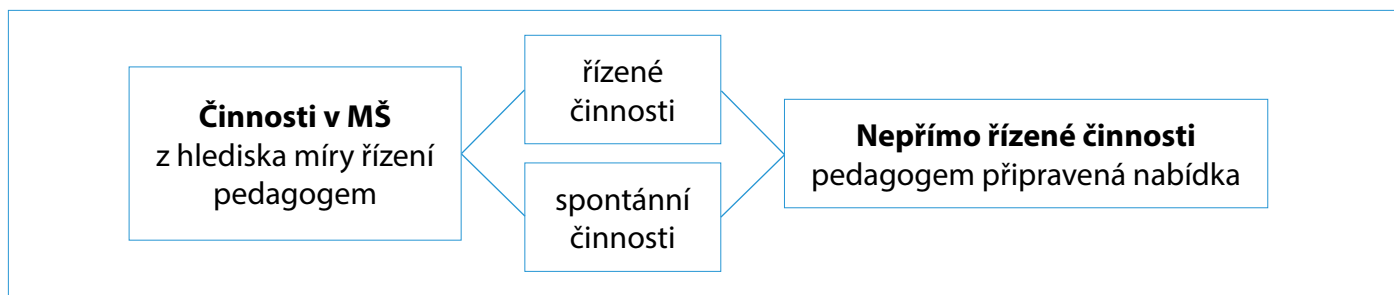
- maximálně tříhodinové intervaly mezi jídly,
- doba pobytu venku 2 hodiny (vyhl. č. 410/2005 Sb., v platném znění).

V souladu s RVP PV (2018) jsou na návrzích označeny zejména dva druhy aktivit, které v předškolním vzdělávání probíhají jako **spontánní činnosti (SČ)** – bezprostřední, svobodná aktivita, která je dětmi prováděna bez zjevné vnější příčiny (např. na pokyn učitele) a vyplývá z jejich přirozených potřeb; a **řízené činnosti (ŘČ)** – aktivity, které v průběhu dne nabízí, organizuje a řídí učitel. Jako vhodnou formu řízených činností RVP PV (2018, s. 8) uvádí didakticky zacílenou činnost, která je učitelem přímo nebo nepřímo motivovaná. V nabízených modelech proto používáme také označení **nepřímo řízené činnosti (NŘČ)** – aktivity, které sice učitel připravuje s nějakým záměrem, ale jejich realizace je již čistě v kompetenci dětí. Učitel zde má pouze roli průvodce/facilitátora a činnosti by měly naplňovat následující zásady:

- a) činnost děti provádějí samostatně (bez přímého vedení učitelem),
- b) činnost je založena na spolupráci dětí nebo ji alespoň umožňuje (kooperace),
- c) činnost umožňuje dětem volit vlastní postup a způsob řešení,
- d) činnost umožňuje dětem vybrat si pomůcky a materiály, samostatně si je přichystat i uklidit (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

Pro lepší pochopení nabízíme na následující obrázku (Obrázek 7) i grafické znázornění činností realizovaných v předškolním vzdělávání z hlediska míry řízenosti učitelem.

Obrázek 7 Činnosti v MŠ z hlediska míry řízení pedagogem



V jednom z nabídnutých modelů je v dopoledních činnostech zařazena tzv. **průběžná svačina**. Její organizace vychází z předpokladu, že ne všechny děti mají ve stejný okamžik potřebu jídla a ve znění RVP PV (2018, s. 33) potřebují „dostatek času pro spontánní hru, aby ji mohly dokončit nebo v ní později pokračovat“. Aby mohla být průběžná svačina realizována v souladu s předpisy (zejména hygienickými), musí splňovat základní podmínky:

- ve třídě musí být pevně určené místo pro stolování. Zpravidla stačí jeden stůl, u kterého se děti postupně vystřídají;
- místo pro stolování musí být stranou od ostatních činností tak, aby byly zajištěny hygienické a kulturní podmínky stolování;
- doba, po kterou je nabízena svačina, nesmí překročit půl hodiny (nabízené jídlo si musí zachovat předepsanou teplotu).

Část označená jako **společná činnost** je chápána jako řízená aktivita, neměla by však sloužit k „výuce“ ve smyslu dřívějšího „zaměstnání“, které probíhalo na základě předávání a přijímání hotových poznatků. Využita by měla být zejména ke sdílení, reflexi či společným rituálům (blíže viz „kruhy“). Její délka by měla respektovat možnosti dětí ve třídě, týkající se doby soustředění a náročnosti obsahu (zpravidla do 20 minut).

Odpolední odpočinek – musí respektovat individuální potřebu spánku a odpočinku u dětí. Znamená to, že doba, kterou děti s nižší potřebou spánku tráví na lůžku, by neměla překročit půl hodiny, včetně času určeného pro poslech pohádky, ukolébavky atp.

4.3.1 Využití kooperativní činnosti při vzdělávání

Aktivita nabídla učitelům postupy, jakými je možné v předškolním vzdělávání vytvářet příležitosti ke vzájemné komunikaci a spolupráci prostřednictvím kooperativního učení.

Základními úkoly učitele při organizaci kooperativních činností je:

- dobře promyslet obsah úkolu (tak, aby byl vhodný pro spolupráci);
- formulovat sociální cíle (tzn. nejen, co se děti budou učit, ale i jak mají spolupracovat). Zadaní musí učitel promyslet tak, aby dosažení cíle bylo podmíněno spoluprací, vzájemnou komunikací a společným plněním úkolu;
- volit skupiny tak, aby se v nich děti mohly vzájemně učit i ze své různorodosti (v motivaci, schopnostech, dovednosti aj.);
- sledovat činnost skupin, do jejich práce vstupovat pouze v případě obtíží;
- využívat vhodné formy hodnocení, preferovat sebehodnocení (Kasíková, 1997).

V předškolním vzdělávání lze vzhledem k vývojovým předpokladům dětí očekávat efektivní spolupráci na plnění úkolů zejména v nejstarší věkové skupině (děti 5–6leté). Jak ale ukazují zkušenosti učitelů, kteří tuto organizační formu běžně využívají ve věkově smíšených třídách, při vhodně zvolené činnosti (téma, cíle, organizace) dokážou spolupracovat i děti výrazně mladší (3–4leté).

Skupinka, pro kterou učitel organizuje kooperativní činnost, by měla být ideálně tří až pětičlenná. Děti je možné do skupin rozdělit různými způsoby:

- a) **přirozeně** – děti si samy vyberou kamarády pro spolupráci;
- b) **podle daných kritérií** (věk, pohlaví, typ inteligence...) buď jako homogenní, nebo heterogenní. Důvodem pro toto dělení je zpravidla záměr učitele, cílenost úkolu pro vybranou skupinku dětí;
- c) **náhodným výběrem** – např. vylosováním barvy, symbolu, podle barvy na oblečení.

Zadání musí učitel promýšlet tak, aby dosažení cíle bylo podmíněno spoluprací, vzájemnou komunikací a společným plněním úkolu. Aktivity by měly naplňovat znaky částečně řízených činností (viz výše) a každá skupina by si měla sama domlouvat vnitřní pravidla, například:

- kdo bude „kapitánem“, mluvčím...),
- postup při řešení problému (úkolu),
- výběr materiálů a pomůcek atd.

Příklad přípravy kooperativní činnosti nabízíme v Příloze 11

4.3.2 Využití organizační formy „kruhu“ v předškolním vzdělávání

V rámci aktivity jsme se zabývali tím, kdy a jakým způsobem je vhodné organizovat tradičně oblíbenou společnou činnost v kruhovém uspořádání. Učitelé ověřovali využití tzv. komunitního, diskusního a reflexního kruhu v předškolním vzdělávání.

Komunitní kruh

Jeho uplatnění v předškolním vzdělávání začaly praktikovat MŠ zapojené do sítě tzv. Zdravých škol. Původně psychoterapeutická metoda je využívána k rozvoji vztahů mezi dětmi a vytvoření bezpečného sociálního prostředí. Propagátor využití komunitního kruhu ve vzdělávání Pavel Kopřiva (1998) uvádí, že „pokud se pravidelně, to znamená alespoň jedenkrát – dvakrát týdně, ve třídě používá, vnese do života třídy důležitou dimenzi, kterou je budování důvěry, zážitek partnerství s druhými, zkušenost s demokratickým způsobem soužití (jsou zde přijatá pravidla, která platí pro všechny).“ Autor také uvádí důležitost dodržování pravidel při realizaci komunitního kruhu jako základní předpoklad pro jeho efektivní využívání se všemi jeho pozitivními dopady:

Právo hovořit – má v kruhu ten, kdo v ruce drží určený předmět (nejčastěji kamínek, korálek, mušličku...), který je po kruhu postupně předáván. Ostatní (včetně učitele!) v tom okamžiku naslouchají, nekomentují sdělení ani jinak nepřerušují mluvícího.

Právo zdržet se – pokud někdo, na koho právě přišla řada, nechce hovořit, bez vysvětlování předá předmět dál.

Vzájemný respekt a úcta – v komunitním kruhu nikdy o nikom (byť nepřítomném) nehovoříme nepěkně, nekritizujeme, ani se nikomu nevysmíváme!

Respektování soukromí – jinými slovy nevynášet ven, s čím se kdo v kruhu svěřil.

Komunitní kruh nikdy nepoužíváme jako prostředek řešení konkrétních konfliktů a problémů ve třídě, mohlo by to ohrozit vzájemnou důvěru. Problematické otázky klademe vždy na obecné úrovni, ideálně ve třetí osobě množného čísla (např. jak se cítí děti, když si s nimi nechce nikdo hrát) nebo v první osobě množného čísla (např. co se nám dnes povedlo).

Komunitního kruhu by se měly účastnit všechny přítomné děti a pedagogové. Ke svolávání dětí jsou v MŠ často využívány písničky, říkadla. Otázku či téma, o kterém se bude hovořit, zadává nejčastěji učitel, při pravidelném konání jsou později otázky a témata schopné navrhnout i děti.

Diskusní kruh

Jeho cílem je cvičit dovednosti hovořit, reagovat svými názory na předkládanou problematiku. Využívá se ke komentování aktuálních situací a problémů. Vždy je potřeba dbát na zajištění psychického bezpečí dětí – nelze ho vést takovým způsobem, který by některé dítě zraňoval. Diskuse by měla být konstruktivní, měla by vést k nějakým závěrům, např. děti navrhuji, čím se budeme v rámci tématu zabývat, co bychom o něm chtěli vědět vyzkoušet, prozkoumat...

Diskusi řídí a moderuje učitel, který také stanoví pravidla diskuse (jak dlouho mohou děti hovořit, v jakém pořadí atd.). K určení délky příspěvku může využít například přesýpací hodiny nebo jinou časomíru. Děti se v jeho průběhu učí nejen argumentovat, vyjadřovat své myšlenky a názory, ale také naslouchání cizích názorů a myšlenek.

Někdy je z důvodu dodržení času vymezeného pro tuto aktivitu třeba určit i kolikrát může dítě v diskusi vystoupit. K tomu je možné dětem rozdat určitý počet žetonů (fazolek, korálků atd.), které při každém vystoupení dítě odkládá do společné nádoby uprostřed kruhu. I tím se učí zvažovat důležitost a závažnost toho, co ostatním chce říct.

Reflexní kruh

Slouží ke zhodnocení a reflexi nějaké činnosti. Organizačně probíhá podobně jako kruh diskusí. Děti však v jeho průběhu mohou předkládat výsledky své práce buď ve formě hotového výrobku, nebo komentují to, co dělaly. Tím se učí sebehodnocení. Neměly by však porovnávat výsledky mezi sebou, ale zhodnotit, jak se jim činnost dařila (včetně postupu) vzhledem k jejich vlastnímu osobnímu maximu.

4.3.3 Realizace aktivit

Téma organizace vzdělávání se setkala s velkým zájmem ze strany účastníků projektu. Na základě praktických zkušeností s námi sdíleli své připomínky, zjištění, ale hlavně nově získané dovednosti využívat při vzdělávání vhodné organizační formy napomáhající k optimálnímu rozvoji osobnosti každého dítěte.

Aktivita č. 1: Efektivní organizace řízených činností v průběhu dne

V dotaznících, které vyplňovali učitelé jako zpětnou vazbu pro autorky tématu, učitelé uváděli, že se jim v praxi navržené modely uspořádání osvědčily.

Osvědčil se nám Model č. 1 a to z toho důvodu, že nám připadá daleko přirozenější. Děti si mohou samy rozhodnout, kdy přeruší hru či jinou aktivitu a půjdou se nasvačit. Více to podle našeho názoru respektuje jejich individuální potřeby a vede je to k větší samostatnosti v rozhodování. (MŠ Brechtova Brno)

Jako největší pozitiva nového uspořádání dne učitelé uváděli:

- *Samostatnost, odpovědnost dětí.*
- *Učitelka má více času na sledování pokroků dětí.*
- *Větší možnost individualizace a diferenciací výchovně vzdělávací činnosti.*
- *Děti střídají všechny nabízené formy činností, které na sebe navazují.*
- *Děti se učí vnímat čas.*
- *Samy se rozhodují, kdy přeruší činnost.*
- *Zamezí se frontám na toaletě a u umyvadel.*
- *Průběžná svačinka je těžší na začátku, poté přínosnější (je čas na individuální činnosti s dětmi).*
- *Děti se učí samy si rozvrhovat svůj čas.*
- *Přenášení zodpovědnosti na děti.*
- *Větší samostatnost v rozhodování (děti se samy rozhodují, kdy přeruší hru).*
- *Větší respekt pro jejich individuální potřeby.*

Uváděné změny, které museli učitelé provést pro realizaci jiné organizace dne, přitom byly minimální.

- *Přehled o dětech, které ještě nesvačily, krokodýlí pravidlo, nalepovací symboly (děti po ukončení svačinky nalepí ke své značce).*
- *Přizpůsobit prostředí – určit místo pro svačinku stranou od ostatních činností (hygiena, kultura...).*
- *Více promýšlet aktivity (cíle, záměr, motivace).*

Děti se novým organizačním podmínkám podle vyjádření učitelů většinou velmi rychle přizpůsobily. Jako výrazné pozitivum vnímáme změny v pedagogickém působení, které učitelům přineslo nové uspořádání dne:

- *Změnila se role učitele – méně příkazů, více pozorujeme a diagnostikujeme děti.*
- *Při chystání činností myslet na všechny oblasti rozvoje.*
- *Propojenost jednotlivých činností.*
- *Učitelka je více pozorovatel.*
- *Více poslouchám, méně mluvím.*
- *Nechávám děti více přemýšlet nad možným řešením.*
- *Více si všímám dětí, které již jedly.*
- *Dohled nad dodržováním pravidel.*
- *Podpora v argumentaci pro inovaci.*
- *Více se zabýváme plánováním, dobře naplánovat.*
- *Větší uvědomování propojenosti jednotlivých činností (SČ, RČ, NŘČ).*

Aktivita č. 2: Využití kooperativního učení v řízených činnostech

Učitelé využívali celou škálu způsobů rozdělování dětí do skupin (děti si volily samy, skupina „předškoláků“, skupiny mladších a starších, vybráním kartičky, vybráním barevné kostky apod.). Většina z nich se shodovala v tom, že činnosti byly snáze realizovatelné se staršími dětmi. Uváděli, že pro děti bylo nejnáročnější:

- *Domluvit se, kdo co bude dělat.*
- *Dohodnout se, s kým budou ve skupině.*
- *Vzájemná komunikace.*
- *Podřídit se názoru ostatních.*
- *Spolupracovat.*
- *Vyjádřit vlastní názor.*
- *Poradit se spolu.*
- *Dohodnout se na společném řešení.*

Jejich vyjádření tak dokládají, že tuto oblast dovedností je u dětí potřeba intenzivně rozvíjet a vytvářet tak základy klíčových kompetencí.

Ukázky kooperativních činností jsou uvedeny v Příloze 11.

Aktivita č. 3: Aplikace komunitního, diskusního a reflexního kruhu do předškolního vzdělávání

Ze zpětné vazby učitelů vyplynulo, že nejčastěji byl zařazován komunitní kruh:

- *Děti popisují svoje zážitky.*
- *Povídáme si, na co se těšíme.*
- *Co nás čeká ve školce.*
- *Co jsem dělal o víkendu, co budu dělat o víkendu.*
- *Sdělování vlastních pocitů.*

Diskusní kruh učitelé využívali například:

- *K plánování.*
- *Zavedení pravidla.*
- *Diskuse o aktuálních situacích a problémech.*
- *Otázky týkající se aktuálních témat.*
- *Při potřebě reagovat na vzniklou situaci*
- *Otevření nového tematického celku.*

Reflexní kruh byl využíván nejméně často, ale přesto bylo v hodnoceních popsáno poměrně velké množství pozitiv, která jeho realizace přináší:

- *RK učí se pracovat s vlastní chybou, ne vždy se vše podaří.*
- *RK mi poskytuje zpětnou vazbu.*
- *RK zhodnocení, zamyšlení.*
- *Dítě řekne svůj názor, zhodnotí činnosti.*
- *Zpětná vazba pro učitelku.*
- *Učí se hodnotit svoji práci, sebehodnocení.*
- *Rozvoj vlastního vyjadřování.*
- *Sebereflexe.*
- *Uvědomování si vlastního já.*

Ukázky otázek pokládaných učiteli ve všech výše uvedených druzích „kruhů“ jsou pro inspiraci uvedeny v Příloze 12.

Literatura

- Burdíková, L. & Krejčová, V. (2002). *Jedna z cest, jak si vytvořit nové kurikulum pro svoji mateřskou školu* (2. část). In Vedení mateřské školy, koncepce rozvoje školy a její realizace. Praha: RAABE.
- Havlíková, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L. & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (2. aktualizovaný program). Praha: Portál.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kopřiva, P. & Kopřivová, T., *Komunitní kruh a škola*. Dostupné z: <http://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/>
- Kovalíková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
- Krejčová, V., Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Maňák, J. & Švec, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido.

Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.

Svobodová, E. (2007). *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Vališová, A. & Kasíková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Výroční zpráva ČŠI. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2))

5 Metody práce v předškolním vzdělávání se zaměřením na prožitkové a situační učení v praxi mateřských škol

5.1 Teoretická východiska prožitkového a situačního učení

Miroslav PROCHÁZKA

Patří do současné mateřské školy používání postupů a metod, které stojí na principech prožitku, a využívají se modely tzv. situačního učení? Máte s nimi vlastní zkušenost? Našli jste se jako pedagogové v těchto typech aktivit a realizujete je rádi? Cítíte, že je pro ně v mateřské škole dobré prostředí? A děti, reagují v nich živě, se zájmem? Nebo se o tyto aktivity zajímáte a hledáte inspiraci? Pokud jste si alespoň na jednu z položených otázek odpověděli kladně, pak se pojďme společně zamyslet nad podmínkami a prohlédněte si v další kapitole též příklady takovýchto postupů.

5.1.1 Místo prožitkového a situačního učení v předškolním vzdělávání

Prožitkové a situační učení není v pedagogice, a to ani v předškolní, nějakou převratnou novinkou. Jedná se o aplikaci principů, které kdysi našli a pojmenovali Komenský, Rousseau, Tolstoj a v psychologii a pedagogice je aplikovali Rogers, Montessoriová, Steiner, Neill a další reformní pedagogové (podrobněji Bertrand, 1998). Jedná se ale také o přirozený způsob pedagogické práce s dětmi, který respektuje a naplňuje potřeby dítěte, například potřebu náležitosti, pocítění respektu, sebeaktualizace a sebeuskutečnění (Svobodová et al., 2010). Tedy při přípravě činností s dětmi, založenými na prožitku a při využívání potenciálu přirozených situací, se můžeme opírat o opravdu širokou škálu názorů a v praxi uplatňovaných přístupů.

Důležité je zároveň, že se s požadavkem na zařazování a využívání těchto specifických metod práce v předškolním vzdělávání setkáváme ve stěžejním kurikulárním dokumentu, v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (2018). Můžeme tedy říci, že prostor pro uvedené přístupy v práci s dětmi má dostatečnou systémovou oporu. Konkrétně je význam prožitkového a situačního učení formulován takto: „Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti“ (RVP PV, 2018, s. 8). V rámci konceptu kurikula české mateřské školy je tedy novým postupům věnováno dostatečné místo. Přesto stále tyto metody práce s dětmi nepatří v českých mateřských školách k frekventovaným. Problémem vedoucím k jejich nezařazení může být nepochopení principů osobnostně orientovaného pojetí předškolní výchovy či existence obav samotných pedagogů, zda nové metody a formy práce plnohodnotně zvládnou. Přesto jedním z předpokladů realizace RVP PV je respektovat požadavek: „Umožňovat mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám“ (RVP PV, 2018, s. 8).

Na druhou stranu je ale také důležité, zda má prožitkové a situační učení dobrý teoretický základ, zda jsou dostatečně propracovány jeho principy tak, abychom jim správně porozuměli a dovedli je aplikovat v praxi. Jejich společným jmenovatelem je interaktivita založená na iniciování prožitku a na pedagogickou práci s ním. To je ale stále příliš obecné vymezení. Půjdeme-li hledat samotnou podstatu těchto pojmů, překvapí nás jejich neukotvenost. Hovoříme o zážitkové pedagogice i o pedagogice zážitku, o výchově prožitkem i výchově k prožitku, o prožitkovém učení, situační výchově, situační metodě aj. Fakt, že se tyto pojmy nedostaly ani do *Pedagogického slovníku* (Průcha, Mareš, Walterová, Mareš, 2009), ani do *Pedagogické encyklopedie* (Průcha et al., 2009) naznačují jistou bezradnost i bezbřehost. Cítíme na jednu stranu obavy z růstu počtu „přívlastků“, kterými je pedagogika „obohacována“, resp. rozměňována, na stranu druhou obavu z proměny pedagogiky v pouhou „metodiku“ zážitku, prožitku. Jaké je tedy vymezení výše uvedených pojmů?

5.1.2 Prožitkové učení

V případě *prožitkového učení* nalezneme jeho základ v idejích *zážitkové pedagogiky*. V tomto spojení naznačujeme, že nejde jen o jednu metodu práce s dětmi, ale o celý komplex interaktivních forem práce, které cílí na nastolování a využívání prožitku, jako nástroje celkového pedagogického rozvoje dítěte a dětského kolektivu. Klíčovým pojmem je pojem prožitek, sebepoznání a postoj. To je silné i slabé místo realizace zážitkové pedagogiky. Prožitek je něco

vnitřního, skrytého, často nezjevného. Při využívání zážitkové pedagogiky k nastolení prožitkového učení tedy musíme počítat s následujícími rysy tohoto druhu učení (srov. Hanuš & Chytilová, 2009, s. 12):

- *nenahraditelnost*, kdy každá takováto aktivita iniciuje nezaměnitelné procesy prožívání, které se jen velmi obtížně napodobují a znovu vyvolávají;
- *jedinečnost*, kdy prožitek je určitou unikátní událostí v čase a místě, odehrává se v určitém prostředí, v určitých kulisách, je událostí teď a tady a každé dítě jej bude vnímat odlišně;
- *individuálnost*, počítejte s tím, že iniciovaný prožitek každého účastníka aktivity bude mít jinou intenzitu, ale též jinou valenci – to, co bude pro někoho příjemné, zajímavé, dobrodružné, může být pro jiného nepříjemné, nudné, fádní;
- *intencionálnost*, tedy prožitek bude přímý, bude působivý, někdy akční a útočný, bude dopadat přímo na city, tělo, vyžadovat po dětech i učitelích poměrně náročné soustředění a angažování;
- *nepřenositelnost*, tedy prožitek bude mít svůj začátek a konec, své aktéry a pozorovatele, a bude také součástí vnitřního života dítěte, a tedy jen velmi obtížně jej půjde předat dál, převyprávět ostatním, předat těm, kteří nebyli přímo angažováni),
- *komplexnost*, kdy v dobře provedeném prožitkovém učení se nám podaří spojit citovou, rozumovou a sociální výchovu dítěte.

Obecným cílem na prožitku založených aktivit s dětmi je tedy v mateřské škole dosažení porozumění sama sobě a vztahům kolem sebe a ujistění o postojích, které si dítě v závislosti na dospělých postupně utváří.

V případě situačního učení můžeme najít teoretické vysvětlení v konceptu tzv. situačního pojetí výchovy, např. tak, jak jej modeloval Jiří Pelikán (2007). Autor upozorňuje na to, že změna osobnosti člověka je vázána na prožitek *osobně významné situace* (Pelikán, 2007, s. 66). Prožitá situace má vliv na motivaci a na její postupné přetváření ve vyšší formy lidského chování, na charakter a na zaměření osobnosti. Autor ale také upozorňuje na to, že ne každá situace má onen rozvojový potenciál. Prožívaná situace se musí dotknout referenčního rámce dítěte, tedy vstupují do hry nejen racionální, ale též emocionální prvky. Z toho vyplývá poznatek, že nastolení situačního učení bude pro pedagoga v mateřské škole velmi důležité, ale také náročné. Použití metod iniciujících situační učení bude vyžadovat především vysokou míru empatie, zajišťující citlivý přístup k potřebám dětí a umožňující rozpoznat formování postojové a hodnotové struktury dítěte.

5.1.3 Situační učení

Základem *situačního učení* je nastolení situace, která může mít metodicky různý charakter. Může se jednat o krátké diskusní kruhy, těžící z aktuálně prožité situace a z jejího rozboru s dětmi, až po ucelené situační a inscenační modely, kde děti rozpracovávají a znovu přehrávají role v modelu dramatické výchovy. Zde bude důležité, jak uvádí Kořátková (2014, s. 199), dokázat vycítit, jak funguje dynamika dětské skupiny, a využít impulzů, které děti samy přinášejí. Jelikož situační učení je hodně dynamické a emocionální, je důležité dokázat na odpozorované situace reagovat rychle, bezprostředně, dokud nevypřchal emoční náboj. Děti jsou pak ochotny znovu se k situaci vracet a vyzkoušet si pod vedením učitelky různé typy jednání, které situace umožňuje. Vyšším stupněm je pak dramatizace situace, která dětem umožňuje převzít a vyzkoušet si nové role, které jim umožní přehrát si v roli určité postavy chování, kterému dosud nerozuměly, prověřit si sama sebe v reakcích, které dosud nepochopily. Kořátková (2014, s. 199) uvádí příklady schopností a dovedností, které mohou být v mateřské škole situačně rozvíjeny. Definuje následující vhodné okruhy: přátelství, tolerance, dělení se, pomáhání si navzájem, poskytování zpětné vazby druhým při různých typech chování, kooperace a odpovědnost. V závěru této části nám ještě dovolte připomenout, že oba zmíněné druhy učení považuje za významné jak ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte, tak ve vztahu k naplňování personalizační a socializační role mateřské školy (Syslová et al., 2016, s. 17). V zrcadle RVP PV (2018) bychom mohli v tomto smyslu identifikovat následující konkrétní podoblasti, v jejichž rámci lze prožitkové a situační učení realizovat:

- *Dítě a jeho psychika* (tato část nabízí k rozvoji úkol podněcovat sebepojetí, city a vůli tak, aby dítě bylo schopno sebeuvědomění, sebeuplatnění, sebeovládání, aby porozumělo pravidlům soužití a umělo v tomto směru ovládat sama sebe);
- *Dítě a ten druhý* (tato část přináší možnost podporovat schopnost komunikovat a spolupracovat, a to jak s dětmi, tak s dospělými);
- *Dítě a společnost* (tato část nabízí široké uplatnění pro prožívání fungování společenských pravidel a návyků, učí dítě zařadit se do skupiny a dokázat vnímat kulturu v širším i užším smyslu).

5.2 Realizace prožitkového učení v předškolním vzdělávání

5.2.1 Specifika požadavků na pedagoga mateřské školy

Interaktivní formy práce s dětmi kladou na pedagogy obecně odlišné nároky. V prostředí mateřské školy je ale interaktivita základem kompetencí pedagoga (Svobodová & Vítečková et al., 2017). Budeme-li chtít specifikovat ty pedagogovy charakteristiky, které jsou pro dané oblasti práce zvláště důležité, půjde především o následující aspekty:

- umění podněcovat dialog s dětmi,
- umět se pružně pohybovat po místnosti, zahradě, v přírodě,
- umět zvládnout vyšší dynamičnosti kolektivu,
- umět odolat zvýšené hlučnosti,
- umět vyhodnocovat výsledky aktivity vzhledem k jejím cílům.

Tollarová, Hradečná, Špirková a kol. (2013) upozorňují na další specifické požadavky na práci pedagoga:

- uvědomit si, že během aktivit se mohou otevřít problémy, které charakterizují dosud skryté vztahy v dětském kolektivu nebo utajovanou zátěž z rodinného prostředí, reagovat na tyto situace je časově i psychicky náročné a bude vyžadovat spolupráci s dalšími kolegyněmi, kolegy, s poradenským pracovištěm;
- pedagog musí být flexibilní a kreativní, musí očekávat, že se aktivita může tematicky vyvinout jinak, než očekával a než se připravil;
- uvědomit si, že každá aktivita bude fungovat v každém dětském kolektivu jinak, bude vyžadovat jiný přístup a bude nutné ji vždy upravovat;
- uvědomit si, že aktivity se váží na specifické prostředí a na jeho využití v práci s dětmi.

Situační a zážitkové učení může dětem přinést potřebu bezpečí, má potenciál změnit klima třídy. Schopnost vytvořit takové podmínky závisí na tom, jak je pedagog empatický a tolerantní, schopný přijímat děti i s jejich chybami, vnímat jejich přání a zájmy a nabízet jim podněty k rozvoji jejich schopností (Machková, 2013).

5.2.2 Specifika podmínek pro realizaci v mateřské škole

Naplnit naplánované cíle aktivity můžeme pouze tehdy, budeme-li mít vhodně upravené pracovní prostředí a zároveň děti připravené na práci v nových podmínkách. Připravenost a zralost dětí bude v tomto směru klíčová. Pokud přímá práce s nimi nebude respektovat jejich základní potřeby, nebudeme moci dosahovat požadovaných efektů. Důležité bude přitom celé spektrum potřeb. Potřeby fyziologické musí vzít v potaz únavnost a zátěžovost aktivit, zohlednit tělesný komfort dítěte. Potřeba bezpečí je spojována s navozením příznivého klimatu ve třídě, kdy jde o jistotu, že se nikdo nikomu nebude posmívat, funguje vědomí, že se mi nic nestane. Významné bude také respektování potřeb realizace dětí v jejich přirozené potřebě volného pohybu, kdy smí běhat, skákat, hrát si (Svobodová et al., 2010). Děti také musí mít propracovány základní návyky práce ve skupině, vysvětlena musí být základní pravidla aktivity: kdy mluvíme, kdy posloucháme, kdy nastal volný čas pro sebevyjádření bez zdánlivých limitů.

Dalším aspektem, který bude v přípravě prožitkových a situačních aktivit hrát svou roli, je čas. Při přípravě scénáře aktivity počítejme vždy s větší časovou náročností, dejme si vždy minimálně pětiminutovou rezervu na zahájení a rozjezd aktivity. Právě dostatek času je jedním z největších problémů realizace těchto aktivit, neboť uzavřenější děti budou potřebovat větší časovou rezervu pro zapojení se do aktivit spolu s ostatními spolužáky.

Prostorové a materiálové podmínky, kterými disponuje většina mateřských škol, jsou naopak silnou stránkou tohoto prostředí. Na rozdíl od základních škol s dosud převažujícím klasickým uspořádáním prostoru, mají mateřské školy výhodu v otevřeném a volném prostorovém uspořádání tříd a v propojení pavilonů se zahradou. Využití lze samozřejmě i přírodního prostředí mimo školu. Důležité však bude vždy vymezení místa pro aktivitu a popsání prostorových hranic dětem takovým způsobem, aby věděly, kde se mohou pohybovat a kde a jak je místo pro aktivity bezpečné.

5.2.3 Základní metodická specifika realizace prožitkového a situačního učení

Budeme-li popisovat specifika, která charakterizují učitele mateřské školy angažujícího se v prožitkovém a situačním učení, najdeme klíčový pojem napojení se (engagement) (Syslová, 2017). Bez schopnosti obsáhnout ve svém

vědomí vnitřního kontaktu s dětmi a s obsahem, který jim tento typ učení přináší, nemůže učitel jakkoli obstat. Základem pro realizaci námi sledovaných forem učení je:

- aktivizace dětí (upouštění od hromadných, společných činností, kde jsou děti pasivně orientovány na poslouchání, vykovávání zadaných činností, realizaci požadovaných úkolů);
- podpora kreativity a fantazie dětí (upouštění od jednoduchých, prvoplánových na přesném zadání dospělého postavených činností);
- podpora intersubjektivit založené na vzájemném respektu (Kopřiva et al., 2008);
- využívání celé škály komunikačních prostředků, kdy slova jsou doplňována a někdy nahrazována neverbálními projevy, činem.

Prožitkové učení vychází z vlastní zkušenosti dětí a prožitků, které tyto zkušenosti provázejí a zahrnuje činnosti, založené na jejich přímých zážitcích. Jedná se o učení se skutečným jednáním, které je založené na vytváření a využívání výchovných situací. Stojí v řetězci vztahů: přímý prožitek + dětská zvědavost + potřeba objevovat + radost z učení. Z metodického hlediska platí známý Kolbův poznatek o cyklu, ve kterém se pohybujeme při práci s prožitkem.*

V prvním kroku pedagog připraví aktivitu, založenou na zážitku, prožitku, který dítěti přinese novou zkušenost. V druhém kroku půjde o ohlednutí – co se vlastně stalo, co to bylo, co jsme prožili, dělali, jak jsme se cítili; prožitek se zde stává materiálem, stavebním kamenem pro reflexi. Třetím krokem je vyvození hodnocení – co nebo kdo pomohl, co jsme se naučili, co se podařilo atd. Poslední krok má děti směřovat k příštím – co by příště pomohlo víc, jak by to šlo udělat jinak. V prostředí mateřské školy je důležité prožitek komponovat spolu s dramatickým jednáním a konáním (Kořátková, 2014). Metodicky důležitá bude pedagogova schopnost postavit zážitek na příbězích, které obsahují pro děti postavy a nosné motivy a dát dětem možnost pohybem, dotykem, neverbálními prvky, ale též slovními popisy vyjádřit, jaké představy a fantazie jim prožitková hra přináší.

V podmínkách současné mateřské školy dává tento druh učení jednu z možností, jak děti naučit „učit se pro život“, a je velmi využívanou vzdělávací strategií. Dítě se učí hrou, sociálním učením a nápodobou, při které je nejdůležitější vlastní proces učení dítěte. Získává informace, formuluje myšlenky, komunikuje a naslouchá druhým, tvoří, a především se stává spoluvůrcem programu. „Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu toho, kdo se učí. I když podnět přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení, porozumění vychází zvnitřku osobnosti. Tím, že učící se proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává, co se dověděl, nachází smysluplnost získaného poznatku a této dovednosti pro život, pociťuje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje, někdy i změnu vlastní osobnosti“ (Havlíková & Vencálková et al., 2000, s. 161).

Dítě v předškolním věku nabývá nové zkušenosti a zážitky především prostřednictvím hry. Úkolem pedagoga je využívat přirozené potřeby dítěte ke „směřování“, být jeho průvodcem při hledání cesty k druhým, k sobě, světu. Stát se pro děti partnerem při jejich cestě ke vzdělávání a mít duši dítěte. „Prožitkové učení je učení, při kterém s prožitkem počítáme a záměrně se ho snažíme navodit s vědomím, že nikdy nemůžeme přesně vědět, co které jednotlivé dítě v daný okamžik prožívá, ale můžeme to pouze odhadovat na základě svých pedagogických zkušeností a znalostí dítěte“ (Svobodová et al., 2010, s. 109).

5.3 Metodická doporučení pro realizaci prožitkového a situačního učení

Dita PODHRÁZSKÁ a Lukáš LAIBRT

Jak realizovat prožitkové a situační učení v praxi mateřské školy? Jak připravit činnosti, které budou děti bavit, při kterých budou mít rozzářené oči, usměvavou tvář a vzpomínky na činnost nevyrchají ještě před obědem?

Činnosti, které budeme nabízet dětem, musí být velmi dobře promyšlené a připravené. Příklad takových aktivit naleznete v Přílohách 13, 14, 15 a 16. Nelze se však vždy držet předem připravené přípravy, ale musíme znát cíle, kterých chceme s dětmi v daném tematickém celku dosáhnout, a metody, které budeme používat. S ostatním nám pomohou děti. Řídme se při své práci s nimi srdcem, nechme jejich činnosti rozvinout a rozehrát až tam, kde se naše dospělost změní v dětství a hrou se opět vrátíme do dětských let.

Právě tady začíná pro děti učení přímým zážitkem, zkušeností, objevováním. Právě teď je u dětí obrovská chuť poznávat něco nového a neprozkoumaného a my (pedagogové) můžeme být prostřednictvím dětí u toho.

* <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/kolbuv-cyklus-uceni>

Prožitkové učení má své charakteristické znaky (Havlíková & Vencálková et al., 2000, s. 162), na kterých je založeno:

- Spontaneita
- Objevnost
- Komunikativnost
- Prostor pro aktivitu a tvořivost
- Konkrétní činnosti
- Celostnost

Spontaneita a tvořivost musí nenásilně vyplynout z dobře připravené a promyšlené přípravy pedagoga. Snažíme se činnosti dětem nabízet tak, aby aktivita volně vyplynula z přirozeného zájmu dítěte a z jeho zvědavosti. Děti se nejpřirozeněji učí ze situací se silným citovým podnětem. Hry a činnosti založené na přímých zážitcích dětí, které podporují dětskou zvědavost a radost z učení, jsou těmi nejvhodnějšími. Rozvíjejí nejen osobnostní a interpersonální dovednosti, ale i estetické cítění, výtvarné a hudebně pohybové vnímání. Můžeme hovořit o tzv. celostním charakteru výchovy a vzdělání.

Z realizovaných činností v rámci projektu (Příloha 13, 14, 15 a 16) můžeme krátce reflektovat následující zkušenosti:

Nabízené aktivity v rámci tématu byly pro většinu učitelek velmi přínosné a děti činnosti s radostí realizovaly. V některých mateřských školách si děti vymýšlely svoje další činnosti v rámci nabízených témat, tvořily a užívaly si hru.

Při jednom z prvních pražských společných setkání společenství praxe byly učitelky malinko v rozpacích. Činnosti se jim nepodařilo realizovat přesně tak, jak jsme je nabízeli, a přicházely s obavami, co s tím? Ujištění, že vše dělají dobře, pokud přesně nepostupují podle předem připravených materiálů, bylo pro většinu z nich uvolňující a pro všechny úsměvné a navozující přátelskou atmosféru.

Hlavním cílem pro další setkávání bylo dodržování znaků prožitkového a situačního učení a přímých dětských zážitků z činnosti.

Následná setkávání byla výborná. Učitelky realizovaly činnosti, nechaly se vést dětmi a jejich nápady, vymýšlely nové a nové příběhy, činnosti a vymyslely další možnosti, jak téma rozšířit.

Prožitkové, situační a kooperativní učení se nestalo příjemné pouze pro děti a jejich další vzdělávání, ale také pro většinu učitelek, které tyto druhy učení doposud nezařazovaly v takové míře.

Výstupem projektu bylo nejen spokojené dítě, ale především spokojený pedagog, kterým tímto všem děkujeme za nápady při realizaci našeho tématu.

Literatura

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Hanuš, R. & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Havlíková, M. & Vencálková, E. et al. (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál.

Koňátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.

Machková, E. (ed.) (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál.

Palán, Z. (2010). *Andragogický slovník*. Dostupný na: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/kolbuv-cyklus-uceni>.

Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Svobodová, E. et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál.

Svobodová, E., Vítečková, M. et al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga. Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Syslová, Z. et al. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizace*. Praha: Wolters Kluwer.

Tollarová, B., Hradečná, M. & Špirková, A. et al. (2013) *Jsme lidé jedné země. Program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál.

6 Efektivní formy spolupráce mateřské školy s rodiči, poradenskými zařízeními a ZŠ směřující k provázanosti preprimárního a primárního vzdělávání

Simona KIRYKOVÁ

Kvalitní a pozitivně vedená a prožívaná komunikace mateřské školy s rodinou se jeví jako jeden z důležitých pilířů podpory rozvoje dítěte v průběhu jeho docházky do MŠ. Naopak nedostatečná, žádná nebo konfliktní komunikace MŠ a rodiny je považována za handicap v úsilí MŠ o rozvoj potenciálu dítěte. V následujícím textu představujeme teoretická východiska současného pojetí rodiny a rodiče jako partnerů výchovně vzdělávacích snah mateřské školy. Navazujeme metodickými doporučeními z oblasti pozitivní komunikace, dále z oblasti komunikace MŠ s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a s poradenskými zařízeními.

6.1 Partnerství mateřské školy a rodiny – teoretická východiska

Jak uvádí Syslová (in Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014), v mnoha zemích Evropské unie i světa je zapojení rodičů do vzdělávání dětí považováno za základní předpoklad úspěšné vzdělávací politiky i zlepšení zdravého vývoje a učení dítěte. Instituce, které se na vzdělávání dítěte podílejí, uznávají zásadní a hlavní role rodiny pro rozvoj dítěte a jejich úkolem je rodinám s výchovou dětí pomoci. Zapojení rodičů do vzdělávání (Tabulka 5) je obecně uznáváno jako efektivní prostředek zlepšování učení a vzdělávání dětí.

Tabulka 5 Kategorizace typů zapojení rodičů do vzdělávání

Zaměření na děti	
Komunikování	Tvorba efektivních forem komunikace mezi předškolním zařízením a rodinou, která se týká vzdělávacích programů a pokroku dětí.
Rodičovství	Pomáhat rodinám vytvořit domácí prostředí, které podporuje učení dětí (například organizace přednášek o výchovném stylu v rodinách apod.)
Stimulace rozvoje dítěte	Poskytování informací a názorů rodinám o tom, jak pomáhat dětem stimulovat jejich rozvoj.
Orientace na předškolní zařízení	
Pomoc	Získávat a organizovat pomoc a podporu rodičů (například pomoc plánovat a uskutečňovat setkání a aktivity na získávání finančních prostředků, doprovody na výletech, zkvalitňování prostředí či pomoc a spolupodílení se na vzdělávání dětí).
Rozhodování	Zapojovat rodiče do přijímání rozhodnutí v předškolních zařízeních, vytvářet rady a sdružení rodičů.
Spolupráce s komunitou	Zjišťovat a propojovat různé služby komunit (se školskými poradenskými zařízeními, neziskovými organizacemi apod.).

Zdroj: Epstein, 1995 in Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014

Míra zapojení rodičů do průběhu vzdělávání jejich dětí v předškolních zařízeních v zemích Evropy do určité míry souvisí s tradiční mírou centralizace řízení předškolní výchovy v jednotlivých zemích. V zemích tzv. západní, demokraticky se rozvíjející Evropy, kde nebyla přerušena kontinuita vývoje školství včetně soukromých škol i předškolních zařízení, pozorujeme v minulosti i dnes výrazně otevřenější komunikaci a přirozenější a intenzivnější partnerství mezi rodinou a vzdělávací institucí (například severské země, Německo, Anglie). Země bývalého východního bloku, včetně České republiky, si do devadesátých let minulého století přinášely určitou zátěž v podobě jednotného vzdělávání ve státem řízených a kontrolovaných institucích. Zdůrazňování spolupráce mateřské školy s rodinou sice dohledáme i v dřívějším *Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách* (1984), avšak bylo více cíleno na vnější spolupráci v podobě zapojení rodičů do pomoci mateřské škole (např. výchova dítěte doma v rodině, prostřednictvím brigád v mateřské škole, účast na školních akcích atd.). Do vzdělávacího procesu však rodiče neměli možnost aktivně zasahovat ani se nepodíleli na plánování předškolního vzdělávání v mateřské škole.

Ke změně vnímání paradigmatu **rodič – partner školy** dochází v České republice po roce 1990. Prvními nositeli změn byli zastánci tehdy výrazně alternativních pedagogických koncepcí – waldorfské a montessori. Zejména

ve waldorfských školách je partnerství s rodiči součástí vzdělávací filozofie. „Uznáváme, že zdravý vývoj dítěte se uskutečňuje ve společenství lidí, mezi nimiž panují zdravé sociální vztahy ve všech rovinách: mezi rodiči, učiteli a dětmi“ (deklarace waldorfské mateřské školy Koněvova v Praze). Většina waldorfských škol, včetně mateřských, vznikla primárně z iniciativy rodičů a nadšených pedagogů a tím je dán i jejich komunitní charakter a předpokládané zapojení rodičů do obsahu i průběhu vzdělávání ve škole (Průcha, 2001). Spolupráce těchto škol s rodinami je větší-nově hodnocena jako příklad dobré praxe.

Pro realizaci předškolního i školního vzdělávání v montessori mateřských a základních školách je důležitá úzká spolupráce s rodiči a rodinami dětí. Ta je nezbytná především při tvorbě adekvátního individuálního přístupu k dítěti. Dítě, učitel a rodiče spolupracují nejen na vytváření individuálních výchovných a vzdělávacích plánů, ale ovlivňují i školní vzdělávací program a průběh vzdělávání ve škole. Společně vymezují strategie a postupy, které dítěti pomohou překonat obtíže, nebo naopak podpoří talent, aby dosáhlo svého individuálního maxima. Rodiče jsou o průběhu práce dětí informováni v pravidelných týdenních zprávách a na společných rodinných dnech a schůzkách. Děti motivuje, když rodiče mají zájem o školní aktivity a zapojují se do nich.

Jak waldorfské, tak montessori školy považují za součást spolupráce s rodiči i vzdělávací aktivity nabízené rodičům – jednorázové i navazující přednášky, někde i vzdělávací kurzy pro rodiče, tištěná příloha vlastního periodika určená vychovatelům, tedy i rodičům dětí. Rozvíjením komunikace a spolupráce s rodiči školy naplňují jeden z cílů školy – škola a všichni, kdo k ní patří, tvoří komunitu. Jednoznačná pozitiva vyplývající ze spolupráce škol s rodinou napomohla k pronikání nového – partnerského – pojetí i do sítě státních mateřských škol a vyústila i v zakotvení v kurikulárních dokumentech v České republice.

Můžeme konstatovat v souladu s Kropáčkovou (2016, 2017), Štechem a Viktorovou (in Kolláriková & Pupala, 2001), že od poloviny 20. století je obecně spolupráci mezi školou a rodinou věnována stále větší pozornost a sociální vztahy začaly nabývat na významu díky individuální interakci mezi rodiči a učiteli v mateřské škole. Problematiku vztahu mateřské školy rozpracovává Svobodová (in Svobodová et al., 2010), která prezentuje očekávání současných rodičů, zdůrazňuje význam komunikace učitelů s rodiči jako velmi důležitý faktor vzniku a rozvoje efektivní spolupráce. Uvádí některé možnosti, jak rodič může aktivně vstoupit do mateřské školy, což detailněji rozpracovává Strakatá (in Syslová et al., 2016).

Rabušicová (2004) prezentovala čtyři základní přístupy rodičů ve vztahu ke škole a výzkumně doložila, že v českých školách převažuje nejvíce role zákaznická, následně s velkým odstupem lze identifikovat roli partnerskou, poté roli rodiče jako problém a nejméně se vyskytovala role občanská.

Koťátková (2014) doporučuje zařazovat nedirektivní přístupy komunikace mateřské školy s rodiči vycházející z humanistické psychologie a pedagogiky, přičemž zdůrazňuje akceptaci, empatii, autenticitu, aktivní naslouchání, empatický rozhovor a pozitivní školní klima.

Procházka (in Svobodová & Vítečková et al., 2017) prezentuje výsledky výzkumného šetření, které bylo zacíleno na komunikaci očima učitelů mateřských škol, jež s rodiči komunikují o vzniklém problému s jejich dítětem. Osvědčilo se na výhrady a stížnosti rodičů reagovat pozitivně, a hlavně v naprostém klidu. Jako vhodný odrazový můstek pro efektivní komunikaci učitele s rodiči lze spatřovat pochopení výchovného stylu konkrétní rodiny. V podobném duchu se o komunikaci s rodiči dětí v předškolním vzdělávání zmiňuje Musilová (in Šmelová & Prášilová et al., 2018), která se zaměřuje především na efektivní vedení rozhovoru s rodiči.

Hodnocení kvality komunikace MŠ s dalšími aktéry vzdělávání (rodiče, vedení školy, pedagogové, zřizovatel) se každoročně věnuje i Česká školní inspekce: „Spolupráce s rodiči je ve většině mateřských škol kvalitní, neformální a podnětná. Základní informační servis je samozřejmostí, ale školy také nabízejí rodičům aktivní zapojení do života školy během různých akcí, oslav a výletů, ale i dílen a odborných přednášek. Někde jsou rodiče zváni k aktivní účasti při méně tradičních akcích (čtení dětem, vyprávění o práci, podíl na organizování zahradních slavností apod.). Během těchto kontaktů mezi rodiči a pracovníky školy se vytváří atmosféra důvěry, která je oboustranně prospěšná“ (ČŠI, 2016, s. 27).

Ačkoliv jsou pravidla spolupráce školy s rodinou nastavena v RVP PV a školy je mají zakotveny v ŠVP a školních řádech, ukazuje se, že spolupráce ze strany rodičů není vždy odpovídající potřebám zdravého vývoje a vzdělávání dítěte. „Někteří ředitelé však poukazují na to, že zákonní zástupci dětí se školou, v případě potřeby i se školskými poradenskými zařízeními, řádně nespolečně pracují. V 5,5 % případů z navštívených škol byl takový přístup některých zákonných zástupců překážkou pro školy při zajišťování vzdělávání dítěte, přičemž se zpravidla jednalo o jednotlivé netypické případy“ (ČŠI, 2016, s. 27).

Za tuto skutečnost částečně zodpovídá i chybějící nastavení státní politiky, která by jasně definovala míru zodpovědnosti rodičů za maximální podporu potenciálu jejich dítěte v souladu s předškolním vzděláváním. Na rozdíl od Dánska, Estonska, Chile, USA a Ruské federace, ale i Německa, Norska, Anglie, zůstává Česká republika prozatím zemí, kde vzdělávání rodičů ve smyslu zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání jejich dětí není věnována zacílená pozornost, vycházející z nastavení státní politik (ČŠI, 2016, s. 27)

Ačkoliv školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který by byl plně v souladu s RVP PV a právními předpisy, zpracovalo pro rok 2016/17 88,4 % MŠ, pouze 12,2 % mateřských škol dokázalo na výborné úrovni nastavit jasná pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti, umožňující konstruktivní komunikaci všech aktérů ve vzdělávání a zároveň jejich participaci na chodu školy. V těchto školách se o pravidlech komunikace otevřeně diskutovalo, formulovala se jako funkční a smysluplná, a následně byla respektovaná vedením MŠ, pedagogy i rodiči. V mnoha školách se ale respektovaná pravidla vzájemné komunikace nastavit zcela nepodařilo, což potvrzuje i vysoký počet stížností směřovaných na nedostatečnou nebo neúčinnou komunikaci školy s rodiči dětí. Stížnosti směřovaly zejména na chybějící systém poskytování informací o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení. Chyběla také efektivní poradenská činnost pro rodiče ve věci výchovy a vzdělávání jejich dětí. 90,3 % mateřských škol usilovalo o to, aby škola byla vstřícným a bezpečným místem zejména pro děti, ale i pro pedagogy a rodiče dětí. Pouze 12,3 % z nich se to dařilo dobře a jako příklad inspirativní dobré praxe byly v celé České republice vyhodnoceny pouze 3 % mateřských škol (ČŠI, 2017, s. 43).

Je zajímavé, že komunikaci základních škol s rodinami je ve zprávě ČŠI věnována samostatná tematická zpráva v rozsahu dvaceti stran (viz VZ ČŠI za školní rok 2016/2017, s. 352–373), zatímco samostatná studie o komunikaci rodin s mateřskými školami prozatím není k dispozici.

6.2 Role rodiny v procesu institucionalizovaného vzdělávání z pohledu RVP PV

Závazný kurikulární dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2018) prošel v posledních dvou letech výraznými změnami. Zákonem č. 178/2016 Sb., se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Stanovil od počátku školního roku 2017/2018 povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pěti let věku. Jasně byly stanoveny formy plnění povinného předškolního vzdělávání a nově i možnost a podmínky individuálního vzdělávání.

Základní úkol institucionálního předškolního vzdělávání – doplňovat rodinnou výchovu a v úzké součinnosti s rodinou pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení – zůstává i nadále zachován.

V RVP PV je problematice spolupráce mateřské školy s rodiči věnována podkapitola 7.7 (RVP PV, 2018, s. 34, 35): „Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskretnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.
- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“

Povinnosti učitele ve vztahu k rodičům jsou stanoveny následovně: (RVP PV, 2018, s. 46)

- *usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči;*
- *umožňuje rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností;*
- *umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení;*
- *umožňuje rodičům aktivně se podílet na adaptačním procesu;*
- *vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte aj.).*

Nedílnou součástí odborných činností, kterou by měl každý učitel mateřské školy vykonávat, je provádění „poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy“ (RVP PV, 2018, s. 45).

Uvedené citace ujasňují, s jakými očekáváními se může rodič na mateřskou školu obracet.

6.3 Společné programy mateřské školy a rodiny podporující sblížení domácího prostředí dítěte s prostředím mateřské a základní školy

Mateřská škola je pro mnoho dětí prvním cizím prostředím, kde jsou na delší dobu ponechány bez matky či někoho blízkého. Pro velkou část dětí je proto vstup do MŠ spojen s obavami – jaké to bude, s kým se potká, co ho čeká, jak se bude cítit apod. Stresorem nastupujícím naopak až po zdánlivě úspěšné adaptaci na MŠ může být i postupné uvědomění si pravidelnosti docházky do MŠ, samozřejmě pro dítě na dlouhou dobu (ať už v trvání jednoho dne, nebo v perspektivě dnů a týdnů). Pláč dětí při ranním loučení s maminkou proto není v mateřských školách něčím výjimečným – až si někdy klademe otázku, jsou-li děti, které prožívají odloučení od maminky takto silně, skutečně (bez ohledu na biologický věk) zralé na vstup do MŠ a/nebo zda by nebylo vhodné nastup dítěte do MŠ oddálit. Většina maminek však chce (?), potřebuje (?), musí (?) nastoupit do zaměstnání a pravidelná docházka dítěte do MŠ se tak stává pro rodinu nutností.

Naopak pro některé děti, přicházející do MŠ z nefunkční nebo nepodnětné rodiny, může být MŠ místem klidu a bezpečí či vítaným a oproti domovu zajímavým prostředím.

Nejen etapa zahájení docházky do MŠ, ale i další období přináší dětem nové situace a nároky, které mohou být některými dětmi vnímány jako zátěž, se kterou se dítě samo nedokáže vyrovnat. K nejčastějším takovým situacím patří:

- přestup do jiného oddělení (adaptace na novou skupinu dětí, na novou učitelku);
- ztráta oblíbené učitelky (přesla do jiného oddělení, do jiné MŠ);
- ztráta získaného kamaráda (odstěhoval se, nastoupil do jiného oddělení, do jiné MŠ nebo odešel do ZŠ);
- antipatie k některé učitelce nebo k některému dítěti;
- obavy z některých zaměstnanců mateřské školy (uklízečka, kuchařky, školník);
- stoupající očekávání a nároky sociálního okolí dítěte před zahájením školní docházky;
- přijetí povinnosti docházky do MŠ po dovršení věku pěti let;
- strach z přechodu do základní školy atd.

Některé děti se ani při maximální vstřícnosti učitelky i prostředí necítí v MŠ spokojené. Příčinou může být nedostačující sociální a emoční zralost pro delší pobyt mimo rodinu, ve skupině dětí, v novém prostředí. Samostatnou skupinou jsou děti projevující neklid a obavy i po delším čase docházky do MŠ, při dobré obeznámenosti s prostředím. Jde o děti citlivější až přecitlivělé, s reaktivnějším typem nervové soustavy, kterým sebemenší „nelad“ způsobuje silnou emocionální zátěž.

Jako prevence obtíží v prožívání nečekaných situací v mateřské škole dítětem se osvědčuje maximální propojení života MŠ s rodinou dítěte a s místem, kde dítě žije. Adaptaci dětí na MŠ i jejich úspěšné socializaci pomáhá, když mohou prožívat čas s vlastními rodiči i s dalšími osobami. Hovoříme o **komunitním charakteru mateřské školy**. Dítě by mělo pociťovat, že MŠ patří k jeho životu a k životu jeho rodiny – nejlépe ještě dříve, než do ní začne docházet. Pokud se podaří uspořádat společné akce rodin a učitelek, děti zažívají pocit důvěry a bezpečí ve větší skupině – s dalšími dětmi i jejich rodiči a vnímají učitelky MŠ nejen jako cizí osoby, ale i jako komunikační partnery a kamarády jejich maminek a tatínků.

Oblasti podporující komunikaci MŠ s rodinou a komunitní charakter MŠ:

- organizace společných akcí rodin, dětí a učitelek MŠ i mimo docházku dětí do MŠ – oslavy, workshopy, dílničky, výlety, setkání na zahradě atd.;
- získávání rodičů pro spolupráci v zájmu dítěte;
- pozitivní využití přítomnosti a zapojení rodiče do činností v MŠ;
- otevřená komunikace s rodiči o „výjimečnosti“ jejich dítěte;
- otevřená komunikace s rodiči o „problémech“ jejich dítěte;
- využití „skrytého“ potenciálu rodičů a prarodičů;
- aktivně nabízená poradenská činnost v rámci informování rodičů o vývoji dítěte;
- aktivní a vstřícná práce s tzv. alternativními přístupy rodičů k výchově dětí, k životnímu stylu;
- všechny další způsoby podpory dobrého pocitu dítěte v MŠ.

V následujících podkapitolách uvádíme náměty a metodická doporučení k činnostem, které napomáhají k efektivní komunikaci mateřské školy s rodinou v řadě rozmanitých situací. Vzhledem k zaměření tří autorek příspěvku předkládá každá z nich jednu oblast komunikace a doprovází ji metodickými doporučeními a přílohami příkladů dobré praxe i pilotáže námětů a aktivit v rámci tohoto projektu.

V následujícím textu budou podrobněji představeny vybrané a osvědčené postupy. Pro zajištění smysluplnosti vybrané aktivity pro konkrétní dítě, případně pro skupinu dětí v MŠ je nutné předem zvážit, pro jaký cíl má aktivita sloužit. V rámci projektu jsme učitelkám nabídli Manuál pro přípravu aktivit, který učitelce pomáhá představit si a dobře promyslet, jakou akci a s jakým záměrem chce iniciovat, organizovat či se na ní podílet – a následně i zhodnotit efektivitu aktivity (Přílohy 17 až 23).

6.3.1 Seznámení rodičů a dětí s MŠ

Mnoho mateřských škol umožňuje seznámení dětí a rodičů s prostory školy již před vlastním nástupem dítěte k předškolní docházce. Den otevřených dveří nebo program pro děti při zápisu do MŠ určitě pomáhá, ale i když je tato jednorázová návštěva dítětem prožívaná jako krásný zážitek, odstranit obavy z neznámého nemůže. Doporučujeme proto, aby mateřské školy vytvářely i další příležitosti.

Jednou z nich je **cílená komunikace s rodiči ještě před zahájením docházky** dětí do MŠ. Je časově náročná, ale s ohledem na trvání docházky dětí do MŠ se v této fázi vyplatí věnovat poznání rodiny a komunikaci s rodiči dítěte dostatek času a pozornosti. Jak doporučuje Lažová (2013), MŠ může **pozvat rodiče na společnou schůzku** v červnu, kde rodiče získají základní informace o tom, co jejich děti čeká, a **měli by se také setkat s učitelkami**, které jejich děti od září povedou. V ideálním případě by ale mělo být rodičům nabídnuto i **individuální setkání s ředitelkou MŠ a příslušnými učitelkami** v rozsahu alespoň jedné půlhodiny. Je nutné se na setkání dobře připravit a výpovědi rodičů zaznamenávat do předem připraveného záznamového archu (Příloha 25). Zeptáme se rodičů na to, jak oni vidí své dítě, jaká očekávání mají od MŠ, jaké způsoby jednání se jim u jejich dítěte osvědčují apod. Rodiče mají prostor zeptat se na vše, co chtějí o průběhu docházky jejich dítěte do MŠ vědět. Tyto otázky nad rámec zdravotní a rodinné anamnézy dítěte vám pomohou doplnit „obraz“ o dítěti i o jeho domácím prostředí a rodinných zvyklostech. Pozor! Otázky vám slouží pro orientaci, s rodiči vedeme taktně rozhovor, nikoliv výslech, a necháváme především rodiče hovořit volně, v jejich tempu (Příloha 19).

Protože většina dětí nastupuje do MŠ v září, jako ideální se jeví **nabídnout rodičům možnost přijít se i s dítětem podívat do MŠ v průběhu léta** – prohlédnout si, pohrát si s dětmi na zahradě apod. – vše v přítomnosti maminky nebo jiné blízké osoby. Předchozí seznámení výrazně pomůže eliminovat „strach a obavy z neznámého“.

6.3.2 Přítomnost rodiče v MŠ

Adaptaci dítěte pomáhá příklad staršího sourozence nebo starších kamarádů, pozitivní povzbuzování a projevovaná důvěra v jeho schopnosti ze strany rodičů a v neposlední řadě i subjektivně vnímaná přitažlivost nově objevovaného prostředí, laskavost učitelky a společná hra s vrstevníky. V případě obtížné adaptace bojácnějších dětí pomáhá, když v adaptační fázi umožníme, aby maminka nebo tatínek (pokud mohou a chtějí) vešli s dítětem do herny, chvíli si pohráli a pak teprve odešli. V takovém případě je nutné stanovit pravidlo: chvíli a dost – aby si dítě nevynucovalo stále delší setrvání rodiče s ním.

Pokud rodič může a má zájem pobýt v MŠ i déle, může ho učitelka po určité době i zapojit do společné práce s dětmi – může přečíst pohádku, hrát si s dětmi, pomoci s přípravou pomůcek apod. Samozřejmě, záleží na individualitě rodičů – ne každá maminka je svou přítomností pro adaptaci dítěte na MŠ přínosem. V některých MŠ v Německu, Rakousku, ve Francii i v dalších zemích je určitá forma dobrovolného zapojování rodičů normou (např. každá maminka – dobrovolnice – tráví každý měsíc jeden den v MŠ a zapojuje se do všech činností se skupinou dětí; rodiče se účastní např. výletů s MŠ nebo akcí, jako jsou olympiády, nácvik společných divadelních představení atd.).

6.3.3 Společná příprava a realizace výchovně vzdělávacích programů a aktivit MŠ za spoluúčasti rodin dětí

Máme na mysli například spoluúčast rodičů při přípravě i realizaci některých vzdělávacích aktivit probíhajících jak v prostředí MŠ, tak i doma. Příkladem mohou být různé dlouhé programy jako Zvykáme si na školku, Připravujeme se do školy, Pomáháme našim nováčkům atd.

Společná péče o „naše“ zvířátko – v závislosti na prostorových a hygienických podmínkách MŠ můžeme pečovat i o nějaké zvíře – křeček, želvička, hlemýždi, ale i např. králíčky na zahradě MŠ. Děti se učí zodpovědnosti za živého kamaráda, kterého je třeba nakrmit nejen ve dnech, kdy jsme všichni v MŠ, ale i o víkendech, o prázdninách – a zde se mohou zapojit i rodiče.

Společná a všemi sdílená péče o „našeho“ skřítku, plyšáka, figurku – děti si s paní učitelkou společně vyrobí – vyberou – koupí – „najdou“ nějakou figurku (skřítek, panenka, plyšák apod.). K tomuto „maskotu“ třídy se může vázat řada aktivit v rámci dnů a týdnů v MŠ; pro komunikaci s rodinou je podstatné, že tuto figurku si v průběhu roku odnáší na víkend/na svátky/na prázdniny vždy jedno dítě domů. Figurku provází její deníček/zápisník/kronika a do ní rodiče s dítětem nakreslí/vyfotí/zapiší, co s nimi figurka o víkendu dělala, zažila, podnikla; záleží na ochetě a nadšení rodiny, co vše figurka absolvuje s rodinou a o čem pak může dítě v MŠ v pondělí vyprávět (Příloha 21).

6.3.4 Další společné akce rodin a MŠ iniciované mateřskou školou

MŠ může prostřednictvím nabídek iniciovat účast a pořádání společných akcí MŠ, dětí a jejich rodin, při nichž děti zažijí vzájemnost jak s vlastní rodinou, tak i s dětmi a učitelkami z MŠ.

Společné akce dětí, rodičů a učitelů na zahradě MŠ – například „tradiční besídky“ spojené s prezentací toho, co se děti naučily, se mohou proměnit ve společná prodloužená odpoledne na zahradě MŠ. Případné navazující táboráky a opékání buřtů mohou – v případě ochoty rodičů – vést možná i ke společným svépomocným akcím – např. „společné hrabání listí“, „zdobení vánočního stromu na zahradě MŠ“, dokonce i společné pěstování na záhonech v zahradě – květiny, hrášek, ředkvičky apod., péče o společně chovaná zvířátka (křeček, králíček, želva...) nebo další formy dobrovolné pomoci rodičům MŠ.

Společné vstupní a výstupní rituály MŠ za účasti rodičů

„Můj kamínek do spirály“ – na zahradě MŠ začneme tvořit spirálu – sluníčko – hada (motiv lze vybrat libovolně, ale pokusme se o nějaký symbol). Při první společné akci s rodiči a dětmi vloží každý nováček svůj donesený kamínek do obrázku na zahradě (můžeme tvořit i jako mozaiku na stěnách – podle podmínek každé MŠ). Je dobré vymezit každé skupině dětí její část v obrázku – např. letošní nové děti tvoří další paprsek našeho sluníčka... Dítě vidí svůj kamínek mezi ostatními – a vnímá proces tvoření společného obrázku po dobu celé docházky do MŠ.

„Jdeme do školy“ – předškoláci mohou na závěr roku vyrábět při společné dílně nějaký dáreček pro nováčky (děti, které přijdou do MŠ po prázdninách). (Příloha 18)

Společné oslavy svátků a událostí v průběhu celého roku (příchod ročního období, tradiční svátky, svátky našich kamarádů z jiných zemí, svátky, které slavíme jenom my = naše mateřská škola) – je vhodné a přirozené koncipovat ŠVP s ohledem na svátky a slavnosti v průběhu roku; do přípravy oslav a jejich průběhu zapojit nejen děti v řízených činnostech v rámci dne/týdne v MŠ, ale i další zaměstnance MŠ a rodiny dětí. (Příloha 22 a 23)

„**Spaní dětí ve školce**“ – jednou za čas mohou učitelky (za účasti rodičů) připravit výjimečné přenocování dětí v MŠ – lze připravit i program (čteme na dobrou noc, stezka odvahy, spíme s našimi plyšáčky apod.).

Možnost „hlídání dětí“ i v časech mimo běžný provoz MŠ – může nabídnout MŠ jako doplňkovou aktivitu.

Společný výlet rodin dětí i rodin učitelů (ve všední den nebo i o víkendu) s možností připraveného programu (stopovaná, houbaření, hledání pokladu, prohlídka zámku, sáňkování, bruslení apod.); při dobré spolupráci se organizace a vymyšlení a přípravy programu může ujmout vždy jedna rodina.

Drakiáda – společný výlet rodin dětí i rodin učitelů na kopec, kde děti s rodiči pouští draky; učitelky mohou rodiny obcházet a nakonec vyhodnotit a odměnit děti za mnoho úspěchů: nejsnaživější děti, děti, které spolu hezky spolupracovaly, samostatné děti, děti, které si draka samy vyrobily atd. Pro děti je důležité, že jejich snahu, úsilí, výsledky a jejich ocenění vnímají a sdílejí jak jeho blízcí (rodiče a sourozenci), tak i ostatní děti a učitelky z MŠ.

6.3.5 Oslava narozenin dítěte

Společná oslava může být vítanou příležitostí pro posílení role dítěte v kolektivu třídy MŠ, pro zlepšení pocitu dítěte ve skupině i v prostředí MŠ. Je dobré se na způsobu a míře zapojení MŠ i rodiny do společné oslavy domluvit předem, vyhneme se tak zbytečným nedorozuměním (některé rodiny narozeniny neslaví, ani nepřipomínají, některé dodržují zvláštní zvyklosti, některé si nepřejí, aby MŠ dítěti narozeniny připomínala apod.). Pokud k domluvě dojde, můžeme dítěti, které má narozeniny, v tento den dopřát zážitek významnosti a výjimečnosti mnoha způsoby, které budou příjemné jemu i ostatním dětem:

Příklady:

- a) oslavenec může přinést do mateřské školy fotografie ze svého dětství a drobné předměty upomínající na jeho minulost (hračka, když byl miminko, obleček atd.) – a po ranním společném pozdravu dostává prostor k vyprávění O SOBĚ;
- b) hra „Přines, ukaž a vyprávěj!“ – dítě přinese jakoukoliv věc ze svého domácího prostředí (svůj hrneček, knížku, kterou si právě čte s rodiči, háčkové rukavičky po babičce, míč atd.), všem ji ukáže a něco o ní vypráví, buď samo, nebo pomocí otázek od učitelky i od ostatních dětí;
- c) může připravit a přinést do školky malé občerstvení (koláč, dort) pro celou skupinu dětí;
- d) může přinést pro děti drobné dárečky vlastní výroby;
- e) a naopak pro něj – pro oslavence se konají výjimečné akce: může dopředu vyslovit přání barvy, kterou si přeje vidět na oblečení svých spolužáků; může si vybrat hračku, s jakou si dnes chce hrát;
- f) učitelka a děti s pomocí personálu kuchyňky připraví sváteční „narozeninovou“ svačinku;
- g) jedno dítě po druhém oslavenci popřeje – dáme prostor k individuálním blahopřáním;
- h) oslava se může konat i odpoledne po spaní i za účasti členů rodiny;
- i) oslava se může konat na zahradě MŠ, za účasti rodiny oslavence, může být společný táborák;
- j) bydlí-li dítě v dosahu školky, můžeme v den jeho narozenin vést vycházku k bydlišti dítěte a dát mu prostor k vyprávění: Tady bydlím... , když jsem se narodil/a, bydleli jsme..., a tady na zahradě si hraju s...

Cílem nabízených aktivit je projevení zájmu o dítě a participace MŠ a skupiny dětí na významně prožívaném dni v životě dítěte.

Upozornění: případná angažovanost rodiny je samozřejmě dobrovolná, nelze rodinu k zapojení vybízet, či dokonce zavazovat, ale děti se doma s takovými mimořádnostmi svěřují a mohou i své rodiče inspirovat. Pokud však rodina zájem neprojeví, bude na učitelce a MŠ, jak dítěti jeho den i tak zpříjemní, aby se ve srovnání s ostatními necítilo „opomenuté“.

6.3.6 Společné akce pro děti z MŠ z podnětu a nabídky rodičů

Na zahradě u spolužáka... – ve spolupráci s některou rodinou z okruhu „přátel“ MŠ lze zorganizovat s dětmi mimořádnou vycházku „na zahradu k ...“ nebo „na místo, které mám rád/a, protože...“ (např. chodím tam s dědou, naučil jsem se tady jezdit na kole apod.). Výborné je, když je někdo z rodiny ochoten děti na zahradě/na zvoleném místě přivítat, něco jim povědět... (Příloha 24)

Na návštěvě u... – např. u dědečka – řezbáře/rybáře/zahradníka atd.

V aktivitách v rámci tematického bloku „Moje rodina“ necháme děti vyprávět o práci a zájmech rodičů, prarodičů, příbuzných. Pokusíme se oslovit rodiče s prosbou, zda by je děti mohly vidět při práci..., při realizaci jejich zájmů atd. (Příloha 24)

Na výletě s... – pokud se nám podaří získat rodiče pro spolupráci, podporujeme vzájemné „kamarádění se“ – „dneska mě ze školky vyzvedne maminka mého kamaráda (spolužáka) a půjdeme společně na kola, do ZOO, na dopravní hřiště (atd.)“ (A příště zase obráceně – po vzájemné dohodě rodičů.)

6.3.7 Příprava dítěte na školu jako prostor pro spolupráci mateřské školy s rodinou a se základní školou

Do školního roku 2017/18 v podstatě dobrovolné, ale rodiči většiny předškolních dětí využívané předškolní vzdělávání v mateřské škole (mateřské školy navštěvovalo v roce 2015 88 %, ještě v roce 2005 přes 96 % předškolních dětí) se od roku 2017, kdy byla zákonem (§34 zákona č. 561/2005 Sb.) stanovena povinnost předškolního vzdělávání pro každé pětileté dítě, stalo povinným závazkem pro každou rodinu. Důvodem státní vzdělávací politiky k tomuto kroku jsou priority a cíle deklarované v roce 2015 v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Jednou ze tří stanovených priorit je snižování nerovností ve vzdělávání a tomuto záměru odpovídají i dílčí formulované cíle:

- *zavést poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný,*
- *včasnou diagnostikou potíží dítěte v průběhu předškolního období eliminovat odklady školní docházky (na bázi spolupráce mezi rodiči, předškolními pedagogy a poradenskými institucemi, zdravotníky a orgány sociálně-právní ochrany dětí, případně poskytovateli služeb sociální prevence),*
- *systematickým posilováním sítě mateřských škol a jejich kapacit vytvářet podmínky pro to, aby každé dítě, jehož zákonní zástupci o to požádají, mohlo být přijato do předškolního vzdělávání,*
- *posilovat výchovnou a vzdělávací funkci předškolní nerodičovské péče o děti; alternativní formy péče o děti ve věku do zahájení povinné školní docházky, které nemají silné výchovné a vzdělávací poslání (např. dětská skupina),*

podporovat jen jako dočasnou alternativu do doby dostatečného navýšení kapacit mateřských škol, popř. jiných vzdělávacích institucí,

- posilovat spolupráci mezi rodinou a školním prostředím,
- cíleně zvyšovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením,
- zahájit diskusi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci,
- ve spolupráci s ostatními věcně příslušnými resorty navrhnout systémové řešení v oblasti vzdělávání a péče o děti do 3 let (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, s. 14, 15).

Tendence snižování věkové hranice pro zápis dítěte k institucionalizovanému vzdělávání odpovídá i vývoji v zahraničí, kde se institucionalizovaná péče a vzdělávání dětí raného věku vztahuje i na děti menší než tříleté (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 27).

V procesu přípravy dítěte na vstup do 1. třídy ZŠ sehraává mateřská škola dvě hlavní úlohy – **diagnostickou** a následně **rozdvíjející**. V obou těchto fázích je spolupráce s rodinou zásadní. Bývá to obvykle učitelka mateřské školy, která na základě odborné připravenosti a pedagogické zkušenosti rozpoznává i jemné odchylky konkrétního dítěte od vývojové normy, samozřejmě vždy s vědomím individuálního tempa vývoje každého dítěte. Po období zvýšeného systematického pozorování či s využitím jiným diagnostických metod, nastává fáze komunikace s rodiči o zjištění z hlediska školní zralosti. V případě, že je potřeba v některých oblastech podpořit vývoj dítěte, je komunikace s rodiči dvojnásob důležitá. Nespolupracující rodič v takových případech může působit jako brzda dosahování potenciálu dítěte (blíže podkapitola č. 6.5). Naopak rodič připravený přijmout doporučení mateřské školy k podpoře deficitních oblastí vývoje dítěte sehraává výraznou podpůrnou roli. Řada rodičů se ujímá vlastní role a pracuje se svým dítětem s využitím velké nabídky populárně-naučné literatury na téma „moje dítě jde do školy“. I v tomto případě je důležité rodiče upozorňovat na rizika přetěžování dětí. Mnozí rodiče však spoléhají na pomoc od mateřské školy, případně od školy základní.

Většina mateřských škol dnes realizuje vlastní rozvíjející programy pro děti v posledním povinném roce předškolního vzdělávání. Vždy je však důležité mít v patrnosti, že k neefektivnějším způsobům podpory školní zralosti a připravenosti, jsou individuální či skupinové činnosti připravené na základě diagnostické činnosti, tedy s cílem rozvíjet deficitní oblasti prostřednictvím silných stránek dítěte, případně jeho zájmů.

Neméně důležité jsou formy spolupráce mateřské školy se základní školou. Pokud jsou propojené v jedné instituci řízené jedním vedením, nabízí se velmi dobrá šance naplánovat ve školních vzdělávacích programech MŠ, ZŠ i školní družiny aktivity, které pomohou přechodu dítěte z MŠ do ZŠ:

- a) různé formy patronátu – návštěva dětí z MŠ v 1. třídě, děti ze ZŠ provázejí děti z MŠ při dni otevřených dveří i při zápisu do ZŠ, seznámení s učitelkami budoucích 1. tříd, společná schůzka dětí, rodičů a učitelek MŠ i ZŠ;
- b) společné akce školáků a učitelů ZŠ s předškoláky a učiteli z MŠ – drakiáda, Halloween, oslavy svátků, rozloučení s MŠ a pasování na školáky;
- c) vyrábění dárečků pro kamarády z MŠ;
- d) společné sobotní dopolední programy pro předškoláky z MŠ, které nabízí ZŠ a realizují učitelky budoucích prvňáčků (zpravidla v červnu);
- e) informační – motivační – zvací dopis ředitelství nebo budoucí paní učitelky z 1. třídy budoucím prvňáčkům, který jim zašle ZŠ ještě o prázdninách;
- f) rituál 1. dne v MŠ za účasti „kamarádů – patronů“ – žáků ZŠ, se kterými se děti poznaly už dříve při návštěvách v ZŠ.

Uvedené (a další) formy spolupráce mezi MŠ a ZŠ mohou být samozřejmě realizovány i mezi mateřskou školou a jakoukoliv základní školou v obci – v praxi bývá navazována spolupráce nejčastěji se spádovou školou v blízkosti mateřské školy.

6.4 Efektivní komunikace s rodiči dětí v MŠ, spolupráce se školským poradenským zařízením

Lucie HUBERTOVÁ

Komunikační dovednosti jsou v současnosti pro učitele jedním ze základních pracovních nástrojů. Stoupají nároky na schopnost učitele zvládat obtížné komunikační situace při jednání s rodiči i s dalšími subjekty péče o děti – s poradenským zařízením, s neziskovými organizacemi, lékaři, sociálními pracovníky. Společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole představuje u učitelů zvýšené nároky nejen na pedagogické znalosti a dovednosti, ale i na tzv. měkké dovednosti (*soft skills*), tj. dovednosti zaměřené na komunikaci, která vytváří bezpečné sociální prostředí pro rozvoj dětí.

6.4.1 Specifika komunikace MŠ s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. Jedná se tedy o poměrně různorodou skupinu dětí i jejich rodičů. Nejčastěji se v MŠ setkáváme s dětmi se specifickými poruchami chování, s pervazivními vývojovými poruchami (nejčastěji s Aspergerovým syndromem či atypickým autismem), s tělesným postižením (DMO, vývod, svalová atrofie atd.), smyslovým postižením (zrakové, sluchové), lehkým mentálním postižením, případně kombinací výše uvedených postižení.

K dětem sociálně znevýhodněným řadíme děti, které mají horší výchozí podmínky pro vzdělávání, ať už z důvodu sociálního postavení, nebo konstelací rodiny či odlišným kulturním a jazykovým původem, případně kombinací obojího. Jsou to děti z rodin s výrazně nízkým socioekonomickým postavením, děti v ústavní výchově či ohrožené ústavní výchovou, ale i děti cizinců nebo děti z kulturně odlišného prostředí (např. romské děti ze sociálně vyloučených lokalit). Ve skutečnosti je těžké určit hranici, které dítě sociálně znevýhodněné je a které není.

Specifika komunikace s rodiči dětí se zdravotním postižením

Komunikace s rodiči dětí se zdravotním postižením se v mnohém shoduje s komunikací s rodiči dětí zdravých, přesto zde mohou existovat psychologické odlišnosti. Na počátku je nutné porozumět postoji, jaký rodiče zaujímají k postižení vlastního dítěte „právě teď a tady“. Tyto postoje jsou s časem proměnlivé, vyvíjejí se, ale mohou i zůstat delší dobu zakonzervovány, zejména v mladším věku dítěte. Je proto třeba posoudit, v jaké fázi přijetí postižení dítěte se rodič nachází.

V případě tělesného, smyslového a mentálního postižení již rodič většinou přivádí dítě do mateřské školy s tím, že si je vědom postižení u svého dítěte, má určitou (i když ne vždy reálnou) představu o vlivu postižení na dítě a jeho vývoj. Výjimku tvoří děti, u kterých postižení vzniklo až v průběhu docházky do školky, nejčastěji vlivem úrazu či nemoci (např. ztráta zraku po havárii). Zde je potřeba reagovat na výraznou změnu v situaci dítěte i rodiny, učitel by měl v komunikaci počítat se skutečností, že rodina je ve fázi traumatu.

Vlastní dítě je vždy součástí identity rodiče. Pokud dítě postihne jakékoliv postižení, je zasažena i identita rodiče a je vysoce pravděpodobné, že u rodiče dojde k rozvoji psychotraumatu a z něj vyplývající „iracionalitě“ jeho pohledu na situaci dítěte. Mnohé nápady, postoje či názory rodičů dítěte s postižením se mohou zdát učiteli „neracionální“, někdy se zdají být přímo v neprospěch vývoje dítěte. Pokud však situaci nahlédneme optikou rodičovských emocí, můžeme mnohem snadněji pochopit i na racionální úrovni, proč rodič uvažuje, jak uvažuje.

Důležitou roli v psychologickém zpracování postižení vlastního dítěte rodičem hraje řada faktorů, jako např. nápadnost postižení, míra postižení, doba, kdy se vada objevila, možnosti léčby, ze sociálních faktorů pak míra sociální opory rodičů ze strany širší rodiny atd. Adaptační proces přijetí dítěte s postižením rodiči popsali Fortierová a Wanlass (in Matějček, 1993), tento model platí zejména pro matky. Model je platný zejména u dětí, které se narodí s viditelným postižením. U dětí, kde postižení není viditelné a kde identifikace postižení trvá delší dobu (např. u dětí s lehčí formou Aspergerova syndromu, kdy se dítě jeví na první pohled zdravé), může být první fáze šoku odlišná.

Fáze přijetí dítěte s postižením podle Fortierové a Wanlasse (in Matějček, 1993):

- **Fáze prvotního šoku** – prvotní trauma z toho, že je dítě postižené, odlišné od jiných dětí. Platí zejména pro děti, které mají zjevné postižení.
- **Fáze sebeobviňování** – tato fáze navazuje ihned po fázi prvotního šoku. Nejprve začne rodič obviňovat sám sebe, pátrat, co mohl udělat jiného např. v těhotenství, aby se dítě narodilo zdravé. Ihned potom fáze přechází ve fázi obviňování druhých, kdy rodič hledá viníka: může být obviňován partner, ale i lékaři a další odborníci. Tato fáze může trvat velmi dlouhou dobu.
- **Fáze smíření** – předchozí fáze je ukončena fází smíření, kdy teprve nyní dochází ke skutečnému vnitřnímu přijetí postižení dítěte.

Při retrospektivním výzkumném šetření na souboru 109 matek s dětmi s vrozeným rozštěpem patra bylo zjištěno, že tři měsíce po porodu dítěte s postižením se u téměř poloviny matek vyskytovaly příznaky klinické deprese. Ještě 15 let po této události neměly některé matky toto psychické trauma odžito. Matějček nazývá tento stav „handicapované mateřství“ (Matějček, 1993). Toto je dobré si uvědomit při komunikaci s rodiči dětí se zdravotním postižením, zvláště těch, které jsou postižené zjevně nebo je zjevně výrazně odlišné jejich chování (např. děti s autismem).

V procesu smířování se handicapem u dítěte nastupují někdy u rodiče tzv. ego-obranné mechanismy. V předchozí kapitole již bylo zmíněno, že obraz dítěte je úzce spojen se sebeobrazem rodiče, (s jeho vnitřním Já). Tyto ego-obranné (já-obranné) mechanismy působí u člověka tak, aby ho ochránily před psychickým otřesem. Projevují se navenek

různými způsoby. Nejznámější je mechanismus popření, kdy naše psychika odmítá přijmout danou skutečnost. U rodiče dítěte s handicapem se může projevat tak, že rodič se chová, jako by jeho dítě žádný handicap nemělo („vždyť je jen trochu méně povídavý“, „je taková, protože je mnohem vyspělejší než jiné dívky“ atp.).

Z praxe autorky

Rodiče chlapce s atypickým autismem přišli na setkání s učitelem, kde se měl připravit individuální vzdělávací plán chlapce (na ZŠ). Velkou část setkání se rodiče v rozhovoru vraceli k plánům na studium vysoké školy u chlapce. To bylo v případě dítěte velmi málo pravděpodobné vzhledem k výraznému deficitu v rozumové oblasti. Rodiče však subjektivně vnímali chlapce jako mimořádně nadaného, bylo to jejich jediné, vymodlené dítě. U rodičů pravděpodobně nedošlo zatím k emocionálnímu vyrovnání se s postižením dítěte a s reálným očekáváním toho, co je chlapec v budoucnosti schopen zvládnout. Takových situací zažíváme v praxi mnoho, pokud ale budeme rozumět tomu, co prožívají rodiče, bude pro nás snazší rozumět jejich chování i rozhodnutím a nesoudit je.

Za zvláštní pozornost stojí problematika komunikace s rodiči s dětmi s PAS (tj. poruchami autistického spektra). V současné době je již v mnoha školkách běžné společné vzdělávání dětí s touto diagnózou. V případě integrace do mateřských i základních škol hlavního proudu se jedná o děti s lehčími formami PAS, zejména s diagnózou Aspergerův syndrom či atypický autismus. Děti s Aspergerovým syndromem mají většinou dobrou inteligenci, deficit je zejména v sociální interakci, v sociálním porozumění a adaptaci v různém rozsahu. Klinický obraz této nemoci je velmi zavádějící, tyto děti výrazně působí jako nezvladatelné, výchovně zanedbané. Opak je však pravdou. Výchova těchto dětí stojí rodiče většinu životní energie. Odsuzování veřejnosti za jejich výchovné selhání je pro rodiče silně psychicky zatěžující. Horší je, pokud se k těmto soudům přidají i učitelé. Zásady pro komunikaci a spolupráci s rodiči těchto dětí jsou tyto:

- U rodičů může dlouho trvat, než plně akceptují handicap dítěte.
- Je důležité mít odborné znalosti o klinickém obraze, znát závěry odborných vyšetření.

Zásadní je akceptace faktu, že se nejedná o projevy výchovného zanedbání (i když klinický obraz tak vypadá). Toto působí na rodiče velmi traumaticky a je zdrojem konfliktů s učitelem.

Z praxe autorky

Rodiny dětí se zrakovým postižením (ale i např. se sluchovým, kombinovaným postižením) mají možnost čerpat poradenské a další služby v rámci sociální služby rané péče. Poradce rané péče dochází pravidelně do rodiny, kde se dítě narodilo, a může pomáhat i při vyhledávání vhodné mateřské školy a při integraci dítěte do školky. Spolupráce s poradcem rané péče přináší benefity i pro učitele mateřských škol, neboť se na poradce mohou obracet s konkrétními dotazy vztahujícími se ke vzdělávání a začlenění dítěte. V rámci jednotlivých středisek rané péče se rodiče setkávají mezi sebou, jezdí na společné akce a mají možnost se tak vyrovnávat s postižením dítěte ve společenství lidí, kteří prožívají to samé. Pro rodiče empatický poradce rané péče představuje průvodce, který zprostředkovává citlivým způsobem důležité informace a praktické rady a zároveň je provází obtížnou fází jejich života. Poradce rané péče může pro učitelky mateřských škol představovat vhodného partnera pro komunikaci, prostředníka a mediátora, pokud ho rodiče k jednání přizvou. Ptejte se rodičů dětí s postižením, zda spolupracují s některou z organizací, která poskytuje profesionální ranou péči.

Odlišná situace je u dětí, kdy diagnostika je žádoucí až na základě projevů objevujících se v mateřské škole, v prvním dětském kolektivu. Například řada dětí s ADHD či Aspergerovým syndromem není diagnostikována ani v průběhu předškolního období. Někdy dokonce dojde k diagnostice až na základní škole, protože projevy takového dítěte začnou být více nápadné, až když se na dítě kladou zvýšené nároky. Učitel, který si první všimne nápadností v chování a prožívání dítěte či v jeho výkonech, se v těchto případech může stát pro rodiče „poslem špatných zpráv“. Musí citlivě, přesto ale reálně rodiče popsat, v čem spočívá odlišnost jeho dítěte, a namotivovat rodiče k podstoupení diagnostického procesu v pedagogicko-psychologické poradně, případně u lékaře a na dalších odborných pracovištích. Informace o tom, že je dítě odlišné, jiné, něčím nápadné, vyvíjí se v různých oblastech výrazně jinak než ostatní děti, je velmi citlivá záležitost a může být pro většinu rodičů naprosto zásadním zásahem do rodičovského sebepojetí.

Čím je dobré se řídit při sdělování takových zpráv rodiči? V zásadě platí výše uvedená obecná pravidla. Specifická situace této skupiny dětí a rodičů však vyžaduje i další ohledy:

- Schůzky realizujeme v soukromí, v klidném a příjemném prostoru, bez vyrušování dalšími osobami. Vždy rodičům poděkujeme, že na schůzku přišli.
- V úvodu rodičům sdělujeme, proč se scházíme – vyslovíme, co od schůzky očekáváme my, a vždy se zajímáme, s jakým očekáváním přicházejí na schůzku rodiče. V průběhu jednání se držíme cíle, neodbíháme zbytečně od tématu (to bývá forma určité obrany buď naší, nebo rodičů), dodržujeme předem stanovený časový limit jednání.
- Hodně se rodičů ptáme, necháme je mluvit, poskytneme jim čas i prostor.
- Budme pozitivní ve smyslu konstruktivního plánování, ale pozor – nezbuzujeme a nepodporujeme žádné nereálné sliby a představy. Zaměřujeme se na blízkou budoucnost dítěte.
- Na závěr shrneme stručně to, na čem jsme se s rodiči domluvili.
- Schůzky je vždy dobré domlouvat včas, preventivně, někdy jsou dobrá i pravidelná setkání v předem daných intervalech (Příloha 26).

Komunikace s rodiči dětí ohrožených a sociálním znevýhodněním

Mateřská škola je přirozeným prostředím dítěte, kde tráví velkou část dne. Do chování dítěte v mateřské škole se promítá, z jakých rodinných a sociálních podmínek dítě přichází a v jakém prostředí žije. Pokud existuje podezření, že je dítě rodiči zanedbáváno, zneužíváno či týráno, má mateřská škola oznamovací povinnost – musí podezření oznámit orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Instituce pověřené sociálně-právní ochranou dětí přirozeně očekávají od škol spolupráci při uplatňování zájmu dětí. Učitelé často komunikují se sociálními pracovníky či kurátory OSPOD například v případech, kdy je v rodinách zanedbávána péče o děti, v rodině probíhá spor o svěřených dětí do péče některého z rodičů či děti mají výrazné výchovné problémy. U dětí z takových rodin pak učitelé zaznamenávají častěji zanedbávání docházky, malým dětem chybí základní hygienické návyky, někdy i základní potřeby, např. teplé, čisté oblečení, nebo do školky přicházejí hladové.

Učitelé mají občas tendenci komunikaci s takovými rodiči vzdát nebo zúžit na schůzky, které se stávají zdrojem konfliktů, protože rodiče těchto dětí již přicházejí v opozici, v očekávání stížností. Důležité je uvědomit si, že **dítě samo nemá možnost nepříznivou situaci ovlivnit**. V rámci komunikace škola a rodič je pak v takových případech vhodné využít dalšího partnera, osvědčují se případové konference za účasti sociálního pracovníka OSPOD doplněné např. o pracovníka z neziskové organizace poskytující služby sociální prevence ohroženým dětem a jejich rodinám. Při přípravě schůzek s těmito rodiči je obzvláště důležité mít na vědomí, jaký cíl setkání je reálný, jakým směrem má cenu investovat naši energii. Pokud je prostředí dítěte nepodnětné, rodiče zanedbávají základní potřeby dítěte, je nereálné očekávat, že se situace radikálně změní po konzultaci s učitelkou. Dospělí lidé se těžko mění, těžko mění svoje zvyky, to známe konečně i sami u sebe. Stanovování nereálných cílů při jednání s těmito rodiči vede většinou jen k frustraci učitele a pocitu marnosti. Mnohem úspěšnější strategie je zaměřit se přímo na dítě, na drobné, byť třeba i velmi těžko postřehnutelné úspěchy dítěte ve vývoji. I když bychom rádi viděli rychlé pokroky, i drobné úspěchy ve vývoji a chování dítěte mohou být základem pro příští rozhovor s rodičem. Jako minimální reálný cíl spolupráce rodiny a školy v takovém případě může být např. to, že rodiče budou v pravidelném kontaktu s učitelem při vyzvedávání dítěte ze školky. V případě, že je ohrožen vývoj dítěte, je potřeba splnit oznamovací povinnost a spolupracovat se sociálními pracovníky OSPOD. Zde se někdy setkáváme s určitou psychickou bariérou ze strany učitelů, s pocitem selhání nebo provinění, že něco oznamuji „sociálce“. Sociální pracovník je profesionál, který zajistí dítěti sociálně-právní ochranu, to učitel zajistit nemůže. Sociální pracovník, který je pověřen spoluprací či dohledem nad rodinou, je také významný komunikační partner při péči o vývoj a vzdělávání ohroženého dítěte. Nebojte se proto se spádovými sociálními pracovníky OSPOD komunikovat, obraťte se na ně, konzultovat. Je to jejich práce a bez vás těžko dítěti mohou pomoci.

Doporučení pro komunikaci se sociálními pracovníky OSPOD:

- Seznamte se osobně se všemi spádovými sociálními pracovníky a buďte s nimi v kontaktu.
- Využívejte nabídky vzdělávacích seminářů OSPOD.
- Konzultujte se sociálními pracovníky raději častěji, sdělte jim i pozitivní změny. Nečekejte vždy až na zhoršení situace, nebo na výzvu či žádost o zprávu.
- U ohrožených rodin se snažte žádat o případové konference, na které jsou zváni i další profesionálové angažovaní v péči o konkrétní rodinu a dítě (psychologové, pracovníci neziskové organizace, sociální pracovníci atp.). Pomohou vidět situaci rodiny z různých úhlů pohledu. Také zjistíte, že nejste na všechno zdaleka sami!

Pozn. autorky z praxe: *Případových konferencí jsem se účastnila jako sociální pracovník a později i v roli školního psychologa, během jedné hodiny konference jsme většinou získali nejen mnoho nových informací, ale výrazně to usnadnilo*

spolupráci mezi všemi zúčastněnými. Případové konference byly nakonec velmi oceňovány i samotnými rodiči, i přes jejich počáteční obavy a nedůvěru. Často si vodili i další rodinné příslušníky, například babičky, tety. Po případové konferenci se obvykle zvýšila motivace rodiny ke spolupráci. Příprava případové konference je ale náročná, zvláště její vedení. Sociální pracovníci OSPOD bývají vyškolení pro profesionální vedení případové konference. Využijte toho. (Příloha 27)

Komunikace s rodiči v těžkém rozvodovém sporu

Samotnou kapitolu tvoří rodiče dětí, kteří procházejí těžkým rozvodovým sporem. Snad každý učitel má ve třídě dítě, kde se rodiče nejsou schopni při rozvodu dohodnout, jak se budou v budoucnosti podílet na péči. Děti těžkým rozvodovým sporem psychicky trpí, rozvod pro ně představuje zdroj těžkého chronického stresu. Část rodičů ještě dítě využívá jako zbraň proti zneprátenému bývalému partnerovi, partnerce. Pro toto chování se někdy používá termín syndrom zavrženého rodiče. Pokud se rozvodová situace zklidní, učitelé většinou zaznamenají i výrazné zlepšení chování dítěte ve školce nebo ve škole.

Z praxe autorky

Chlapec byl vřazen do přípravné třídy s diagnózou ADHD. Rodiče zrovna procházeli velmi těžkým rozvodovým sporem. Chlapec byl svěřen do péče matky, nicméně následovaly všechny možné komplikace. Maminka si nepřála, aby chlapec byl v kontaktu s otcem, žádala ředitele školy, aby chlapce nesměl vyzvedávat otec. To samozřejmě mamince nebylo umožněno, neboť otec neměl omezená rodičovská práva. Chlapec však otce nesměl vidat, s tím se svěřil učitelce. Hodně ho to trápilo. Projevy ADHD se v tomto období u dítěte značně prohloubily. Chlapec také napadal ostatní děti, psychomotorický neklid se u něj projevoval permanentně. Jednou jsem přípravnou třídu doprovázela na divadelní představení. Mezi cca 300 dětmi, které se divadla účastnily, svým chováním výrazně vyčníval. Vyskakoval, houpal se, vykřikoval a kroutil se téměř celou dobu.

Zhruba po roce se vztahy mezi rodiči uklidnily, matka si našla nového partnera. V té době chlapec nastoupil do první třídy ve stejné škole, měl asistenta pedagoga. S ukončením sporů mezi rodiči se chování chlapce výrazně upravilo, významně ubylo agresivity vůči ostatním dětem, asistent pedagoga byl skoro zbytečný. Možná ke změně u chlapce přispěly i jiné faktory, určitě pomohla přípravná třída, možná zrání, nevíme. V každém případě byl chlapec mnohem spokojenější, protože již pravidelně navštěvoval svého otce, o víkendech u něj přespával a zdálo se, že se oba rodiče (hlavně maminka) s rozvodem pomalu, ale jistě vyrovnali.

Učitel se snadno dostane do střetu zájmů mezi bývalými partnery. Běžný bývá například požadavek jednoho z rodičů, aby druhému z rodičů nebylo vydáváno dítě z mateřské školy, případně nebyly poskytovány informace o dítěti. To je však v základním rozporu s právem dítěte na oba rodiče. Pokud zákaz styku rodiče a dítěte není upraven soudně, nemůže učitel rodiči v takovém požadavku vyhovět. Řešení rozvodových a porozvodových sporů nepatří k úkolům mateřské školy, ta musí zachovat nestrannost a postupovat podle právních předpisů. Mateřská škola ani není určena k tomu, aby ve svých prostorách umožnila v průběhu vzdělávání setkání s rodičem, který žije odděleně mimo rodinu a jemuž druhý rodič právo na setkání s dítětem upírá. V případě výrazné agrese se mateřská škola může bránit i prostřednictvím Policie ČR. Pokud není styk s dítětem uzavřen vzájemnou dohodou rodičů, je úprava styku s dítětem stanovena soudně a podle toho pak mateřská škola postupuje. Rozhodnutí soudu je pro MŠ závazným dokumentem.

Komunikace s rodiči, kteří jsou v rozvodovém sporu, někdy klade vysoké nároky na diplomacii a neutralitu učitele. Jak komunikovat s rodiči, kteří se rozvádějí?

- Dodržujeme princip neutrality. Informace podáváme oběma stranám, pokud mají zájem a pokud nejsou jejich rodičovská práva soudně zúžena (otci i matce). Děti mají právo na oba rodiče. Zveme si rodiče jednotlivě, ale pokud možno oba. (Rodiče můžete zvát i současně, toho se vyvarujte ale v případě, kdy předpokládáte, že by mezi bývalými partnery mohlo dojít k agresi.)
- Nenecháme se zmanipulovat do role spojence jednoho z rodičů proti druhému. Je záležitostí soudu, aby rozhodl, jaká forma porozvodového uspořádání rodičovské péče dítěti nejvíce prospěje.
- Přijmeme dané uspořádání porozvodové péče o dítě, i když se neshoduje s vaším postojem (např. střídavá péče). Nepřenášíme svoje postoje a pocity na dítě (*např. výhrady proti střídavé péči, i když s ní nesouhlasíme, nedáváme to dítěti sami najevo: „To musí být pro tebe těžké se pořád stěhovat, nestýská se ti po mamince, když jsi u táty?“ Na druhou stranu, pokud se dítě potřebuje svěřit, akceptujeme vždy jeho pocity a starosti*).

Komunikace s rodiči s odlišným mateřským jazykem

V mateřských školách i na základních školách jsou i děti, které přišly do ČR společně s rodiči z jiných zemí, nebo se narodili rodičům, kteří mají původ v jiné zemi. Podpoře těchto dětí na školách se již dlouhodobě věnuje nezisková organizace Meta, která průběžně publikuje různé metodické materiály, zaměřené kromě jiného i na podporu

komunikace škol a rodin imigrantů. V zahraničí, kde mají s imigrací historicky dlouhodobé zkušenosti (např. USA), existují různé modely práce s dětmi a rodiči s odlišným mateřským jazykem. Za základ úspěšné spolupráce je ale vždy považována pravidelná komunikace. Pro mnoho českých učitelů se komunikace s rodiči s odlišným mateřským jazykem zdá obtížná z důvodu částečné nebo i úplné jazykové bariéry. Nejmenší problém představují, zvláště pro starší generaci českých učitelů, ruskojazyčné rodiny, největší pak rodiny asijského původu, v našich podmínkách čínské a vietnamské rodiny. Přesto i u jazykově a kulturně velmi odlišných rodin lze uplatňovat princip pravidelné komunikace škola – rodina.

Jak tedy komunikovat s rodiči, jejichž jazyk je odlišný?

- Nevyhýbejte se komunikaci s rodiči s odlišným mateřským jazykem. Budme první, kdo vyvíjí iniciativu – rodiče se často stydí za malou či nedokonalou znalost českého jazyka, nechťejí vytvářet o sobě špatný obrázek. To bývá velmi často důvod, proč nechodí na schůzky, vyhýbají se kontaktu.
- Při písemné formě preferujeme velmi jednoduše zformulované věty, píšeme raději na počítači, pro většinu cizinců je náš „vypsaný rukopis“ nečitelný. Nepoužíváme souvětí, složité obraty. Snažme se slova používat v základním tvaru, využívat infinitivy u sloves, první pád u podstatných jmen.
- Telefon je důležitý hlavně pro psaní SMS! Velmi dobře se pro rychlou komunikaci osvědčují SMS zprávy – preferujeme je před telefonickým hovorem, ten je pro lidi s nedokonalou znalostí češtiny velmi obtížný!
- Nebojme se přijmout i pozvání k rodině domů, v mnoha zemích je obvyklé, že učitel přijde na návštěvu (Vietnam, USA). Je to velká příležitost poznat zázemí a kulturní normy rodiny dítěte.
- Pokud je potřeba, na základních a středních školách se jako tlumočník obvykle využívá přímo žák, pokud umí česky. V mateřských školách využívají rodiče pomoci staršího sourozence. Uvědomme si ale vždy, co chceme překládat. Dítě-překladače tím můžeme stavět do nepříjemné pozice, např. pokud má překládat informace o svém sourozenci, které nemusejí být úplně pochvalné. Zkusme raději využít pro překlady dospělého z komunity, rodiče většinou znají někoho, kdo umí dobře překládat do jejich rodného jazyka.

Příprava na komunikaci

Na každé jednání je potřeba se dopředu připravit. William Ury, harvardský profesor specializovaný na vyjednávání konfliktů tvrdí, že přípravě před obtížnou schůzkou je potřeba věnovat minimálně tolik času, kolik času má schůzka trvat! Přípravu před obtížnou schůzkou považuje za naprostý základ úspěšného vyjednávání (Ury, 1993). Jak se tedy připravit na schůzku s rodiči dítěte? Před schůzkou potřebujeme vyjasnit tyto body:

1. Co bude obsahem schůzky? Za jakým cílem schůzku svoláváme?
2. Kdo z rodiny se schůzky zúčastní a proč?
3. Kdo z dalších odborníků či dalších osob se schůzky zúčastní a proč?
4. Kdo a jakou formou bude zvat rodiče, případně ostatní účastníky na schůzku?
5. Jak je schůzka ohraničena časově, kde proběhne?

Ad 1) Je důležité si přesně připravit obsah schůzky. Proč se scházím, co chci sdělit, co bude výstupem schůzky? Napíšeme si body k projednání. Cíl formulujme tak, aby byl rodičům srozumitelný a hlavně, aby byl skutečně dosažitelný.

Ad 2) Schůzky se nemusí zúčastnit pouze jeden rodič, naopak, benefitem je, pokud mají zájem zúčastnit se oba rodiče. Zejména u dětí, které žijí ve střídavé péči či u rozvedených rodičů, je dobré dbát na to, že oba rodiče mají právo na informace o dítěti (pokud není soudem upraveno jinak).

Ad 3) Velice vhodné je, zvláště ve složitějších situacích, přizvat na schůzku i další zainteresované odborníky (např. pracovníky poradenského zařízení, zástupce spolupracující neziskové organizace poskytující služby pro děti). Při řešení opravdu náročných problémových situací lze využít modelu tzv. případové konference, která se využívá v sociální práci. Byl již zmíněn v předchozích kapitolách. V tomto modelu se schází více účastníků (např. učitel, výchovný poradce, sociální pracovník, rodič), aby se společně dohodli na společném postupu při řešení problému. Výstup případové konference se písemně zaznamená (plán péče), včetně kroků k řešení, na kterých se účastníci případové konference domluvili.

Ad 4) Velice důležité je promyslet, jakou formou zvat rodiče – ideálně je to písemně i telefonicky, v telefonickém kontaktu můžeme podrobněji vysvětlit, co schůzkou sledujeme, a snížit tak možné napětí. Pozvání na schůzku je dobré formulovat pozitivně, aby z něj bylo jasné, že nám jde o hledání společného řešení.

Ad 5) Velmi důležité je předem stanovit časový rozsah schůzky. To nám umožní lépe strukturovat schůzku a chráníme tak i naše osobní hranice. Pro schůzku vybírejte příjemné prostředí, dbejte na zachování soukromí.

Bariéry úspěšného vyjednávání

Chceme, aby naše schůzka s rodiči byla úspěšná, abychom dosáhli alespoň některých cílů, které jsme si dopředu stanovili. Ury (1993) upozorňuje na tyto zásadní bariéry, které brání úspěšnému vyjednávání a spolupráci:

- **Vaše emoce.** Pokud se cítíte dotčení nebo pokud jste ve stresu nebo narazíte na odmítnutí, cítíte se zahrání do kouta. To vyvolá cyklus akce–reakce, což vede ke ztrátě na obou stranách. Hrozí také riziko, že se rychle vzdáme a přistoupíme na podmínky druhé strany, jen abychom zachovali dobrý vztah.
- **Emoce protistrany.** Další bariéru představují emoce protistrany, v tomto případě rodičů. Za útoky může být vztek a nepřátelství. Za rigidními pozicemi může být strach a nedůvěra. Pokud rodiče předpokládají, že vy nemáte pravdu a oni ano, může to způsobovat neochotu naslouchat. Pokud nahlíží na svět principem buď my, nebo oni, mohou se cítit oprávněni užívat nepřijemnou taktiku.

Existují strategie, které vám pomohou pracovat s emocemi při vyjednávání. Pro zvládnutí vašich emocí, které by mohly bránit konstruktivní komunikaci, se doporučuje strategie „jít na balkon“. Snažte se pozorovat sami sebe chvíli jakoby z odlišné perspektivy, jako byste byli při vyjednávání spíše v roli pozorovatele než účastníka. To vám umožní dostat vlastní negativní emoce pod kontrolu. Pro porozumění emocím protistrany v komunikaci se doporučuje strategie „postav se na jejich stranu“. Zkuste vyjednávání nahlédnout chvíli z perspektivy protistrany. (Příloha 28)

Komunikace s rodiči a poradenským zařízením představuje v práci učitele mateřské školy jednu z nejsložitějších oblastí práce. V rámci praxe se setkáváme se všemi typy rodičů, sdělujeme příjemné i méně příjemné informace, prožíváme s rodiči jejich krize a osobní bitvy. Cílem tohoto materiálu bylo přinést inspiraci a nápady k hladší komunikaci s rodiči a dalšími odborníky. Cílem bylo také dodat všem učitelkám a učitelům MŠ odvalu nebát si důrazně a opakovaně říkat o pomoc a spolupráci v problémových případech, a to jak od odborníků z oblasti sociálně-právní ochrany dětí, tak od poradenských pracovníků ze školských poradenských zařízení.

6.5 Výtvarná dílna jako společné sdílení mezi dítětem, rodičem a mateřskou školou

Hana VALEŠOVÁ

Jednou z ověřených forem efektivní spolupráce MŠ s rodiči je setkání v prostředí či okolí MŠ založené na výtvarné činnosti, při níž vzájemně spolupracují a tvoří děti se svými rodiči (prarodiči, sourozenci). Vzájemná interakce mezi pedagogem, dítětem/děťmi a rodičem/rodiči podporuje a rozvíjí empatii, spolupráci, komunikaci a schopnost naslouchat druhým. Podporuje činnostní, kooperativní a prožitkové učení jiným způsobem, a to ve společnosti složené z několika různých věkových skupin. Dílna je místem pro dialog (Babyrádová, 2005). Připravuje dítě na přechod ze známého uzavřeného kolektivu (prostředí MŠ) do jiného různorodého prostředí, učí respektu a spolupráci s novými lidmi, rozvíjí nové sociální dovednosti.

Jakákoliv forma výtvarné dílny upevňuje dobré vztahy MŠ s rodiči prostřednictvím společně sdílených prožitků. Výtvarná dílna může mít podobu pravidelné besídky s výtvarným tvořením, jednorázové akce nebo dílničky spojené s oslavou tradic či významných svátků, výtvarného kurzu s odbornou lektorkou apod. (Svobodová, 2010).

Rodiče takové aktivity vítají a rádi navštěvují, mnohdy se sami aktivně zapojují do přípravy a organizace (nabízejí pomoc při zajištění pomůcek a potřebných materiálů, asistenci při samotné realizaci, samostatné lektorování či vedení činností, pomoc při úklidu po ukončení akce, pomoc s hlídáním mladších sourozenců apod.). Děti se těší na čas strávený společně s rodiči a rády předvádějí, co už všechno umí. Společná výtvarná činnost dětí a rodičů se odehrává v prostředí mimo domov, přesto se děti cítí „jako doma“ (blízkost, známost, pocit bezpečí, převaha znalosti prostředí a chování v něm před rodiči).

Učitelka ve výtvarné dílně zastává různé role – moderátorka, organizátorka, výtvarná lektorka, průvodkyně, vypravěčka, pomocnice, případně zástupce nepřítomného rodiče. Také rodič může být pomocníkem učitelky, spoluorganizátorem, asistentem, společníkem a pomocníkem dítěte. Děti tvoří převážně samy či společně s rodiči.

V rámci projektu byla vytvořena metodika pro realizaci výtvarné dílny (Příloha 29) se dvěma různými výtvarnými aktivitami, které sloužily jako návod či inspirace pro realizaci vlastní akce příslušné zapojené MŠ. Ze společných setkání, konzultací, ověřování a vyhodnocení konkrétních individuálně připravených výtvarných dílen jsme vybrali a sestavili několik metodických poznámek, které mohou sloužit jako pomoc v praxi při plánování a organizování podobných akcí. Fotodokumentaci vybraných výtvarných aktivit naleznete v příloze. Ověřování výtvarných dílen probíhalo v jednotlivých MŠ různými způsoby, které respektovaly konkrétní možnosti a podmínky. Stejně tak náplň jednotlivých dílen byla různá podle ročního období, plánu akcí apod. Cílem nebylo plošně realizovat stejný úkol, ale

naopak najít vhodná řešení konkrétních problémových situací. Zde uvádíme několik rad a postřehů, které vyplynuly z ověřování a které mohou prakticky usnadnit realizaci budoucích výtvarných dílen.

Následující doporučení jsou pro přehlednost rozdělena do tří podkapitol podle časového sledu.

6.5.1 Před zahájením výtvarné dílny

- Motivovat upoutávkou na výtvarnou dílnu už týden před termínem konání – popis, instrukce a fotografie z minulých akcí umístit na nástěnku přístupnou rodičům.
- Seznámit rodiče s podrobným programem akce. Je vhodné stručný průběh akce předem sepsat, vytisknout, umístit na přístupné a viditelné místo a seznámit s ním děti, rodiče a další účastníky – všichni vědí, kde, co a jak se dělá.
- Zájem o akci potvrdit podpisem, vytvořit časový rozpis příchodu rodičů. Domluvit se s ochotnými rodiči ohledně pomoci při přípravě, organizaci apod.
- Seznámit rodiče s rituály obvyklými v MŠ a běžnou organizací, jako jsou komunikační zásady, organizační řád, informace o organizaci celé akce, rozsah samostatnosti a omezení dětí i rodičů a dalších rodinných příslušníků při výtvarné činnosti (omezení hlučnosti, pohybu...).
- Zajistit souhlas s fotografováním, případně zveřejňováním a další prezentací fotografií z výtvarné dílny (upozornit na to všechny rodiče, kteří si jistě budou pořizovat vlastní fotografie a videa a následně je sdílet na sociálních sítích!).
- Dohodnout se na způsobu spolupráce (dítě a rodič tvoří společně, hlavní aktivita je na dítěti a rodič pomáhá, dítě i rodič tvoří každý sám a vzájemně si pomáhají). Umístit nakopírované návody a postupy ve třídě.
- Zajistit dostatečný prostor a vybavení (pomůcky, materiál, instrumenty) pro výtvarnou dílnu. Připravit dostatek (a raději více) potřebného materiálu a pomůcek i pro sourozence dětí. Pokud se výtvarná dílna realizuje mimo školní budovu, např. v prostoru zahrady, zajistit dostupnost toalet a umývárny pro všechny účastníky.
- Promyslet, jak do plánované činnosti zapojit mladší sourozence dětí (nedostatečné manipulativní dovednosti, nekázeň, snížená koncentrace a pozornost, nejistota v cizím prostředí).
- Pokud výtvarnou dílnu tvoří několik různých aktivit, omezit počet stanovišť (více aktivit není výhodou, všichni si chtějí vyzkoušet všechno), nebo počítat s delší dobou konání akce.

Kromě zajištění efektivního průběhu dílny po stránce organizace a podpory kooperace předpokládá výtvarná dílna i důkladnou přípravu po stránce technické. Je třeba promyslet:

- Výběr námětu, techniky a materiálu – plánujeme pro ne zcela známou cílovou skupinu (neznáme přesný počet účastníků, jejich věkové rozložení, jejich zručnost, musíme počítat s různou adaptabilitou na prostředí MŠ, různou mírou ochoty a schopnosti aktivně se zapojit, spolupracovat ve skupině apod.).
- Vhodnost aktivity pro početný a různorodý kolektiv.
- Omezení přílišného hluku a pohybu při výtvarné činnosti (zvláště při manipulaci s nástroji hrozí nebezpečí úrazu či zranění).

Přestože je výtvarná dílna náročná na přípravu a organizaci, je významná pro udržování kontaktu a rozvíjení komunikace s rodiči na jiné než verbální úrovni!

6.5.2 V průběhu výtvarné dílny

- Ponechat co nejvíce samostatného rozhodování a konání na dítěti.
- Respektovat volbu dítěte neúčastnit se společné řízené aktivity a zvolit si jinou alternativní možnost (připravit si další časově a materiálově nenáročnou činnost!).
- Dostatečná nabídka dalších činností a aktivit (připravit prostor pro volnou hru a spontánní herní aktivity nejmladších dětí a těch, kteří se dílny nechtějí účastnit, popřípadě jsou s výtvarnou činností rychle hotoví, nabídnout např. stavebnice, jednodušší aktivity, zajistit samostatný program apod.).
- Pozor na náznaky manipulativního či příliš direktivního organizování dítěte (z jakýchkoliv důvodů, např. časových prodlev, pomalejšího jednání dítěte, autoritativního prosazování názoru rodiče a přebírání jeho iniciativy apod.).
- Nepodporovat nezdravou soutěživost – všichni účastníci tvoření jsou svým způsobem úspěšní, nelze jednoznačně a objektivně určit „nejkrásnější“, „nejlepší“ či „nejzdařilejší“ výtvar! Podstatou výtvarných činností je společný prožitek, osobitý zážitek z výtvarné tvorby, získání nových či rozvoj stávajících dovedností, nikoliv „kvalita“ výsledku z pohledu dospělé osoby!
- Dbát na bezpečnost (manipulace s nástroji) a hygienu (alergie!).
- Využít společné setkání k prezentaci pracovních sešitů dětí, fotodokumentace z jiných činností v počítači.

6.5.3 Po ukončení výtvarné dílny

- Zhodnotit a uzavřít celou akci. Nevybírat jednotlivosti ani jednotlivce, ale chválit všechny zúčastněné! Hodnocením je myšleno reflektivní shrnutí našich pocitů, úspěchů, ale i neúspěchů (co se nedařilo a proč, jak to příště vymyslet lépe či jinak...), vzájemné sdílení zážitků apod.
- Domluvit se na společném úklidu pomůcek, třídy apod.
- Společně předvést hotové výtvary, vzájemně se pochválit, poděkovat si za pomoc či spolupráci.
- Zpracovat fotodokumentaci pořízenou v průběhu akce, vytvořit prezentaci či výstavu, nabídnout sdílení rodičům (v souladu s platnou legislativou o ochraně osobních údajů).

Shrnutí aneb Pojďme si výtvarnou dílnu společně užít!

Podstatou výtvarné dílny je samotný tvořivý proces, radost z výtvarné činnosti, zájem naučit se něčemu novému. Orientace na výsledek (obrázek, objekt či jiný výtvar) děti zbytečně svazuje, brání individuálnímu experimentování a přirozenému estetickému sebevyjádření. Mějme stále na paměti, že prožitek má přednost před výsledkem (Kupcová, 2016) a mějme stále na paměti, že dobrý výsledek přichází za těchto předpokladů:

- Tvoříme pro radost, ne pro výsledek!
- Spolupracujeme, nesoutěžíme!
- Učme se tvořit spolu, nikoliv vedle sebe!
- Pomáhejme si navzájem!
- Vycházejme si vstříc!
- Komunikujme spolu!
- Dodržujme nastavená pravidla!
- Respektujme aktuální podmínky!
- Respektujme se všichni navzájem!

Společnou činnost dětí, rodičů a pedagogů MŠ můžeme považovat za specifický způsob rozvíjení všech osobnostních stránek dítěte. Vzájemná spolupráce, schopnost se domluvit, rozdělit si dílčí úkoly, komunikovat společně v průběhu tvorby připravují dítě na vstup do školního prostředí a do prostředí běžného života. Dítě, rodič i pedagog jsou víceméně rovnocennými partnery v procesu tvorby, nikoliv konkurenty a společně strávený čas by měl vést k velmi intenzivním zážitkům všech zúčastněných.

6.5.4 Metodika plánování Výtvarné dílny v praxi MŠ

Výtvarná dílna je určena pro děti ve věku 4–6 let a jejich rodiče. Aktivita probíhá ve třídě MŠ nebo v jiné uzavřené místnosti u stolečků, při samotné aktivitě lze sedět nebo stát. Počet dětí a rodičů závisí na prostorových možnostech MŠ a aktivním zapojení všech účastníků. Předpokládaná doba trvání je 30–40 minut. Výtvarnou činnost lze realizovat jako samostatnou výtvarnou dílnu nebo v rámci jiné společné akce (besídka, setkání s rodiči, představení apod.).

Učitelka MŠ plní roli průvodce, moderátorky a organizátorky aktivity, případně může zastoupit chybějícího rodiče.

Děti a rodiče tvoří buď každý samostatně a vzájemně si u činnosti povídají či pomáhají, nebo tvoří společně a v činnosti se střídají či doplňují. Rodič není nadřazený, ani podřízený! Dítě tvoří samo za sebe, nikoliv podle pokynů rodiče!

Cílem aktivity je prožít společně a aktivně výtvarnou činnost, poznat se vzájemně v jiném prostředí a při společném tvoření.

Uvedené příklady výtvarných aktivit lze využít následujícími způsoby:

- **použít přímo pro ověření v praxi** a doplnit je vlastními poznámkami, reflexí a fotodokumentací;
- **libovolně upravit, dotvořit, obměnit a doplnit** je vlastními poznámkami, reflexí a fotodokumentací;
- pouze se inspirovat a **vytvořit, popsat a ověřit vlastní výtvarnou aktivitu** včetně námětu a volby výtvarné techniky.

Podrobné pracovní postupy k výtvarným dílnám jsou obsaženy v Přílohách 29 a 30.

Literatura

Babyrádová, H. (2005). *Výtvarná dílna*. Praha: Triton.

Bezděková, L., Kubecová, M., Kupcová, Z. & Váňová, H. (2016) *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Raabe.

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.

- Deklarace waldorfské mateřské školy Koněvova v Praze.* Dostupné na <http://www.waldorfskaskolka.cz/waldorfska-pedagogika>
- Erikson, E. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Praha: Portál.
- Felcmanová, L. et al. (2013). *Rodiče – nečekaní spojenci. Partnerský dialog mezi rodinou a školou.* Praha: Člověk v tísni, o.p.s., vzdělávací program Varianty.
- Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítáni. Praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí.* Praha: Yinachi.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Raabe.
- Hort, V. et al. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie.* Praha: Portál.
- Kolektiv autorů (2011). *Manuál k případovým konferencím.* MPSV. Praha. Dostupné na <http://www.mpsv.cz/files/clanky/13087/manual.pdf>
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet.* Praha: Grada.
- Kropáčková, J. (2017). Spolupráce mateřské školy s rodinou. *Acta Humanica*, 14 (1), s. 59–73. Dostupné na http://www.fpv.uniza.sk/actahumanica/publication/ah_01_2017.pdf
- Kropáčková, J. (2016). Úloha dospělého v předškolním vzdělávání. In Opravilová, Eva. (2016). *Předškolní pedagogika.* Praha: Grada, s. 179–184.
- Kupcová, Z. (2016). Rozvíjení tvořivosti a fantazie pomocí výtvarných činností. In Bezděková, L. *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí.* Praha: Raabe. s. 45–86.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči. Výměna informací, řešení problémů.* Praha: Portál.
- Matějček, Z. & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres.* Praha: Galén.
- Musilová, M. (2018). Komunikace s rodiči dětí v předškolním vzdělávání. In Šmelová, E. & Prášilová, M. *Didaktika předškolního vzdělávání.* Praha: Portál. s. 89–94.
- Program výchovně vzdělávací práce v jeslích a mateřských školách.* (1984). Praha: SNP.
- Procházka, M. (2017). Učitel mateřské školy a rodiče. In Svobodová, E. & Vítěčková, M. et al. *Osobnost předškolního pedagoga.* Praha: Portál, s. 114–130.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina.* Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* (2018). Praha: MŠMT. Dostupný na <http://www.msmt.cz/file/45303/>
- Říčan, P. & Krejčířová, D. et al. (2008). *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada.
- Sheedyová-Kurcinková, M. (1998). *Problémové dítě v rodině a ve škole.* Praha: Portál.
- Slavíková, V., Slavík, J. & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!* 1. vyd. Praha: Portál.
- Svobodová, E. et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole.* Praha: Portál.
- Strakatá, M. (2016). Zapojení rodiny do vzdělávání dětí předškolního věku. In Syslová, Z. et al. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci.* Praha: Wolters Kluwer, s. 45–81.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* Dostupné na http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- Syslová, Z. (2014). Zapojení rodin do raného vzdělávání. In Syslová, Z. et al. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie.* Praha: Wolters Kluwer, s. 121–130.
- Šmelová, E. & Prášilová, M. et al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání.* Praha: Portál, s. 89–94.
- Štech, S. & Viktorová I. (2001) Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Kolláriková, Z. & Pupala, B. et al. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, s. 57–93.
- Ury, W. (1993). *Getting Past No. Negotiating Your Way from Confrontation to Cooperation.* New York: Bantam Books.
- Výroční zpráva ČŠI 2015/2016.* (2016). Dostupná na [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)/Vyrocnizprava_CSI_2015-2016.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocnizprava_CSI_2015-2016.pdf)
- Výroční zpráva ČŠI 2016/2017.* (2017). Dostupná na http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf



Část II

VÝVOJOVÁ SPECIFIKA A PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA DĚTÍ V OBDOBÍ POVINNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Jsme zvláštní druh sociálních primátů vybavený abstraktním myšlením, jazykem a kulturní tradicí. ‚Intuitivní‘ morální pravidla jsme si přinesli ze své evoluce, ta ostatní jsou důsledkem kulturního vývoje. Představa, že se kdokoli vymaní z lidské časoprostorové sociální sítě, v níž je jedním z miliard oček, je mylná“ (Koukolík, 2008, s. 10).

Druhá část publikace je věnována objasnění vývojových specifik dětí předškolního věku se zaměřením na období před vstupem do základní školy, tj. na současný povinný rok předškolního vzdělávání. Text druhé části je strukturován do tří kapitol s bohatými přílohami, kde čtenáři naleznou například inspirace na realizování pedagogické diagnostiky a vedení dětského portfolia. Jelikož člověk je tvor společenský, jak výše uvádí Koukolík, je důležité nabídnout dítěti možnost žít a jednat s ostatními mimo „známý rodinný kruh“, naučit se dodržovat určitý řád, domluvená pravidla, spolupracovat, soutěžit atd. Učitelé v mateřské škole se při plánování pedagogické práce neobejdou bez pochopení vývojových specifik předškolních dětí, ale také bez průběžně realizované pedagogické diagnostiky. Materiály prezentované v této části jsou pouze nabídkou pro pedagogickou praxi, v žádném případě nejsou závazným materiálem. Tato část je uzavřená doporučeními pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

7 Vývojová specifika dětí předškolního věku se zaměřením na podporu školní připravenosti a rozvoj pregramotností v mateřské škole

Hana VALENTOVÁ

Na konci předškolního období je dítě v optimálním případě zralé a připravené pro vstup do 1. třídy. Stav plné zralosti a připravenosti dítěte představuje jakýsi ideál nebo optimum. Je syceno na jedné straně procesem biologického dozrání CNS, druhým zdrojem je učení, které se ať již bezděčně, nebo záměrně odehrává ve styku dítěte s jeho okolím (ať již sociálním, nebo fyzickým). Zde samozřejmě klíčovou a nezastupitelnou roli sehrává rodinné prostředí dítěte, v případě docházky dítěte do mateřské školy je i toto prostředí cenným zdrojem učení.

Vývojová psychologie raného věku ukazuje (Matějček, 2005), jak se dítě v jednotlivých oblastech posouvá, rozvíjí. Ať již si tento vývoj představíme jako linii, nebo drobné či větší schody, vždy směřuje s naprostou samozřejmostí od jednoduššího stavu k stavu dokonalejšímu (regrese dosaženého rozvoje funkce nebo schopnosti bývá patologickým znakem). I zde operujeme s kategorií optima, ideálu nebo průměru (např. když konstatujeme, že se dítě ideálně či průměrně ve 3. roce dokáže ptát proč?). Každé dítě prochází stejným sledem stádií vývoje, avšak každé jinou rychlostí na základě individuálních předpokladů i vlivů prostředí (navíc samozřejmě u jednoho dítěte v každé dílčí funkci či schopnosti může být tempo různé). Pro zobecnění však nezbyvá než i s vědomím obrovských interindividuálních rozdílů přistoupit na stanovení optima či např. věkového průměru, ve kterém obvykle k posunu, vývoji dochází, nebo určení věkového rozpětí, které lze z hlediska vývoje popsat, charakterizovat.

Zaměříme se na věkového rozpětí 5–7 let (tedy věku, kdy je dítě „předškolákem“) a u vybraných oblastí, ve kterých je očekávána zralost a připravenost dítěte pro vstup do základní školy. Ukážeme si, co dítě v tomto věku již dokáže (optimum) a jak můžeme rozvoj této oblasti podpořit (možné cesty k optimu).

7.1 Motorická oblast (hrubá a jemná motorika)

V oblasti hrubé motoriky můžeme celkově konstatovat v tomto věku již výraznou obratnost: dítě skáče snadno snožmo i po jedné noze, přejde namalovanou linku či provaz, udrží rovnováhu na levé i pravé noze, skáče do výšky i do dálky, dokáže chytit i hodit nejen míč, ale i menší předměty, dokáže šplhat či seskočit z větších výšek (ale díky rozumovému vývoji a zkušenosti bývá opatrnější, testuje, obvykle postupně zvyšuje obtížnost), provede kotoul, obvykle se již naučilo i aktivity vyžadující náročnější koordinaci (např. jízda na kole, lyžování). Dítě se vrhá do motorických aktivit s nadšením, novou motorickou dovednost často cvičí stále dokola, dokud ji nezvládne, nezdokonalí (Allen & Marotz, 2000). Obvykle bývá k pohybovým aktivitám dítě silně vnitřně motivováno, přináší mu radost z aktivity samé, je důležitá i pro vytváření a upevňování sociálních vztahů, má významný vliv na rozvoj vnímání vlastního tělesného schématu, prostoru a pravolevé orientace, ale i zrakového vnímání. Na vývoj hrubé motoriky navazuje i zdokonalování jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky (Bednářová & Šmardová, 2010). Dítě dokáže manipulovat s drobnými objekty, uchopovat je, přesně a cíleně umisťovat, osvojilo si správný úchop i bezproblémové použití příboru, psacího náčiní atd. Dokáže používat různé pracovní nástroje, vystřihovat tvary, modelovat drobné objekty, lepit, skládat stavebnice. Zralost jemné motoriky podpořená cvikem a tréninkem se nejlépe odráží v kresebném a grafickém projevu (projevuje se samozřejmě i v jakýchkoliv každodenních činnostech, sebeobsluze apod.), kdy by se mělo dítěti dařit vést tužku s přiměřeným tlakem, čistými liniemi, čára by měla být plynulá. Při vybarvování obrázku dítě nepřetahuje. Díky vyspělé vizuomotorické koordinaci je dítě schopno napodobit kreslené či předepsané tvary, linie.

7.2 Kognitivní oblast (myšlení, pozornost, vnímání, paměť)

V myšlení dochází v námi sledovaném období k významnému posunu. V Piagetově teorii (Piaget & Inhelder, 2014) kognitivního vývoje se jedná o posun z předoperačního stádia – intuitivního myšlení ke stádiu konkrétních operací, které je pro školní vzdělávání velmi žádoucí (trvá od 6. (7.) roku do 11. roku věku). Pro tato dvě stadia jsou typické níže uvedené znaky.

Předoperační stadium

- Myšlení je vázáno na názor dítěte (nejčastěji na viděné vjemy), kterému podřizuje skutečnost.
- Dítě nerespektuje logické kroky.
- Antropomorfičnost (zvířatům i neživým objektům přisuzuje lidské vlastnosti a motivy).
- Magické myšlení (přesvědčení o možnosti měnit okolí podle svých přání).
- Artificialistický názor na svět (vše v okolí je vytvářeno, děláno, přičemž toto vytváření je kontrolováno lidmi).
- Nedostatečné rozlišování mezi realitou a fantazií (Vágnerová, 2000). Vysoký vliv fantazie na myšlení. Objevuje se tendence vnímat a podřizovat okolní skutečnost svým představám, náladám a přáním.
- Absolutismus vyvěrá z potřeby dítěte po jistotě. Jde o přesvědčení dítěte, že pokud dospěje k nějakému poznání nebo jej přejme jako platné, pak je tato platnost univerzální, platí vždy (jak to ve světě je: např. v zimě vždy padá sníh). Nedokáže ještě přijmout relativitu názorů a pochopit, že nějaká věc může být platná jen za určitých podmínek, okolností.

Stadium konkrétních operací

Myšlení je vázáno na realitu, dítě dokáže uvažovat a představit si to, co zná na základě zkušenosti. Z pohledu myšlenkových operací je schopno (Piaget & Inhelder, 2014):

- srovnávat (větší, menší);
- řadit (od nejmenšího k největšímu, podle různých kritérií);
- využívat relační logiky (dokáže posuzovat vztahy mezi předměty (starší x mladší);
- binárně uvažovat (něco je x něco není);
- mentální reprezentace akcí (například si představí, jakou cestou chodí do školy, co všechno cestou potkává, následně je schopno nakreslit plánek) a díky výše uvedeným posunům je dítě schopno též lepší orientace v prostoru i orientace v čase;
- chápat zachování množství;
- rozumět reverzibilitě akcí (tj. vratnosti – je základem pro schopnost sčítání a odčítání).

Vnímání, pozornost a paměť tvoří důležitou triádu, a pokud jsou adekvátně rozvinuty, jsou velice důležité pro rozvoj myšlení a učení v obecné rovině i pro potřeby školní práce (Matějček, 2005). Před vstupem do základní školy by dítě na konci předškolního období mělo dokázat:

- Udržet záměrnou soustředěnou pozornost přibližně 10–15 minut.
- Lokalizovat, rozlišovat, vnímat zrakové a sluchové podněty. Dítě dokáže díky zaměření pozornosti odlišit zvuk od šumu či jiných zvuků, nebo u zrakového vnímání zaměřit pozornost na objekt, který ho zajímá – vyčlenit figuru z pozadí (Bednářová & Šmardová, 2010). Je schopno najít rozdíl mezi podobnými zvuky, slabikami, slovy (např. slabiky lišící se v délce, tvrdosti) nebo obrázky, tvary (např. odlišit rozdíl v detailu, rozdíl mezi horním a dolním nebo pravým a levým segmentem).
- Zapamatovat si zrakové a sluchové podněty. V průběhu předškolního věku dochází k postupnému zrání mozkových struktur, které umožňují vývoj paměťových schopností, dochází ke zvýšení kapacity paměti a zvýšení rychlosti zpracování informací. Dítě je schopno zapamatovat si stále větší množství informací (sémantická paměť), jež v paměti dokáže informace spojit do smysluplných komplexnějších celků, a je schopno zapamatovat si událost, její souvislosti a průběh (epizodická paměť, např. pamatují si, co řekla máma, když rozbilo vázu po babičce, co následovalo). Pokrok je plynulý též u schopnosti zapamatovat si mimoděk postupy, činnosti a jejich sled (implicitní procedurální paměť, např. jízda na kole). Velkou roli sehrává zkušenost, dostatek podnětů a také cvik. Dítě samo ještě nedospělo k tomu, aby si samo vytvářelo paměťové strategie, které by mu usnadnily zapamatování, ani ještě nedokáže uspořádat poznatky cíleně do lépe zapamatovatelných tvarů (Vágnerová, 2014). Pamatuje si ale lépe ta slova, názvy, tvary, se kterými aktivně nakládá (například zvířátka z dřevěné farmy, se kterou si hraje), události nebo aktivity, do kterých je aktivně zapojeno (tzv. sebeztažný efekt paměti), či to, co jej osobně zaujalo, vymykalo se jeho dosavadní běžné zkušenosti. Šestileté děti již obvykle dokážou rozlišit v paměťovém obsahu mezi realitou a výtvořem vlastní fantazie.

7.3 Sociální oblast (sociální vztahy a řeč)

Sociální dovednosti a schopnost vytvářet a udržovat vztahy s druhými je jednou z oblastí nejvíce ovlivněnou výchovou a učením, která se formuje v úzkém kontaktu se zráním v emocionální oblasti a myšlení dítěte. Velmi výrazně se zde otiskuje rodinné prostředí dítěte a vzorce chování a normy, které si dítě zvnitřnilo. Mateřská škola má ovšem výraznou úlohu v socializaci předškolního dítěte v prostředí odlišném od rodinného a poskytuje jak novou širší sociální skupinu, tak i odlišnou autoritu od zažitých autorit rodičů. Mateřská škola je tak významným přechodem

mezi soukromím rodiny a institucí školy, kde je prostor a dostatek příležitostí se mnohé naučit (Matějček, 2005; Nádvořníková, 2018). V sociální oblasti dítě připravené pro vstup do školy dokáže:

- Rozlišovat různé role a vnímat, že ono samo se v různých rolích ocitá (např. v roli spolužáka, kamaráda, žáka mateřské školy).
- Zvládnout situace, které se v konkrétních vztazích objevují (například na rovině vrstevnické či kamarádské dokáže zvládnout spolupráci, vyřešit konflikt, umí zvládnout pocit zklamání, umí vyjádřit soucit a poskytnout oporu).
- Ví, jaké chování je s danou rolí spojeno (jak se můžu chovat doma k rodičům, sourozenci, kamarádovi, paní učitelce, cizímu člověku).

Uvědomuje si běžné normy chování a sociální konvence, ví, že by je mělo respektovat (zdatně však dítě stále testuje hranice). Slovní zásoba dítěte ve věku 6 let zahrnuje průměrně 10 000 slov (Allen & Marotz, 2000). To už je úctyhodné množství. Důležitá je ovšem nejen ona slovní zásoba, ale především úroveň řeči, která je ovlivněna především sociálním prostředím, ale také motorikou (pohybuje se ve světě, který prozkoumává, chce poznávat a pojmenovávat) a vnímáním (vidí, slyší, dotýká se světa kolem sebe). Řeč předškolního dítěte by optimálně měla být na všech rovinách (foneticko-fonologické, lexikálně–sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické – zde dochází k nejvýraznějšímu posunu) rozvinuta do té míry, že je schopno (Bednářová & Šmardová, 2010):

- rozlišit bezpečně fonémy mateřského jazyka a vyslovovat je správně;
- porozumět složitější instrukci sestávající z více kroků (např. vezmi 2 kelímky, naplň je vodou a polož je na horní polici);
- užívat všechny slovní druhy, správně skloňovat, časovat;
- používat složitější souvětí souřadná i podřadná;
- vyjádřit srozumitelně své pocity, myšlenky;
- vyprávět zážitek či děj příběhu;
- formulovat názor;
- porozumět příběhu (čtenému, vyprávěnému, hranému), ději, např. pohádky a umět jej převyprávět;
- vést dialog s respektováním pravidel konverzace;
- klást otázky.

Potud jde o postupné zdokonalování a košatění řečových schopností, kdy se v šestém roce objevuje velmi významný aspekt řeči, tzv. metalingvistické porozumění (jde o pochopení podstaty jazyka, které umožňuje hru se slovy, slovní vtip, umožňuje porozumět ironii a nadsázce).

7.4 Emocionální oblast

V oblasti emocí konkrétně v jejich prožívání i vyjadřování, dochází především k níže prezentovaným posunům, změnám.

- Dochází k opouštění dosavadního výrazného egocentrismu (tzn. podněty, které jsou předkládány, dítě vyhodnocuje sebeztažně pouze s ohledem na to, zda právě jemu přinášejí uspokojení) a emotivní regulace, která spočívá v potřebě okamžitého bezodkladného uspokojení své vlastní potřeby (Vágnerová, 2012). Představíme si tedy emocionálně zralé dítě jako takové, které je schopno uvědomit si, že něco chce, ale zároveň je již schopno tuto potřebu odložit nebo přeměřovat, aniž by to zažívalo jako frustraci (prožitková rovina) a reagovalo emočně vypjatě (křik, pláč), impulzivně, nebo projevem agrese (kopání, kousání). Např. chce si právě malovat, ale dokáže přijmout skutečnost, že malovat bude až poté, co si uklidí hračky a sní svačinu.
- S ustupujícím egocentrismem vzrůstá také míra empatie (Vágnerová, 2000). Předškolní dítě si již uvědomuje, že druhí mohou vědět, myslet si a cítit v jedné chvíli něco jiného než ono samo, dokáže se naladit na prožitek druhého a představit si emoci, kterou druhý prožívá. Začíná chápat, že stejná situace může u různých lidí vyvolat odlišné emoce.
- Začíná se utvářet teorie mysli, kdy si dítě vytváří teorie o tom, jak přemýšlejí a vnímají jiní lidé.
- Emoce jsou ještě spíše pociťovány v polaritách (radost x smutek), dítě ještě není schopno porozumět ambivalentním pocitům.

Dosud byla řeč o optimu, jakémsi ideálním stavu, kterého předškolní dítě může v jednotlivých oblastech dosáhnout v období před započítáním povinné školní docházky. Z nejrůznějších důvodů, jako je pozvolnější nebo nerovnoměrné zrání dílčích funkcí (např. u zrakového či sluchového vnímání), povaha rodinného prostředí (např. u sociálních a komunikačních dovedností) nebo osobnostní vlastnosti či genetické dispozice, je však reálný obraz daleko pestřejší. Dítě nemusí v jedné či více oblastech nebo i na úrovni jednotlivých dovedností na toto optimum dosáhnout. Je na místě uvažovat o možnostech, jak jednotlivé dovednosti rozvíjet. Je třeba zmínit, že jsou tím kladeny velké nároky na učitele mateřských škol, na které je směřován požadavek, aby byl dobrým diagnostikem a analytikem. Diagnostikem proto, aby u dítěte dokázal zhodnotit míru rozvoje dílčích dovedností, aby průběžně vyhodnocoval

jeho pokroky (když známe úroveň, kterou dítě zvládá, můžeme z ní vyjít, neboť dítě rádo opakuje aktivity, ve kterých zažívá úspěch, a volit pak pozvolně vždy úkoly a činnosti s nároky o trochu vyššími). Důležitý je přitom respekt k aktuální úrovni vývoje předškolního dítěte v dané oblasti, protože ten determinuje to, co je možné udělat, kam je možné pokročit. Analytikem by měl být učitel proto, aby dokázal cíleně vybrat nebo sám navrhnout pro jednotlivé dítě nebo skupinu dětí takové aktivity, které mají potenciál je v dané oblasti obohatit, něčemu naučit, někam je posunout.

7.5 Ukázka dobré praxe

Poměrně snadný se tento úkol může zdát například tehdy, pokud si dáme za cíl rozvoj zrakového vnímání a k ruce si vezmeme některý, k tomuto účelu zpracovaný, pracovní list. Dítě jej individuálně vyplní, procvičí se a my máme v ruce zároveň diagnostický materiál, který můžeme vyhodnotit. I v této jednoduché aktivitě se projeví nejen schopnost zrakového rozlišení, ale na výkon může mít vliv pozornost, motivace. Daleko náročnější je zařazení komplexnější aktivity.

V rámci přírodovědné pregramotnosti například vytvoříme aktivitu, jejímž cílem bude poznávat listnaté stromy, jejich listy a plody. Podívejme se na obsah této aktivity a identifikujme oblasti, které rozvíjíme. S dětmi si povídáme o stromech, které znají, co o nich vědí (řečové schopnosti). Děti zavedeme ke skupině stromů, budeme podle obrázku listu vyhledávat dub, buk, javor mezi ostatními stromy, pozorujeme je (zrakové vnímání – rozlišování), posloucháme, jak šumí listy, když fouká vítr (sluchové vnímání – rozpoznání figury a pozadí), přiřadíme spolu k listům plody (paměť), porovnáme listy – čím se liší (zrakové vnímání – diferenciaci), v menších skupinkách (spolupráce) sesbíráme různé listy jednoho stromu a řadíme je podle velikosti do řady (myšlení, zraková diferenciaci). Listy se pokusíme obkreslit a obtiskneme v různých barvách (grafomotorika, jemná motorika). Mohli bychom pokračovat, ale ponechme tuto aktivitu takto. Je zřejmé, že zde je již v rámci přírodovědné pregramotnosti vstupujeme do mnoha oblastí, navíc i zde svou roli v průběhu aktivity hraje i pozornost a motivace. Právě zde je tedy důležitá schopnost učitele být dobrým analytikem, aby činnosti volil cíleně s vědomím toho, čeho se dotýkají a co mají potenciál rozvíjet. I pokud je skupina dětí věkově rozmanitá, nemusíme se obávat, že by pro určitý věk nebyla vhodná. Můžeme si pomoci metaforou: Když sníme pestré jídlo, náš organismus si z široké palety vybere ty živiny, které potřebuje v míře, kterou potřebuje, ostatní nechá bez povšimnutí odejít. Podobně i dítě se do aktivit zapojuje v míře, která odpovídá jeho úrovni v dané oblasti a jeho aktuálnímu nastavení a zaujetí úkolem. Pokud je úkol příliš obtížný, věnuje se jiné činnosti nebo pozoruje řešení ostatních. Ze své přirozenosti tedy zužitkuje a zhodnotí to, co potřebuje.

7.6 Literatura

- Allen, K., E. & Marotz, L. R. (2000). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Bednářová, J. (2014). *Mezi námi předškoláky. Všeestranná příprava dítěte do školy pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Edika.
- Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová Z. & Šulová Z. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2009). *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D. & Příkazká, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
- Kolektiv autorů (2012). *Pozornost, orientace, zraková percepce*. Praha: Raabe.
- Kolektiv autorů (2015). *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí*. Praha: Raabe.
- Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Kutálková, D. (2010). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
- Nádvorníková, H. (2011). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

8 Pedagogická diagnostika v teorii a praxi mateřské školy

Jitka PETROVÁ, Eva ŠMELOVÁ, Miluše RAŠKOVÁ a Irena PLEVOVÁ

8.1 Přípravenost dítěte pro vstup do školy

Vstup do školy je obvykle pro dítě a jeho rodinu výjimečnou událostí. Osobnostní vývoj nabývá nové kvality, která se postupně naplňuje v širokém spektru svých projevů. Podle Vágnerové (2012) dítě potřebuje ve škole uspět ve dvou oblastech: *být pozitivně hodnoceno za své výkony a být ostatními akceptováno*. Škola rozvíjí celou osobnost dítěte, ale může být také zdrojem zátěže, ambivalentních citů a postojů, přinášet dětem mnoho problémů jako školní neúspěšnost, nezačleněnost mezi spolužáky, emocionální přetížení, úzkost, obavy, výčitky svědomí, pocity méněcennosti apod. *Školnímu neúspěchu lze předcházet včasnou a objektivní diagnostikou nedostatků v rozvoji dětské psychiky a z ní odvozených podnětů pro nápravu zjištěných odchylek a nerovnoměrností*. Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější (maturace i subjektivní zkušenost). O jaké předpoklady konkrétně jde, nám mohou přiblížit *somatopsychická posuzovací kritéria*, která je však potřeba chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii. Ve vztahu ke školní zralosti jsou obvykle sledovány následující oblasti: oblast tělesná, kognitivní, emoční a sociální (Vágnerová, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Sledování úrovně rozvoje osobnosti dítěte na konci předškolního věku má u nás dlouholetou tradici. U dítěte vstupujícího do školy se předpokládá kromě fyzické zralosti a přiměřeného zdraví určitá odpovídající úroveň v oblasti poznání, emocionality a sociální zdatnosti, jejíž dosažení vyjadřuje *míru připravenosti pro školu* (Jucovičová & Žáčková, 2014; Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

K významným a dnes již klasickým výzkumným studiím dítěte na počátku školní dráhy patří např. rozsáhlá studie Kořínka (1975), který se svým týmem shromáždil údaje o 5 157 dětech v počátcích jejich školního startu. Pozornost věnoval věku i pohlaví dětí, vzdělání jejich rodičů, projevům laterality, rozvoji řeči, chápání množinových a číselných vztahů, kresbě postavy, řazení grafických prvků a obkreslování geometrických tvarů, hudební připravenosti, motorické koordinaci apod. Novější výzkumy v oblasti školní zralosti, zaměřené na zjišťování úrovně školní zralosti předškolních dětí, sledovaly vedle kognitivní úrovně také například připravenost ke čtení, slovní zásobu, artikulační obratnost, znalosti dětí, vizuomotoriku a vyspělost jemné motoriky (Šmelová et al., 2012).

Jak již bylo zmíněno, těsně před vstupem do školy dochází v organismu dítěte a jeho psychice k řadě vývojových změn. Většina z nich je pro zvládnutí požadavků systematického vzdělávání při vstupu do školy podstatná. Vzhledem k jejich závislosti na mechanismech zrání a učení představují základ pro tzv. *školní zralost* či *připravenost dítěte, pro vstup do školy*. Jsou děti pro současné školní požadavky kvalitně připravené? Co by se dalo v tomto směru zlepšit například prostřednictvím preprimárního vzdělávání? Co ukazují nejen výzkumná zjištění, ale i praxe? Mateřská škola může nabídnout kvalitní přípravu pro vstup dítěte do školy. Podstatné ale je, aby učitelky v preprimárním vzdělávání měly informace o tom, co školní zralost (připravenost) je, v jakých oblastech je sledována a jak se projevuje. Významná je také erudovaná znalost zvláštností dětské psychiky v předškolním věku, což je základ pro kvalitní práci s dětmi a pro jejich přípravu na vstup do školy. Proto vidíme jako nezbytnost nepodceňovat celoživotní vzdělávání (sebevzdělávání) v preprimární pedagogice.

Dalším důležitým úkolem učitelů mateřských škol je spolupráce s rodiči (blíže kapitola č. 6). Do takovéto spolupráce patří například organizace přednášek pro rodiče předškolních dětí o tom, co školní zralost je, jak se projevuje, co případně ne/zralost může pozitivně či negativně ovlivnit. Jsme přesvědčeni (a praxe to potvrzuje), že odborná kvalitní a otevřená komunikace s rodiči, je pro dítě velkým přínosem. Rodiče potom přirozeně přijímají informace o tom, že v některých oblastech se jejich dítěti daří méně. Mohou následně formou hry rozvíjet oblasti, ve kterých dítě zaostává. Například hrát pexeso (zrakové vnímání a paměť), nechat dítě vyprávět pohádku, kterou slyšelo (sluchové vnímání a paměť, jazykové dovednosti), hledat věci, které jsou nahoře, dole, vpředu, vzadu (prostorová orientace), počítat předměty na obrázku (předmětové představy), hledat rozdíly na dvou obrázcích (pozornost), dokreslovat obrázky (vizuomotorika), stavět z kostek (prostorová orientace, motorika) a mnoho dalších. Náměty a cvičení pro rozvoj oblastí školní zralosti dítěte můžeme najít v publikaci *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole* (Žáčková & Jucovičová, 2007).

Na závěr připomínáme, že je důležité respektovat komplexní faktory determinace psychiky dítěte. Znamená to, že na školní zralost má vliv nejen prostředí a výchova (jak v rodině, tak v mateřské škole), ale neméně dědičnost a vrozené faktory osobnosti (Otevřelová, 2016). Proto je zásadní přistupovat k dětem individuálně a vycházet z jejich

možností a schopností. Matějček (1994) zdůrazňuje, že je nutné čím dále pečlivěji a komplexněji vážit situaci každého jednotlivého dítěte před nástupem do školy.

Diagnostika jako taková je součástí mnoha vědních oborů a lze ji chápat jako „teorii objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností“ (Průcha, 2006, s. 132). Podle Mojžíška (1987, s. 7) je principem jakékoliv diagnostiky „dlouhodobé i krátkodobé, úsilí o zjišťování, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které diagnosticky sledujeme.“ Nezbytným předpokladem k řešení jakéhokoliv problému je totiž jeho analýza, která umožní dojít k nějakému závěru, tj. stanovit diagnózu. Ta se potom stává základem pro určení vhodných prostředků k nápravě, respektive zvládnutí potíží, ale je důležitá i pro prevenci dalšího rozvoje či znovuobjevení. Diagnostiku je tedy nutno chápat jako první krok k nápravě (Braun, 2014).

8.2 Pedagogická diagnostika v kontextu teorie

Pedagogická diagnostika je vědní obor, který je oproti obecné diagnostice charakteristický tím, že všechny jeho úkoly jsou podřízeny pedagogickému záměru. To znamená, že má napomoci učiteli prostřednictvím diagnostických metod poznávat každé dítě v edukačním procesu a ve výchovném prostředí školy. Pedagogická diagnostika je úzce spojená s výchovně vzdělávací praxí a vychází z pedagogických norem a hledisek. Zejména sleduje plnění cílů a úloh výchovně vzdělávacího procesu. Vzhledem k těmto normám potom posuzuje a hodnotí dosaženou úroveň pedagogického rozvoje osobnosti dítěte či skupiny dětí a snaží se rovněž odhalit, co brání dítěti či jejich skupině plnit tyto požadavky. V souvislosti s tím pak užíváme základní pojmy, kterými jsou „anamnéza (zjištění, co v životě dítěte předcházelo), diagnóza (vyjádření současného stavu) a prognóza (jaká je pozitivní perspektiva dítěte ve vzdělávání)“ (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, s. 15).

Vzhledem ke skutečnosti, že se můžeme s diagnostikou setkat v nejrůznějších vědních oborech a že se pedagogická diagnostika jako speciální disciplína pedagogiky u nás vyčlenila až v sedmdesátých letech dvacátého století, můžeme v odborné literatuře nalézt její velmi úzké vztahy a provázanost s jinými vědními disciplínami. Mnozí autoři (srov. Kucharská, 2015; Mertin, 2012) upozorňují na značnou korelaci a významové překrývání pedagogické diagnostiky zejména s diagnostikou pedagogicko-psychologickou. Ačkoli se jak pedagogika, tak také psychologie zaměřují při diagnostikování ve školním prostředí na žáka (dítě), učitele či celou školu, liší se tyto vědní disciplíny náhledem na dané zkoumané objekty.

Pedagogika se zabývá plněním cílů a úloh výchovně vzdělávacího procesu, sleduje tedy obsah vzdělávání, výsledek vzdělávání, činnost učitele či rozvoj žáka a snaží se odhalit příčiny neúspěchu v naplňování vytyčených cílů. Naproti tomu psychologie se při diagnostikování zaměřuje na osobnost dítěte, osobnost učitele, jejich vlastnosti, vztahy mezi dětmi, klima školní třídy atd. Jde o poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince, a to jak z hlediska současného stavu, tak z hlediska budoucího vývoje. Dá se obecně říci, že psychologická diagnostika je spíše zjišťující, konstatující stav a příčiny a naznačující pravděpodobnou prognózu vývoje, zatímco diagnostická činnost v pedagogice je charakterizována zejména tím, že všechny její úkoly jsou podřízeny určitému pedagogickému záměru. A tak tedy, i když jsou diagnostické kompetence pedagoga a psychologa v jistém smyslu odlišné, v obou případech směřují ke stejnému cíli, a to k vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj každého jedince. Velmi jasné vysvětlení, proč spolu tyto disciplíny v rámci diagnostiky úzce souvisí, podává Dittrich (1993), který zmiňuje, že každý učitel, který chce diagnostiku provádět kvalitně, musí být vybaven jak znalostmi z oblasti pedagogiky, tak i z psychologických disciplín, věd o člověku, speciální pedagogiky atd. Pouze tak může úspěšně plánovat a realizovat výchovu a vzdělávání a směřovat tak k naplnění vytyčených cílů.

Na základě výše uvedeného je nyní možné vymezit předmět pedagogické diagnostiky, a to jako širokou škálu jevů a dějů, včetně jejich vzájemných vztahů v oblasti nejrůznějších pedagogických situací. Blíže pak lze předmět a obsah pedagogické diagnostiky specifikovat podle hlavního činitele v centru zájmu diagnostické činnosti, a to na:

- osobnost učitele a jeho pedagogická činnost;
- osobnost dítěte;
- interakce učitel–dítě;
- interakce mezi dětmi – sociální vztahy ve třídě, jejich struktura, dynamika a sociální klima;
- interakce dítě–kolektiv dětí (třída);
- interakce učitel–vzdělávací nabídka–dítě;
- vliv výchovných činitelů působících mimo školu – rodinné prostředí, vliv kamarádů a dalších osob, se kterými přijde dítě do styku, vliv širšího kulturně sociálního prostředí (např. hromadných sdělovacích prostředků).

K předmětu a obsahu pedagogické diagnostiky se vyjadřuje také Gavora (2010), který uvádí, že každý učitel diagnostikuje širokou škálu vlastností dítěte, mezi které nepatří jen vědomosti a dovednosti, ale i názory, postoje, představy,

přesvědčení, psychomotorické projevy, postavení dítěte v kolektivu a jiné. Kromě této neformální diagnostiky, ale využívá učitel i formálních způsobů, což jsou jasně ohraničené diagnostické situace v jednotlivých etapách výchovně vzdělávacího procesu. Diagnostikování a nabytí diagnostických dovedností je nedílnou součástí profesní erudice učitele (více o profesních kompetencích a profesních rolích učitele Bílková, 2017; Průcha, 2009; Syslová, 2013, 2017; Šmelová, 2014; Tomanová, 2006; Vašutová, 2004; a další).

Blíže se na předmět pedagogické diagnostiky v mateřské škole dívá také Zelinková (2009, s. 717), která uvádí, že „v předškolním věku se posuzuje dosažená úroveň vývoje dítěte v oblasti kognitivní, emocionální i sociální a zvýšená pozornost se věnuje rozvoji oblastí, které se odchyľují od normy. V závěru předškolního období je diagnostikována školní zralost a školní připravenost.“

Aby dítě bez problémů zvládalo nároky dnešní školy, očekává se od něj dostatečná vyzrálost jak v oblasti fyzické a kognitivní, tak i v oblasti emoční a sociální. Děti jsou v tomto období velmi ovlivňovány názory ostatních, ať už svých vrstevníků, sourozenců, či rodičů, a tak musíme brát v úvahu všechny možné příčiny aktuálního stavu dítěte, jeho schopností a dovedností. Svou roli zde hraje především motivace k činnosti, a jak uvádí Vágnerová (2012, s. 259), „pro dítě je důležité, jakou hodnotu má školní úspěch pro jeho rodiče“, protože přejímá jejich postoj a podle toho samo k dané práci přistupuje. Rodič by měl být tím, kdo dítě podporuje, podněcuje jej ve vývoji, poskytuje mu podnětné a citově vřelé zázemí a rozvíjí jeho sociální dovednosti. Na školní zralosti a následné úspěšnosti ve škole se významným způsobem podílí i předškolní vzdělávání, jehož primárním cílem je všestranný rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku a motivace k celoživotnímu učení a vzdělávání. Zejména v posledním roce docházky do mateřské školy probíhá intenzivnější příprava dětí, která směřuje k úspěšnému zvládnutí zápisu do prvních tříd a na něj navazující bezproblémové zahájení povinného základního vzdělávání (Kropáčková, 2008; Kutálková, 2014; Petrová, 2010, 2012, 2013; Vágnerová, 2012). Z tohoto důvodu se také jako velmi důležitý aspekt jeví povinnost navštěvovat poslední rok předškolního vzdělávání před zahájením docházky do základní školy, která byla zavedena od září roku 2017.

Problematikou diagnostiky školní zralosti a připravenosti se zabývají mnozí autoři nejen v teoretické, ale i výzkumné rovině (srov. Bednářová et al., 2017; Berčíková et al., 2014; Dandová et al., 2018; Franclová, 2013; Jucovičová, Žáčková, 2014; Otevřelová, 2016; Petrová, Švaňhalová & Vaňková, 2017; Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018; Šmelová et al., 2016). Za zmínku jistě stojí rozsáhlý výzkum, který byl uskutečněn na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2009–2012 a byl zacílen na objektivní ověření a vyhodnocení účinnosti *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a jeho dopadu na úroveň připravenosti dětí pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Řešitelský tým pod vedením prof. Evy Šmelové prostřednictvím jednotné testové baterie provedl šetření se zaměřením na školní připravenost nejen na dětech předškolního věku v České republice, ale zaměřil se také na posouzení úrovně školní připravenosti ve vybraných zemích Evropské unie a následně provedl komparaci získaných dat. Realizovaný výzkum pak ukázal problémy, na něž bylo nutné reagovat a upozornit na ně zejména v odborné diskusi, s dopadem na práci jednotlivých mateřských škol (srov. Šmelová, Petrová & Suralová et al., 2012, Šmelová et al., 2012).

Školní zralost je posuzována ze strany učitelek mateřských škol, neboť jsou schopny – vzhledem k dosaženému vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky – zhodnotit vývojovou úroveň dětí. Jsou s dětmi v každodenním kontaktu, tráví s nimi převážnou část dne. Prostřednictvím průběžné pedagogické diagnostiky jsou schopny závčas odhalit nedostatky ve školní připravenosti dětí. Na případné odchyľky ve vývoji dítěte může reagovat také pedagog základní školy v průběhu zápisu do první třídy. Pokud si není učitelka školní zralostí dítěte zcela jistá, může rodičům doporučit odborníka, který zralost dítěte detailněji prověří. V tomto případě je diagnostika školní zralosti v rukou pedagogicko-psychologické poradny, případně lékaře či logopeda (Klégrová, 2003; Kropáčková, 2008).

Diagnostika školní zralosti se uskutečňuje formou různých testů a metod, přičemž jejich zaměření odpovídá oblasti, na kterou je potřeba se podrobněji zaměřit. Pro zjišťování školní zralosti jsou využívány různé metody a testy, jako například Stanford–Binetova zkouška inteligence, Weschlerovy zkoušky inteligence, Barevné progresivní matice, zjišťující úroveň vnímání, pozornosti a myšlení, Edfeldův reverzní test a Vývojový test zrakového vnímání, oba se zaměřením na zrakovou perцепci dětí, Zkouška sluchové diference Wepmana a Matějčka, Orientační test dynamické praxe hodnotící motorické schopnosti, Zkouška laterality, Obrázkově-slovníková zkouška O. Kondáše, zjišťující úroveň pasivního slovníku dětí, Vinelandská škála sociální zralosti, Jiráskův Test duševního obzoru a informovanosti a Zkouška znalostí předškolních dětí (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015). Ne všechny výše uvedené testy jsou ale použitelné v mateřské škole, protože se jedná o standardizované psychologické testy, které mohou administrovat pouze odborníci, tedy psychologové. Pedagogové tak raději přistupují k diagnostice vycházející z očekávaných

výstupů a kompetencí, které jim poskytuje základní kurikulární dokument, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Pro účely pedagogické diagnostiky se tak v praxi často využívá:

- Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková et al., 2007). Jedná se o metodiku pro podporu individualizace vzdělávání v mateřské škole a slouží předškolním pedagogům nejen k diagnostice samotné, ale také k volbě vhodných metod a přístupů při vytváření a uskutečňování vzdělávacích programů individuálně zaměřených na konkrétní dítě. Metodika obsahuje 35 vývojových řad pro sledování a hodnocení pokroků dítěte ve věku 3–6 (7) let. Je v přílohách doplněna množstvím záznamových archů, které mohou učitelé okamžitě využívat ve své práci.
- Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015). Publikace přináší nejen předškolním pedagogům, ale také rodičům dětí návod, které oblasti vývoje u dítěte sledovat v průběhu předškolního období a také přehledné záznamové archy, co by dítě mělo umět ve kterém věku. Tato publikace je v mateřských školách využívána zejména z důvodu konkrétních charakteristik očekávaných vědomostí, dovedností, postojů a návyků, avšak ne zcela koresponduje s očekávanými výstupy definovanými v RVP PV (přehledná tabulka porovnávající kategorie RVP PV a kategorie definované autorkami je součástí Přílohy 31).
- Školní zralost (Bednářová & Šmardová, 2015). Obdobně jako výše uvedená publikace, i zde se autorky zamýšlejí nad tím, co by mělo dítě umět a zvládnout mezi pátým a šestým rokem věku, tedy před vstupem do základní školy. Opět jsou pro přehlednost uvedeny konkrétní vědomosti, dovednosti, postoje a návyky, které je třeba u dítěte před vstupem do základní školy podporovat a následně jejich dosažení ověřovat prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky.
- Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku (Sindelar, 2016). Sindelarová přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu: „Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých mohou vyrůstat velké i malé větve (...). Zda člověk může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení a učení, závisí na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života“ (Sindelar, 2016, s. 5). Můžeme tedy říci, že koruna představuje komplexní schopnosti, ovšem o tvaru koruny rozhoduje to, jak se vyvíjely kořeny a kmen. Pro záznam diagnostického šetření vytvořila autorka „strom“, na němž jednotlivé větve tvoří úkoly z oblasti optické a akustické diferenciaci, diferenciaci figury a pozadí, optické, akustické, intermodální paměti, intermodálního kódování, vnímání schématu těla a orientace v prostoru a seriality.
Pro správné provedení diagnostické metody je nutné vytvoření podmínek, za kterých by mělo řešení úkolů probíhat. Dítě by mělo být odpočaté, pracovat klidně, za vyloučení rušivých vlivů, při dostatku času na plnění úkolů a postupném řešení úkolů. Úkoly by měly být rozděleny do více dnů a jednotlivý úkol by měl být prováděn bez přerušení.
Po provedení diagnostiky každé oblasti jsou výsledky úkolů daného dítěte zaznačeny do grafu – stromu myšlení a učení. Z obrázku stromu je pak velmi přehledně zjištělé místo, v němž dítě nedosahuje optimálních výsledků. Při zjištěných deficitech v daných oblastech by dítě mělo následně projít programem nácviku, tzn. úkoly zaměřenými na procvičení oblastí, ve kterých byly zjištěny nedostatky. Tato cvičení jsou diferencována do tří stupňů obtížnosti a cvičební program je třeba začít od úrovně, kterou dítě zvládá bez obtíží. Sindelarová předkládá tato cvičení jako náměty, které mohou být libovolně obměňovány a doplňovány. Po určité době autorka doporučuje opětovné provedení diagnostiky s cílem zjistit, jak úspěšný byl specifický trénink dané dílčí funkce.
- Oregonská metoda hodnocení (Gardošová et al., 2003). V případě Oregonské metody hodnocení se jedná o složitější metodu hodnocení vývoje dítěte a pro práci s ní je nutné absolvovat vzdělávací seminář. Oregonská metoda hodnocení je součástí vzdělávacího programu Začít spolu a obsahuje některé unikátní prvky, které ve většině jiných nástrojů hodnocení nenajdeme. Oregonská metoda hodnocení je někdy nazývána přímo oregonským pozorováním, jelikož za stěžejní metodu získávání poznatků o dětech je považována metoda pozorování a jeho záznamu. Tato metoda hodnocení je založena na zaznamenávání pozorování do archu, který obsahuje 60 položek. V mateřské škole se využívá tzv. zkrácená forma, která obsahuje 35 položek. Hodnotí se v nich 10 oblastí vývoje dítěte. Součástí hodnocení není jen zaznamenávání postupu či regrese na číselné ose, ale významnou složkou hodnocení je popis jednotlivých situací, které tvrzení dokumentují.
- RoK v MŠ, SUK (Havlíková, Vencálková & Havlová, 2008). Tyto evaluační nástroje se zaměřují na hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Jsou určeny mateřským školám, které pracují podle programu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Vznik jednotlivých nástrojů se liší, ale oba vycházejí z dětských kompetencí (tyto kompetence nejsou zcela shodné s kompetencemi v RVP PV, je jich zde více a jsou zaměřeny na větší podporu zdraví (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012) již zmíněného programu. RoK v MŠ slouží k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování individuálního rozvoje a učebních pokroků každého dítěte v mateřské škole. Struktura předkládaného nástroje vychází z 50 kompetencí uvedených v programu. RoK v MŠ vznikl jako zkratka označující rozvoj kompetencí v mateřské škole. Kompetence jsou v nástroji sdruženy podle obsahové podobnosti do 18 oblastí, které se vyhodnocují na základě ukazatelů dosaženého vzdělávání. Původních 300 ukazatelů z tabulek

Kurikula PZMŠ bylo redukováno a přeformulováno, přičemž jedním z kritérií bylo, aby chování či dovednost dítěte bylo jednoznačně pozorovatelné (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

„SUK je zkratka pro sdružený ukazatel, jenž vznikl sdružením a zobecněním vždy několika ukazatelů dosaženého vzdělání (viz tabulky v Kurikulu PZMŠ). Ke každé kompetenci bylo zformulováno 50 SUKů/souvětí, které popisují požadované dovednosti dítěte. Vzhledem k interaktivnímu pojetí vzdělávání docházelo k častému prolínání těchto popisů. Proto byly jednotlivé položky ‚vyčištěny‘ a ponechány v příslušném Suku. Tak došlo k jejich redukcii z 50 na 25. Nakonec byly vytvořeny záznamové listy s hodnotící třístupňovou škálou“ (Syslová, 2011).

- PREDICT (Syslová & Kratochvílová, 2016). Tento nástroj vznikl v rámci mezinárodního projektu Good start to school a je zkratkou anglického označení Pre-school Diagnostic and Communication Tool. Jeho autorky vytvořily kromě evaluační karty pro dítě i metodickou příručku pro pedagogy a pro rodiče, která má usnadnit vzájemnou komunikaci mezi školou a rodinou. Nástroj vznikl sdružením 44 kompetencí formulovaných v RVP PV a na základě jejich obsahové podobnosti byly následně nově přerozděleny do 10 oblastí (gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů). Očekávané výstupy byly přiřazeny k jednotlivým oblastem a přeformulovány tak, aby mohly sloužit jako kritéria výsledků vzdělávání. Úprava výstupů probíhala na základě souvislostí s oblastmi a pozorovatelnosti chování či dovednosti dítěte. Záznamový arch obsahuje název a charakteristiku oblasti a očekávané výstupy (Syslová & Kratochvílová, 2016). Velkou výhodou tohoto nástroje je jeho elektronická verze, která umožňuje sledovat výsledky jednotlivého dítěte i celé třídy.
- Diagnostický nástroj „Sluníčko“. V rámci řešení projektu z OP VVV „Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663) vznikl a byl ověřován zcela nový diagnostický nástroj, který se liší od všech předchozích zejména možnostmi zapojení dětí do diagnostického procesu, a tím přispívá k vnitřní motivaci dítěte. Nástroj je založen na zaznamenávání naplnění očekávaných výstupů podle RVP PV do jednotlivých výsečí, a to na základě tří- nebo čtyřstupňové škály. Z takto provedené diagnostiky je pak na základě vizuálního vjemu (na rozdíl od často učiteli kritizovaných tabulkových záznamových archů) patrná úroveň dítěte v jednotlivých očekávaných výstupech, a to nejen pro učitele, ale také pro rodiče a dítě samotné (více Příloha 32).

Výběr diagnostického nástroje je čistě v kompetenci každého učitele, resp. školy. Záleží tedy pouze na cíli, který v rámci diagnostického procesu sledujeme. Pro mnohé učitele se jeví nabídka již vytvořených záznamových archů nevyhovující (protože např. vede učitele pouze k formálnímu vyplňování), a proto si jednotliví učitelé vytvářejí záznamové diagnostické archy vlastní. Při vlastní tvorbě totiž dochází k posilování odbornosti učitelů mateřských škol, vyjasňování jejich pohledů nejen na proces hodnocení výsledků vzdělávání, ale také jejich přístupů k rozvoji osobnosti dítěte (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012). Na tvorbě takového materiálu by se měl podílet společně celý kolektiv učitelů a měl by být dodržen následující postup:

- „kritéria přiřazení očekávaných výstupů ke kompetencím dítěte předškolního věku,
- vyhledání kompetencí, které spolu souvisejí,
- formulování kritérií,
- vytvoření indikátorů (ukazatelů pro hodnocení),
- dokončení nástroje“ (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

8.3 Pedagogická diagnostika v mateřské škole krok za krokem

Jelikož se v případě pedagogické diagnostiky nejedná o jednorázovou činnost, ale o celý systematický a často dlouhodobý proces, je třeba jej vnímat komplexně. Jednotlivé etapy diagnostického postupu probíhají často současně (případně cyklicky) v určité logické posloupnosti.

8.3.1 První krok – vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu

Každý diagnostický proces musí obsahovat úvodní etapu, v jejímž rámci plánujeme celý diagnostický proces (kdy bude diagnostika provedena, kdo nebo co bude diagnostikováno, kým, kdo bude na diagnostice dále participovat, v jakém prostředí bude probíhat, s jakým cílem (záměrem), jaké metody a techniky sběru dat využijeme, jak dále s daty naložíme apod.). Proto si v úvodu klademe otázku, co budeme sledovat a musíme vyslovit na základě předběžných údajů hypotézu, tedy formulovat jakýsi předpoklad (co si myslíme, na jaké úrovni jsou sledované schopnosti a dovednosti dítěte). Pokládána otázka se obvykle týká konkretizací některého z obecných problémů (např. neobvyklé pedagogické situace, z potřeb samotného učitele či na základě podnětu rodičů). Tento krok je velmi důležitý a často v praxi podceňovaný. Pokud si totiž přesně nepromyslíme, co vlastně chceme zjistit, vznikají následně v diagnostickém procesu nejasnosti a nepřesnosti, které mohou vést až k nemožnosti či neschopnosti provést pedagogickou diagnostiku s cílem vyvodit závěry a pedagogická opatření v konkrétních situacích při výchově a vzdělávání dětí.

8.3.2 Druhý krok – sbírání a získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod

Poznávání dítěte pomocí diagnostických metod je dlouhodobý proces. Výborná znalost diagnostických metod včetně dovednosti je použít a výsledky interpretovat patří spolu s detailními znalosti vývojové psychologie k diagnostickým kompetencím učitele (Musilová, 2012). Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie, které upravuje pro své potřeby. Mezi nepoužívanější metody tohoto vědního oboru lze zařadit (Zelinková, 2001, s. 28–45):

- pozorování,
- analýzu výkonů a činností,
- rozhovor,
- anamnézu,
- dotazník,
- ověřování vědomostí a dovedností.

Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno pouze na třídu, ale probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje (Zelinková, 2001).

Pozorování patří mezi často používané metody pedagogické diagnostiky. Liší se od běžného pozorování dětí svým cílem, záměrem a způsobem zpracování výsledků. Jedná se o cílevědomé, záměrné sledování průběhu určitého jevu nebo změn, ke kterým dochází v důsledku pedagogického působení. Předmětem pozorování jsou nejen osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, prostředí, ve kterém se dané činnosti a jevy uskutečňují, a jeho cílem je shromáždit empirická fakta.

Při volbě metody pozorování se musíme v úvodu zamyslet, zda pro zamýšlené účely využijeme pozorování strukturované, či nestrukturované. Při strukturovaném pozorování si musíme už před zahájením zkoumání přesně určit, co a jak budeme pozorovat. Stanovíme si druhy jevů, na které se zaměříme, to znamená, že si rozčleníme sledovanou realitu na předem stanovené kategorie. Kategorie jevů jsou jevy stejných vlastností (např. „dítě se ptá“, „dítě odpovídá“, „učitel chválí“). Poté identifikujeme a zaznamenáváme všechny jevy, které do dané kategorie patří a mají stanovené vlastnosti (např. vlastnost pochvaly učitelem). K tomuto účelu si musíme také připravit pozorovací nástroj, do kterého zaznamenáváme svá pozorování. Zaznamenáváme výskyt (frekvenci) kategorií, případně jejich trvání (délka činnosti). Je možné sledovat i sled výskytu jednotlivých kategorií (tj. jejich sekvenci). I když strukturované pozorování je náročnější na čas, přípravu metodických materiálů a záznam pozorovatele, některé jednodušší varianty pozorovacích archů může učitel použít i pro své diagnostické účely.

K pedagogické diagnostice v mateřské škole existuje celá řada pozorovacích nástrojů (záznamových archů), které mohou učitelé využít při pozorování (standardizované i nestandardizované), resp. si mohou pro své účely vytvořit nástroj vlastní. V takových případech je však velmi důležité, aby konstrukci záznamového archu věnoval náležitou pozornost a vytvořil nástroj, který bude odpovídat záměru a cíli zamýšlené pedagogické diagnostiky.

U nestrukturovaného pozorování nepoužíváme předem stanovené pozorovací systémy. Jsou určeny jen konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. Tento způsob pozorování je pružný a umožňuje odkrývat nové nebo skryté jevy a souvislosti. Proto jej využíváme při hlubší diagnostice jednotlivých dětí a vztahů ve třídě. Pokud se rozhodneme využít nestrukturovaného pozorování, můžeme jej provést několika způsoby. Např. při pozorování interakce mezi dětmi při pobytu venku můžeme využít vzorky událostí, tedy zaznamenáme si všechny jevy tak, jak se staly, a v pořadí, jak následovaly. Teprve následně je analyzujeme a můžeme vyvozovat závěry. Tento způsob zaznamenávání je časově velmi náročný, avšak postihuje široké pole pedagogické reality. Proto bývá v některých případech využito technického záznamu situace (např. analýza kamerového záznamu ze školní zahrady apod.)

Dalším způsobem, jak můžeme provést nestrukturované pozorování, je pořízení tzv. terénních zápisů. Ty se liší od vzorků událostí tím, že nezaznamenáváme všechny jevy, ale vybíráme z nich věci, kterým věnujeme pozornost. Pracujeme tedy selektivně. Sami si stanovíme, co je pro naše účely důležité, a mnohdy si stačí udělat zápisky až na konci pozorování a doplnit je o vlastní komentář k pozorovaným jevům, poznámky, postřehy, vysvětlení situace. Tento přístup je časově výhodnější, avšak promítají se do něj subjektivní faktory, které mohou následně zkreslit závěry.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že si při pozorování musíme vždy zvolit, zda chceme pozorovat činnosti jednotlivců (např. dítěte při individuální hře), či zachytit součinnost více osob (např. děti při skupinové práci). V souvislosti s tím se následně můžeme zaměřit jen na vybrané činnosti (např. verbální projev dítěte) nebo naopak pozorovat široký repertoár činností (např. komunikační akt jako celek). Dále je třeba si promyslet, v jakém prostředí a v jaké situaci

chceme pozorování provést (ve třídě, na zahradě, během vycházky...; při řízené činnosti, při spontánní hře, při sebeobsluze...). Neméně důležité je stanovení si také tzv. indikátoru jevu, tzn. určení si toho, podle čeho bude daný jev sledován, neboť celá řada pedagogických jevů je tak složitá a skrytá, že je nelze sledovat přímo. Ať si zvolíme jakoukoli techniku záznamu, vždy by měl zápis obsahovat následující údaje: informace o místě a času pozorování, informace o předmětu pozorování (např. spolupráce dětí, aktivita dětí) a situaci pozorování (např. během řízené činnosti), kdo pozorování prováděl a zpracoval protokol, metodické poznámky a v neposlední řadě také informace o výsledku pozorování.

Metodu pozorování můžeme v pedagogické diagnostice v mateřské škole využít při sledování těchto základních oblastí:

- **Vzdělávací proces** – věnujeme pozornost změnám ve výkonnosti dětí během určitého časového úseku (den, týden, v průběhu integrovaného bloku apod.) Tato oblast souvisí s metodou analýzy výkonů a průběhu činností dítěte. Pozorujeme a analyzujeme různé aspekty činnosti dítěte při vzdělávacích činnostech, jeho projevy při řešení úkolů apod. Sledujeme obtížnost a rychlost učení a řešení, zda je dítě samostatné, snaživé, pracovité, vytrvalé, pečlivé, svědomité apod. A také pozorujeme jeho reakce na různé formy hodnocení a usměrňování.
- **Úroveň poznávacích procesů**, tj. vnímání, pozornosti, paměti, představivosti, myšlení. Sledujeme, zda dítě dobře slyší, vidí apod. Předmětem pozorování je i řeč, která může vypovídat o řadě osobnostních charakteristik, jako je osobní tempo, impulzivita, sebedůvěra. Na základě řeči lze hodnotit i mentální úroveň dítěte, neboť v řeči se projevují charakteristiky myšlení a inteligence. Všimáme si formální i obsahové stránky, tj. rychlosti řeči, její hlasitosti, rytmu, zabarvení hlasu, výslovnosti. Posuzujeme, jak přiměřeně se umí dítě vyjadřovat (jak dokáže vyjádřit své myšlenky), kvalitu jeho slovní zásoby, způsob stylizace, členění a plynulosti řeči.
- **Chování a jednání jednotlivých dětí** – sledujeme projevy chování a jednání dítěte jak v průběhu pobytu v mateřské škole, tak i mimo ni. Můžeme sledovat rysy jeho temperamentu (afektivita, impulzivnost – pasivita), projevy citů (labilita – stabilita), emocí a nálad (např. projevy afektů zlosti, rozčilení, úzkosti), samostatnost, pracovní návyky, zájmy a motivy, osobní tempo, motorickou a fyzickou zdatnost, projevy sebevědomí a sebehodnocení. Problematikou sociálních dovedností dětí předškolního věku v návaznosti na vstup dítěte do školy základní se zabývali Chval a Kropáčková (2017), když analyzovali longitudinální data výzkumu CLoSE, která se vztahují ke kohortě předškolních dětí.
V rámci dané oblasti je důležité také pozorování a posouzení sociální adaptability a míry frustrační tolerance, zejména toho, jak se dítě vyrovnává s obtížnými či zátěžovými situacemi, či postoje a vztahy dítěte k sobě samému, k učení a práci (srov. Hoskovcová, 2006).
- **Vztahy v kolektivu třídy** – při pozorování se zaměřujeme na situace, kdy se projevují vztahy mezi dětmi. Sledujeme vztahy mezi jednotlivými dětmi při různých činnostech, úroveň vzájemné spolupráce a pomoci, konflikty mezi dětmi, způsoby řešení konfliktních situací. Konkrétně můžeme pozorovat, např. jak se děti seskupují při hrách, s kým rádi spolupracují, když mají možnost volby, koho si vyberou jako pomocníka při plnění úkolů, při skupinové práci, na koho se obracejí o pomoc a radu. Při posuzování postojů dítěte k dospělým osobám pak zachycujeme respektování autority, míru disciplinovanosti, míru submisivity aj.

V souvislosti s pozorováním je nutné navázat metodou **analýzy výkonů a činností**. Analýza je těsně spojena s pozorováním, při pozorování vlastně učitel neustále sleduje, analyzuje a hodnotí chování a jednání žáka, jeho výkony ve výchovně vzdělávacím procesu. V podstatě lze těžko stanovit hranici mezi těmito metodami.

Rozbor průběhu a výsledků činností a výkonů dítěte je důležitým zdrojem informací pro pedagogickou diagnostiku. Učitel má k dispozici řadu údajů od dítěte (kresby, výrobky, pracovní listy apod.), které vznikají jak v průběhu řízené vzdělávací činnosti, tak při hrách a zájmových činnostech.

Plevová a Petrová (2008, s. 73) vnímají kresbu jako tzv. královskou cestu k poznání dětské psychiky, neboť vypovídá o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit neumí. Kresba patří mezi jeden z nejpřirozenějších projevů dítěte. Vedle pohybové aktivity je právě výtvarný projev základní aktivitou dítěte. Z kresby samotné je možné vyčíst úroveň grafomotoriky, preferenci a dominanci ruky, úchop tužky, či vizuomotorické klady nebo nedostatky. Dítě může prostřednictvím kresby vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy. Je to výpověď o tom, jak dítě vidí svět.

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte. Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku a diagnostiku osobnosti.

Celkový vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opouštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace. Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění

nebo ve hře, v nichž se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Skutečnost je zde zjednodušená a srozumitelná. Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na dosažení potřebné úrovně celého komplexu schopností a dovedností (motorika, senzomotorická koordinace, poznávací procesy atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav. Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou. Dítě kreslí to, co o objektu ví, tj. to, co se mu na něm zdá důležité (Vágnerová, 2017).

Dětská kresba se používá pro posouzení vývojové úrovně dítěte, jeho inteligence (nejznámější je kresba lidské postavy, tzv. Jiráskův test). Vychází se z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou pro daný vývojový stupeň typické. Tedy že děti v témže věku kreslí zhruba obdobným způsobem. Mohou se ale vyskytovat i výjimky, kdy děti s průměrnou či vysokou inteligencí mají podprůměrnou kresbu (nebo naopak). Proto posuzování jejich vývojové úrovně pouze podle kresby by mohlo být problematické až poškozující. V těchto případech obrázek vypovídá více než o celkové vývojové úrovni dítěte spíše o individuální odlišnosti ve srovnání s vrstevníky – o nerovnoměrnosti vývoje.

Kresba lidské postavy má na počátku hlavu a končetiny, ale často jí chybí trup. Vzhledem k tomu, že by tělo postavy mohlo být zobrazeno stejným způsobem jako hlava, není tedy relevantní závěr, že by je dítě nebylo schopno namalovat. Dítě postupně kresbu zdokonaluje tak, že přikresluje části lidské postavy (např. trup, končetiny, nos, krk, chodidla, uši) a další části oděvu. Na konci předškolního věku se dětské výtvořky stále více podobají skutečnosti. Dítě nyní kreslí to, co vidí. Tato proměna je jedním z důkazů rozvoje decentrace dětského poznávání (Vágnerová, 2017).

K diagnostickým technikám kresby patří zejména témata lidské postavy, slunce, domu a auta, která jsou zároveň nejčastějšími náměty samotných dětí. O vývojové úrovni kresby vypovídá jak obsažnost kresby, tak i způsob provedení (Otevřelová, 2016; Vágnerová, 2017; Vágnerová, Kropáčková & Janošová, 2016, 2017).

Nejtypičtější kresbou z testu školní zralosti je kresba lidské postavy. Stoppardová v roce 1992 publikovala seznam s padesáti položkami, co hledat na dětské kresbě. Učitelka uděluje jeden bod, pokud najde konkrétní věc ze seznamu na postavě. Jedná se např. o vlasy, nosní dírky, bradu i čelo, patu, ruce dolů, zorničku oka, prsty, ústa, nos, paže spojené s tělem na správném místě, hlava, nohy, paže atd. Dalším způsobem kresby, který nám o dítěti dokáže mnoho vypovědět, je kresba rodiny. U té se můžeme zaměřit na posuzování kvality kresby, velikost jednotlivých členů rodiny a jejich znaky, emoce ve tvářích, vzájemné postavení a rozmístění a také na to, kdo na obrázku schází. K tomuto způsobu diagnostikování je obvykle vhodné použít doplňující rozhovor.

V mateřských školách se při analýze výkonů a činností nezaměřujeme pouze na produkt, ale mnohem důležitější je zachytit proces, tedy zaměřit se na postupy, způsoby řešení úkolů, myšlenkové operace, pracovní tempo apod. Měli bychom usilovat také o zjištění specifických výkonů dítěte, tedy specifických schopností a zájmů dětí v oblasti sportovní, hudební, výtvarné, organizační, dramatické, tvůrčí apod. Z rozboru výkonů v různých oblastech totiž může být patrný zájem dětí, jejich schopnosti i nadání. Znalost výsledků výkonů a činností pak můžeme využít k motivaci pro práci, k posílení sebedůvěry či ke zlepšení postavení dítěte v kolektivu třídy.

Neméně důležitým aspektem však zůstává také rozbor chyb a chybného výkonu dětí. Při výskytu chyb bychom proto měli sledovat místo chyby, typ chyby, její závažnost či příčiny chybného výkonu. Chyba totiž dává informace i o pedagogické práci učitele a slouží jako zpětnovazební údaj při hodnocení výchovně vzdělávacím procesem a všech jeho komponentů.

V mateřské škole můžeme pro získávání diagnostických dat dále využívat metody rozhovoru. Rozhovor (interview) je technika systematického poznávání zkoumaného jedince. Jedná se o explorační metodu získávání informací o člověku, s nímž jsme v přímé sociální interakci. Rozhovor může být zaměřen jak na poznávání minulého vývoje jednotlivce ve zkoumaném ohledu (anamnestický rozhovor), tak i na stanovení jeho současného stavu (rozhovor diagnostický) či případně budoucího vývoje (rozhovor prognostický) (Musilová, 2012).

V edukačním prostředí je rozhovor základní metodou odborného poznání, zaměřenou na zkoumání intrapsychických souvislostí subjektivního poznávání, prožívání, myšlení, rozhodování, důvodů chování a jednání. Rozhovor je zaměřen na zkoumání subjektivních charakteristik, které nejsou dostupné metodě pozorování, případně rozšiřují pozorovaný jev (chování, jednání) o znalost výpovědi subjektu. Velkou výhodou rozhovoru je jeho flexibilita (možnost měnit rozhovor podle předchozích odpovědí dotazovaného) a holistická povaha (způsob komplexního poznání osobnosti dotazovaného). „Diagnostický“ rozhovor se oproti jakémukoliv běžnému rozhovoru liší tím, že je

systematický, a to díky přesně vymezené zaměřenosti (intencionalitě), odpovídající předem promyšlenému záměru (intenci) (Braun, 2014).

Při využívání metody rozhovoru v pedagogické diagnostice můžeme použít rozhovor strukturovaný, tzn. předem si vytvoříme otázky, na které očekáváme jisté odpovědi (mnohdy jsou alternativy odpovědí pevně dány), s cílem odhalit nové informace (např. anamnestický rozhovor o nově přichozím dítěti). Pro tyto účely bychom si měli vytvořit také záznamový arch, do něž budeme v průběhu vedení rozhovoru zapisovat jednotlivé odpovědi. Tento způsob vedení rozhovoru je časově i organizačně náročnější, avšak jeho předchozí příprava vede k preciznějšímu postihu diagnostického cíle. Naproti tomu rozhovor nestrukturovaný můžeme využít při řešení citlivějších témat (př. rodinné problémy, výchovný styl v rodině, konflikty s dětmi apod.), neboť při vedení tohoto rozhovoru si sice vymezíme strategii, ale můžeme volit naprosto volnou taktiku (pořadí otázek, doplňující otázky, opakování otázek přeformulováním apod.). Tím se rozhovor blíží přirozené interakci a v mateřských školách jej využíváme ve většině případů. Pro zaznamenávání odpovědí při nestrukturovaném rozhovoru využíváme nejčastěji technické zařízení, neboť nám umožní zachytit celou výpověď dotazovaného a rozhovor není narušován zaznamenáváním odpovědí tazatelem.

Při vedení rozhovoru s dětmi, ale i rodiči, bychom měli klást důraz nejen na odpověď samotnou (i když některá sdělení mohou být sama o sobě vícevýznamová), ale soustředit se také na prvky aktivního naslouchání. Jedná se o soustavu dovedností, která se vztahuje k následujícím oblastem (Musilová, 2012, s. 16):

- „v rámci mimoslovní (neverbální) komunikace je důležitý zrakový kontakt s mluvčím, vlídná mimika, vstřícná pozice, tvář v tvář, umírněná gesta, vhodně používané souhlasné přikyvování;
- v rámci slovní (verbální) komunikace tazatel zjišťuje, že naslouchá (ano, rozumím, to je správné, zopakujte mi to), používá klidný, spíše tichý hlas, klade doplňující otázky, pozitivně hodnotí postup a na závěr shrne problematiku vlastními slovy.“

Chceme-li vést diagnostický rozhovor správně, měli bychom dbát na to, aby:

- byl v úvodu vymezen cíl rozhovoru, promyšleno prostředí pro vedení rozhovoru a byly vhodně vybrány subjekty;
- byla uplatněna při konstrukci otázek a sestavování záznamového archu hlediska postihující cíl (např. funkce otázek, promyšlenost souboru otázek jako celku, obsahové a formální problémy jednotlivých otázek, zvláštní typy otázek);
- bylo předběžně připraveno prostředí, ve kterém bude rozhovor probíhat. Při rozhovoru s rodiči je důležité zajistit klidné prostředí a vyloučit rušivé momenty (telefony, přítomnost dětí v místnosti apod.). Rodiče musí mít jistotu, že v těchto chvílích patří vyhrazený čas pouze jim a řešení předem daného tématu;
- průběh rozhovoru odpovídal společenským normám (přivítání, sdělení důvodu setkání, poděkování);
- tazatel vedl rozhovor a usměrňoval jeho tok (aby tázaný neodbíhal od tematiky);
- tazatel byl zdvořilý;
- jazyk, kterým je rozhovor veden, byl pro obě strany srozumitelný;
- tazatel měl schopnost trpělivého, pozorného a aktivního naslouchání;
- tazatel měl schopnost vytvořit a udržet přátelskou atmosféru, dobrou náladu, také by měl být zdrženlivý a vyvarovat se sdělování vlastních názorů a hodnocení, měl by podněcovat tázaného k naprosto otevřenému sdělování, neměl by jej však nepříjemně zpovídat či vyslýchat;
- tazatel měl na mysli rovněž dodržení stanoveného časového limitu, přičemž by neměl být příliš přísný, měl by vyjít vstříc časovým potřebám tázaného vzhledem k jeho individuálnímu tempu;
- způsob záznamu byl předem uvážen a vyzkoušen s ohledem na to, aby záznamem nenarušoval průběh rozhovoru.

Kromě těchto obecných zásad můžeme ještě doplnit:

- navázání kontaktu s rodiči s použitím pozitivních vyjádření; přesvědčení rodičů, že snahou tazatele je nalézt optimální řešení pro jejich dítě;
- vedení rozhovoru s profesionálním odstupem a zároveň se zaujetím;
- požadovat v případě potřeby dodatečné informace (např. Jakým způsobem řešíte danou situaci doma?);
- požadovat vysvětlení, zopakovat otázku nebo odpověď dotazovaného;
- jednat s rodičem jako s partnerem, s nímž řešíte společný úkol; přestože učitel je v tomto případě profesionál, rodič má právo na rozhodování o svém dítěti a s tím spojené povinnosti vůči němu;
- závěrečné shrnutí poznatků a doporučení pro další postupy, zopakování úkolů pro všechny zúčastněné strany.

Další metodou pro získávání dat v pedagogické diagnostice je **anamnéza**. Ta je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života dítěte (nejčastěji prostřednictvím strukturovaného rozhovoru), které mohou přispět k objasnění jeho současného stavu. Cílem anamnestického šetření je objasnění trvalejších vlastností

jedince, jeho typických způsobů chování a prožívání, zjištění všech vývojových, resp. přelomových momentů, které utvářely danou osobnost v průběhu její dosavadní životní historie (Braun, 2014).

Při získávání anamnestických údajů o dítěti se musíme zaměřit na osobní anamnézu, která vychází z dosavadního vývoje dítěte, a zjišťujeme, zda jeho vývoj probíhal bez komplikací (již od prenatálního období), zda se nevyskytovala nějaká dlouhodobější nemoc případně hospitalizace, jaký druh výchovy dítě zažívalo, jak je podporována jeho osobnost (např. rozvoj potenciálu, sebepojetí), jaké zájmy dítě vykazuje, jaké má potřeby a jak jsou uspokojovány, jaké výchovné obtíže se vyskytují; dále rodinnou anamnézu, v níž se zaměřujeme na úplnost rodiny, vztahy mezi rodiči, kvalitu rodičovské péče o dítě, další osoby, které žijí ve společné domácnosti, vlastní vnímání rodiny dítětem, emoční zázemí, které rodina dítěti poskytuje, zda dítě bylo v rodině očekávané (chtěné) atp. Anamnéza se zaměřuje i na to, jak se rodina staví ke školní práci, jak dítě podporuje apod. Posledním typem anamnézy, který bychom měli v rámci pedagogické diagnostiky u dítěte získat, je anamnéza školní, která je zaměřena na dosavadní vývoj a navazování sociálních vztahů dítěte s jeho vrstevníky stejně jako osoby v jeho širším sociálním okolí. Otázky mohou směřovat nejen na nejbližší příbuzné, ale také postihovat jejich vztahy k širší komunitě za hranicemi rodiny (socializace jedince).

V některých případech jsou určité informace z anamnézy dítěte (např. zdravotní stav, struktura a vztahy rodinného soužití) učitelů těžko dostupné, což může komplikovat diagnostický proces. Vzhledem k tomu, že při získávání dat nelze vždy spoléhat na ochotu a sdílnost rodičů (a nejenom jich), je důležité, abychom pro vedení anamnestického rozhovoru zvolili důvěryhodné prostředí a zachovávali vysoce etickou profesionalitu.

Dotazník slouží ke sběru informací v edukačním prostředí a bývá považován za nejvíce efektivní metodu vzhledem ke kvantitě získaných údajů a poznatků v poměrně krátkém čase. Je rovněž ceněn pro objektivitu a spolehlivost ke zkoumanému jevu. Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. V současnosti jsou ale čím dál častěji řešeny již elektronicky. Mají-li mít ale údaje shromážděné prostřednictvím dotazníku informační hodnotu a obecnější platnost, je třeba věnovat dostatečnou pozornost přípravě zadávání a vyhodnocení údajů.

Při formulování otázek dotazníku musíme vycházet z požadavku, že:

- „otázky musí být jednoduché a dostatečně srozumitelné;
- jejich přizpůsobení musí odpovídat cílové skupině;
- nemají dotazovaného zavádět či vymezovat v odpovědi;
- otázky typu proč se nedoporučují (využít pouze tehdy, když se vztahují k naprosto konkrétní situaci, která se týká angažovanosti nebo konání dotazovaného),
- nesmějí příliš zasahovat do soukromí respondentů,
- vyplnění dotazníku musí být časově úměrné.“ (Zelinková, 2001, s. 35)

Při užití dotazníkové metody v prostředí mateřské školy se jedná převážně o dotazníky nestandardizované a jde většinou o nástroj doplňkový a určený převážně rodičům dětí (získávání diagnostických dat o dítěti – anamnestický dotazník, resp. hodnotící dotazník pro rodiče). S dotazníky pro dětskou populaci se můžeme setkat v případě užití dotazníků pedagogicko-psychologické diagnostiky, které jsou ve většině případů standardizovány na českou populaci, protože je sestavovaly týmy odborníků. Výsledek jejich práce prošel dlouhým vývojem, než je bylo možno v praxi použít a očekávat validní výsledky. Již jen samotný výběr jednotlivých otázek a jejich položková analýza (aby zůstaly pouze ty s výpovědní hodnotou) je komplikovaným procesem. Chceme-li využít v práci učitele mateřské školy standardizovaný dotazník, vždy bychom si měli ověřit, zda je určen pro administraci pedagogem, a jsme-li tudíž oprávněni jej využít.

Ověřování dosažené úrovně vědomostí a dovedností je nedílnou součástí pedagogického procesu. V současné škole má převážně formu ústní nebo písemnou (didaktické testy). V praxi mateřské školy se můžeme setkat s testy standardizovanými a nestandardizovanými. Standardizované testy jsou ověřeny na velkém množství respondentů, pro práci s nimi jsou stanovena přesná pravidla. Bývají také opatřena tzv. populačními normami, které umožňují srovnání výkonů sledovaného jedince s populační normou pro daný věk. S těmito testy pracují převážně psychologové, neboť jejich vyhodnocování je náročné a vyžaduje odborné vzdělání. Stejně jako u standardizovaného dotazníku, chceme-li využít v práci učitele mateřské školy standardizovaný test, vždy bychom si měli ověřit, zda je určen pro administraci pedagogem (v praxi je takto chybně často využíván např. Kern–Jiráskův Orientační test školní zralosti). Standardizované testy využitelné pedagogem se pak nejčastěji zaměřují na získávání informací o úrovni sociopsychických naučených dispozic, tedy o vzdělanosti a vzdělavatelnosti v porovnání s vrstevníky, o úrovni kognitivních a motivačních dispozic dětí, o způsobu a možnostech uplatnění znalostí i o možnostech uplatnění schopností a motivačního zaměření.

Naproti tomu nestandardizované testy si můžeme vytvořit sami a prostřednictvím nich zkoumat a hodnotit úroveň vědomostí a dovedností vybrané skupiny dětí. Pro rychlé zjištění úrovně pochopení probíraných témat jako zpětná vazba nám pak může sloužit tzv. orientační didaktický test. Ten můžeme použít zejména v situaci, kdy si potřebujeme ověřit, jak se nám podařilo využít „výukové“ metody.

8.3.3 Třetí krok – zpracování, utřídění a analýza diagnostických dat

Jedná se o důležitou etapu, protože důvodem analýzy je skutečnost, že získané údaje jsou převážně komplexní povahy (je nutná analýza pro použitelnost výstupů konkrétního dítěte). Pedagogické jevy a procesy se totiž vyznačují složitými souvislostmi a velkou dynamičností, která vyžaduje citlivou analýzu údajů. Kvalitativní nebo kvantitativní charakter analýzy je pak podmíněn volbou diagnostických metod.

V současné době je vhodné pro třídění a analýzu diagnostických dat využívat elektronické systémy, pomocí nichž můžeme data podle potřeby porovnávat, přeskupovat, párovat, resp. důkladněji analyzovat a opakovaně se k nim vracet. Při zpracování jakýchkoli dat bychom měli také zohledňovat, jak bude s daty dále nakládáno a jakou podobu výstupu by měly mít.

8.3.4 Čtvrtý krok – interpretace údajů a jejich zhodnocení

Tato fáze diagnostického procesu je cílem analýzy dat a výsledné závěry musí být jasné, přesné a srozumitelné. Musí také korespondovat s položenou diagnostickou otázkou či hypotézou. V souvislosti s interpretací údajů bychom se měli zaměřit také na porozumění příčinám zjištěných faktů a pochopení jejich vnější a vnitřní podmíněnosti. Hodnocení pak můžeme formulovat jako hodnotící soud, kterým vyjádříme vlastní subjektivní názor na zjištěné údaje (např. dítě je plačtivé, nezapojuje se do činností, nevyhledává kamarády, což je projevem přetrvávajících adaptačních obtíží), či souvislejší písemné sdělení, v němž jsou zachyceny podstatné závěry plynoucí z analýzy dat.

8.3.5 Pátý krok – formulace diagnostických závěrů

Na základě zjištěných dat a jejich interpretace musíme v následujícím kroku provést opět syntézu dat a vyslovit diagnózu a prognózu, které jsou odpovědí na diagnostickou otázku. Je-li diagnóza správná, umožňuje pochopit současný stav, jeho vývoj a pomáhá také určit směr výchovných a sebehovných opatření, případně vývojovou prognózu. Výsledky ovšem nemůžeme považovat za konečné a neměnné. Daný jev musíme dále sledovat v jeho vývoji a znovu diagnostikovat vhodnost pedagogických opatření, správnost postupu a případně změnit diagnostický postup.

V návaznosti na vyslovení diagnózy a prognózy je však nutné velmi kriticky zhodnotit, zda jsme se při diagnostickém procesu nedopustili nějakých závažných chyb, které by mohly negativně diagnostický proces a jeho výsledky ovlivnit. Měli bychom se zaměřit zejména na posouzení, zda nedošlo k:

- využití posuzovacích tendencí (princip mírnosti, princip přísnosti, tendenci středu a tendenci k extrémním posudkům) (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012, s. 25);
- projekčním chybám, v nichž jsme přenesli neboli projektovali některé ze svých vlastností, motivů nebo přání na druhou osobu a na základě toho jsme následně jedince hodnotili;
- stanovení závěrů na základě neúplných informací;
- formulaci obecných a nekonkrétních závěrů;
- vyslovení unáhlených závěrů;
- nepostižení podstaty problému;
- haló efektu – posuzování na základě prvního dojmu nebo přecenění některé z vlastností;
- kauzální atribuci – sklonu k odlišnému popisování příčin a podmínek u vlastního chování a prožívání a stejného chování a prožívání u jiných lidí (např. příčiny vlastního úspěchu mohou být připisovány vlastnímu úsilí a u druhých okolním vlivům – štěstí);
- Golemově či Pygmalion efektu – kdy hodnotíme situace či dítě na základě svých očekávání;
- efektu pořadí – kdy předchozí hodnocení působí na hodnocení následující či
- logické chybě – vycházíme z faktu, že některé charakteristiky se objevují společně.

Abychom se takovým chybám vyhnuli, měli bychom při provádění pedagogické diagnostiky vždy využívat tzv. triangulaci, která doporučuje používání více pohledů (rodiče, kolegyně) na dítě a využívání většího množství metod (např. pozorování, rozhovor, analýza dětských výtvarů). Pomáhá také užívání kritérií (strukturované pozorování), anonymní posuzování výtvaru dítěte, případně doplnění o odborné psychologické posouzení

(například pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálním pedagogickým centrem). Základem je však neustálá vnitřní korekce pedagoga při diagnostikování a dodržování následujících požadavků:

- individuálnost – vytváření mapy individuálních pokroků;
- komplexnost – objektivní informace z více situací a zdrojů (ne pouze jeden zdroj);
- integrativnost – diagnostika všech vzájemně působících složek osobnosti;
- kontinuálnost – informace z rodiny a předávání na další stupeň školy;
- konkrétnost – jasná formulace informací;
- objektivnost – věcná zjištění oproštěná od předsudků;
- konsenzualita – shoda všech účastníků (učitelé, rodiče) na interpretaci zjištěných dat;
- protagonistický charakter – promítnutí do následujících vzdělávacích situací;
- pedagogický optimismus – orientace na klady;
- etická a pedagogická odpovědnost a odbornost.

8.3.6 Šestý krok – návrhy pedagogických opatření

Diagnostický závěr či doporučení má zpravidla hypotetickou, často i alternativní podobu. Ta musí být převedena do praxe a teprve výsledek navržených výchovných postupů a rozhodnutí nebo psychologické intervence nám může posloužit jako definitivní ověření správnosti diagnózy (z toho důvodu má rozhodující význam zpětná informace). Při neúspěchu výchovných opatření je naopak třeba (je-li to možné) přehodnotit hypotézy, znovu prověřit data nebo je rozšířit, změnit diagnostický postup a navrhnout nové řešení. Je důležité ale sledovat i alternativní řešení, které bylo navrženo dříve. Závažná opatření by se proto, zvláště pokud jsou těžko změnitelná, neměla realizovat překotně a definitivně, není-li to nezbytně nutné.

Pro účely zachycení individuálních pokroků dítěte je vhodné v mateřských školách využívat portfolio dítěte. Přesto, že se nejedná o povinnou dokumentaci, stávají se tyto podklady nedílnou součástí individualizovaného vzdělávání. Je tedy plně na rozhodnutí pedagoga, jak bude portfolio jednotlivých dětí vypadat a co bude jeho obsahem. Jeho význam spočívá v tom, že dokladuje postupný rozvoj dítěte na jeho vlastních konkrétních dílech (produktech) v určitém časovém období (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018). Určitý metodický návod, jak portfolio zpracovat a jak s ním dále pracovat nabízí metodický materiál, který byl vypracován a ověřován v rámci řešení projektu z OP VVV „Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663), je k dispozici v Příloze 33.

Z analýzy výše uvedených etap vyplývají také požadavky na diagnostické kompetence učitele, který by měl mít nejenom dobrou teoretickou orientaci v oblasti diagnostických metod, ale i konkrétní dovednosti vhodně volit i zpracovat, vzhledem k cíli a předmětu, diagnostické šetření. Pedagog by měl umět kvalifikovaně zacházet s těmito metodami a technikami. Měl by tedy být schopen provést diagnostické šetření, tj. formulovat diagnostickou otázku, shromažďovat dostupné údaje různými metodami, výsledky dále zpracovat, vyhodnocovat a interpretovat a na základě toho potom vyvozovat vhodná pedagogická opatření.

8.4 Hra jako diagnostická situace

Na dětskou hru můžeme nahlížet z mnoha úhlů pohledu, a proto je hra předmětem zkoumání mnoha osobností či teorií (H. Spencer, G. S. Hall, K. Groos, J. Piaget, S. Freud aj). Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností, díky níž získává zkušenosti se světem, ale zároveň poznává i samo sebe. Dítě do hry promítá celou svou osobnost, kterou prostřednictvím hry také rozvíjí. Rozvíjí se jeho intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazie, tvořivost, ale také charakter a morálka. Tímto vším hra připravuje dítěti podmínky pro další život. Hra však má ještě jednu důležitou vlastnost, a to že je příjemná sama o sobě.

Hra je náplní dětství, její účastníci v ní žijí intenzivním životem, vkládají do ní všechny své schopnosti, rozum i cit. Pojem hry splývá dětem s pojmem práce především v tom, že hra je tvůrčí a dává uspokojení a radost, zvláště je-li úsilí završeno úspěchem. Aby byly hry skutečně efektivní, měly by splňovat několik požadavků, tedy rozvíjet aktivitu, zájmy a fantazii dětí a stimulovat jejich tvořivost; mít jasný cíl; být pro děti přitažlivé a být vhodně načasovány, aby se neminuly účinkem. Hra totiž není jakoukoli činností, ale má svůj řád. Probíhá v určitém čase a vymezeném prostoru a má pravidla, která jsou závazná pro všechny účastníky. Obsahuje prvky napětí a uvolnění. Dává člověku možnost vyjádřit se, projevit sílu, důvtip, odvahu, fantazii, vytrvalost, tvůrčí schopnost či estetické citění (Kořátková, 2005).

V současném pojetí osobnostně orientované výchovy má hra své nezastupitelné místo. Díky novému pojetí kurikula na státní úrovni, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, je hlavním úkolem předškolního vzdělávání rozvíjet osobnost dítěte, tedy dbát na jeho správný tělesný rozvoj, zdraví, spokojenost a pohodu, chápání okolního světa, naučit dítě žít ve společnosti ostatních lidí a přiblížit mu hodnoty a normy uznávané společností

(RVP PV, 2018). Toto všechno dítěti umožňuje právě hra, která je hlavní a významnou činností dítěte předškolního věku, každodenně vstupuje do jeho života a patří mezi jeho základní potřeby. Proto RVP PV (2018) nabádá učitele, aby všechny učební aktivity probíhaly formou hry, a to jak volné, dětmi spontánně vytvářené, tak také při hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle.

Pro předškolního pedagoga je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě pochytilo ze světa kolem sebe, a tím se stává zároveň i zpětným zrcadlem vlastní práce pedagoga. Proto je pro pedagoga nutné rozumět teoretickým i praktickým dimenzím hry tak, aby na jejich základě mohl sledovat a analyzovat jednotlivé hrové aktivity dítěte, které mu slouží jako prostředek poznávání dítěte, tedy prostředek pedagogické diagnostiky. Každé dítě předškolního věku je jiné, jedinečné. Pedagog tedy potřebuje znát jeho individuální zvláštnosti, aby mohl volit vhodné výchovně vzdělávací metody a přístupy. Učitelka ve hře dětí sleduje jejich vývojovou úroveň a pokrok v biologické, psychické i sociální oblasti (Suchánková, 2014). Pozorování hry může být jakousi orientační sondou do kolektivu, kdy je pozornost zaměřena na všechny děti, na vztahy a skupinové projevy. Zároveň však je možné vidět specifické projevy jednotlivců a posuzovat je individuálně.

Jak provádět pedagogickou diagnostiku při hře

Sledování hrové činnosti je východiskem pro pedagogickou diagnostiku, ale i pro pedagogickou reflexi a evaluaci. Při pozorování hrových činností bychom se proto měli zaměřit na zjišťování, jak je děti zvládly. Na základě pozorování hrové činnosti můžeme získávat velmi důležitou zpětnou vazbu nejen o vědomostech, dovednostech, postojích a návycích, které si děti postupně osvojují, ale můžeme zjišťovat také vlastní pedagogickou úspěšnost a na základě zjištěných dat můžeme provádět následné plánování (při pozorování hrové činnosti každého jednotlivého dítěte můžeme získávat důležité podklady pro to, abychom si stanovili dosaženou úroveň jeho celkového vývoje, určili kladné i záporné vlivy, které na dítě působí, určili vzdělávací nabídku a sestavili si plán svého dalšího působení).

Poněvadž při sledování hrové činnosti dětí využíváme diagnostickou metodu pozorování, musíme respektovat základní pravidla, která s touto metodou souvisejí. Musíme tak:

- předem si stanovit cíl pozorování;
- zajistit podmínky pozorování;
- zvolit vhodný pozorovací inventář;
- naplánovat dobu, v níž bude k pozorování docházet;
- zvolit způsob mapování výsledků, aby byly eliminovány náhodné projevy;
- promyslet způsob vyhodnocování a stanovování závěrů a formulování diagnóz;
- zamyslet se nad možnostmi v navrhování pedagogických opatření, s ohledem na možnou prognózu. Přitom by však měla být respektována daná pravidla, tedy dbát na diskrétnost a objektivnost a snažit se analyzovat také vlastní chování vůči dítěti.

Podle Smolíkové (2007) bychom měli také zvážit, jaký způsob pozorování zvolíme a zamyslet se zejména nad tím, zda:

- budeme sledovat dítě při samostatné hře;
- budeme partnersky vstupovat do hry dítěte;
- budeme pozorovat dítě ve skupině spolu s ostatními;
- navážeme s dítětem během hry rozhovor;
- připravíme konkrétní individuální zadání a následně budeme sledovat, jak si dítě vede;
- budeme porovnat výsledky svých pozorování se závěry ostatních kolegů (pozorovatelů);
- při přípravě plánu pozorování budeme spolupracovat s kolegy;
- při vyvozování závěrů a diagnóz budeme vybrané nejasnosti konzultovat s dalšími odborníky (SPC, PPP, pediatr apod.) či
- zapojíme do pozorování dítěte také rodiče.

Všechny tyto otázky je třeba si klást a odpovědi na ně nalézt ještě před samotným pozorováním, neboť jejich nevyjasnění může negativně ohrozit diagnostický proces či v některých případech i narušit průběh hrové činnosti dítěte. Zejména spontánní hra o dítěti mnohé vypovídá a je jedinečnou výchozí situací k zachycení přirozených projevů

dítěte. Je však nutné si uvědomit, že jinak si dítě hraje v rodinném prostředí a jinak se může projevit v mateřské škole mezi ostatními dětmi. Proto je vhodné při pozorování spontánní hry sledovat:

- charakter či obsah hry, respektive, jaký druh dítě zvolí (námětová, konstruktivní, skupinová, manipulační, apod.);
- jak dítě vnímá okolí, rodinný život, kolik má vědomostí o světě, tzn. jaký je odraz reality v jeho hře;
- jaké upřednostňuje hry, co ho baví, co naopak ne, kde se rádo uplatňuje, čímž projevuje své zájmy;
- obratnost v jemné i hrubé motorice a lateralitu;
- úroveň prostorové orientace;
- vizuomotorickou koordinaci;
- vnímavost (smyslové vnímání);
- chápavost (myšlení, porozumění řeči);
- komunikativní dovednosti (slovní zásoba, výslovnost, gramatika, plynulost řeči, vyjádření představ, názorů, neverbální výrazové prostředky, navázání kontaktu a domluva s ostatními);
- sociální dovednosti (dodržování pravidel, kooperace, empatie, řešení konfliktů, chování k ostatním, přijímání role, společenské chování);
- emoce (změny nálad, způsob vyrovnávání se s neúspěchem, vyjadřování pocitů);
- soustředěnost (zaujetí, vytrvalost, pohroužení do hry, zda dítě často střídá předmět činnosti, zda odbíhá od započaté herní situace) atd.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), který je závazným dokumentem při tvorbě školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol, hovoří o vyváženosti poměru spontánních a řízených činností. V denním harmonogramu má být umožněna jak volná, spontánní hra, tak naplánovány i cílené aktivity, které nemají být založeny na přesných instrukcích, ale spíše na možnosti volby dítětem. Pokud se toto děje prostřednictvím hry, hovoříme o didaktické hře. Pedagog volí nabídku herní aktivity s pedagogickým záměrem rozvíjet dítě v nějaké oblasti a přispět tak ke zdárnému rozvoji jeho dosavadních znalostí, dovedností a postojů.

Při záměrném navození a motivování k herní aktivitě je nutné akcentovat (Opravilová, 2004):

- jak se dítě dovede soustředit a jak dlouho udrží pozornost;
- jak ve hře využívá svých zkušeností;
- jak je v přístupu k řešení nápadité a tvořivé;
- jak reaguje na pokyny a pravidla, které se ve hře musí dodržet;
- jak dovede předvídat důsledky svých rozhodnutí;
- jak umí hodnotit své vlastní chyby a poučit se z nich;
- jak důsledně postupuje a snaží se činnost dokončit;
- jak snáší neúspěch, nezdar;
- jak se během hry vyjadřuje a spojuje řeč s činností, již provádí.

Pokud zpracujeme své postřehy z diagnostického pozorování spontánní či řízené hry, je následně nutné zamyslet se nad aktuálními vzdělávacími potřebami dítěte a jeho dalším rozvojem pomocí vhodných aktivit, metod a postupů. Jestliže však na základě výsledku sledování konstatujeme, že úroveň sledované schopnosti či dovednosti dítěte není dostačující, je nutné se zamyslet nad tím, co je možné udělat pro to, aby se dítě zdokonalilo. Průběžná diagnostika by se tedy jednoznačně měla promítat do tvorby třídního vzdělávacího programu. Konkrétní zpětná vazba v pedagogické diagnostice je nezbytnou samozřejmostí pro smysluplnou výchovně vzdělávací práci v každé mateřské škole a jejím cílem je dosažení žádoucích výchovných a vzdělávacích efektů, se zajištěním individuálního přístupu k jednotlivým dětem.

8.5 Několik podnětů pro pedagogickou praxi mateřské školy

Někdy můžeme mít pocit, že se více zajímáme o RVP PV, projektování, hodnocení atd., a ptáme se, „zda nám neuniká právě to nejpodstatnější, tj. dítě.“ Domnívám se, že právě náš zájem o dítě se odráží v tom, že se nad svojí prací zamýšlíme, a to zejména v souvislosti s dětmi, o které pečujeme a podílíme se na jejich rozvoji. Školní vzdělávací programy tvoří nedílnou součást každé mateřské školy. Jsou východiskem pro tvorbu třídních plánů, na jejichž základě učitelé systematicky a s ohledem na individuální zájmy a potřeby dětí plánují – realizují a hodnotí vzdělávací proces. V rovině hodnocení se zamýšlejí nad tím, jak se jim daří dosahovat cílů (tj. zda bylo použito vhodné téma, metody, formy atd.), zamýšlíme se i nad očekávanými výstupy (tj. jakých pokroků jednotlivé děti dosahují).

Současné předškolní vzdělávání vychází z osobnostně **orientovaného modelu výchovy a vzdělávání**, který je založeno především na respektu individuality, potřeb a zájmů každého dítěte (Opravilová, 2001, s. 132–137). Pro nás je důležité toto pojetí správně chápat a každodenně ho uplatňovat při práci s dětmi.

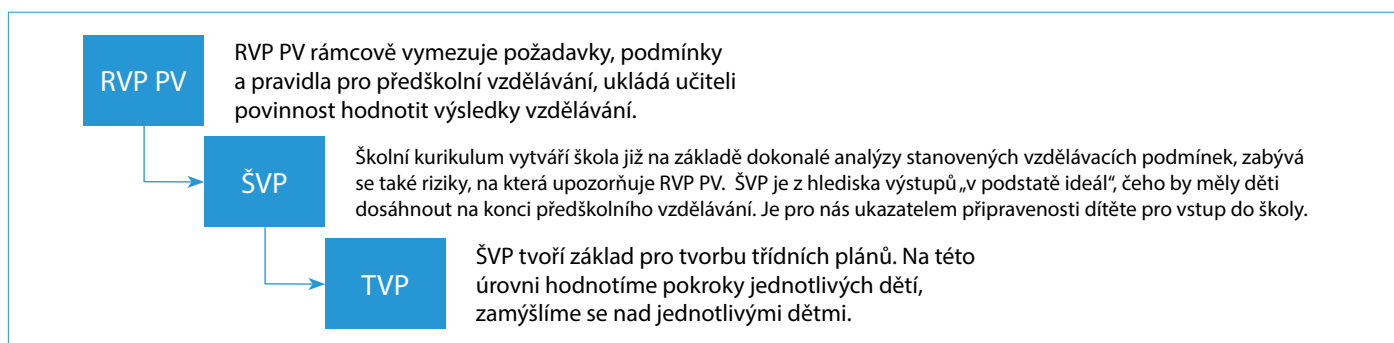
Individualizaci chápeme jako „proces vývoje a zrání člověka v jedinečnou osobnost, probíhající v interakci vnitřních a vnějších faktorů zároveň se socializací“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 101). Je tedy nezbytné, abychom

ke každému dítěti přistupovali jako k jedinečné osobnosti. Někdo může namítat, že je to při dnešním počtu dětí ne-reálné. Zde si můžeme připomenout doporučení, abychom využívali častěji skupinovou práci, při níž můžeme snadno děti rozdělit do skupin, aby se podílely na činnosti, která je zaujme, ta je pro ně z hlediska náročnosti odpovídající a vede k dalším pokrokům. „Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot, jakýchkoli, což má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace“ (Havlínová, Vencálková & Havlová et al., 2008, s. 27).

Máme-li potřeby dětí uspokojovat v potřebné kvalitě, potom je nezbytné, abychom je dokonale znali. Můžeme vycházet z modelu lidských potřeb Maslowa, ale i modelu psychických potřeb Langmeiera a Matějčka. Inspiračí pro naši práci může být i Kurikulum podpory zdraví (2008). Autorky publikace, zde vystihují podstatu potřeb dítěte a s tím související nezbytné podmínky pro jejich uspokojování. „Pro školu z toho vyplývá zásadní závěr, že se totiž děti nemohou efektivně učit a učitelé efektivně vyučovat, pokud ve škole a ve třídě nevytvoří takové podmínky, jež by umožňovaly uspokojování všech okruhů přirozených potřeb“ (Havlínová, Vencálková & Havlová et al., 2008, s. 29). Měli bychom vědět, co dětem přináší radost, pohodu, co je uklidňuje apod.

Dalším důležitým pojmem, který by nám měl být srozumitelný, je zájem. Ten lze definovat jako schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na určitou činnost s výrazným emočním doprovodem. Stimuluje myšlení, paměť, vůli a jiné psychické procesy. Pokud u dítěte vzbudíme potřebný zájem o činnost nebo námi nabízenou vzdělávací aktivitu, zaujaté dítě se snaží vyhledávat ve svém okolí podněty, které povedou k uspokojení z činností s nimi spojené. Dítě se tak stává aktivním „příjemcem“ nových poznatků, rozvíjí své schopnosti, dovednosti, ale i žádoucí chování. Pro identifikaci zájmů dítěte učitel využívá zejména metodu pozorování, ale i rozhovoru, rozbor produktů činnosti, slovních projevů atd. I když dětské zájmy mají krátkodobý charakter, jsou pro naši práci z hlediska motivace velmi důležité.

Obrázek 8 Konzistentnost kurikulárních dokumentů



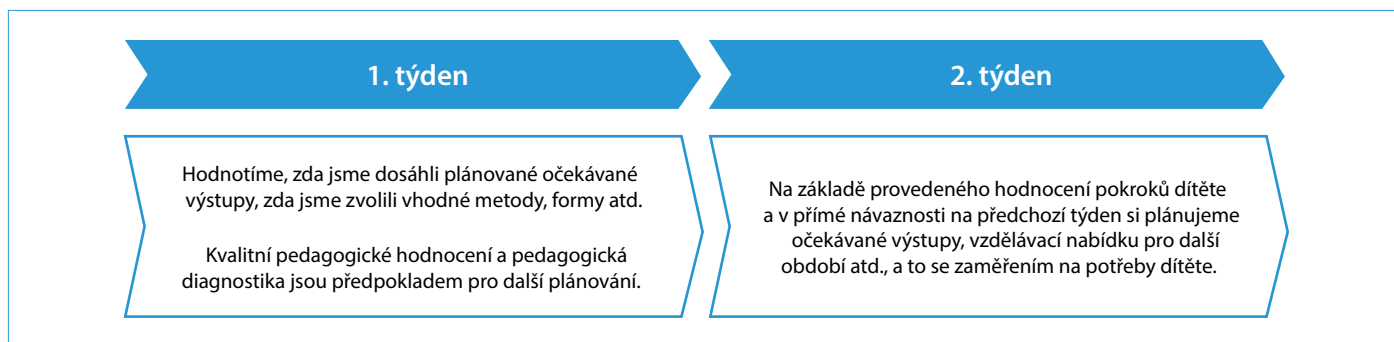
Současné pojetí předškolního vzdělávání klade důraz na dokonalou znalost dítěte. Jak jsme se již v předchozím textu zmínili, bez využití široké škály metod pedagogické diagnostiky by to nebylo reálné. Zde nám pomáhá osobní, rodinná a školní anamnéza dítěte, z níž získáme komplexnější pohled na dítě a jeho potřeby. Sledujeme **vnitřní podmínky** (např. zdravotní stav, temperament, potřeby, apetence k učení aj.), zajímají nás, ale i **vnější podmínky** (rodinné prostředí, převažující typ komunikace s dítětem, tradice aj.) (Tomanová in Šmelová & Prášilová et al., 2018, s. 183–184)

Předmět našeho diagnostikování vyplývá z cílů, kompetencí a očekávaných výstupů, které nám ukazuje žádoucí směr našeho pedagogického snažení.

Východiskem pro tvorbu třídního plánu je ŠVP. Třídní plán, i když není tak často diskutovaný, představuje důležitý pedagogický dokument, který vytváříme vždy v souvislosti s hodnocením předchozího dne, tématu, tj. z hlediska určitého časového horizontu, a to krátkodobého (např. činnost – den – týden), střednědobého (např. doba realizace tematické části – tématu), dlouhodobého (např. pololetí – konec školního roku). Stanovuje si škola sama.

Způsob plánování na běžnou každodenní pedagogickou práci je ve většině mateřských škol v rukou učitele, i když z hlediska spolupráce zejména v rámci třídy lze doporučit, aby alespoň zde učitelé zvolili stejnou formu zpracování.

Obrázek 9 Plánování pokroků dětí



Značný čas věnujeme tvorbě ŠVP, plánování třídního plánu je stejně důležité a měli bychom mu věnovat patřičnou pozornost. Náš plán nemůže vycházet z toho, co zajímá nás, nebo co se nám podařilo u jedné skupiny dětí, je zárukou úspěchu u jiných dětí. Důležitou roli zde sehrávají podmínky vzdělávání, věkové zvláštnosti dětí, ale i specifika jednotlivých dětí.

Má-li být naše vzdělávací nabídka pro děti zajímavá, děti motivující a aktivizující, měli bychom přemýšlet nad níže uvedenými oblastmi (Tabulka 6), a to v kontextu hodnocení předchozího období.

Tabulka 6 Přemýšlíme nad třídním plánem

	Na co bychom neměli zapomínat při tvorbě třídního plánu.
PROČ?	Východiskem je ŠVP, stanovené klíčové kompetence, cíle, očekávané výstupy.
KOHO?	Na základě hodnocení stanovených očekávaných výstupů se zamýšlíme nad pokroky, potřebami a zájmy jednotlivých dětí. Odpověď získáme na základě pozorování, hodnocení výsledků, rozhovorů s dětmi atd.). Také lze využít naše poznámky, které jsme si v průběhu týdne dělali.
CO?	Na základě hodnocení dosažených očekávaných výstupů, dále na základě zájmu dětí o dané téma atd. si plánujeme cíle – výstupy – vzdělávací nabídku pro následující týden.
KDY?	Zamýšlíme se nad časovou posloupností v souvislosti s náročností.
JAK?	Na základě dokonalé znalosti dítěte plánujeme aktivity, vzdělávací nabídku atd.
ZA PODMÍNEK?	Při plánování musíme vždy stavět na konkrétních podmínkách.
S EFEKTY?	Měli bychom se zamýšlet, jakým způsobem budeme pokroky dětí sledovat a hodnotit.

Mohlo by se zdát, že učitel nebude dělat nic jiného nežli diagnostikovat. Pokud se ale zamyslíme nad naší pedagogickou činností v průběhu dne, uvědomíme si, že děti neustále pozorujeme, hodnotíme jejich výsledky, chování, komunikaci apod., říkáme si, co se jim daří, v čem jim musíme pomoci. Jak uvádí Tomanová, jedná se o **neformální diagnostikování**, které provádíme průběžně, neplánovaně, spontánně. Neformální diagnostika je důležitá pro plánování každodenní pedagogické práce, pro sledování pokroků, ale také pro usměrňování, motivování, podněcování dětské hry a činností. V případě potřeby si učitel do týdenních plánů zaznamenává, co se dětem podařilo, k čemu bychom se měli vrátit např. prostřednictvím nového tématu, s využitím jiné vzdělávací nabídky. Zde mi můžete namítnout, že si nepotřebujete nic zaznamenávat, že dítě dokonale znáte. Záznamy o pokrocích dítěte provádíte nejenom pro vaši práci, ale i pro potřeby spolupráce s kolegyní ve třídě, ale i v rámci celé mateřské školy.

V průběhu dne se střídají různé aktivity, které mají charakter řízených nebo spontánních činností. Pedagogické hodnocení s využitím metod pedagogické diagnostiky neprovádíme pouze u řízených činností, ale i významné informace o dítěti získáváme v rámci spontánních aktivit, zejména potom prostřednictvím her.

Při spontánní hře se dítě projevuje přirozeně, můžeme sledovat jeho sociální dovednosti, schopnost komunikovat, odkrývá se nám dětská tvořivost, jeho schopnost vypořádat se s problémy apod.

Tomanová (in Šmelová & et al. , 2018, s. 196) uvádí specifická kritéria, které lze u hry dítěte sledovat:

- odraz skutečnosti (představy dítěte o skutečnosti, život v rodině apod.);
- pozornost (schopnost dítěte soustředit se na hru apod.);
- motorika (rozvoj hrubé, jemné motoriky, grafomotoriky apod.);
- komunikace (slovní zásoby, výrazové prostředky pro vyjadřování pocitů, domluvit se apod.);
- emoce (prožitky úspěchu/neúspěchu, pomáhat druhým apod.);
- zájmy (volba činností, výběr hraček, apod.).

Inspirativní pro nás může být Kirkpatrickův model, který má svůj původ v podnikové praxi a který Šmelová, Prášilová (2018, s. 169) modifikovaly na podmínky předškolního vzdělávání.

Tabulka 7 Kirkpatrickův model modifikovaný pro podmínky předškolního vzdělávání

ÚROVEŇ	OTÁZKA	HODNOTÍME
REAKCE	Líbilo se jim to?	<i>Zvolili jsme skutečně téma blízké dětem, vycházelo z jejich zájmů a potřeb?</i> Hodnotíme, zda děti téma zajímá, zda je pro ně motivující
UČENÍ	Naučili se to?	<i>Dosáhli jsme toho, co jsme plánovali?</i> Na základě průběžné (neformální diagnostiky) hodnotíme, zda se děti naučily básničku, dokázaly dramatizovat pohádku, spolupracovaly apod.
CHOVÁNÍ	Použili naučené?	<i>To, co se děti naučily, má trvalejší povahu?</i>
VÝSLEDKY	Došlo k plánovaným pokrokům?	<i>Došlo ke změně, která je pro děti prospěšná?</i> Na základě pozorování, hodnocení výsledků atd. můžeme sledovat pokroky dítěte a projektovat jejich další rozvoj.

Neformální diagnostiku bychom neměli zaměňovat s **formálním diagnostikovaním**, které je již plánované, má danou metodu, pravidla, ale i stanovené etapy. Výsledky zaznamenáváme do záznamových archů, které si školy vytvářejí, a to v přímé souvislosti s klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy předškolního kurikula. Jedná se např. o diagnostiku školní připravenosti, zde jsou pro nás hlavními ukazateli očekávané výstupy stanovené v našich ŠVP, korespondující s očekávanými výstupy RVP PV.

Pedagogická diagnostika by pro nás neměla být zátěží, prací „navíc“, ale zcela logickou součástí naší pedagogické práce. Diagnostická kompetence patří k důležitým kompetencím učitele mateřské školy.

Jelikož se v případě pedagogické diagnostiky nejedná o jednorázovou činnost, ale o celý systematický a často dlouhodobý proces, je třeba jej vnímat komplexně a přistupovat k němu s cílem objektivního zjišťování, posuzování a hodnocení vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu, a to vše za důsledného respektování individuálních potřeb dětí a jejich zvláštností.

V rámci projektu z OP VVV „Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/000066 3) byly v oblasti pedagogické diagnostiky poskytnuty předškolním pedagogům k ověření dva metodické materiály, a to Diagnostický nástroj Sluníčko (Příloha 32), který učitelé využívali ve své diagnostické činnosti v jednotlivých mateřských školách. Na základě zpětných vazeb se předškolním pedagogům práce s materiálem osvědčila, neboť nabídla netradiční pohled na vedení záznamových archů z diagnostického procesu, do něž nově vstupovaly jako aktéři diagnostikované děti. Pedagogové prováděli individualizovanou diagnostiku a společně s dítětem diskutovali o míře naplnění očekávaného výstupu. Při opakovaném záznamu pak měli jak pedagogové, tak také děti, potažmo i jejich rodiče, přehledné srovnání, jakých pokroků dítě dosáhlo, což do jisté míry posílilo také vnitřní motivaci dítěte. Při společné konzultaci s rodiči pak učitelé předkládali materiál, který byl rodičům srozumitelný a názorný. To vedlo k většímu zapojení rodiny do života v mateřské škole a pozitivně se to odrazilo také ve vztahu dítěte k sobě samému.

Dalším materiálem, který byl v rámci řešení projektu pedagogům nabídnut, byl „návod“, jak pracovat s diagnostickým portfoliem v mateřské škole (Příloha 32). Ačkoli je pojem portfolio v diskusích v odborných kruzích stále více skloňován a jsou mu již věnovány také odborné publikace (srov. Kratochvílová, 2011; Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015; Petrová & Vaňková, 2016; Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018; aj.), v pedagogické praxi je práce s portfoliem stále opomíjena. Snažili jsme se proto předškolním pedagogům na příkladech ukázat, co si představit pod pojmem práce s portfoliem, a nabídnout způsob, jak založit a vést kvalitní, a hlavně vypovídající diagnostické portfolio pro děti v mateřských školách. Na základě námětu byla portfolio ve většině mateřských škol, které o danou aktivitu projeví zájem, založena, resp. vytvořena a učitelé do nich průběžně zařazují relevantní dokumenty (tzn. portfolio již nejsou chápána pouze jako šanon či krabice, do níž se vkládají všechny pracovní listy, výtvary a výrobky každého dítěte, ale naopak je nyní učitelé začali využívat k cílené diagnostické činnosti).

8.6 Literatura

- Bednářová, J. et al. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika.
- Berčíková, A. et al. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bílková, Z. (2017). Učitel mateřské školy a jeho diagnostická, intervenční role. In Svobodová, E. & Vítečková, M. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, s. 7–49.
- Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
- Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Jihočany.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Gardošová, J. & Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2010). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Kolláriková, Z. & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 233–258.
- Havlová, J., Havlíňová, M. & Vencálková, E. (eds.) (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví*. Praha: Portál.
- Hoskocová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hrabal, V. & Hrabal, V. (2002). *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
- Chvál, M. & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vztah k dosahovaným kognitivním výsledkům. *Orbis schoale*. 11 (2), 93–117.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Kratochvílová, J. (2011). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* Brno: Masarykova univerzita.
- Krejčová, V., Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál.
- Kucharská, A. (2015). Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In Mertin, V. & Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 79–91.
- Kořínek, M. (1975). *Dítě na počátku školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie* (3. vyd.). Praha: Grada.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vyd.). Praha: Grada.
- Matějček, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén.
- Mertin, V. (2012). Význam pedagogického a psychologického poznávání žáka (diagnostiky) pro edukaci. In Mertin, V. & Gillernová, I. (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 19–24.
- Mojžíšek, L. (1987). *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Praha: Academia.
- Musilová, M. (2012). *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna.
- Opravilová, E. (2001). In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.). *Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál.
- Opravilová, E. (2004). *Předškolní pedagogika II. HRA*. Liberec: TU v Liberci.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
- Petrová, A. (2010). Vstup dítěte do školy. In Šimičková-Čížková, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 95–104.
- Petrová, A. (2012). Vstup do školy. In Šmelová, E. et al. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 69–89.

- Petrová, J. & Vaňková, K. (2016). Pedagogická diagnostika jako prostředek individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. In Šmelová, E. et al. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 7–49.
- Petrová, J. (2013). Vstup do školy jako vývojový mezník v životě dítěte. In Šmelová, E. et al. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 83–98.
- Petrová, J., Švaňhalová, R. & Vaňková, K. *Tvorba výzkumného nástroje jako prostředku posuzování sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plevová, I. & Petrová, A. (2010). Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In Šimíčková-Čížková, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 81–94.
- Průcha, J. (eds.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. [cit. 2018-05-20]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>.
- Sedláčková, H., Syslová, Z. & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Sindelar, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Smolíková, K. et al. (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP.
- Spáčilová, H. (2003). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J. & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2011). *Nástroje pro vlastní hodnocení mateřských škol v síti programu škol podporujících zdraví* [online]. [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/syslova.pdf>
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šimíčková-Čížková, J. (2013). *Vývojová psychologie: studijní opora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Šmelová, E., Prášilová, M. et al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Šmelová, E., Petrová, A. & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E. et al. (2016). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., Petrová, A. & Suralová, E. et al. (2012). *Pre-school education in the context of curriculum: children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland*. Olomouc: Palacký University Olomouc.
- Šmelová, E. et al. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tomanová, D. (2018). Základy pedagogické diagnostiky. In Šmelová, E., Prášilová, M. et al. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, s. 178–200.
- Vágnerová, M., Kropáčková, J. & Janošová, P. (2017). Dům je lehčí než pán – vývoj dětské kresby v předškolním věku a její hodnocení. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 51 (1), s. 33–47.

- Vágnerová, M., Kropáčková, J. & Janošová, P. (2016). Nejdřív pán a potom pes – vývoj dětské kresby v předškolním věku a její hodnocení. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 50 (4), s. 283–305.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2009). Pedagogická diagnostika. In Průcha, J. (eds.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 717–722.
- Žáčková, H. & Jucovičová, D. (2007). *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D H.

9 Podpora rozvoje pregramotností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Lenka FELCMANOVÁ a Eva MRKOSOVÁ

Se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) má naprostá většina mateřských škol již dlouhodobou zkušenost. Mateřská škola směřující k inkluzi přijímá všechny děti a cílevědomě vytváří podmínky pro naplnění jejich rozmanitých potřeb. Říká se, že způsob, kterým se učíme, je stejně unikátní jako naše otisky prstů. Všechny děti proto potřebují individualizovanou podporu k dosahování cílů předškolního vzdělávání, obzvláště pak děti se SVP.

V RVP PV je problematice vzdělávání dětí se SVP samostatně věnována celá osmá kapitola (devátá kapitola je pak věnována dětem nadaným) a podpora je směřována k jejich plnému zapojení a maximálnímu využití jejich vzdělávacího potenciálu s přihlédnutím k individuálním možnostem a schopnostem. „*Při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami učitel zahrnuje do svých vzdělávacích strategií podpurná opatření*“ (RVP PV, 2018, s. 35). Cílem této podpory by mělo být vyrovnání dopadů znevýhodnění, aby se děti se SVP mohly co nejvíce samostatně zapojovat do vzdělávacích činností a interakce s vrstevníky. Od září 2016 k tomu mateřským školám pomáhá systém podpurných opatření, na který mají děti se SVP zákonný nárok.* Nejdůležitější však nadále zůstává osobní přístup pedagoga a jeho akceptace a porozumění speciálním vzdělávacím potřebám konkrétního dítěte. V tomto má nezastupitelnou úlohu průběžná pedagogická diagnostika, která umožňuje flexibilně reagovat na změny v míře podpory, kterou dítě předškolního věku aktuálně potřebuje. Jedním z nejtěžších úkolů je odhadnout intenzitu podpory pro konkrétní situaci, aby nebyla nedůvodně vysoká a neomezovala tak rozvoj dítěte ani příliš nízká, neumožňující dosažení stanoveného cíle.

Při pedagogické diagnostice dětí se SVP s využitím obvyklých metodických zdrojů je třeba dávat pozor na to, aby deficit jedné funkce či dovednosti nezasahoval do hodnocení jiných. Např. řada úkolů k orientačnímu zhodnocení zrakového vnímání vyžaduje po dětech obtažení či vybarvení určitého obrázku nebo symbolu, který má dítě za úkol zrakem vyhledat. Jedná se tedy o úlohu, která současně vyžaduje zapojení zrakového vnímání a jemné motoriky. Dítě s narušenou jemnou motorikou v takovém úkolu selhává – přestože požadovaný obrázek či symbol zrakem najde, nedokáže jej obtáhnout. Budeme-li výsledek hodnotit standardním způsobem (za splněný úkol považujeme správně obtažený prvek), dojdeme k chybnému závěru, že dítě má nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání. Abychom skutečně vyhodnotili zrakové vnímání, je třeba zadání modifikovat tak, že nepožadujeme obtažení nebo vybarvení, ale pouze ukázání požadovaného prvku. Problematické může být také slovní zadávání diagnostických úloh dětem s vadou sluchu či s poruchou sluchového vnímání. Pro tyto děti je třeba slovní pokyny doprovázet někdy i opakovanou demonstrací požadovaného úkolu, aby došlo k jejich plnému porozumění. Velmi účinnou strategií v oblasti pedagogické diagnostiky je využití dynamického postupu, kdy je diagnostika provázána s intervencí.† Tento postup se spíše než na zmapování aktuálního stavu rozvoje sledovaných funkcí zaměřuje na zhodnocení potenciálu k rozvoji dítěte a vhodných forem jeho podpory. Možnostmi využití dynamické diagnostiky u dětí v předškolním věku se zabývala např. Chuchutová (2008).

Pro identifikaci aktuálních potřeb dítěte se SVP je nezbytná úzká spolupráce s jeho rodiči, popř. jinými pečujícími osobami. Je důležité se pravidelně zajímat o to, jak je dítě aktuálně naladěno, zda je v nějaké nepohodě (únava, zácpa apod.), zda nedošlo v době pobytu mimo MŠ k nějaké mimořádné situaci, která může mít vliv na aktuální stav dítěte atd. Je dobré se na frekvenci a způsobu předávání těchto informací s rodiči dohodnout již při zahájení docházky dítěte do MŠ. Poskytnutí těchto informací rodiči napomáhá umožnění forem komunikace, které rodičům nejlépe vyhovují. Je-li zajištěna dobrá úroveň otevřené komunikace, ve které se obě strany cítí bezpečně, je posilována spoluzodpovědnost rodičů za průběh vzdělávání dítěte. Většina rodin je ochotna poskytnout osobní informace, aby získala podporu pro své dítě. V případě rodičů, kteří si nepřipouštějí, že jejich dítě potřebuje podporu, je třeba, aby je pracovníci MŠ systematicky povzbuzovali ke spolupráci a poskytovali objektivní a nezaujaté informace o dítěti. Existuje několik fází vyrovnávání se s narozením dítěte s postižením, jednou z nich je i fáze popření. Spolupráci s rodiči velmi zefektivňuje, pokud jsou pracovníci MŠ s tímto procesem seznámeni a přizpůsobují mu očekávání, které jsou ze strany MŠ na rodiče kladeny (Vágnerová, 2004).‡ Některé speciální vzdělávací potřeby se navíc naplno projeví až při docházce do mateřské školy. Každá rodina se s touto situací vyrovnává jedinečným způsobem, co je pro jednu samozřejmostí, může být pro jinou nepřekonatelným problémem. Postoj rodiny proto nezavrhujeme, snažíme se jej

* Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

† O dynamické diagnostice se dozvíte více v doporučeném zdroji autorů Mertin a Krejčová.

‡ Více o tématu vyrovnávání se rodičů s narozením dítěte s postižením včetně metodických videí a odkazů naleznete na: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/jak-se-vyrovnat-s-postizenim-ditete--44.html>

pochopit a nabízet podporu a zprostředkování odborné pomoci. Cílem této podpory by mělo být zejména přispění k akceptaci speciálních vzdělávacích potřeb dítěte rodiči a zajištění jejich spolupráce při zmírňování jejich dopadů na dosahování cílů vzdělávání v mateřské škole.

Všechny děti, včetně dětí se SVP, mají přirozenou touhu objevovat svět kolem sebe, cíle a obsah předškolního vzdělávání formulované v RVP PV zahrnující rozvoj pregramotností na ni zcela přirozeně navazují. Některým dětem však musíme modifikovat zprostředkované informace (Příloha 34), popř. upravit situace, ve kterých k poznávání dochází. Vycházíme-li z principů inkluzivní pedagogiky, využíváme takové metody a postupy, které vyhovují co nejširší skupině dětí. Jedná se zejména o metody, které staví na vlastní aktivitě dětí, jejich vzájemné kooperaci a rozvoji reflexe dosahování vzdělávacích cílů v souladu s aktuální úrovní jejich vývoje. Dalším příkladem je multisenzorický přístup, který umožňuje dětem získávat informace více smysly současně. Jeho využívání je významné zejména pro děti se smyslovým postižením nebo oslabením zpracování smyslových informací (děti, u kterých je ve školním věku diagnostikována specifická porucha učení). Ocení je však všechny děti, protože každé má určité preference v modalitě získávaných informací. Některé děti se lépe učí prostřednictvím vizuálních informací, jiné si lépe vštěpují slyšené, další k učení potřebují pohyb a hmat. Samozřejmostí je také propojování nových informací a poznatků se zkušenostmi a informacemi, kterými děti již disponují.

Některé děti (např. děti s poruchou autistického spektra nebo poruchou pozornosti) potřebují více strukturované činnosti a předem znát harmonogram toho, co se bude dít. Těmto dětem je vhodné plánované činnosti předem představit a seznámit je s pomůckami, se kterými se bude pracovat. Plánujeme-li manipulaci s různými materiály, je vhodné zjistit, zda dítěti s autismem není některý z nich na dotyk nepřijemný. Tím lze zamezit pro dítě stresující situaci, která může narušit průběh aktivity pro všechny děti.

Pro děti s tělesným postižením, zejména děti využívající k pohybu vozík, je velmi důležitou součástí podpory pravidelná změna pozice v průběhu dne, aby nedocházelo k dlouhodobému stlačení vnitřních orgánů a snížení prokrvení dolní poloviny těla. Např. při pozorování pokusu můžeme prostředí uzpůsobit tak, aby jej dítě mohlo sledovat z relaxačního vaku, obklopené ostatními dětmi.

Obecně podporujeme zapojování dětí se SVP do společných aktivit, dítě se SVP by nemělo být vyčleňováno z kolektivu při realizaci řízených činností i v rámci volné hry. Pro děti s autismem či zvýšeně úzkostné však může být interakce s ostatními dětmi náročná. Proto je dobré soustavně hledat způsob zapojení dítěte do společných aktivit, který pro něj bude v daný okamžik zvládnutelný. Může se např. jednat o pozorování ostatních dětí z pro dítě bezpečného místa nebo práce ve dvojici za podpory učitelky nebo asistentky pedagoga. Rozvoj interakce s ostatními dětmi se snažíme kontinuálně podporovat. Při dělení dětí do dvojic či skupin využíváme jejich individuálních osobnostních charakteristik k podpoře ostatních dětí (některé děti rády spontánně pomáhají či vedou činnosti ostatních, mají rozvinuté určité dovednosti, které rády učí druhé aj.). Využíváme také aktivity, které děti učí tomu, že společnost je přirozeně rozmanitá a individuální odlišnosti druhých je třeba přijímat s respektem. Užitečná doporučení k námětům pro diskuse a aktivity s dětmi na téma různosti ve společnosti a zdravotního postižení naleznete mimo jiné v Manuálu pro práci s dětmi se SVP v předškolním vzdělávání.*

Řada pedagogů si pojem individualizace vzdělávání spojuje se soustavnou individuální podporou věnovanou jednomu dítěti, v naprosté většině případů se však o takto intenzivní podporu jednat nemusí. Jde spíše o promyšlenou diferenciaci cílů vzdělávání pro různé děti a volbu vhodných metod práce směřujících k maximálnímu rozvoji jejich potenciálu. Typickým příkladem je práce ve věkově heterogenní třídě, kde je variabilita vzdělávacích cílů dána různým věkem dětí. Přestože mladší děti nevykazují stejné výstupy ze vzdělávacích aktivit jako děti starší, neznamená to, že u nich nedochází k učení. Jelikož získávají informace nejen od učitelky, ale zejména od starších dětí, odnášejí si více, než by se mohlo na první pohled zdát. Mladší děti tyto informace zatím ještě mnohdy nedokážou vyjádřit, zůstávají však jako zkušenost, na kterou lze později navázat analogickou vzdělávací aktivitou. Stejnou paralelu můžeme hledat i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. I pro ně stanovujeme odlišné cíle v souladu s jejich aktuální úrovní rozvoje a volíme metody práce, které jim dosažení těchto cílů umožní. Neřídíme se tedy primárně věkem, ale právě aktuální úrovní rozvoje, kterou zjistíme na základě průběžně realizované pedagogické diagnostiky, rozhovoru s rodiči a z výstupů diagnostiky ve školském poradenském zařízení.

Užitečná doporučení pro práci s dětmi se SVP naleznete také v Katalozích podpůrných opatření (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015).

* Manuál vznikl ve spolupráci nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, mateřských škol a zahraničních partnerů v rámci projektu WELCOME.

9.1 Literatura

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.

Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2015). *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta.

Chuchutová, K. (2008). Dynamické hodnocení a jeho využití u předškolních dětí. *E-psychologie*, 2(2), s. 1–11.

Kirchnerová, V. & Rubešová, R. (2013). *Výchova prožitkem: tvořivé hry a činnosti pro mateřské školy*. Praha: Portál.

Mertin, V. & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*.

Michalík, J., Baslerová, P. & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupný na <http://www.msmt.cz/file/45303/>

Sindelar, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.

Syslová, Z., Kratochvílová, J. & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vzdělávání dětí se SVP (2016). Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupný na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12155>



Část III

PODPORA A ROZVOJ PREGRAMOTNOSTÍ V PROCESU UČENÍ A MOŽNOSTI DĚTSKÉHO ROZŠIŘOVÁNÍ POZNATKŮ O OKOLNÍM SVĚTĚ

„Co bude dál? Povede se omezit růst ekologické stopy a zbrojení, docílit, aby se socioekonomické nůžky přestaly rozvírat, dosáhnout rovnoměrnějšího rozdělení zdrojů? Jak docílit, aby mocenské elity pochopily, že je dosavadní styl vládnutí s ohledem na vynález jaderných zbraní stupidní? Naděje není velká, ale je“ (Koukolík, 2018, s. 9).*

Třetí část publikace je nejrozsáhlejší z hlediska obsahové rozmanitosti a pestrosti příloh, neboť jejím prostřednictvím se autorský tým snaží ukázat, jak současné děti poznávají svět kolem sebe, co vše na ně působí, co vše je zajímavé a co naopak je zbytečné jim říkat, protože ony si na to přijdou samy. Není ani tak podstatné, co předškolní dítě zná, ale jak a kdy se to dozví, jak to může a umí využít. Současný vývoj je ne skutečně rychlý a člověk se musí neustále přizpůsobovat změnám, které mu život přináší, avšak jen těžko se dá předem naplánovat a odhadnout, co vlastně bude v budoucnu potřebovat. To, co se dítěti snažíme

* Koukolík

vysvětlit dnes, tak za deset, dvacet let nemusí vůbec platit, je taky možné, že to nebude ani existovat. Opustil se systém encyklopedických znalostí a vzdělávání je zaměřeno především na podporu a rozvoj tzv. měkkých dovedností (anglicky soft skills), které jsou známé jako interpersonální dovednosti a právě ony často sehrávají klíčovou roli v odborné způsobilosti, neboť jedince od začátku učí různým způsobům, technikám, schopnostem a dovednostem, jak získat a rozvíjet aktuální tzv. tvrdé dovednosti (anglicky hard skills).

Uvádí se 65 % dětí, které v současné době navštěvují mateřské školy, bude v produktivním věku pracovat v dnes neexistujících oborech.* Je tedy třeba si uvědomit, jak a na co budoucí generaci připravit, co opravdu bude potřebovat. V souladu s výše citovaným Koukolíkovým názorem by bylo vhodné děti vést k úctě k životu, úctě k práci ostatních, úctě k naší planetě, vzájemné toleranci, kritickému myšlení atd. Podpořit v dítěti touhu po poznání, neodradit ho od celoživotního učení, nezahrnout ho přemírou informací, které se na každého jedince v současné době „valí“. Z tohoto důvodu kromě oblasti přírodovědné pregramotnosti je v této části zařazena i kapitola věnující se mediální pregramotnosti, kterou by čtenáři možná více hledali ve spojitosti s podporou čtenářské pregramotnosti.

Všechny kapitoly třetí části se snaží nabídnout učitelům mateřských škol vzdělávací strategie a prezentovat aktivity pro děti předškolního věku v souladu s čínským příslovím †, které zdůrazňuje, že nejvíce si dítě zapamatuje a následně využije, pokud si danou činnost samo vyzkouší či danou situaci prožije. Z běžné rodičovské i učitelské praxe je všeobecně známo, že pokud dítěti něco říkáme, tak to většinou zapomene, ale pokud mu to ukážeme a nejlépe ho aktivně zapojíme, tak novou informaci nejenom lépe pochopí, ale bude si ji i lépe pamatovat.

První kapitola třetí části (kapitola č. 10) uvádí do problematiky pregramotnosti a objasňuje její pozici v předškolním vzdělávání. Následující jedenáctá kapitola je věnována podpoře a rozvoji mediální pregramotnosti, kde autorka analyzuje přínosy a případné hrozby současných médií a předkládá ukázky aktivit, jak je možno i v předškolním věku pracovat např. s informacemi, s reklamou atd. Následující tři kapitoly jsou zacíleny na podporu a rozvoj přírodovědné pregramotnosti v prostředí mateřské školy. Ve dvanácté kapitole se autorka zaměřuje na edukační využití zvířat v mateřské škole, což prezentuje na detailně propracované aktivitě s užovkou. Nechybí modifikace aktivity a možnost jejího diagnostického využití. Ve třinácté kapitole se čtenáři dozvědí o přínosu badatelských činností a jednoduchých chemických pokusů v mateřské škole, které bezpečně s dětmi v mateřské škole provádět i učitelé, u kterých chemie patřila k obávaným předmětům. Aby výčet přírodovědných oborů byl pestrý, tak ve čtrnácté kapitole autorský tým z Přírodovědné fakulty UK a Matematicko-fyzikální fakulty UK v úzké spolupráci s předškolními pedagogy předkládá netradiční aktivity zaměřené na podporu a rozvoj geografické pregramotnosti a fyzikální pregramotnosti. Autorský tým navrhuje různé možnosti využití, modifikací, které umožňují učitelům mateřských škol tyto aktivity volně zakomponovat do svých školních vzdělávacích programů. V poslední, patnácté kapitole je prezentována didaktická pomůcka, jedná se konkrétně o box na podporu badatelských činností v mateřské škole, který si mohou mateřské školy samostatně sestavit z běžně dostupných pomůcek a materiálů. Všechny kapitoly jsou doplněny bohatými názornými přílohami, kde jsou detailně popsány všechny odpilotované aktivity. Učitelé zde najdou inspiraci např. na netradiční vánoční setkání s rodiči, netradiční využití fotografií krajiny atd. Tyto aktivity mohou být zároveň nabídkou pro rodiče, jejichž dítě plní povinné předškolní vzdělávání mimo mateřskou školu.

Ve Strategii vzdělávání 2020 je zdůrazněn očekávaný efekt povinného vzdělávání v posledním ročníku předškolního vzdělávání z hlediska osobnostního a sociálního vývoje dětí, vyrovnání případných nerovností v jejich vývoji a také usnadnění jejich vstupu do primárního vzdělávání, proto se autorský tým pokusil vytvořit náměty, jak přistupovat k vyhodnocení úrovně přírodovědné pregramotnosti u dětí před vstupem do základní školy. Jednotlivé návrhy pretestu a posttestů mohou být inspirativním materiálem pro učitele mateřských škol v evaluaci nejenom nabízených odpilotovaných aktivit, ale i další variantou průběžné pedagogické diagnostiky.

* <https://>

† „Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím“

10 Pregramotnost a její pozice v předškolním vzdělávání

Soňa KOŤÁTKOVÁ

10.1 Gramotnost – klíč ke kvalitě vývoje společnosti a mezilidských vztahů

Termín gramotnost je spojen se záměrným vzděláváním především ve školních podmínkách. Byl původně a dlouhodobě zakotven pouze ve znalostech a dovednostech čtení a psaní. S vývojem požadavků na dovednosti spojené s uplatněním především v ekonomicko-technických oborech bylo do požadavků gramotnosti jedinců začleněno i počítání.

Ke konci 20. století se začíná očekávaný rozsah gramotnosti proměňovat, je vnímán v komplexnějším pojetí s přiřazením potřebného informačního vybavení do vzdělávání, tj. informacím porozumět, vyhodnotit, začlenit je k již poznanému a operovat s nimi. To nasměrovalo pohled na širší pojetí učení, ovlivnilo větší provázanost do té doby více uzavřených předmětů vztahujících se k naplnění gramotnosti. Požadavek na takto koncipovanou gramotnost již neměl platit jen pro odborné specializace nebo předměty na konci vzdělávacího systému, ale už od počátku vzdělávání každého jedince. Objevuje se termín informační gramotnost jako součást pojetí funkční gramotnosti široce upotřebitelné pro jednotlivce ke zvládnutí požadavků „nové doby“.

Zaměření na vzdělávání v intencích základní struktury gramotnosti (čtenářská, matematická, přírodovědná, informační, připravuje se začlenění finanční a kulturní gramotnosti) má být výchozím produktem zajišťujícím kromě kompetence k učení také naplňování dalších klíčových kompetencí, např. komunikativní, řešení problémů, sociální, činnostní a občanské a personální. Celý školský systém se tomuto směřování záměrně věnuje s určitým ohledem na vývojové a individuální předpoklady vzdělávaných. Gramotnost odpovídající požadavkům doby je celoživotní aktivní proces jednotlivců za přispění a podpory společnosti.

10.2 Pregramotnost v předškolním vzdělávání

Dítě na počátku svého života není připraveno na samostatné fungování ani v nejužší společnosti, kterou je rodina. Je odkázáno na to, aby mu jeho nejbližší lidé pomáhali svět kolem něj poznávat a aby se v informacích, které k němu přicházejí, dokázalo zorientovat, učilo se jim porozumět a vytvářelo si dovednosti na základě prožitých zkušeností. Jeho poznatky jsou usměrňovány a intuitivně doplňovány dospělými podle situací, které dítě obklopují. V této rovině má pro utváření jakési základní životní pregramotnosti významný podíl rodina.

Možnost rozvíjet širokou oblast pregramotnosti nezáleží na věku (např. až v posledním roce předškolního vzdělávání), ale na podmínkách pro rozvoj intelektuálních schopností a dovedností, které jsou ovlivněny sociálním prostředím. Podmínkou úspěšnosti přijetí základní pregramotnosti v tomto období je citlivé a vstřícné edukační klima.

Cílenost a záměrnost dodává tomuto procesu učení v rámci formálního vzdělávání, kdy mateřské školy vytvářejí strukturovaně koncipované školní vzdělávací programy a učitelé připravují komplexně zaměřené jednotlivé celky či projekty, které na jedné straně reagují na kognitivní a sociální stav rozvoje dětí a na jejich aktuální potřeby poznávat, dozvídat se, zkoušet si a tvořit. Na druhé straně učitelé mají mít určitou vizi, kam a jakými prostředky a metodami děti rozvíjet, aby směřovaly v co největší míře k naplnění svých vzdělávacích dispozic a současně prožívaly vlastní aktivity s co největším uspokojením.

V textu Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (2018) není termín pregramotnost používán (v principech, záměrech, cílech, kompetencích ani v dílčích výstupech). Strukturou obsahu však umožňuje vytvořit v pedagogické práci předpoklady pro rozvoj základů funkční pregramotnosti. Ve slovníčku použitých výrazů jsou gramotnost a pregramotnost uváděny společně jako pojmy, jejichž definování není jednotné. Jsou vysvětlovány jako „základní ukazatel funkční vzdělanosti, znalosti pojmů dané oblasti, jejich porozumění, pochopení v souvislostech a dovednost ji všestranně využívat v praktickém životě; v předškolním věku hovoříme o vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti“ (RVP PV, 2018, s. 47).

Pregramotnost má podobu základního stupně podpory poznávání a učení předškolních dětí pro rozvoj jejich vzdělávacích možností, s ohledem na potřeby a zvláštnosti tohoto období.

Nezpochybnitelnou důležitost mají specifika tohoto období spočívající ve vyvíjejících se kognitivních procesech (myšlení, řeč, paměť, soustředění, představivost) a potřebách se projevit ve svém chování spontánní hrou, bezprostřední komunikací, emocionalitou, tvořivostí, prožívanou a uplatňovanou vnitřní svobodou.

Přegramotnost můžeme v předškolním období chápat jako cílené působení na kvalitu orientace v obklopujícím světě prostřednictvím komunikace, poznávání a učení, které je realizované zajímavými a obohacujícími procesy. Aktivním podílením se děti na pedagogických procesech je dosahováno efektivnějšího přijetí nových poznatků, posílením dovedností je následně užívat v životě, porozumět souvislostem v získaných vědomostech, rozšířit svou komunikační způsobilost a získat dovednosti zvolit řešení, vysvětlit postupy a učit se spolupracovat.

10.2.1 Některé stěžejní aspekty pro podporu rozvoje přegramotnosti v předškolním vzdělávání

Pro třídy věkově homogenní i heterogenní by měly být připravovány programy s vědomím, že úkoly a postupy mají mít různou obtížnost či organizaci, aby se mohly děti podle svého dosaženého vývoje seskupovat nebo dostat individuální zadání. Důležité je respektovat individuální předpoklady dětí i ve skupině věkově homogenní a frontální aktivitu (stejnou aktivitu pro celou třídu) volit výjimečně. Osobnostní rozvoj, o který v předškolním vzdělávání jde, není to samé jako rozvoj dětí podle dosaženého věku. Předškolní věk je charakterizován nerovnoměrným vývojem, i když děti jsou stejného věku.

Ve věkově heterogenní třídě je třeba nebát se postupně děti zvykat na to, že starší děti budou mít náročnější úkol a mladší se mohou, zajímá-li je to, účastnit jako pozorovatelé nebo se do některých činností začlenit, i když podle svých menších možností. Cílení na přegramotnost, které se v předškolním vzdělávání očekává, podmiňuje a z kvalitňuje poznávací procesy již od mladšího předškolního věku. Přítomnost mladších dětí při náročnějších činnostech starších má pro ně velký přínos (stimuluje jejich přegramotnost) prostřednictvím pozorování a dětského vzájemného učení, které má často intenzivnější působnost než zprostředkování poznatků dospělými.

Některé aspekty realizace rozvoje přegramotnosti ve vzdělávacím procesu:

- Pedagogická diagnostika by měla vždy předcházet přípravě rozvíjejícího tematického programu (učitelka tak zjišťuje, co již děti znají a co je především zajímavé).
- Při přípravě je třeba myslet na to, jaké aktivity budou ve vztahu k tématu dětem nabídnuté. Promýšlet činnosti, ve kterých se děti mohou aktivně projevit (mít jich ideálně připravených spíše více a různorodých).
- Zvolit, jak bude motivováno dané téma, případně jednotlivé činnosti, jestli lze využít pro motivaci určité situace ze života (z okolí), z literatury, nebo půjde o objevitelské podněty.
- Jak bude podněcována a organizována reflexe dětí na již realizované postupy a prožitky, na zvolená řešení, na dosažené výsledky a zda reflexe bude průběžná denní nebo až konečná?
- Vést děti tak, aby dokázaly vyslovit použité postupy podstatné pro danou činnost. Děti, které zatím jen svým vrstevníkům naslouchají, se přitom také učí.
- Poskytovat dětem konkrétní (ne obecnou) zpětnou vazbu na jejich činnost a výsledky.
- Podněcovat děti, aby našly chybu, kterou udělaly, slovně ji přiblížily a vyslovily, jak ji napravily.
- Využívat informací z různých zdrojů promyšlenou přípravou a výběrem pomůcek a úkolů různé obtížnosti, ale současně působících ve vzájemné návaznosti.
- Posilovat dětskou zvědavost, podle možnosti neodpovídat na složitější otázky zjednodušeně a uzavřeně, ale říci: na to se podíváme, jak to vlastně je? A v blízké době dítěti odpovědět s oporou např. o encyklopedii nebo o konkrétní příklad.
- Ocenit otázky dětí, ve kterých se projevuje hlubší zájem, jejich přemýšlení o nějakém problému. Posílit tak u dítěte vnitřní motivaci k pátrání a hledání odpovědi na nezpracované informace.
- Sledovat schopnost vytyčovat si osobní cíle (často se objevují ve volné hře i v navozených pedagogických činnostech, situacích). Pozitivně reagovat a dávat najevo uspokojení z toho, že dítě si samo předkládá cíle, což podporuje jeho sebedůvěru.
- Posilovat sebedůvěru při volbě postupu či řešení tím, že návrh dítěte zopakujeme, čímž ho potvrzujeme a případně upřesňujeme kvalitnější slovní formulací.
- Podporovat vzájemnou spolupráci dětí, oceňovat činnosti se spoluprací i s přijetím kompromisu.
- Mít ohled na různé tempo dětí při volbě postupu, hledání řešení i při odvaze řešit problém jinak než druzí, projevit se sám za sebe. Dítě by se v těchto případech mělo cítit v bezpečí, ne pod tlakem.
- Realizovat poznávání více smysly a podpořit citové zaujetí pro téma a objevování i pro snahu nazývat své prožitky.
- Volnější čas v denním programu (např. odpoledne) opakovaně věnovat drobné experimentaci, různým metodám práce s textem/příběhem apod. Třeba potom nebudou chtít děti odcházet po obědě.
- Připravovat nabídku a podporovat zájem o pohybové dovednosti, rukodělné činnosti a koordinaci ruky a oka.
- Nastolovat optimistickou a pozitivní atmosféru při společných i individuálních aktivitách.

10.3 Učitel zajišťující předškolní pregramotnost

V předškolním vzdělávání jsou učitelé osobnostmi, které svým vhodným pedagogickým působením mají významný přínos pro přijetí vzdělávání jako součásti života pro děti i jejich rodiče, i když si to zatím tato skupina plně neuvědomuje.

Učitelé by měli promýšlet pedagogickou práci v komplexním integrovaném pojetí, což znamená „**řídít se zásadou, že dítě se učí celou svou osobností a celá osobnost se také učením rozvíjí**“ (Helus, Bravená, Franclová, 2012, 114).

Učitelova velká zodpovědnost se vztahuje k naplnění tří výchozích předpokladů osobnostního pojetí dítěte, jak je uvádí Zdeňek Helus (2009). Těmi jsou:

- **odkázanost** na druhé lidi v oblasti biologických, sociálních a edukačních potřeb;
- **směřování** jako stálá aktivní snaha dětí se zdokonalovat ve svých fyziologických, sociálních a rozumových projevech, směřovat k autentickému sebevyjádření a ke své nezávislosti;
- **potenciality** jako vrozené dispozice jsou vysoce individualizované a mnohočetně rozčleněné, jsou silnými impulzy vnitřního vývoje i pro další posilování vzdělávacích možností.

Na učiteli záleží, aby v těchto třech podstatných osobnostních zdrojích každého dítěte nedocházelo k blokování a pocitům selhávání ani k nudě a lhostejnosti.

Učitelé by ani v dobré snaze zajistit základní pregramotnost neměli předškolní vzdělávání (tzn. ani v posledním povinném ročníku) realizovat školními formami a metodami. Neposunout se k určité scholarizaci (ve smyslu přiblížení či napodobení forem školního vzdělávání). Jednotlivé oblasti pregramotnosti nechávat jako určité školní předměty. Mít stále na mysli, že předškolní vzdělávání má svoji svébytnou osobnostně orientovanou a komplexně utvářenou charakteristiku danou potřebami a možnostmi dětí, které jako učitelé máme etickou povinnost respektovat a odpovídajícími metodami naplňovat.

Literatura

Helus, Z. (2018). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Helus, Z, Bravená N. & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: PedF, UK.

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (2018). Praha: MŠMT. Dostupný na <http://www.msmt.cz/file/45303/>

Další doporučená literatura k danému tématu

Jančaříková, K. (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. J. Raabe s.r.o.

Koťátková, S. (2017). Vzdělávací metody a přínos hry pro rozvoj dětí v mateřské škole. *Výběr z aktuálních školských témat*. Čtvrtletník pro MŠ III. Praha: Raabe. s. 78–88.

Kropáčková, J. Wildová, R. & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24 (4), s. 488–509.

Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Wiegerová, A. et. al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Fakulta humanitních studií, Univerzita T. Bati ve Zlíně.

11 Podpora a rozvoj mediální pregramotnosti

Soňa SCHNEIDEROVÁ

11.1 Charakteristika tématu předškolní mediální výchovy

Mediální výchova sice jako samostatné téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018) (dále RVP PV) není definována, ale jako průřezové téma ji lze zařadit v rámci jednotlivých tematických celků. Z provedené analýzy RVP PV vyplývá, že mediální pregramotnost lze přirozeně rozvíjet napříč vzdělávacími oblastmi, nejlépe v interpersonální, sociokulturní a environmentální oblasti (Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět). Mediální výchovou lze podpořit řečové a sociální chování. Podle RVP PV dítě vystupuje samostatně, má svůj názor, vyjadřuje souhlas a nesouhlas, učí se vést rozhovor, formulovat otázky, odpovídat, zná již některé možnosti jazykového vyjadřování. Přípravuje se na život v mnohojazyčné evropské společnosti. Učí se poznávat řeč těla, význam mimiky a gest. Mediální výchova podporuje mimo jiné i to, že se dítě naučí vnímat způsoby argumentace (např. jde o podporu názoru pro a proti), prostředky manipulace a přesvědčování.

Mediální výchovou lze v rámci vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika také podpořit správné sociální chování a sociální informovanost dítěte – dítě si tak lépe uvědomuje rizikové projevy (šikana, násilí atd.) a dokáže rozlišit vhodné a nevhodné chování. Mediální výchovou lze rovněž podpořit vnímání dítěte ve vztahu k společenským hodnotám, stereotypům.

Cílem mediální výchovy je prosadit ve výuce dětí, a to i předškolního věku, rozvoj kritického myšlení, naučit děti vnímat média a jejich obsahy kriticky. Často je zdůrazňována negativní úloha médií, měla by být proto pozornost věnována i jejich pozitivnímu vlivu. Jedním z faktorů, které se uvádějí jako pozitiva vlivu médií, je např. rozšiřování slovní zásoby, rozšiřování povědomí o vyjadřování, jež souvisí s mnoha vědními obory a oblastmi lidské činnosti, rozvíjení pozitivního vztahu dětí k přírodě, podpora zájmu dětí o okolní svět. To jsou témata, která korespondují např. s didaktickými cíli přírodovědných aktivit s dětmi předškolního věku prezentovanými v rámci našeho projektu (blíže kapitola č. 12 a 13).

Mediální výchova hledá odpovědi na otázky: Jak lze dosáhnout různých komunikačních záměrů a jak se prosazuje člověk ve společnosti, na jakém principu pracuje ovlivňování a manipulace? Prostřednictvím mediální výchovy tedy můžeme budovat řečové, sociální a občanské kompetence.

V příručkách a materiálech určených pro mateřské školy je mediální výchova představována především formou „dělání časopisu“. Děti jsou vedeny ke sběru informací a obrazového materiálu; téma je doprovázeno otázkami „Jak vzniká časopis?“, „Jaké znáte časopisy?“, „K čemu časopisy slouží?“. Je však otázka, zda takto realizovaná mediální výchova je dostačující. Jako v mnoha činnostech se tak totiž vzdělávací proces soustřeďuje spíše na vnější okolnosti problematiky a méně cílí na podstatu a základy daného jevu, jež v případě mediální výchovy představuje práce s informacemi, jejich kritické vnímání a na základě toho vytváření schopnosti třídít je, nacházet v množství informací to „pravdivé“ a „neobjektivnější“, získávat vícestranný pohled na skutečnost a na základě toho získávat schopnost vytvářet si vlastní názor. Je důležité, aby dítě pochopilo podstatu mediální prezentace, a to právě z hlediska určitých strategií výběru informací a prezentace skutečnosti. Domníváme se, že ani na úrovni věkové hranice dětí v mateřské škole to není nemožné, neboť děti jsou vnímavé, v období před nástupem na základní školu jsou schopny z námi představované mediální výchovy přiměřeně zvolené úkoly pochopit a plnit.

11.2 Doporučení k podpoře a rozvoji mediální pregramotnosti

Mediální výchova (dále MV) je na základní škole prezentována jako průřezové téma, v RVP PV (2018) je mediální výchovu možné spojit s některými tematickými bloky, ovšem má-li být mediální výchova kvalitní, měla by být realizována s poměrně jasně stanovenými okruhy a tématy, které do ní patří. Teprve pak jí bude věnována náležitá pozornost, nikoliv jen okrajová v rámci (a na úkor) jiných vzdělávacích oblastí a děti si také lépe uvědomí, co MV obnáší. Rovněž učitelé budou mít zřetelnější představu o tom, jak MV zařazovat do tematických bloků a v jakém rozsahu, nejen tehdy, když si vzpomenu či uvědomí, že by dané téma mohli využít i pro (nebo jako) MV. Můžeme se rovněž setkat s učiteli mateřských škol, kteří mediální výchovu nepodporují, zejména práci s multimediálními nosiči. Vyplývá to např. z výzkumu Filipové (Filipová, 2017, s. 42), která zaznamenala i tyto odpovědi: „Je potřeba rozvíjet jiné oblasti v MŠ“, „Doma toho mají více než dost“, „Je lepší si s dítětem sednout ke knize“. Na základě naší zkušenosti i zkušenosti učitelů mateřských škol existuje i malý počet rodičů, kteří brání dětem v přístupu k mediálním nosičům i k informacím. Není to dobře, neboť předškolní dítě by se mělo přiměřeně svému věku orientovat ve společenském dění a v tom, jak média fungují a s informacemi pracují, mělo by umět informace získávat, třídít je a interpretovat,

mělo by být prostřednictvím médií a MV vychovááno k občanské zodpovědnosti v pozdějším věku. Dítě by nemělo být také vedeno k jednostranným informacím, např. že je něco nezdravé nebo jednoznačně špatné.

Je potřeba rovněž vysvětlovat, že média představují specifickou sociální praxi se specifickými prostředky a jazykem (stejně jako existují i jiné oblasti komunikace, než je komunikace běžná, každodenní, např. svět literatury, pohádek, tedy svět v podstatě vymyšlených příběhů, zvláštního jazyka, kterým se mnohdy ani běžně nemluví – nejde ani o jednotlivá slova, ale celkovou stylizaci: „tak bychom to neřekli“), neboť jejich zájmem obzvláště v dnešním světě není jen informovat (podávat zprávu o něčem), ale zaujmout, získat diváka, čtenáře. Je možné na jednoduchém příkladu ukázat, že média mají své specifické prostředky, např. že dnešní média také „vyprávějí příběhy“ a příběh znamená víc než fakta. Znamená vyprávění s dějovou linkou a zvraty, vyžaduje postavy (hrdiny) a především znamená interpretaci události.

Výchozím poznatkem, se kterým na základě dotazování učitelů mateřských škol pracujeme, je, že předškolní děti na základě svého nízkého věku a zkušenosti nejsou schopny rozpoznat a (a někdy i pochopit) to, že informace mohou být sdělovány různými způsoby (a tím ovlivňují utváření našich názorů), že je nutné informace ověřovat (nevěřit všemu, co prostřednictvím médií a společenského okolí získáváme) a utvořit si na ně vlastní názor. Další věcí je, že nerozumí fungování medií. Na druhé straně se děti velmi rychle učí (při podpoře a vedení jsou schopny věci pochopit), napodobují dospělé, přejímají názory druhých, tzn. že je potřeba je v této schopnosti naučit odlišovat, co je pravdivé a nepravdivé, společensky přijatelné a společensky nepřijatelné atd., je potřeba s nimi o daných věcech diskutovat (níže popsané komunikační situace z MŠ v Praze-Libni svědčí o schopnostech dětí o daných věcech mluvit), názory srovnávat. Učitelé by měli jen „ukazovat“, nikoliv přesvědčovat o jiném názoru, než má dítě a jeho okolí, měli by ukazovat (a vést děti k tomu) pluralitu názorů, možností, způsoby, jak si lidé různé situace vysvětlují a interpretují.

V rámci získaných informací od učitelů mateřských škol zapojených do projektu bylo zdůrazňováno, že děti jsou důvěřivé, proto velmi jednoduše všemu věří, snadno tak uvěří i reklamním sloganům: „když se v televizi říká, že panenku chce každý mít, i ony ji chtějí mít“. Dnešní reklamu navíc doprovázejí marketingová loga „must have“ (to musíš mít), kterým děti v podstatě neuniknou, zejména mají-li starší sourozence. Předškolní děti, přestože jsou malé, samozřejmě informace ze svého okolí vstřebávají a jsou schopny se o nich také bavit. Svědčí o tom např. velmi výstižně popsaná situace v mateřské škole.

Ukázka z praxe č. 1 (Lodlová, Z., Mateřská škola Sokolovská 182, Praha 8-Libeň):

- *Často se v práci setkávám s různými strachy a děsy dětí vyvolané sledováním televize a různých zpráv. Někdy dokonce musíme rodiče informovat o nevhodnosti vlivu televize na děti a žádáme o zvážení vhodnosti sledování některých pořadů dětmi. Takové zkušenosti máme často u rodin bydlících v malých bytech, kdy děti a rodiče spí ve stejné místnosti.*
- *Velkou vlnu emocí u dětí vždy vyvolávají volby. Děti často reprodukují politické názory svých rodičů, sdílejí je s ostatními dětmi a vedou na toto téma různé diskuse.*
- *Podobné diskuse zaznamenáváme i na různé letáky, reklamy, petice, sbírky, nadační kampaně a podobně.*
- *Někdy děti s námi sdílejí i rozdílné názory mezi rodiči a prarodiči. „S babičkou se o volbách nedá mluvit. Oni už jsou staří a ničemu nerozumí...“*
- *Děti jednoznačně kopírují názory svých rodičů a velmi otevřeně je vyjadřují. To někdy vede ke sporům mezi dětmi, které samozřejmě brání „své“ názory.*

Ukázka z praxe č. 2 (Kapuciánová, M., MŠ Semínko, Praha 10):

- *Ve většině rodin zní zprávy z televize v době, kdy jsou děti vzhůru. Děti pak mají strach.*

11.3 Závěr

Mediální výchova v mateřské škole by měla mít svoje pevné místo, měly by být zřejmé postupy a témata, kterým se bude učitel věnovat. Z prozkoumané situace v MŠ totiž plyne několik skutečností, které by bylo dobré změnit:

1. Aktivity na podporu a rozvoj mediální pregramotnosti učitelé MŠ nezařazují nebo jen v omezené míře, většinou formou „dělání časopisu“.
2. Některé učitelky v dotazníku uvedly, že neznají příručky pro výuku MV v MŠ.
3. Neexistuje dostatečné materiální vybavení pro MV.
4. Děti mají strach z informací, které získávají prostřednictvím médií.
5. Jsou náchylné, koneckonců stejně jako dospělí, přijímat jednostranné výklady a „utvrzovat se“ v jediném pohledu na danou skutečnost. Ve svém okolí nemají ani příliš možností setkat se s pluralitou názorů a postojů.
6. Neznají prostředky ovlivňování.

Naším cílem tedy je navrhnout několik aktivit, které by podporovaly mediální znalosti a dovednosti (Příloha 35) a byly vhodné pro děti předškolního věku. Cílem je ukázat, že média a reklama představují speciální sociální praxi, a to, že reklama a média nejsou kopií reálného světa, ale pracují s určitými prostředky, které slouží k ovlivňování příjemce.

Literatura

InspiroMat pro učitelky mateřských škol. Náměty, metodické rady, hry a inspirativní aktivity na podporu schopností a dovedností předškolních dětí. (2014). Praha: Forum.

Valenta, P., Brom, Z. & Kellerová, I. (2016). *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku. Metodika mediálních činností pro učitelky MŠ.* Praha: Raabe.

Kol. autorů. (1. díl 1994, 2. díl 1995). *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten.* Opladen : Leske + Budrich.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program>

Předškolní vzdělávání – Metodický portál RVP.CZ. Dostupné na: <https://rvp.cz/filtr-P-DC-1>

Bakalářské a diplomové práce věnující se tématu (výběr)

Filipová, M. (2017). *Multimédia a jejich vliv na děti předškolního věku.* Plzeň: Pedagogická fakulta ZU v Plzni. Bakalářská práce. Dostupné na : <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/27404/1/Multimedia%20a%20jejich%20vliv%20na%20predskolni%20dite.pdf>

Klímová, B. (2010). *Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice.* Praha: Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova. Diplomová práce. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/87144/>

Janková, M. (2016). *Mediální výchova v preprimárním vzdělávání.* Brno: Pedagogická fakulta MU. Bakalářská práce. Dostupné na: <https://theses.cz/id/jagnb7>

Papežová, P. (2013). *Mediální výchova v mateřské škole.* České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity. Bakalářská práce. Dostupné na: <https://theses.cz/id/wi03fx>

Sovová, Z. (2012). *Média a jejich působení na děti předškolního věku* Brno: UTB ve Zlíně. Bakalářská práce. Dostupné na: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20287/sovov%E1_2012_bp.pdf?sequence=1

Šmoková, M. (2013). *Vliv médií na děti předškolního věku.* Brno: Pedagogická fakulta MU. Bakalářská práce. Dostupné na: <https://theses.cz/id/jahidf>

Řemínková, M. (2007). *Pozitivní vliv působení médií na mládež předškolního věku.* České Budějovice, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bakalářská práce. Dostupné na: https://theses.cz/id/c06vs4/downloadPraceContent_adipldno_5882

Vaculíková, L. (2014). *Mediální výchova dětí předškolního věku.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Bakalářská práce. Dostupné na: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/28989>

12 Přírodovědná gramotnost a její význam v předškolním vzdělávání (aneb zvířata v mateřské škole)

Kateřina JANČAŘÍKOVÁ

Přírodovědná gramotnost (angl. scientific literacy) je definována jako schopnost přemýšlet a jednat aktivně ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy. Nejvyšším stupněm přírodovědné gramotnosti, kterého by měl optimálně dosáhnout každý dospělý člověk, je schopnost spolurozhodovat o přírodovědných problémech ve společenských souvislostech (PISA, 2015).

Naším cílem je tedy připravit dnešní děti na to, aby až budou dospělé, dokázaly dobře a zodpovědně (spolu)rozhodovat o věcech veřejných.

Rozvíjení přírodovědné gramotnosti je proto jedním z cílů předškolního vzdělávání. Přírodovědné vzdělávání bylo realizováno v každé době a v každé společnosti na všech kontinentech. I naši předkové si předávali poznatky o využitelných nebo naopak nebezpečných druzích rostlin, živočichů i hub. Lidé, kteří měli větší přírodovědné znalosti a dokázali je využít pro blaho společnosti (ať už báby kořenářky, nebo lovci, chovatelé dobytka, včelaři), se těšili úctě. K přírodovědnému vzdělávání docházelo v dávných dobách nekoordinovaně, tedy z matky na dceru a z otce na syna.

Teoretický základ přírodovědného vzdělávání ve školách i v předškolním věku předložil jako první **Jan Ámos Komenský** (1592–1670). Ten definoval posloupnost osvojování přírodovědných poznatků (1. smysly, 2. paměť, 3. rozumem a 4. posuzováním).

Ovšem realizovány byly až vize dalšího velmi významného průkopníka přírodovědného vyučování, **Friedricha Eberharda z Rochowa** (1734–1805). Byl to on, kdo se zasadil o to, aby se na základních školách v celém Rakousku-Uhersku k triviu (čtení, psaní, počítání) přidalo i přírodovědné vzdělávání. Věnoval se také přírodovědnému vzdělávání v předškolním věku. Je to jeden z velikánů, na jejich práci je didaktika přírodovědného vzdělávání u nás postavena.

Z dalších osobností je vhodné jmenovat alespoň Jeana-Jacquesa Rousseaua (1712–1778), Johanna Heinricha Pestalozziho (1746–1827), Johanna Friedricha Herbartu (1766–1841), Bohuslava Řeháka (1895–1967), Antonína Altmanna (1921–1986) a Miroslava Papáčka (nar. 1953).

Základy přírodovědné gramotnosti se pochopitelně pokládají již v raném dětství, proto je rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním věku věnována stále větší pozornost.

Proto Národní ústav pro vzdělávání vyzval v roce 2014 odborníky, aby začali připravovat tzv. minimetodiku předškolní gramotnosti, která dostala název **S dětmi za přírodou**.

V předškolním věku se metodická doporučení pro přírodovědnou gramotnost zaměřují na tyto oblasti:

- osvojování si přírodovědného jazyka (profesní mluvy),
- podporu zájmu dětí zkoumat okolní svět (badatelských dovedností),
- rozvíjení pozitivního vztahu dětí k přírodě,
- učení hrou a prožitkem.

12.1 Cíle a didaktické zásady přírodovědného vzdělávání

Speciální cíle, ke kterým by měla směřovat nabídka aktivit pro děti předškolního věku (převzato z Jančaříková, 2015), jsou:

- rozvoj citlivosti k přírodě (environmentální senzitivity), která je založena na vztahu ke konkrétním živočichům, stromům nebo rostlinám a dalším přírodninám nebo části krajiny a také na prožitcích v přírodě,
- rozvoj environmentální etiky,
- rozvoj přírodovědné slovní zásoby, jazykových dovedností, které umožňují popsat vlastní pozorování či zážitek nebo umožňují porozumět učitelce či učiteli, spolužákům nebo vzdělávacím pořadům v televizi, a komunikačních kompetencí, včetně odvahy zeptat se na to, co nevím,
- osvojení základních poznatků (znalostí) o světě přírody, např. že ryba mimo vodu lekne, které nemusí být nutně verbalizovány,

- osvojení si dovedností a návyků, které umožňují prohlubování znalostí o přírodě, např. zvědavost, zájem, tvořivost, pozorování, základ vědeckého experimentu, měření za pomoci jednoduchých přístrojů apod., osvojování si práce s modely,
- osvojení si sebeobslužných a hygienických návyků, tedy takových, které umožní přírodovědné aktivity bez rizik, např. dítě nejí bez dovolení dospělého na vycházce plody, udržuje si obuv a oblečení v suchu (na vycházce nešlape záměrně do louží), myje si bez upozorňování ruce apod. (Jančaříková, 2015).

Práce s dětmi předškolního věku má oproti vyučování na základní škole specifika, která vycházejí z vývojových teorií. Proto bylo třeba obecné didaktické zásady transformovat a doplnit, aby vyhovovaly této věkové kategorii (Jančaříková, 2015).

Doporučené didaktické zásady jsou:

- zásada výchovného a dílčího vzdělávacího působení (Cesta jako cíl),
- zásada vědeckosti (Není třeba zdrobňovat či šíšlat),
- zásada přiměřenosti (Méně je někdy více),
- zásada srozumitelnosti (Umění převyprávění obsahu),
- zásada správné komunikace, včetně neverbální (Nelze nekomunikovat),
- zásada individuálního přístupu (Respektuj osobitost),
- zásada názornosti (Poznávání rukama),
- zásada poskytování podnětů pro všechny smysly (Všemi smysly),
- zásada využívání prostředí (Prostředí hraje),
- zásada těsného propojení se životem (Neodděluj školu od života),
- zásada aktivity (Pomoz mi, abych to dokázal sám),
- zásada posloupnosti (Malými krůčky),
- zásada systematičnosti (Systém, ne chaos),
- zásada komplexního rozvoje (Podněty pro všechny typy inteligencí),
- zásada trvalosti (Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš),
- zásada opakování (Opakování matka moudrosti),
- zásada neporovnávání (Každý je „ten nejlepší“),
- zásada hygieny a bezpečnosti, a to včetně emocionální (Bezpečí nade vše).

Podrobný popis těchto didaktických zásad naleznete v publikaci Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání (Jančaříková, 2017).

12.2 Didaktické prostředky pro rozšiřování přírodovědné gramotnosti a rozvoj profesní mluvy

Didaktické prostředky vhodné pro rozšiřování přírodovědné gramotnosti v předškolním věku můžeme třídit (upraveno podle Maňák, 2003, a Jančaříková, 2015) na:

- živé organismy a preparáty, přírodniny a přírodní materiály (živá i preparovaná vycpaná zvířata, trvalé i přechodné preparáty, sbírkové položky, jako jsou herbářové položky, sbírky kamenů, ulit a lastur, šišek apod., listí, šustí, kameny, jíl atd.),
- modely – statické a dynamické, vyžadující malou až střední míru abstrakce,
- zobrazení – rozličných typů, barevná i černobílá, různých velikostí, vyžadující malou až střední míru abstrakce,
- projekce – statické (diapozitivy, přírodniny umístěné na zpětný projektor nebo powerpointové prezentace) a dynamické (videa a filmy, včetně kreslených filmů),
- zvukové pomůcky (audio nahrávky zvuků z přírody, vábničky pro různé druhy živočichů),
- dotykové pomůcky (hmatový chodníček, hmatová stezka, hmatová krabice atd.),
- literární pomůcky – učebnice, encyklopedie pro děti, atlasy, vhodně vybraná dětská literatura s přírodní tematikou),
- hry (především hry v přírodě, pohybové hry, napodobovací hry, hry se zvířaty, vybrané hry stolní atd.),
- přístroje (lupa, demonstrační mikroskop, dalekohled, metr, váhy, krokoměr apod.),
- programy pro vyučovací automaty a počítače, edukační aplikace na iPady a iPhony.

Podrobný popis těchto didaktických prostředků naleznete v publikaci Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání (Jančaříková, 2017).

V předškolním věku se pokládá také základ profesní mluvy. Proto je třeba klást velký důraz na její správný rozvoj. Rozvoj přírodovědného jazyka jako profesní mluvy má jistá specifika, se kterými by měly být učitelky předškolních dětí seznámeny.

Jean Piaget (1970) upozornil na úzký vztah mezi rozvojem řeči a rozvojem myšlení. Pokud tedy budeme poskytovat dětem dostatek možností, aby si rozvíjeli profesní mluvy, konkrétně přírodovědný jazyk, budeme zároveň napomáhat rozvoji jejich myšlení, konkrétně přírodovědného.

Stejně jako u jiných profesních mluv či etnolektů se také v případě přírodovědného jazyka zaměřujeme na rozšiřování slovní zásoby a na jeho strukturální specifika.

Rozšiřování přírodovědné slovní zásoby dětí předškolního věku se odehrává:

- osvojování si pojmů (názvů druhů, přírodnin, přístrojů),
- schopnosti pojmenovat procesy spojené s vývojem, rozmnožováním, přijímáním potravy, vylučováním atd.,
- schopnosti porovnávat (v této věkové skupině podle jednoho kritéria) a se schopností zařazovat druhy do systému, skupin (podle Jančaříková, 2017).

Strukturální specifika přírodovědného jazyka jsou popsána v publikaci Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání (Jančaříková, 2017).

12.3 Podpora zájmu zkoumat okolní svět a rozvoj pozitivního vztahu k přírodě

Předškolní děti okolní svět zkoumají obvykle aktivně (Příloha 36), spontánně s velkou chutí a zájmem. Pedagog je jim průvodcem a měl by pro ně připravovat pestré prostředí, ve kterém všechny jejich smysly (zrak, čich, chuť, hmat, sluch) dostanou dostatek podnětů. Obzvláště je třeba pohlídat, aby měly předškolní děti dostatek podnětů pro čich, chuť a hmat.

Dnešní doba s sebou přináší odcizování dětí od přírody. Proto je třeba cíleně rozvíjet pozitivní vztah k přírodě.

Základem dobrého vztahu k přírodě se jeví:

- časté pobývání v přírodě, a to řízené i neřízené aktivity v přírodě,
- možnost s někým sdílet vlastní pozorování, zážitky,
- naslouchání vhodně zvoleným příběhům o přírodě.

Rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání má tradici. A je třeba mu věnovat pozornost jak v mateřských školách, tak při přípravě učitelek a učitelů, kteří budou v mateřských školách pracovat.

12.4 Aktivity se Serpentýnkou – dvoufázová evaluace

Pomůcky a potřeby:

- papír, pastelky, tužky,
- plastelína – dostatečné množství různých barev, hlavně bílé,
- krejčovský metr,
- stopky,
- sada emotikonů,
- figurka,
- obrázky (rohlík, tráva, myš, moucha, sýr, lidské jídlo na talíři, např. párek s hořčicí a chlebem).

Postup: stejné sady úkolů se dělají před aktivitou a po aktivitě.

První fáze evaluace – před aktivitou

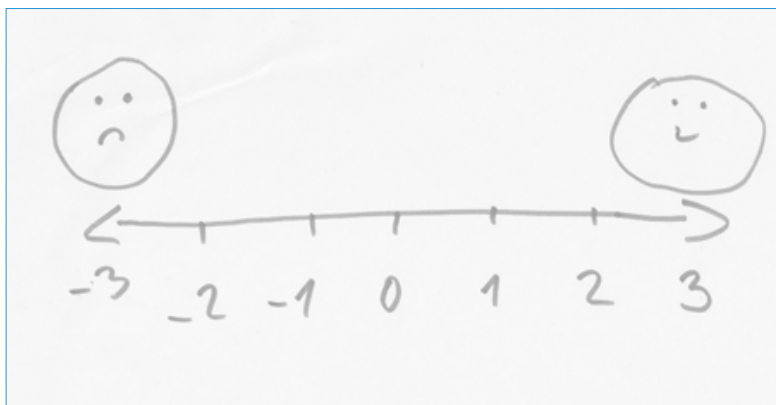
Druhá fáze evaluace – po aktivitě

Popis

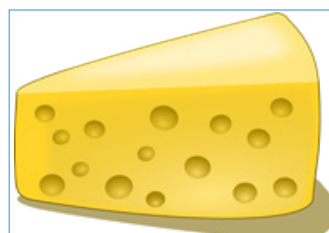
Úkoly byly voleny tak, aby je mohly dělat předškolní děti. Využívají různé typy úloh tak, aby bylo možné sledovat posun dětí v oblasti vědomostní i pocitové.

Testovací sada:

1. Nakresli užovku.
2. Do hotového obrázku nakresli její jazyk (pokud už tam není).
3. Na svém obrázku udělej tečku v místě, kde je kloaka (místo vylučování čili, kde „kaká“)
4. Vymodeluj z plastelíny vajíčko užovky. Upřesnění: udělej vajíčko stejně velké a stejně barevné, jako je ve skutečnosti.
5. Jaký máš vztah k užovkám. Na škále emotikonů (dokreslit) ukaž.



6. Co jí užovka? Vyber z obrázků



7. Zeptá se „Jaká je užovka?“ a zaznamenává odpovědi a jejich délku.

Popis testovací sady

1. Nakresli užovku

Skupinová práce. Děti mají dostatek papíru a pastelek a prostoru. Učitelka je nechává kreslit tak, jak samy chtějí. Rozhodně neopravuje žádné chyby (pokud některé dítě nakreslí užovce např. nohy, nekomentuje to).

2. Nakresli jazyk

Skupinová práce. Během práce děti požádá, aby nezapomněly užovce nakreslit také jazyk. Opět nekomentuje.

3. Nakresli kloaku

Skupinová práce. Na závěr práce s papírem požádá děti, aby si vzali pastelku jiné barvy a nakreslili své užovce kloaku, laicky „místo, kudy kaká“. (Nepředpokládáme, že by děti znaly slovo kloaka, proto je to třeba vysvětlit.)

Učitelka obrázky vybere, popíše do bodovací tabulky a uloží do složky s datem.

Na obrázcích se hodnotí body 1–10 : tvar těla 1–10, tvar jazyka 1–10, umístění kloaky 1–10. Z těchto bodů udělá průměr a zaznamená. Učitelka také zaznamená počet nereálných prvků, např. nohou nebo uší a zaznamená jejich celkový počet.

4. Vytvoř vajíčko užovky z plastelíny

Skupinová práce. Učitelka připraví na pracovní stůl dostatečné množství plastelíny různých barev, včetně bílé (té musí být dostatečné množství). Vyzve děti, aby vymodelovaly vajíčko užovky v životní velikosti a barvě.

Učitelka hodnotí body 1–10 velikost a tvar vajíčka a ze známek udělá průměr. Dále zaznamená počet bílých vajíček / počet jinak zbarvených vajíček. Vše zapíše.

5. Vztah k užovkám (na škále emotikonů)

Individuální práce. Učitelka dítěti u stolku (ostatní mají volnou hru) vysvětlí systém hodnocení vztahu za pomoci škály od -3 do 3 na emotikonech (úsměv = velmi kladný vztah, zamračený = velmi špatný vztah). Dítě má za úkol postavit figurku na šípku tam, kde bude zobrazovat jeho vztah k užovkám (nejedovatým hadům). Učitelka zapíše číslo do hodnoticí tabulky.

6. Co jí užovka

Individuální práce. Učitelka dítěti u stolku ukáže obrázky různých (rohlík, tráva, myš, moucha, sýr, lidské jídlo na talíři, např. párek s hořčicí a chlebem). Požádá dítě, aby vybralo to, co jí užovka. Zapíše do hodnoticí tabulky.

Učitelka zapíše 10 bodů, pokud dítě vybralo myš – jen myš, pokud dítě vybralo myš a něco dalšího, zapíše 10 – (2 body za každou další vybranou potravu) a 0 pokud dítě vybralo něco jiného.

7. „Jaká je užovka?“

Individuální práce. Učitelka se dítěte u stolečku zeptá: „Jaká je užovka.“ Zapne stopky a měří čas, po který dítě o užovce plynule mluví. Může jeho odpovědi také zapisovat či nahrávat na video. Čas zaznamená do hodnoticí tabulky. Nejzajímavější odpovědi zapíše.

Učitelka udělá průměr z naměřených časů a zapíše ho.

Hodnocení

Hodnocení výsledků před a po aktivitě by mělo ukázat, že se děti o užovce něco dozvěděly. Všechny aktivity vyhodnocujeme jako výsledek celé skupiny.

• Úkoly 1–3 (nakresli)

Po porovnání kreseb před a po aktivitě je očekáván pokrok ve znalostech vyjádřených kresbou. Očekává se přesnější zachycení tvaru těla, tvaru jazyka i umístění kloaky na obrázku a menší počet chyb (např. nohou, uší).

• Úkol 4

Při porovnávání vajíček, které dítě udělalo před a po aktivitě je očekáván pokrok. Děti významně častěji volí pro vajíčka bílou barvu a lépe vyjadřují i velikost a tvar.

• Úkol 5

Je očekáváno, že průměrně děti ze třídy budou mít k užovkám lepší vztah po aktivitě.

• Úkol 6

Je očekáváno, že po aktivitě děti volí z nabídky myš častěji než před aktivitou.

• Úkol 7

Je očekáváno, že dítě bude po aktivitě o užovce plynule mluvit déle než před ní.

Obecná testovací sada na aktivity se zvířaty – pro programy s jiným zvířetem než s užovkou:

1. Nakresli xxx. Upřesnění: nezapomeň nakreslit xxx (vybrané specifikum).
2. Na svém obrázku udělej tečku v místě, kde je vylučovací otvor (kudy „kaká“)
3. Vymodeluj z plastelíny vajíčko či mládě xxx. Upřesnění: udělej to stejně velké a stejně barevné, jako je ve skutečnosti.
4. Jaký máš vztah k xxx. Na škále emotikonů ukaž.
5. Co jí xxx? Vyber z obrázků
6. Zeptá se „Jaká je xxx?“ a zaznamenává odpovědi a jejich celkovou délku.

Literatura

Jančaříková, K. (2015). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.

Jančaříková, K. (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Brno: MU.

13 Podpora přírodovědné pregramotnosti prostřednictvím badatelských činností a jednoduchých pokusů aneb Nebojme se chemie

Pavel BENEŠ, Martin ČAPEK ADAMEC a Jana KROPÁČKOVÁ

Podpoře přírodovědecké pregramotnosti v České republice se v posledních letech věnuje stále vyšší pozornost, o čemž svědčí i analytická studie (Janoušková, Hubáčková, Pumpr & Maršák, 2014), která objasňuje přínos již v preprimárním vzdělávání z hlediska rozvoje pozitivního postoje k přírodním vědám již od raného dětství. Zdůrazňuje význam a příznivé dopady jak na osobní, tak i profesní rozvoj jedince. Podpora a rozvoj přírodovědné pregramotnosti v mateřské škole tak může do budoucna zvýšit dlouhotrvající malý zájem studentů o studium přírodovědných, technických a matematických oborů. Rabušicová (2009) uvádí z pedagogického hlediska pro rozvoj univerzální gramotnosti ve společnosti jako jednu z podstatných podmínek dostatečně dlouhé základní vzdělávání dětské populace, během kterého jedinec může příslušné gramotnostní dovednosti získat. Díky zavedení povinného předškolního vzdělávání se nabízí prostor pro rozvoj a podporu dílčích pregramotností, tzn. i přírodovědné. V tuto dobu učitel v mateřské škole může efektivně využít přirozeného dětského zájmu o svět kolem něho a jeho přirozené aktivity a podporovat jeho zájem o zkoumání.

Dítě se zajímá, jak co kolem něho funguje, ptá se, proč to tak je. Můžeme dokonce říci, že ho příroda a svět kolem něho fascinuje. Právě v předškolním období si dítě utváří vlastní představy a různé teorie o fungování a chápání světa. Přestože jsou tyto dětské teorie často velmi naivní, tak je na nás, učitelích, podpořit zájem dětí o živou a neživou přírodu a přirozeným způsobem rozšiřovat jejich oblast poznání, například vytvořením podnětného prostředí v mateřské škole (lze např. vytvořit koutek pro pokusy), umožnit dětem nejenom nějaký experiment pozorovat, ale prakticky si ho vyzkoušet, využívat běžně vzniklých situací (venku taje, mrzne, fouká vítr atd.).

Podpora a rozvoj přírodovědné pregramotnosti v mateřské škole by v žádném případě neměla být chápána jako výuka chemie, pouhá demonstrace chemických pokusů atd., ale především jako motivace a podpora dětí v zájmu zkoumat okolní svět a vytvářet pozitivní vztah k přírodě a ke zdraví. Mezi vhodné metody podpory a rozvoje přírodovědné pregramotnosti tak může uvést hru, prožitkové a situační učení. Jedná se o aktivní učení, kdy dítě díky pozorování, vlastnímu prožitku, vlastní zkušenosti objevuje vlastnosti objektů, jevů a procesů v přírodním světě, což u něho rozvíjí myšlení, podporuje schopnost klást otázky a řešit problémy.

Samotné badatelské činnosti u dětí podporují nejenom motorické schopnosti, ale rozvíjí i komunikaci, pozornost, emoční regulaci, myšlení a přirozenou nenásilnou formou podněcují zájem dětí o přírodní jevy, děje a do budoucna mohou být motivací k dalšímu studiu přírodních věd.

Prezentované aktivity jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost, potřebu objevovat a experimentovat. Rozvíjí zájem dětí o učení, poznávání nového na základě jejich zkušeností a poskytují prostor i pro vlastní plány dětí a pro různé způsoby řešení problémů. Ve smyslu tzv. integrované přírodovědy jsou dětmi objevovány poznatky z oboru chemie, které jsou neizolovaně propojovány s poznatky dalších přírodních věd (biologie, fyzika, geografie, ekologie atd.) a v kontextu souvisejících vzdělávacích oblastí RVP PV (především dítě a svět).

Nabízený soubor jednoduchých experimentů nejenom svými tématy, ale i průběhem realizace mají vést děti k získávání kompetencí přírodovědné pregramotnosti. Zejména jde o kompetenci k učení (soustředěně pozoruje vlastnosti předmětů a jevů, aktivně vnímá výklad), sociální (rozvíjení pozitivního vztahu k přírodě), řešení problémů (podpora zájmu zkoumat okolní svět a získávání badatelských dovedností na základě praktických zkušeností), komunikativní (osvojování přírodovědného jazyka při popisu předmětů a jevů), činnostní a občanská (získávání prvotních poznatků o bezpečnosti práce a respektování pravidel pro práci, pozitivně prožívá úspěchy svoje i kolektivu).

Vzdělávací nabídka experimentálních aktivit (Příloha 37) je v souladu s požadavky RVP PV (2018) a směřuje k dílčím očekávaným výstupům, kdy dítě během experimentálních či badatelských aktivit:

- projevuje zájem o děje okolo něj, chce pozorovaným dějům a jevům porozumět;
- prostřednictvím pokusů získává elementární poznatky o světě přírody a v běžném životě;
- popisuje průběh pokusu, jeho pracovní postup a uvádí svoje předpoklady, co se stane;
- samostatně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí;
- využívá získávané poznatky k nalézání pro sebe nového řešení úlohy prostřednictvím jednoduchého pokusu,
- samostatně pokusy plánuje;
- dokáže graficky vyjádřit začátek a konec pozorovaného děje;
- pracuje v kolektivu a dokáže sdělovat své poznatky ostatním dětem;
- získává základní poznatky o bezpečnosti práce;
- raduje se z nově získaných poznatků.

Pro přehlednost mají jednotlivé aktivity podporující badatelské a experimentální činnosti jednotnou strukturu:

1. úvodní komentář se zvědavou otázkou k řešení problémů života okolo nás, který může být motivačním impulzem;
2. pomůcky;
3. pracovní postup a pozorování (otázky, diskuse, hledání cest k řešení);
4. výsledky a závěry (co jsme objevili a proč tomu tak bylo – vysvětlení, případně záznam dětí do pracovního listu);
5. metodické poznámky a náměty k dalším činnostem pro rozhovor s dětmi směřující k řešení problému.

Literatura

Janoušková, S., Hubáčková, L., Pumpr, V. & Maršák, J. (2014). Přírodovědná gramotnost v preprimárním a raném období primárního vzdělávání jako prostředek zvýšení zájmu o studium přírodovědných a technických oborů. *Scientia in educatione*, 5 (1), s. 36–49. Dostupné na <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/67>

Rabušicová, M. (2009). Školní vzdělávání a funkční gramotnost. In Průcha, J. (eds.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 235–241.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/45303/>

14 Podpora a rozvoj přírodovědné pregramotnosti prostřednictvím netradičních aktivit aneb Geografie v mateřské škole a nebojme se fyziky

Dana ŘEZNIČKOVÁ, Jitka HOUFKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Jana KROPÁČKOVÁ, Dana MANDÍKOVÁ, Zdeněk DROZD

Přírodovědná pregramotnost tvoří prvotní základy přírodovědné gramotnosti, kterou zjednodušeně vymezujeme jako způsobilosti jedince smysluplně a odpovědně využívat přírodovědné poznatky a orientovat se ve způsobech, jakými je přírodovědné obory (tj. biologie, fyzika, chemie, a geografie^{*}) získávají, tedy v metodách jejich práce. Dá se říci, že přírodovědnou pregramotnost tvoří vzájemně provázané pregramotnosti jednotlivých zmíněných oborů, které se mezi sebou liší především věcným obsahem (objektem a předmětem studia).

Při hledání definice přírodovědné pregramotnosti se můžeme podívat, jak přírodovědnou gramotnost zavádí například mezinárodní výzkum PISA, a uvědomit si, že v předškolním věku se mohou začít rozvíjet všechny její později požadované složky, protože PISA 2015 definuje přírodovědnou gramotnost následovně: „Přírodovědná gramotnost je schopnost přemýšlet a jednat ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy jako aktivní občan. Přírodovědně gramotný člověk je schopen a ochoten zapojit se do věcné debaty o přírodních vědách a technologiích, k čemuž musí mít následující dovednosti:

1. Vysvětlovat jevy vědecky (Rozpoznávat, nabízet a hodnotit vysvětlení různorodých přírodních jevů a technologií.),
2. Vyhodnocovat a navrhnout přírodovědný výzkum (Popisovat a hodnotit přírodovědná zkoumání a navrhnout vědeckovýzkumné otázky.),
3. Vědecky interpretovat data a důkazy (Analyzovat a vyhodnocovat různé podoby dat, tvrzení a důkazů a vyvozovat odpovídající vědecké závěry.)“ (PISA, 2017, s. 7).

Vědecké poznatky by měly být přitom zprostředkovány dětem předškolního věku v souladu s respektováním jejich vývojových zvláštností, ale také prostřednictvím vhodného aktuálního prožitku. Příhoda (1946) zdůrazňoval, že učitel v mateřské škole musí mít výborný vzdělanostní základ, aby děti jen nepřipravoval na život budoucí, protože rané dětství má svůj smysl v celku života, toto období je ideální pro volnou experimentaci, volnou hru apod. „Výchovu v tomto úseku života řídíme tím vědecktěji, to znamená účelněji a promyšleněji, čím ponecháváme dětství dětštějším. Každý cvik, každé tvoření zvyku musí podporovat přítomný životní pocit dítěte, musí znamenat pokrok v současném vývojovém stádiu“ (Příhoda, 1946, s. 39).

Pozorování živočichů, rostlin, bezprostředního okolí a věcí a jevů v něm i provádění pokusů může být začleněno v různé intenzitě téměř do všech činností v mateřské škole. Za nejdůležitější považujeme podporovat, povzbuzovat a rozvíjet přirozenou dětskou zvědavost a zájem dětí o svět kolem nich. Základy biologie, chemie, fyziky i geografie lze efektivně propojovat prostřednictvím vhodných činností přímo ve školní třídě, na školní zahradě a v bezprostředním okolí mateřské školy.

Úkolem vyučujících v mateřské škole je probudit u dětí předškolního věku zájem o bádání, vytvořit podnětné prostředí, ukázat dětem, jak k jeho objevování přistupovat, a vést je k postupnému rozvoji kritického myšlení i počátkům osvojování si postupů vědecké práce. V nejširším slova smyslu se jedná o přirozenou podporu přírodovědných oborů.

Úkolem učitelů v předškolních zařízeních není jednotlivé jevy a děje složitě a odborně vysvětlovat, ale poukazovat na jejich krásu a zajímavost a na souvislosti mezi nimi. Například při pozorování duhy není třeba snažit se vysvětlovat, jak a proč duha vzniká (mluvit o různých vlnových délkách světla či o indexu lomu). Je lepší si zkusit udělat duhu při stříkání vody na školní zahradě, aby si děti vyzkoušely, že pro vznik duhy jsou potřeba vodní kapky a Slunce, a případně aby si vyspělejší z nich uvědomily, v jakém postavení musí být pozorovatel, vodní kapky a Slunce, nebo ukázat, jak se světlo ze Slunce či svítlny rozloží na barevné složky při průchodu skleněným hranolem (nebo vhodným ozdobným skleněným přívěškem), aby děti viděly, že všechny barvy duhy jsou skryté ve světle ze Slunce či svítlny.

Hlavním cílem při utváření a rozvoji přírodovědné pregramotnosti je proto vytvořit takové výukové podmínky, které u dětí předškolního věku podporují a rozvíjí:

- jejich zvědavost a pozitivní zájem o přírodovědné poznání a současně i o životní prostředí, ve kterém žijí [kompetence činnostní a občanská];
- poznávání a pochopení, jak určité jevy a procesy v daném prostředí fungují a vzájemně působí [kompetence k učení];

* Geografie díky svému zaměření se nachází na pomezí přírodovědných a společenských oborů.

- získávání zkušeností s tím, jak přírodovědci o světě kolem nás přemýšlejí (např. jaké si kladou otázky) a jak realitu poznávají (např. záměrným pozorováním, měřením či experimentováním) [kompetence k učení, kompetence k řešení problémů];
- jejich způsobilost sdílet s ostatními získané poznatky, zkušenosti, názory a hodnotové úsudky (mj. osvojením si základů odborného jazyka) [kompetence k učení, kompetence komunikativní],
- další stránky osobnosti dětí (hodnotovou orientaci, fantazii, tvořivost, zvědavost, empatii, vytrvalost, psychomotoriku aj.) [kompetence k řešení problémů, kompetence činnosti a občanská].

Výše uvedené body představují vzdělávací cíle, které jsou plně v souladu s požadavky RVP PV (2018). Napomáhají rozvíjet různé dovednosti*, které jsou součástí klíčových kompetencí, jejichž název uvádíme v hranaté závorce.

Každý z přírodovědných oborů má svůj specifický předmět zkoumání, proto tematické zaměření výuky, jež rozvíjí výše zmíněné cíle přírodovědné pregramotnosti, může být poměrně pestré s tím, že vodítkem výběru tématu jsou i jednotlivé vzdělávací oblasti RVP PV (2018). S obsahovou stránkou přírodovědné pregramotnosti jsou v souladu zejména oblasti Dítě a svět, Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika.

Před vlastní přípravou vzdělávacích aktivit byla provedena detailní obsahová analýza kurikulárního dokumentu (RVP PV, 2018), která byla zaměřena na jeho hlavní stavební prvky, tj. klíčové kompetence a dílčí vzdělávací cíle v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

V rámci klíčových kompetencí jsme identifikovali položky, které považujeme za zásadní z hlediska rozvoje pregramotnosti oborů geografie, fyzika a technika či k jejichž rozvoji mohou tyto předměty svým obsahem a postupy výrazně napomoci. V mateřské škole se v žádném případě nejedná o výuku fyziky, geografie, chemie, techniky, biologie, chemie atd., ale o vytvoření předpokladů pro pozdější učení. Cílem podpory a rozvoje „sciences pregramotnosti“ (která zahrnuje nejlépe komplex všech možných přírodovědných disciplín), je vzbudit u dětí předškolního věku zájem o badatelství, experimentování, pozorování a snahu pochopení dění kolem nás. O významu přirozeného a všestranného učení se můžeme dočíst i v díle Komenského, kdy konkrétně v Informatoriu školy mateřské zdůrazňuje např. podporu fyziky, optiky, astronomie, geografie atd.

„V známosti věcí předně přirozených (fyzice) může do šesti let dítě tak daleko přivedeno býti, aby vědělo jména žilvů, země, vody, větrů, ohně; též deště, sněhů, ledu, olova, železa etc., až i některých zrostlin, zvláště stromů, též živočichů hlavní rozdily, co ryba, co pták, co hovado, etc. Naposledy zevnitřních svých oudů jména a práce.“ (Komenský, 2007, s. 35)

„Geografie mu základem bude, jestliže v šesti letech jsa věděti bude, že to, kde se narodil a bydlí, ves jest neb městečko, nebo město, neb zámek; též rozuměje, co pole, vrch, hora, řeka...“ (Komenský, 2007, s. 36)

Současnou školní realitu dokládají například výstupy z šetření České školní inspekce. Z Výroční zprávy 2016/2017 (s. 33) vyplývá, že „ČŠI věnovala pozornost v průběhu školního roku při inspekční činnosti mj. oblastem, které byly v rámci specifických úkolů pro školní rok 2016/2017 pro oblast předškolního vzdělávání prioritní. Sledovala efektivitu primárně preventivních aktivit škol s cílem minimalizace rizik spojených s výskytem rizikového chování dětí v MŠ. Hodnotila podporu rozvoje přírodovědné, jazykové i informační gramotnosti.“

Pro optimální rozvoj osobnosti každého dítěte je nezbytné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody práce. Z 5993 provedených hospitací vyplynulo, že učitelé aktivně využívají z 83 % dovednostně praktické metody, které připravují děti na reálný život. Dochází zde např. formou nápodoby, experimentování, manipulování

* Příklady dovedností z jednotlivých klíčových kompetencí, se kterými korespondují vzdělávací cíle přírodovědné pregramotnosti.:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů (kompetence k učení – cíl 3, 4);
- řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost (kompetence k řešení problémů – cíl 3, 5);
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije (kompetence k učení – cíl 2);
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo (kompetence k učení – cíl 3);
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím (kompetence komunikativní – cíl 4);
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit (kompetence činnosti a občanská – cíl 1, 5);
- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost (kompetence sociální a personální – cíl 5)

s předměty k podpoře jemné a hrubé motoriky, logického uvažování a kritického myšlení i poznávání a chápání zákonitostí světa kolem nás“ (Výroční zpráva 2016/17, s. 48).

V souladu s odkazem Komenského a v kontextu požadavků RVP PV jsme se pokusili vypracovat metodická doporučení, jak využít prožitkové učení v mateřské škole v souladu s aktuálními poznatky přírodních věd.

14.1 Metodická doporučení

Níže uvedené náměty vzdělávacích aktivit jsou tematicky rozmanité a představují vybrané příklady z řady možných. Jejich společným jmenovatelem je naplňování výše uvedených cílů způsobem, který dětem umožňuje učit se prostřednictvím přímého kontaktu se studovanými jevy a procesy, a tak je efektivita učení umocňována jejich zkušenostmi a konkrétními zážitky.

Klíčem k výběru níže uvedených námětů se stala dvě hlediska:

- Obsahovou stránku reprezentuje zejména vzdělávací oblast Dítě a svět. Světem zde rozumíme „prostředí“, ve kterém děti žijí. Podle toho, které jevy a procesy v něm spolu s dětmi sledujeme, nabývá obecný výraz prostředí konkrétnější podobu. Jednou to může být například prostředí vhodné pro nějaký fyzikální jev či místo vhodné pro život určitého živočicha, jindy školní zahrada, životní prostředí v obci nebo místo či oblast v Česku, které některé z dětí navštívilo, nebo domácí či zahraniční krajina na fotografii či na obrázku kalendáře. Prostředí v našem textu tak nabývá různých podob, pojmenování a různých měřítkových řádů (od místa ve třídě/domě/obci až po místo na Zemi).
- Navrhované činnosti směřují zejména k naplnění třetího cíle přírodovědné pregramotnosti, který klade důraz na získávání zkušeností s tím, jak přírodovědci o světě kolem nás přemýšlejí (mj. jaké si kladou otázky) a jak realitu poznávají (např. záměrným pozorováním, měřením či experimentováním). Uvedené náměty proto kladou důraz na procvičování dovedností dětí klást relevantní otázky, záměrně pozorovat různé jevy a získávat zkušenosti při prvním experimentování.

14.1.1 Krajina na fotografiích

V Příloze 38 uvádíme příklady aktivit, kde prostřednictvím „čtení“ krajiny na fotografiích postupně rozvíjíme schopnost dětí pozorněji vnímat, pozorovat a poznávat reálnou krajinu (venkovskou i městskou, resp. přírodní či člověkem v různé míře uměle přetvořenou) a zároveň podporujeme zvědavost dětí a jejich touhu poznávat prostředí, ve kterém žijí (na různých hierarchických úrovních – obec, kraj, stát, kontinent či celá Země), i jejich pozitivní vztah k přírodě, resp. ke světu.

Znamená to, že fotografie krajiny zde představuje důležitý zdroj informací, jakousi „čítanku“ krajiny. Její čtení není snadné, protože veškeré informace jsou dostupné najednou v jediné chvíli. Navíc vidíme, resp. čteme jen ty informace, které vidět chceme či umíme. Fotografie krajiny nám její „čtení“ (tj. vyhledání a interpretaci informací) trochu usnadní, protože pozornost zaměří jen na její určitou část a neodvádí ji reálný hluk, vůně, počasí, světlo aj.

V této čítance s dětmi listujeme a čteme podle toho, které aktivity realizujeme a které otázky si klademe. Aktivujeme při tom širokou škálu kognitivních procesů, podle toho jaký vzdělávací potenciál skýtá obsah konkrétních fotografií. Děti například popisují, co na fotografiích vidí, porovnávají, hledají „indicie“ či analogie, vysvětlují, hodnotí, tvoří nové situace či vnímají a popisují daná místa více smysly. Aktivity s fotografiemi krajiny tak mj. napomáhají rozšiřovat slovní zásobu o pojmy potřebné pro orientaci v území a popis místa, resp. krajiny; pochopit základní principy umístění a uspořádání jevů v krajině (např. řeka teče z kopce dolů a vytváří údolí); uvědomit si, že každý vnímá krajinu jiným způsobem aj. V neposlední řadě uvedené náměty mohou, kromě způsobu a hloubky uvažování, rozvíjet představivost, fantazii i emoční stránku osobnosti předškolního dítěte.

U každé fotografie v příloze uvádíme příklady možných otázek a aktivit s tím, že se nabízí i další. Ba dokonce toto řetězení otázek podporujeme, protože tím uvádíme izolované poznatky do širších souvislostí.

Obrázek 9 Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: *Práci s fotografiemi děti doplnily kresbou domů, kde bydlí.*



14.1.2 Mapa České republiky

Záměrem této aktivity (Příloha 39) je postupné poznávání různých míst v Česku a zároveň utváření prvních velmi jednoduchých mentálních map Česka v mysli dětí. Tento záměr naplňujeme společným doplňováním fotografií, pohlednic či obrázků různých míst do (velké nástěnné) mapy Česka. Tato místa děti navštíví v rámci fiktivního putování se spolužáky v mateřské škole anebo reálně se svými rodiči. Vytváření společné mapy tak může probíhat jako dlouhodobá aktivita. Během této aktivity plní děti dílčí úkoly, jejichž plnění je průběžně zaznamenáváno. K tomuto účelu může sloužit např. napodobenina „cestovního pasu“ (každé dítě má svůj vlastní), do kterého děti sbírají razítka za plnění jednotlivých úkolů a výše zmíněná velká nástěnná mapa (jedna společná pro celou skupinu, která je všem na očích), do které skupina společně postupně umísťuje fotografie jednotlivých „navštívených“ míst. Příklady úkolů k jednotlivým místům uvádíme v Příloze 39. Takto fiktivně „navštívená“ místa mohou být inspirací pro skutečný výlet. „Cestovní pas“ si děti ve třídě mohou společně vytvořit nebo využít námi navržený vzor (Příloha 40).

14.1.3 Vánoce v různých částech světa a další aktivity směřující k rozvoji geografické pregramotnosti

Další konkrétně navrženou aktivitou je společné čtení dopisů od fiktivních dětí z různých částí světa, které popisují, jak se v jejich zemi slaví Vánoce. Po společném přečtení těchto dopisů učitelkou děti společně (opět s pomocí učitelky) sestaví svůj „dopis“, ve kterém popíší, jak se slaví Vánoce u nás. Na tuto aktivitu navazují aktivity Vánoční fyzika (viz níže).

Na sérii aktivit Krajina na fotografiích volně navazuje aktivita Vytvoř si svoji krajinu, během které děti vytvářejí zmenšený model reálné krajiny. Díky tomu si uvědomují různé přírodní zákonitosti (např. to, že řeky netečou do kopce, vedou podél nich hlavní linie údolí, v nichž se soustředí hlavní lidské aktivity apod.). Uvádíme konkrétní náměty, jak tuto aktivitu realizovat ve vnitřním i ve venkovním prostředí. Ve velmi zjednodušené podobě ji lze vyzkoušet také na pískovišti, kde ji můžeme doplnit i jednoduchými pokusy (např. zaléváním vodou vytvořit říční síť apod.).

Průběžně lze rozvíjet dovednost záměrného pozorování okolní krajiny či jednotlivých míst prostřednictvím vhodně kladených otázek – například:

- Jak se to tu jmenuje a proč?
- Jak se toto místo mění v průběhu dne či roku a proč?
- Kdo, kdy a jak toto místo nejvíce využívá?
- Jak je toto místo spojené s jinými místy?
- Která místa se mi líbí více a která méně? Čím je to způsobeno?
- Kde bude nejdříve odtávat sníh? Kde naopak vydrží nejdéle?

Geografickou (resp. obecně přírodovědnou) pregramotnost lze podporovat také prostřednictvím běžně dostupných her a dalších pomůcek s geografickou, resp. přírodovědnou tematikou (pexesa, puzzle, znalostní soutěžní hry aj.). Náměty na některé z nich jsme shromáždili v databázi.

14.1.4 Všímejme si našeho životního prostředí

Péče o životní prostředí by měla být zcela přirozenou součástí našeho života. Správné ekologické návyky by měly být vštěpovány dětem od útlého věku. Ekologická, resp. environmentální výchova a podněcování přírodovědné pregramotnosti má své místo už v předškolním vzdělávání.

To je zachyceno i ve směřování dítěte ke klíčovým kompetencím podle RVP PV (2017):

- Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo [kompetence k učení].
- Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé
- možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost [kompetence k řešení problému].
- Ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit [kompetence činnosti a občanská].

V aktivitách shrnutých pod názvem „Všímejme si našeho životního prostředí“, je pět námětů na činnosti (Příloha 41), které je možné na toto téma s dětmi v mateřských školách provádět: Třídění odpadu, Co s vytříděným odpadem (recyklace), Co dýcháme, Samočistící schopnost vody, Jak uchovávat vodu. Během pilotáže bylo oddělování jednotlivých druhů odpadů od sebe pomocí magnetů či pomocí vody jednou z nejoblíbenějších aktivit mezi dětmi.

Ve všech uvedených aktivitách je vždy na začátku vhodné děti s konkrétními problémy životního prostředí seznámit, přizpůsobit slovní zásobu aktuální situaci, nechat děti vyjádřit, co o problému vědí, a nechat je vymýšlet a navrhnout možná řešení (podle vyspělosti dětí je pak možné se k navrhovaným řešením zpětně vracet a diskutovat o jejich vhodnosti, proveditelnosti, a jejich úskalích).

Jednotlivé aktivity je vhodné přiměřeně věku dětí provázat s básničkami, pohybovými aktivitami a hrami (na popeláře, vlastnoručně vytvořeným recyklačním Pexetrem apod.). U většiny předkládaných aktivit je následně vhodné propojit získané znalosti a dovednosti s reálným okolím například tematicky zaměřenou procházkou v místě školy.

Obrázek 11 Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: Hra na popeláře (vlevo), Různé způsoby oddělování jednotlivých druhů odpadů (vpravo).



14.1.5 Suchý zip – přehled fyzikálně zaměřených aktivit

Mezi cíle této aktivity (Příloha 42) patří seznámení se se suchým zipem, jeho strukturou a vlastnostmi, i s jeho uplatněním v každodenním životě dětí, a vyzkoušení si jeho testování (jakou unese zátěž, jak je jeho pevnost ovlivněna různým znečištěním či poškozením). Nejedná se o izolovanou činnost, ale průběžně realizované aktivity, které na sebe mohou volně navazovat v rámci tematického celku nebo je možné je připravit jako vícedenní projekt či realizovat jen vybrané z nich samostatně.

Obrázek 12 Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: Pozorování suchého zipu pod lupou, Zkoušení kolik toho suchý zip unese, Uplatnění suchého zipu při hře – trhání jablek



14.1.6 Náměty na vánoční setkání s rodiči v MŠ a vánoční fyzika

Tato aktivita (Příloha 43) přináší rozsáhlý soubor námětů na činnosti při společném zimním setkání rodičů s dětmi v MŠ, jednotlivé aktivity lze ale realizovat i v průběhu běžné činnosti MŠ.

První část „Jak se slaví Vánoce v jiných částech světa“ může být realizována i v podobě řízené činnosti dětí s paní učitelkou před besídkou a dle individuálních potřeb dětí rozdělena na dvě či více částí. Ve druhé části „Jak se slaví Vánoce u nás?“ pracují děti s rodiči v centrech aktivit, provádí jednoduché pokusy, na každém centru je pro rodiče připraven písemný návod (pracovní postup). Třetí část „Další materiál k případnému rozpracování tématu a rozšíření aktivit“ mohou paní učitelky dle uvážení a vhodnosti situace zařazovat před besídkou i přímo v jejím průběhu. Vše je doplněno oblíbenými dětskými říkankami se zimní a vánoční tematikou.

Tato aktivita je doplněna materiálem Vánoční fyzika (Příloha 44), kde jsou podrobně rozpracovány nejen pokusy vhodné pro provádění během setkání s rodiči (Blikající světélka a Vánoční had), ale i pokusy, které je možné zařadit do běžné činnosti v MŠ. Děti tak mohou prozkoumat, jak taje sníh, a porovnat to s tím, jak taje led, vyzkoušet, kolik vody je v ledu a kolik ve sněhu. V lesklých vánočních ozdobách a podobně ve lžičkách a naběračkách se mohou podívat na svůj obraz a s pomocí zrcadlové fólie si pohrát s deformovanými obrazy. Venku pak mohou stavět sněhuláky, kteří stojí dobře, sněhuláky, kteří se snadno zřítí, a následně své zkušenosti v teple ve třídě otestovat při stavění věží z kostek.

Obrázek 13 Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: Zobrazení neviditelných stop UV svítlnou, Zapojování barevných LED



14.1.7 Hrátky s brčkovými raketkami

Během této aktivity (Příloha 45) si děti nejdříve vyrobí z papíru a brček jednoduché raketky, které pak foukáním „vystřelují“. S vyrobenými raketkami mohou děti zkoumat jak naklonit brčko, aby raketka dolétla nejdále, či jak ho namířit, aby raketka „přistála“ na Měsíci, nebo jak vysoko vyletí lehčí a těžší raketka, a při tom všem díky foukání trénují svůj dech. Dále mohou zkusit, kdo z nich vyfoukne raketku výše, a hledat, na čem všem výška doletu závisí.

Obrázek 14 Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: Výroba brčkových raketek a jejich „vystřelování“



14.1.8 Závěr

Důležitost rozvíjení přírodovědné pregramotnosti v předškolním věku najdeme již v díle J. A. Komenského Informatorium školy mateřské (Komenský, 2007). Ze současných dokumentů ji lze vyčíst například z Koncepce přírodovědné části šetření TIMSS 2015, kde se uvádí: „Žáci v nižších ročnících mají přirozený zájem o svět a své místo v něm, a proto je přirozené seznamovat je se základy přírodních věd (s jednoduchými přírodovědnými koncepty) již v nízkém věku. Tyto poznatky mohou žáci bezprostředně využít v běžném životě, například k osvojení si zdravého životního stylu“ (TIMSS, 2017, s. 15–16).

Všechny navržené aktivity prezentované výše a detailně rozpracované v přílohách (38 až 44) se snaží podporovat v dětech zvědavost a pozitivní zájem o přírodovědné poznání a současně i o životní prostředí, ve kterém žijí, podněcovat je k poznávání a pochopení, jak určité jevy a procesy v daném prostředí fungují a vzájemně působí, umožnit jim získávat zkušenosti, jak přírodovědci o světě kolem nás přemýšlejí (např. jaké si kladou otázky) a jak realitu poznávají (např. záměrným pozorováním, měřeními či experimentováním), a přitom poskytnout prostor pro sdílení získaných poznatků, zkušeností, názorů a hodnotových úsudků (mj. osvojením si základů odborného jazyka) s ostatními, a zároveň rozvíjet další stránky osobnosti dětí (hodnotovou orientaci, fantazii, tvořivost, zvědavost, empatii, vytrvalost, psychomotoriku aj.).

Pilotáž výše předložených aktivit v mateřských školách jednoznačně ukázala, že děti mají o tento druh aktivit zájem, baví a těší je. Na otázku, zda prezentované aktivity děti zaujaly, odpovědělo 91 % pilotujících učitelek „Určitě ano“ a 9 % „Spíše ano“, jinou odpověď neuvedl nikdo. Celkem jsme v pilotáži získali 22 souborů odpovědí, z toho 7 učitelek uvedlo, že zaznamenaly hodnocení dětí, 3 hodnotily pouze ze svého pohledu, a 12 komponovalo hodnocení své i dětí, které se aktivity účastnily.

64 % pilotujících učitelek uvedlo, že děti získané znalosti, dovednosti, postoje atd. uplatnily následně v jiných situacích. Například po aktivitě Krajina na fotografiích: „porovnávaly obrázky s jiným zaměřením“, „zájem o další fotografie, prohlížení krajiny na kopcích v okolí města“, „následující dny si při hrách chtěly děti opět tvořit krajinu a hledaly další materiály a předměty, které by mohly použít.“ Po aktivitě Suchý zip: „Při oblékání v šatně i mladší děti upozorňovaly paní učitelky na své oblečení, kde mají suchý zip. Některé děti říkaly, kdo z jejich rodičů má také suchý zip“, „děti si i ve volnočasových aktivitách všimaly podobné struktury i na jiných předmětech.“ V reakci na aktivitu Všímejme si našeho životního prostředí: „Daleko více si pak hlídaly třídění odpadu“; a po části aktivity Vánoční fyzika věnované zapojování jednoduchých elektrických obvodů se svítivými diodami: „Ano, vymýšlely další využití diod.“

Na otázku, zda pilotovanou aktivitu považují paní učitelky za zajímavou, odpovědělo „Určitě ano“ 82 % a „Spíše ano“ 18 %. Pilotované aktivity plánuje „Určitě používat“ 73 % pilotujících učitelek a „Spíše používat“ 27 % z nich. Záporné odpovědi nebyly ani u jedné z těchto dvou otázek opět žádné.

Takto kladné hodnocení ze strany pilotujících učitelek je zcela jistě ovlivněno tím, že aktivity pro rozvoj přírodovědné pregramotnosti si pro zkoušení vybíraly učitelky se zájmem o přírodní vědy. Přesto věříme, že je shledají použitelnými a pro děti přínosnými i ostatní učitelky a učitelé.

14.2 Možnosti pedagogické diagnostiky v rámci podpory a rozvoje přírodovědné pregramotnosti

Geografové navrhli několik aktivit, které jsou rozděleny podle tematického zaměření, resp. vzdělávacího cíle, který sledují. Ke každému tematickému okruhu jsme proto navrhli možné otázky, které korespondují se vzdělávacím cílem tohoto bloku činností.

14.2.1 Krajina na fotografiích

Vzdělávacím cílem je prostřednictvím „čtení“ krajiny na fotografiích postupně rozvíjet schopnost dětí pozorněji vnímat, pozorovat a poznávat reálnou krajinu (venkovskou i městskou, resp. přírodní či člověkem v různé míře uměle přetvořenou) a zároveň podporovat zvědavost dětí a jejich touhu poznávat prostředí, ve kterém žijí (na různých hierarchických úrovních – obec, kraj, stát, kontinent či celá Země), i jejich pozitivní vztah k přírodě, resp. ke světu.

V pretestu a posttestu si ověříme, jak žáci dokážou číst krajinu na fotografiích.

1) Namaluj (popř. popiš), co v krajině na fotografii č. 1 vidíš.



Fotografie č. 1

Odpověď: silnice, domy, auta, stromy, les, kopce, řeka, most...

2) Kdo a jak místo na fotografii č. 1 nejvíce využívá? Řidiči auto, lidé, kteří bydlí v domech, rybáři atd.

3) Porovnej, co mají obě krajiny na fotografiích č. 2 a 3 společného a v čem se liší.



Fotografie č. 2



Fotografie č. 3

14.2.2 Mapa České republiky

Záměrem této aktivity je postupné poznávání různých míst v Česku a zároveň utváření prvních velmi jednoduchých mentálních map Česka v mysli dětí.

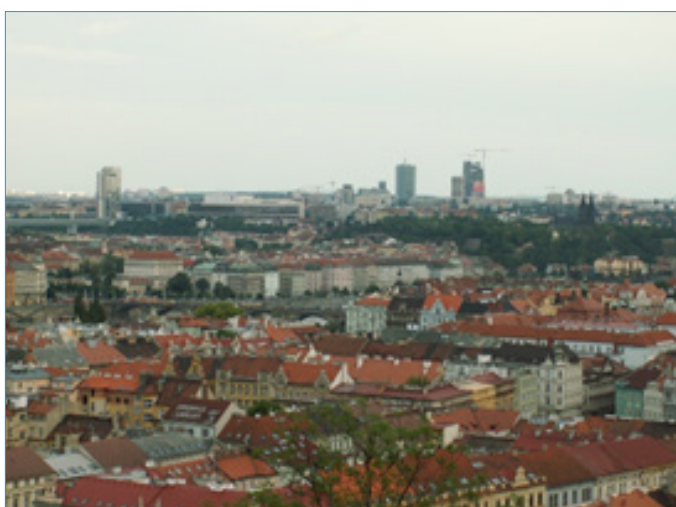
V pretestu a v posttestu si ověříme, která místa v Česku děti znají. Jejich výběr záleží na tom, která místa učitelky chtějí s dětmi „fiktivně“ navštívit. Předpokládáme, že to budou největší města v Česku a města, resp. místa, která jsou pro děti něčím přitažlivá, jako např. Jičín (díky Rumcajsovi), nebo je osobně znají (návštěvy příbuzných, rodinné výlety apod.).

Otázka v pretestu a posttestu může znít:

- Která místa v Česku znáš? Mohou to být názvy měst, ale i vesnic, pohoří, řek, hor apod.
- Co v Česku nenajdeme? Děti určí, co v Česku je a co není (např. moře, velehory, pouště – viz fotografie dále).

Fotografie doporučujeme zalaminovat.





14.2.3 Vytvoř si svoji krajinu

Vzdělávacím cílem této aktivity je, aby si děti prostřednictvím vlastnoručně vytvořeného „modelu“ krajiny uvědomily určité základní skutečnosti, na které se můžeme zeptat i v pre- a posttestu:

Namalujte domek, ve kterém byste chtěli bydlet, a v jeho okolí to, co potřebujete ke spokojenému životu. Tímto úkolem chceme žáky dovést k poznání, že obvykle lidem nestačí jen dům „na samotě“, ale potřebují mít v okolí kamarády, možnost obživy/pracovní příležitost, obchod s potravinami, dopravní spojení, hezkou krajinu, zdroj vody aj. (úkol možno řešit i jako model z plastelíny).

Při hodnocení tohoto úkolu budeme posuzovat počet zmíněných okolních „objektů“.

14.2.4 Záměrné pozorování a poznávání okolí školy

Při vyhodnocování odpovědí na následující otázky v pre-testu a post-testu posuzujeme posun jednotlivých žáků.

- Jak se to tu jmenuje a proč?
- Kdo, kdy a jak toto místo nejvíce využívá?
- Kdy je okolní krajina nejvíce barevná? (Odpověď: na podzim.)
- Která místa se mi líbí více a která méně? Čím je to způsobeno?
- Kdo nejvíce využívá okolí školy? (Odpověď: záleží na lokalizaci školy.)

14.2.5 Další náměty úkolů (nezařazené do tematických okruhů)

Následující úlohy byly vytvořeny tak, aby byly snadno realizovatelné a vyhodnotitelné.

- Jaký je rozdíl mezi řekou a potokem? (Odpověď: řeka je větší než potok.)
- Jak člověk využívá les? (Odpověď: získává z něj dřevo, chodí si tam odpočinout/hrát, sbírat houby a lesní plody...)
- Podle čeho bych si vybral místo, kde chci bydlet? (V tomto případě neexistuje správná odpověď, ale lze hodnotit, resp. srovnat míru promyšlenosti odpovědi v pretestu a posttestu.)
- Představ si, že je horký letní den a ty jsi na procházce v přírodě. Kde se můžeš ochladit? (Odpověď: u vody, v lese, pod stromem...)

14.3 Návrh testových činností pro akční výzkum k vybraným fyzikálním aktivitám

V námi navržených aktivitách je pretest většinou již obsažen v rámci úvodních rozhovorů s dětmi, když zjišťujeme, co děti o dané problematice vědí, a zároveň je motivujeme pro další činnost (zkoumání a experimentování). Jako posttest je možné použít opět úvodní rozhovor nebo nechat děti přímo provést vybraný pokus z dané aktivity a sledovat, jak se provádění pokusu zhostí (jaké si vyberou pomůcky, jak budou postupovat).

14.3.1 Aktivita: Všimějme si našeho životního prostředí

Třídění odpadu

Pre/posttest

Připravíme „hromadu odpadu“ jako pro provedení aktivity, řekneme dětem, aby odpad roztřídily, a pozorujeme, jak postupují.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti použijí na oddělení kovových předmětů magnety, lehké předměty vytřídí pomocí plavání na vodě, písek po vyschnutí přesejí přes cedník, zbytek rozdělí podle hmotnosti třesením.

Recyklace aneb Co s vytříděným odpadem

Pre/posttest

Připravíme různé věci do tříděného odpadu (plastové lahve, skleněné lahve, nápojové kartony, papíry, baterie...) a zeptáme se dětí, zda vědí, kam tyto věci vyhodit. Budou-li vědět, necháme je vše roztřídit (na hromádky, nebo do předem připravených nádob) a sledujeme správnost třídění.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti odpad správně roztřídí. Můžeme i pozorovat na procházce, zda si všímají, kde jsou popelnice na tříděný odpad, a v rozhovoru ověřit, zda vědí, kde v jejich okolí je který typ popelnic.

Samočisticí schopnost vody

Pre/posttest

Přineseme do třídy průhlednou lahev na pití s vodou a zeptáme se dětí, kde je ve třídě nejlepší místo, kam ji odložit, aby voda vydržela co nejdéle dobrá k pití, a jak případně ještě jinak její trvanlivost prodloužit.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti budou vědět, že není vhodné nechávat lahev na okně na sluníčku, je lepší ji nechat ve tmě (zakrytou) a v chladu, že je vhodné mít lahev uzavřenou a že déle vydrží voda převařená.

Recyklace

Pre/posttest

V rámci prováděné aktivity si zahrajeme s dětmi „recyklační pexeso“. Stejnou hru pak zopakujeme nějakou dobu po provedení aktivity a sledujeme úspěšnost dětí při hře.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity bude úspěšnost dětí ve hře vyšší, děti budou jednotlivé věci a popelnice na pexesu znát a budou schopny „odpad“ do „popelnic“ správně třídit.

14.3.2 Aktivita: Suchý zip – přehled fyzikálně zaměřených aktiv

Jak vypadá suchý zip a kde ho používáme

Pre/posttest 1

Učitel vede rozhovor s dětmi o tom, kde všude suchý zip používají.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti vyjmenují více příkladů použití suchého zipu než před ní. Můžeme pozorovat, že si suchých zipů všímají při oblékání a obouvání či při hře.

Pre/posttest 2

Necháme děti nakreslit, jak suchý zip vypadá.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti kreslí obrázky, které více odpovídají skutečnému suchému zipu – dva různé povrchy, jeden s háčky, druhý s očky.

Pre/posttest 3

Zeptáme se dětí, zda znají něco v přírodě, co funguje jako suchý zip (neptáme se, zda znají něco podobného, protože bychom mohli dostat odpovědi týkající se tvaru celého pruhu suchého zipu či jeho barvy...). Pokud znají, necháme je vysvětlit/popsat/nakreslit, jak/v čem se to suchému zipu podobá.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti vědí, že podobně jako suchý zip funguje například bodlák či svízel, dokážou určit, co při přichycení bodláčí a svízele na látku odpovídá „tvrdé“ části suchého zipu s háčky a co „měkké/chlupaté“ části suchého zipu s očky.

Pre/posttest 4

Zeptáme se dětí, co si myslí, že se stane, když suchý zip obalíme ve vatě/posypeme pískem/namočíme, jak to ovlivní jeho fungování.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti vědí, že znečištění snižuje pevnost spojení suchým zipem.

14.3.3 Aktivita: Vánoční fyzika

Kolik vody je v ledu a kolik ve sněhu?

Pre/posttest

Ptáme se dětí:

1. Co se stane se sněhem, když ho necháme v misce ve třídě?
2. Kolik vody bude v misce, když byla na začátku plná sněhu?
3. Co se stane s ledem, když ho necháme v misce ve třídě?
4. Kolik vody bude v misce, když byla na začátku plná ledu?

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti budou vědět, že sníh i led roztají a že voda, kterou takto získáme, zabírá méně místa než původní led či sníh, a že ze sněhu získáme mnohem méně vody než ze stejně velkého ledu.

Blikající světélka

Pre/posttest

Připravíme plochou baterii (4,5 V), barevnou svítivou diodu, ochranný rezistor a dva spojovací vodiče s krokosvorkami. Ochranný rezistor předem pevně připojíme k diodě. Jako obtížnější variantu lze dětem předložit více diod a vodičů. Bez jakýchkoli instrukcí dáme dětem za úkol rozsvítit diodu a pozorujeme jejich činnost. Lze realizovat individuálně i ve skupinkách.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity děti dovedou správně zapojit jednoduchý uzavřený elektrický obvod. V aktivitě osvětlujeme vánoční stromeček, jako posttest můžeme dát dětem za úkol osvětlit cokoli jiného podle roční doby či našich dalších činností (velikonoční kraslici, sluníčko, udělat svítící oči kočce, reflektory autíčku...). Můžeme pozorovat, že si děti všimají svítivých diod v různých zařízeních kolem sebe nebo vymýšlejí další možnosti jejich použití.

Stavíme sněhuláka – vyvrátí se, nebo ne?

Pre/posttest

Necháme děti bez dalších instrukcí stavět věže z různě velkých kostek či krabiček a zaznamenáme výšku postavených věží.

Očekávaný výsledek

Po provedení aktivity postaví děti věže vyšší, než stavěly před aktivitou, dávají větší kostky dospodu, dávají kostky pečlivě na sebe, aby kostky umístěné výše nepřesahovaly do stran kostky umístěné níže

Literatura

PISA 2015 *Koncepční rámec hodnocení přírodovědné gramotnosti*. (2017). Praha: ČŠI.

Dostupné na <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-hodnoceni-prirodovedne-gramotnosti>

Příhoda, V. (1946). Smysl předškolní výchovy. In Vrána, S. *Česká mateřská škola do nového období*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/45303/>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. (2017). Výroční zpráva ČŠI. Praha: ČŠI. Dostupná na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soustavy>

Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.

Koncepce mezinárodního šetření TIMSS 2015. (2017). Praha: ČŠI. Dostupné na <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS/Methodika-setreni/Koncepce-mezinarodniho-setreni-TIMSS-2015>, s. 15–16.

Doporučená literatura

Drozd, Z., Mandíková, D. & Rojko, M. *Materiály ke kurzu Pokusy v přírodovědě na 1. stupni ZŠ*. Dostupné na <http://kdf.mff.cuni.cz/ucitele/kurzprirodoveda/>

Lowery, L. F. (1985). *The Everyday Science Sourcebook*. Palo Alto, CA: Dale Seymour.

Řezníčková, D. (2010). Vizuální gramotnost: intelektuální pseudoproblém, anebo nutná výbava každého z nás? *Geografické rozhledy*, 19(4), s. 14, 17.

Řezníčková, D. & Boháček, T. (2010). Čtení fotografií optikou geografa. *Geografické rozhledy*, 19(4), s. 18–19.

Rakušan, Z., Votrubcová, Š. & Havlíček J. (2014). *Experimentář*. Liberec: iQlandia.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K. & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.

Šmelová, E. & Prášilová, M. et al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Tunnicliffe Sue (2013). *Dale Talking and Doing Science in the Early Years: A Practical Guide for Ages 2–7*. London: Routledge.

15 Didaktická pomůcka – box na podporu badatelských činností v mateřské škole

Jana KROPÁČKOVÁ, Jitka HOUFKOVÁ, Martin ČAPEK ADAMEC

Box na podporu badatelských činností v mateřské škole vznikl jako výstup vzdělávacího modulu didaktiky předškolního vzdělávání v souladu s principy RVP PV (2018)* a na základě šesti formulovaných témat, která byla vytipována na základě doporučení ČŠI (2015),† analýzy potřeb pedagogického terénu a kooperace všech zapojených fakult:

1. Cíle jako východiska vzdělávacích činností v MŠ.
2. Organizační formy v MŠ podporující individualizované, skupinové a kooperační učení.
3. Metody práce v předškolním vzdělávání se zaměřením na prožitkové a situační učení v praxi mateřských škol.
4. Pedagogická diagnostika v mateřské škole.
5. Podpora a rozvoj přírodovědné pregramotnosti v mateřské škole.
6. Efektivní formy spolupráce MŠ s rodiči, poradenskými zařízeními a ZŠ směřující k provázanosti preprimárního a primárního vzdělávání.

Inspirativním impulzem pro vytvoření didaktické pomůcky bylo zjištění ČŠI k využívání vhodných pomůcek v mateřské škole: „I když školy mají k dispozici dostatek vhodných pomůcek, nejsou mnohdy potřebně účelně využívány vzhledem ke vzdělávacímu cíli, nebo přiměřeně diferenciovány s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí. Nedostatky sledává ČŠI ve větší míře zvláště v případech, kdy učitelky zvolí neúčelné či málo účelné pedagogické postupy. V těchto případech učitelky nedokážou koordinovaně, efektivně a v souladu s pedagogickou diagnostikou aplikovat využívání vhodných pomůcek vzhledem k jednotlivým dětem“ (Výroční zpráva ČŠI 2016/2017, 2017, s. 39).‡

Při promyšlení didaktické pomůcky byla respektována přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a specifika obsahu, forem a metod předškolního vzdělávání. Pracovní tým vycházel z výše uvedeného šetření ČŠI a snažil se navrhnout pomůcku tak, aby ji bylo možno účelně využívat k naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání s efektivně zvoleným pedagogickým postupem a v souladu s průběžně realizovanou pedagogickou diagnostikou. Box je sestaven z běžně dostupných věcí, jeho výhodou je relativně nízká pořizovací cena, možnost běžného doplňování dle záměru učitele a přání dětí.

Snahou bylo zvýšit úroveň profesních kompetencí učitelů a prostřednictvím společenství praxe (na základě výměny zkušeností mezi akademickými pracovníky a učiteli mateřských škol) hledat možnosti efektivního způsobu přípravy předškolních dětí na vstup do základní školy s důrazem na přirozený rozvoj pregramotností prostřednictvím situačního, prožitkového a kooperačního učení v mateřské škole.

Didaktická pomůcka umožňuje uplatňování efektivních metod práce v předškolním vzdělávání formou nápodoby, experimentování, manipulování s předměty, což směřuje k přirozené podpoře jemné a hrubé motoriky, soustředěnému vnímání, logickému uvažování, kritickému myšlení i poznávání a chápání zákonitostí světa kolem nás. Při plánování vzdělávací nabídky s použitím didaktické pomůcky učitelé mateřských škol tak promýšlejí vzdělávací strategie, vhodnost zvolených organizačních forem v mateřské škole, které podporují individualizované, skupinové a kooperační učení.

Učitel prostřednictvím aktivizujících metod podporuje optimální rozvoj osobnosti dítěte před vstupem do základního vzdělávání. Manipulací s předměty v boxu a nabídkou rozmanitých činností (např. série aktivit v rámci vzdělávacího modulu didaktika předškolního vzdělávání) učitel mateřské školy přirozenou cestou podporuje rozvoj kognitivních, sociálních, kreativních, tělesných, komunikačních i estetických dovedností dětí předškolního věku.

Box je možno velmi vhodně využít pro realizaci tematického celku či vzdělávacího projektu, je inspirativním zdrojem pro aplikaci problémového učení. Dítěti poskytuje dostatek prostoru pro jeho iniciativu, aktivitu i tvořivost. Využití didaktické pomůcky je ideální pro učení hrou v mateřské škole, zařazování situačního a prožitkového učení, které je založeno na přímých zážitcích dítěte. Učitelé v mateřské škole tak přirozenou cestou badatelskými činnostmi (Příloha 46) podporují dětskou zvědavost, zájem dítěte poznávat nové zkušenosti a uplatňovat nově nabyté dovednosti. Mohou sledovat systematicky vzdělávací pokrok každého dítěte a při plánování a vlastní realizaci vzdělávání zohledňovat individuální potřeby a zájmy dítěte.

* Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dostupný na <http://www.msmt.cz/file/45303/>

† Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015 dostupná na http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%20c3%bdro%20c4%8dn%20c3%ad%20zpr%20c3%a1vy/Vyrocn%C3%AD_zprava_CSI_2014_2015.pdf

‡ Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017-výroční zpráva ČŠI dostupná na http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocn%C3%AD_zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soustav/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

Box byl využit i při setkání rodičů s dětmi v mateřské škole, v níž nabízí inspirativní možnosti trávení volného času.

Realizované a odpilotované aktivity s využitím didaktické pomůcky:

1. Kolik unese suchý zip
2. Čítanka krajiny
3. Třídění a recyklace odpadu, samočisticí schopnost vody a uchovávání vody
4. Vánoční setkání dětí s rodiči v MŠ a Vánoční fyzika
5. Serpentýnka
6. Pokusy s vodou a vzduchem



Obsah boxu

Položka	Počet
PILOT Frixion Colors 0.39 – 0.7 mm, sada 6 barev	1
UV popisovač se svítlinou (Centropen)	1
Lupa pro předškoláky Levenhuk C1	1
Průhledný plastový box s víkem	1
Brčka	20
Balonky	2
Plastové kelímky	2
Papírový filtr na kávu 100 ks (bělý)	1
Ploché baterie	1
Spojovací vodiče s krokodýlky 10 ks	1
Dioda žlutá	3
Dioda červená	3
Dioda zelená	3
Rezistor 100 Ω	10
Magnet neodymový	4

Závěr

*„Od dětství můžeme narazit na sociální tlak: nechovat se s patologickým altruismem ve společnosti, která si vysoce cení empatii, slušnost, dobré vztahy, může znamenat obvinění z tvrdosti nebo krutosti. Výchovu k bezpodmínečnému altruismu lze považovat za druh patologického altruismu. Stane-li se bezpodmínečný altruismus automatismem, může se zle vymstít.“ (Koukolík, 2016, s. 196–197)**

*„Jak již bylo řečeno: empatie nemusí být něco výhradně pozitivního. Může spustit emoční infekci, motivované uvažování, tj. uvažování zkreslené předchozím přesvědčením, předpojatostmi plynoucími ze zpětného pohledu na věc. Může navodit péči jen o ty lidi, které máme rádi. A také vede k nepřiměřeným pocitům viny v jedincích, kteří odmítnou rozkaz nařizující někoho poškodit.“ (Koukolík, 2016, s. 197)**

* Koukolík, F. Rozhovorování. Praha: Karolinum

Summary

Methodology of preschool education aimed at didactic aspects of work with children (or: How to make the transition of children from preschool to primary school education easier)

Methodology material is a result of a close, three-year cooperation of academic staff (pedagogues - educators, psychologists and subject didactic teachers) with preschool (kindergarten) teachers. So called community practice has brought a plenty of proven activities into practical life – such can be used inspirationally when planning educational offer mainly in preschools (kindergartens). It can also become inspiring during individual education or private sector children care.

All activities offered and mentioned in the methodology are framed by the theory of constructive approaches and requirements of General Educational Program for Preschool Education (2018) for personality and character development of preschool children.

Especially the first part of the methodology offers an insight into didactic aspects of preschool education. It makes the work with aims/goals more accessible due to experience and situational learning, and, at the same time organizational forms of preschool education.

The second part is devoted to development specifics of the child at the end of its preschool age, to the needs of children with special/specific educational needs and to the issues of pedagogical diagnostics.

Not only didactic aspects are included in the methodology, the right understanding the notion of pre-literacy is dealt there with as well – specific, real examples of activities directly connected with media or natural scientific pre-literacy are also presented here.

Definitely there is a great need to adapt all mentioned activities to the needs of the children for whom they are being chosen, to make them accessible. Concurrently it becomes necessary to implement the activities into comprehensive thematic plans of class educational program in accordance with individualized preschool education requirements.

A green puzzle piece graphic is located in the bottom-left corner of the page. The word "Přílohy" is written in white text on the piece.

Přílohy

Příloha 1 – Příklady podpory osobnostního rozvoje budoucích prvňáčků

Vzdělávací strategie	Příklady podpory osobnostního rozvoje
Cesta hry	Ponechme dítěti čas a prostor pro jeho hru (přeorganizovanost je škodlivá). Využívejme potenciálu spontánní dětské hry. Podpořme, ať si dítě umí samo hrát a hru dokončit.
Cesta prožitku	Umožněme dítěti, aby si dané činnosti samo vyzkoušelo. Využívejme potencionálu dětských prožitků. Naučme děti pracovat s emocemi (vyjádření, empatie, soucit atd.).
Cesta přirozenosti	Naučme dítě pracovat s chybou (chyba není ostuda, z chyby se můžeme poučit, chybují i dospělí). Využívejme podnětů z okolního světa dítěte (co dítě zajímá). Využívejme podnětů z okolního světa dítěte (co dítě zajímá). Respektujme individuální vývoj dítěte (nesnažme se ho akcelarovat).
Cesta kooperace	Umožněme dětem prožitek společné činnosti, společného výsledku, společné radosti atd. Naučme děti „férově“ soutěžit. Ponechme dětem prostor pro vytvoření společných pravidel.
Cesta důvěry	Důvěřujme dítěti, že danou činnost dokáže (nedělejme ji za něho). Podpořme důvěru dítěte v sebe samo (já to dokážu). Využívejme, že dítě chce pomáhat i v běžných činnostech, které provádí dospělí (např. hrabání, zatloukání, krájení atd.).
Cesta zvědavosti	Vytvářejme podmínky pro experimentování, objevování a badatelské činnosti dítěte. Podpořme přirozený zájem dítěte o dění kolem sebe. Umožněme dítěti volný pohyb v přírodě.
Cesta kreativity	Umožněme dítěti tvořit dle fantazie, představivosti, ale podle potřeby i podle konkrétního postupu. Podporujme spontánní sportovní, hudební, výtvarné, dramatické vyjádření dítěte (pozor na jednostranné zaměření). Překonejme vlastní lenost a inspirujme se vzájemně.
Cesta odvážnosti (čelit služebnosti)	Naučme dítě asertivnímu jednání (odmítnout, co mu je nepříjemné). Dejme dítěti prostor pro sebehodnocení i vyjádření a obhájení jeho názoru. Podporujme i netradiční dětské způsoby řešení problémových situací (např. netradiční postupy atd.).
Cesta lidskosti a zdravého rozumu	Budme dítěti vzorem (važme si svého zdraví, své práce, práce druhých, efektivně využijme moderních technologií atd.). Podporujme slušné chování (pozdravit, poděkovat, poprosit, pomoci, vyslechnout atd.). Naučme děti plnit zadané úkoly, ale podle potřeby i relaxovat.

Příloha 2 – Kompetence dítěte na konci předškolního vzdělávání

Klíčové kompetence	Kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání
Kompetence k učení	<ol style="list-style-type: none"> 1. soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů 2. získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení 3. má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který je obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije 4. klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí, poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo 5. učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům 6. odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých 7. pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí
Kompetence k řešení problémů	<ol style="list-style-type: none"> 8. všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí, přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něho pozitivní odezva na aktivní zájem 9. řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého 10. problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, ptá se, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá přitom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost 11. při řešení myšlenkových i praktických problémů užívání logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích 12. zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti 13. rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli) a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit 14. chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit 15. pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu, nebojí se chybovat
Komunikativní kompetence	<ol style="list-style-type: none"> 16. ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větech, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog 17. dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.) 18. domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci 19. v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou 20. ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní 21. své jazykové a řečové dovednosti je schopno dále zdokonalovat, rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci s okolím 22. dovede využít informativní a komunikativní prostředky, s kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.) 23. ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku
Sociální a personální kompetence	<ol style="list-style-type: none"> 24. samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej 25. uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky 26. dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost 27. ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy 28. napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí 29. spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim 30. při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmítnout 31. je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným 32. chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

Klíčové kompetence	Kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání
Činnosti a občanské kompetence	<ul style="list-style-type: none"> 33. svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat 34. dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky 35. odhaduje rizika svých nápadů, jde kurážně za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem 36. chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá 37. má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých 38. zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřené aktuálnímu dění 39. chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky 40. má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat 41. spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat 42. uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu 43. ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit 44. dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 10–13.

Příloha 3 – Ukázka integrovaného bloku ŠVP

Integrovaný blok	BUM, BUM – V LÍŠNI STOJÍ DŮM
Charakteristika hlavního smyslu IB – Cílem IB je vytvářet dítěti základy klíčových kompetencí:	Vzdělávacím záměrem učitelek je odemknout klíč dítěte k věcem, místu, školce, městu, rodině, k tradicím
K učení	<ul style="list-style-type: none"> Má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije.
K řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> Všimá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem.
Komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.
Sociální a personální	<ul style="list-style-type: none"> Dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.
Činnostní a občanské	<ul style="list-style-type: none"> Zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje. Je otevřený aktuálnímu dění. Chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a naopak lhostejnost, nevládnost, pohodlnost a nízká aktivita nají svoje nepříznivé důsledky.

Vzdělávací oblast	Okruhy poznatků	Dílčí cíle	Činnosti	Výstupy
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> věci kolem nás (předměty denní potřeby, hračky, pomůcky, sportovní náčiní a nářadí, výtvarné pomůcky, hudební nástroje, pracovní pomůcky, jejich užívání). 	<ul style="list-style-type: none"> rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé motoriky (koordinace a rozsah pohybu, pohyblivosti, dýchání apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí rozvoj a užívání všech smyslů 	<ul style="list-style-type: none"> lokomoční pohybové činnosti (chůze, běh, skoky a poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) a jiné činnosti (základní gymnastika, turistika, sezónní činnosti, míčové hry apod.) manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem, činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním smyslové a psychomotorické hry 	<ul style="list-style-type: none"> zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se ve skupině dětí, pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku) vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.) ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)

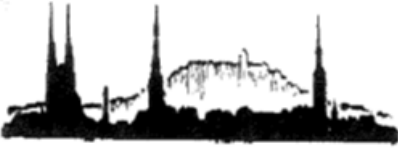
Vzdělávací oblast	Okruhy poznatků	Dílčí cíle	Činnosti	Výstupy
Dítě a jeho psychika	<ul style="list-style-type: none"> předměty a jejich vlastnosti (velikost, barva, tvar, materiály, chutě, vůně, zvuky, funkce předmětů) elementární časové pojmy a souvislosti (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok) 	<ul style="list-style-type: none"> rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, porozumění, poslechu) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluveného projevu, vyjadřování) získání relativní citové samostatnosti 	<ul style="list-style-type: none"> komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv samostatná slovní projev na určité téma vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo shlédlo činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující (umožňující) samostatné vystupování, vyjadřování, obhajování vlastních názorů, rozhodování, sebehodnocení přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v okolí dítěte, rozhovor o výsledku pozorování estetické a tvůrčí aktivity (slovesní, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další) cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrolě a v sebeovládání (zvláště emocií záporných, např. hněvu, zlosti, úzkosti apod.) hry na téma rodiny, přátelství apod. činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, běžnými proměnami a vývojem přibližující dítěti přirození časové a logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod. výlety do okolí (do přírody, návštěvy dětských kulturních akcí apod.) 	<ul style="list-style-type: none"> porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách) formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí) popsat situaci (skutečnou, podle obrázku) naučit se nazpaměť krátké texty, úmyslně si zapamatovat a vybavit přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí) prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládat své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.)

Vzdělávací oblast	Okruhy poznatků	Dílčí cíle	Činnosti	Výstupy
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> kultura a umění (kultura prostředí, ve kterém dítě žije, lidové zvyky, tradice, svět výtvarného a dramatického umění, svět hudby, svět sportu, jak se lidé baví) 	<ul style="list-style-type: none"> seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vtažů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat 	<ul style="list-style-type: none"> různé společenské hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavvy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic, sportovní akce, kulturní programy apod.) setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mš, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě 	<ul style="list-style-type: none"> dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod. vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> prostředí, v němž dítě žije (domov, škola, obec, okolí domova, okolí školy, život a dění v obci – doprava, ulice, obchody, lékař, důležité instituce, nákupy) – 2.část látky a jejich vlastnosti (voda a vzduch, nerosty, kovy, suroviny, přírodní materiály a jejich vlastnosti, umělé materiály) 	<ul style="list-style-type: none"> seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije a vytváření pozitivního vztahu k němu vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou i neživou přírodou, lidmi, společností, planetou zemí 	<ul style="list-style-type: none"> přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety aktivity zaměřené k získávání praktické orientace v obci (vycházky do ulic, návštěvy obchodů, návštěvy důležitých institucí, budov a dalších pro dítě významných objektů) sledování událostí v obci a účast na akcích, které jsou pro dítě zajímavé hry a aktivity na téma dopravy, cvičení bezpečného chování v dopravních situacích, kterých se dítě běžně účastní, praktický nácvik bezpečného chování v některých dalších situacích, které mohou nastat 	<ul style="list-style-type: none"> orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mš, v blízkém okolí) osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte


Zdroj: ŠVP MŠ Sluníčko (<http://www.slunicko-ms.cz/>).


Příloha 4 – Ukázky formulářů pro sebehodnocení dětí


Město





Co už umím?


prezentuji své výtvary 


orientuji se v okolí 


znám flóru města 

vysvětluji památky 

jdu po správné straně 

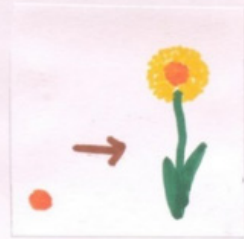
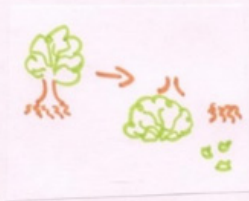
zazpívám a zahrám písničku o Brně 

spolupracuji a domlouvám se 

vysvětluji piktogramy 



LES



Příloha 5 – Ukázka hodnoticího formuláře TVP

5. Rozlišuje, co přírodě prospívá a co jí škodí, chová se k ní ohleduplně chrání ji a nepoškozuje.										
1.4 PROŽÍVÁ VZTAH K PŘÍRODĚ, SOUNÁLEŽITOST S PŘÍRODOU NEŽIVOU I ŽIVOU.										
2.2 ROZLIŠUJE LIDSKÉ AKTIVITY NA TY, KTERÉ MOHOU ZDRAVÍ ČLOVĚKA, PŘÍRODY PODPOROVAT A TY, KTERÉ MOHOU ZDRAVÍ POŠKOZOVAT										
2.5 ROZLIŠUJE DOBRO A ZLO A DOVEDE OBĚ ETICKÉ KATEGORIE VIDĚT VE VZTAHU KE ZDRAVÍ										
7.7 PODPORUJE KONKRÉTNÍMI ČINNOSTMI VLASTNÍ ZDRAVÍ I ZDRAVÍ OSTATNÍCH, PŘÍRODY										
7.8 OCHRAŇUJE PŘÍRODU, CÍTÍ K NÍ ODPOVĚDNOST A ÚMYSLNĚ JI NEPOŠKOZUJE.	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte
Neublížíže živočichům.										
Rozlišuje „zdravou a nemocnou“ rostlinu, potok, les, krajinu...										
Hospodárně zachází s materiály.										
Je šetrné k věcem, které používá.										
Dovede popsat důsledky a rizika lidských činností pro životní										
Posuzuje známé lidské aktivity z hlediska jejich důsledku pro další										
Chová se šetrně k životnímu prostředí.										
Stará se úspěšně o živočichy.										
Úspěšně pečuje o rostliny, byliny.										
Zapojuje se do třídění odpadu										
Zajímá se o účinek léčivých rostlin.										
Vyjadřuje nejrůznějšími prostředky své dojmy z přírody.										
Vytváří z přírodnin dvou- i trojrozměrné estetické výtvořky.										

Příloha 6 – Sdružené kompetence do oblastí hodnocení výsledků v diagnostickém nástroji PREDICT

1 Gramotnost
1.5 Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje: při zadané práci dokončí, co započalo: dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
2.5 Zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
3.5 Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
3.7 Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
3.8 Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit: má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku
2 Zdraví
4.7 Při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně: nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
5.12 Dbá na osobní zdraví i bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)
3 Komunikace
1.4 Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje: chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí: poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
3.1 Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
3.3 Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
3.4 V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými: chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou
3.6 Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
4 Sebepojetí
1.6 Odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
2.8 Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu
3.2 Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
5.2 Dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznává svoje slabé stránky
5 Respekt
4.3 Dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování: vnímá spravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
4.4 Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje: v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku: je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
4.5 Napodobuje modely prosociálního chování mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
4.8 Je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem
4.9 Chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou: dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování
6 Aktivita
1.3 Má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách: orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
2.1 Všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí: přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
5.6 Zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje: je otevřený aktuálnímu dění
5.7 Chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevíšimavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
5.11 Ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
7 Samostatnost
4.1 Samostatně rozhoduje o svých činnostech: umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
4.2 Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
5.1 Svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
5.4 Chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá

8 Přístup k učení

- 1.1 Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů
- 1.2 Získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- 1.7 Pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí
- 5.5 Má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení: k úkolům a povinnostem

9 Pravidla

- 4.6 Spolupodílí se na společných rozhodnutích: přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti: dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim
- 5.8 Má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami a co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- 5.9 Spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- 5.10 Uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat: chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu

10 Řešení problémů

- 2.2 Řeší problémy, na které satčí: známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého;
- 2.3 Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti: postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje: spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací: hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady): využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost;
- 2.4 Při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů: pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích;
- 2.6 Rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou: dokáže mezi nimi volit;
- 2.7 Chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou: uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit;
- 5.3 Odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem.

Příloha 7 – Ukázka třídního plánování podle „třívrstvého modelu“

Téma: Co můžeme udělat pro své zdraví

Typy činností	Výtvarné	Pohybové	Poznávací
	Skupinová práce – výtvarná koláž, ztvárnění lidského těla. Děti mohou využít libovolné materiály, na kterých se společně dohodnou.	Skupinová práce – vymýšlení „rozcvičky“, která procvičí všechny části našeho těla.	Ve skupině – třídění obrázků, popř. předmětů – co našemu tělu škodí a co prospívá.
Tematická vrstva	Tyto cíle se odrážejí ve všech činnostech: <ul style="list-style-type: none"> • osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě • osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí • vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu • osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách 		
Konceptová vrstva	V této činnosti se rozvíjí další cíle, např.: jemná motorika, tvořivost, spolupráce, řeč...	V této činnosti se rozvíjí další cíle, např.: hrubá motorika, koordinace pohybů, orientace v prostoru, spolupráce, řeč...	V této činnosti se rozvíjí další cíle, např.: Jemná motorika, zrakové vnímání, myšlení, spolupráce, řeč...
Kompetenční vrstva	Vzhledem k tomu, že jde o činnosti kooperativní, při nichž musí děti spolupracovat, domlouvat se, řešit vzniklé situace, rozvíjí se současně základy všech klíčových kompetencí. (Není tím myšleno všech 44 dětských kompetencí, ale 5 klíčových kompetencí.)		

Příloha 8 – Ukázka grafického sebehodnocení



Příloha 9 – Ukázka otázek a témat pro sebehodnocení dětí

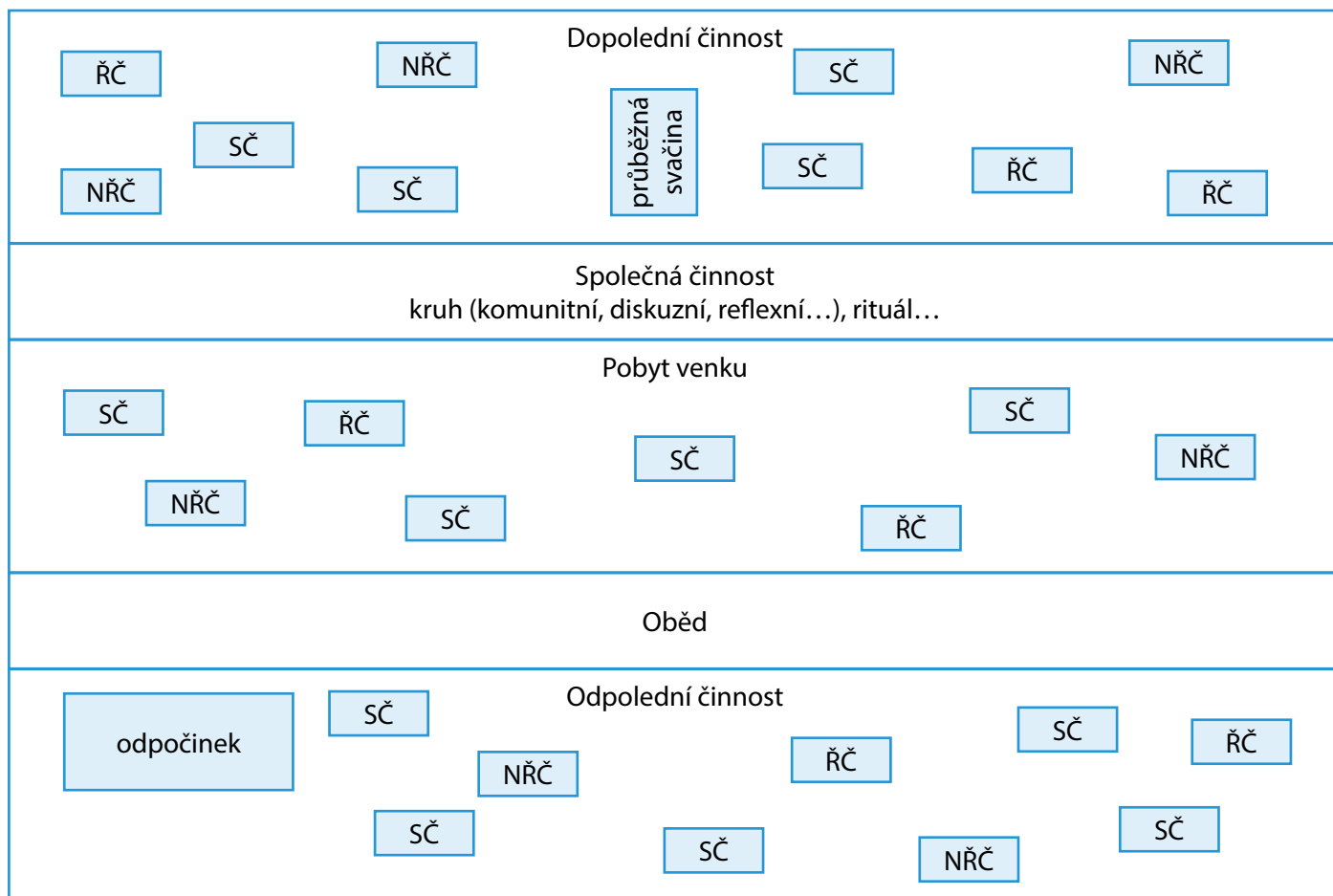
- Co jste se naučili nového?
- Jak jste spokojeni s výsledkem?
- Udělali byste něco jinak?
- Jaké to pro tebe bylo?
- Bylo něco pro tebe obtížnější?
- Jak myslíš, že se ti to povedlo?
- Bavila tě tato činnost?
- Za co by ses pochválil?
- Dokázali jste se společně domluvit?
- Dalo by se něco zlepšit?
- Co jste se dozvěděli?
- Dařilo se vám plnit zadaný úkol?
- Co se ti podařilo?
- Koho jsi požádal o pomoc?
- Jak se vám pracovalo?
- Proč sis to vybral?
- Zvládl bys těžší úkol?
- Co bylo pro tebe nejtěžší?
- V čem by ses chtěl zlepšit?
- Co bylo pro tebe zajímavé, obtížné, snadné?
- Jak jste vyřešili problém?
- Co tě bavilo?
- Co bys chtěl ještě zkusit?
- Co už víš?

Ukázka sebehodnotících výroků:

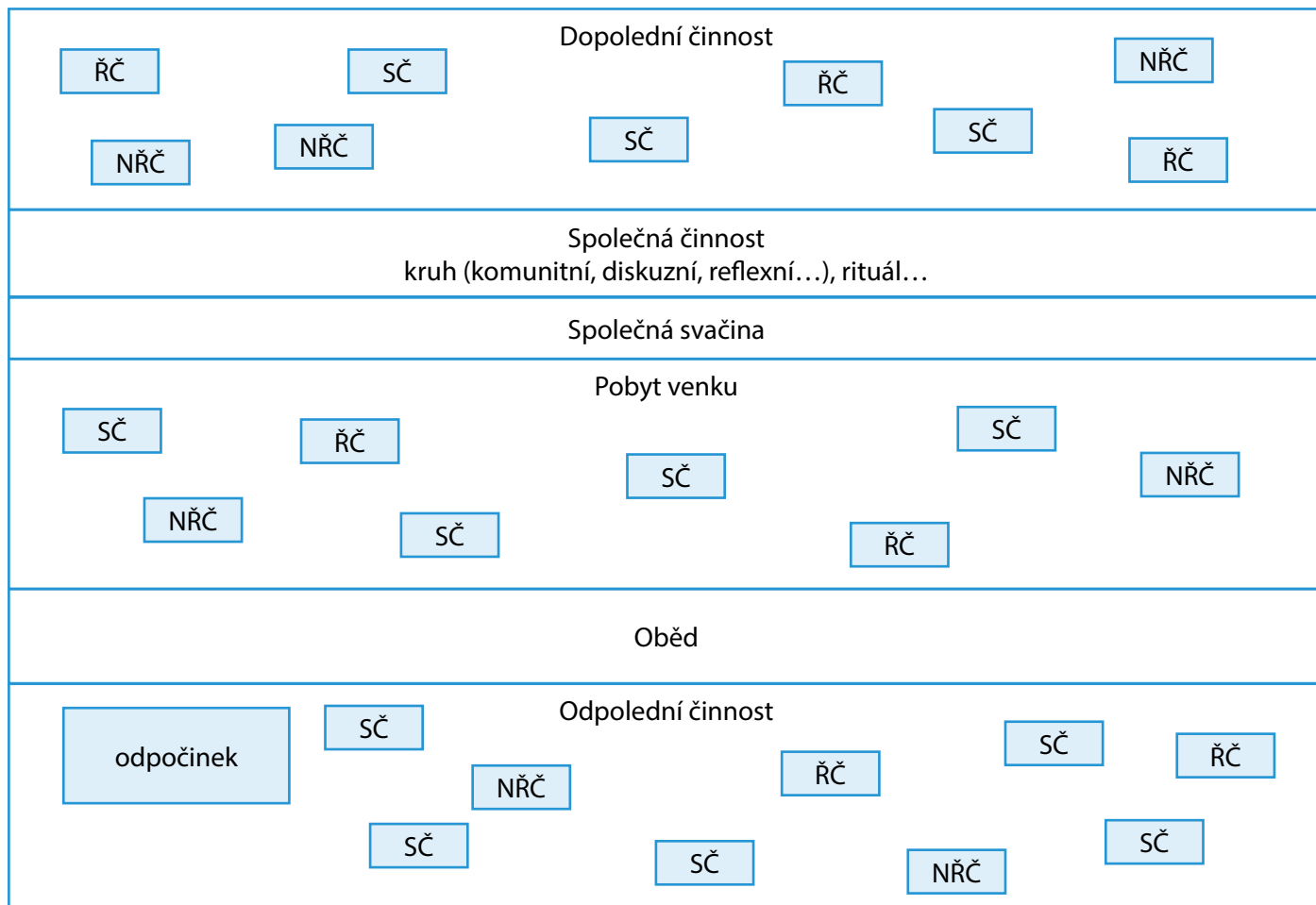
- Výrobek se mi líbí, jen bych ho chtěl dělat sám.
- Líbilo se mi ukazovat, jakou mám náladu. Uhodli to ostatní.
- Povedlo se mi to, jak jsem si přál.
- Povedlo se nám to na milion nekonečno procent.
- Podařilo se mi postavit dům z kostek.
- Dnes se mi úkol nepodařil.
- Dnes jsem se naučil zavazovat tkaničku.
- Zítra to zkusím znovu.
- Pracovalo se mi dobře.
- Bavilo mne to.
- Bylo to jednoduché/složitě.
- Bylo to těžké, nezvládl jsem to.
- Zeptal jsem se kamaráda.
- Chtěl bych se zlepšit v kreslení.
- Uklidila jsem po sobě všechny hračky.

Příloha 10 – Návrh uspořádání dne v mateřské škole

Model č. 1



Model č. 2



Příloha 11 – Ukázka přípravy pro kooperativní činnosti

Název: Věci kolem nás začínají na...

Intelligence: verbální, logicko-matematická, interpersonální

Cíl: DT – zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky

DPS – osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní

DTD – rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních

DSP – seznamování se světem lidí, kultury a umění

DS – vytváření elementárního povědomí o širším kulturním prostředí

Organizace: Děti se rozdělí do skupinek podle barev kostek, kterou si vylosují z pytlíčku. Ve skupince se domluví na kapitánovi. Poté se společně domluví na písmenku (na výběr budou mít na stole vytisknuté papíry A3 i s písmenky). Z časopisu budou vystříhat obrázky věcí, které patří k jejich písmenku, věci mohou také hledat ve třídě (donesou), na internetu na notebooku (nastavím obrázky), ty za mojí pomoci vytisknou nebo mohou věci kreslit. Ve skupince budou mít 1 nůžky a 1 lepidlo, proto, aby se mezi sebou mohly domlouvat. Na konci kapitán prezentuje práci celé skupinky, zhodnotí, co se komu dařilo, co kdo zvládal, co se naučily a dozvěděly nového.

Motivace: Děti, kolem nás je spousta věcí a každá věc začíná na nějaké písmenko. Věřím, že byste určitě zvládly najít věci, které začínají na stejné písmenko.

Pomůcky: natisknuté papíry s písmenky, časopisy, notebook.

Zdroj: S. Bejdáková, MŠ Drnholec

NÁZEV ČINNOSTI: Stavba věže ve skupinách

KRÁTKÝ POPIS REALIZACE:

Činnost se nezaměřovala na řešení problému, ale rozvoj kooperativních dovedností. Dále také na pochopení toho, že když si budou vzájemně pomáhat, tak mají větší šanci na úspěch.

Děti se samy rozdělí do skupin přibližně o pěti členech. Dostanou za úkol vzít si kostky na stavbu věže – časově omezeno. Poté se posadí na koberec v rámci skupin. Jakmile začne hrát hudba, děti začnou stavět jednu věž společně. Učitelka chodí kolem dětí a činnost pozoruje. Zasahuje pouze v nezbytných případech. Upozorňuje také na to, že děti neplní činnost podle pokynů, například nestaví jednu věž, ale více. Když přestane hrát hudba, děti dají ruce za záda a čekají na vyhodnocení. Která skupina postavila nejvyšší věž a proč? Učitelka okomentuje, co viděla v průběhu činnosti – zaměřuje se na spolupráci. Činnost minimálně jednou zopakujeme, aby si děti upevnily správný způsob práce. Vždy komentujeme po činnosti. Zasahujeme v průběhu činnosti pouze tehdy, neví-li si někdo rady.

1. Jaký jste zvolila způsob vytváření skupin pro kooperativní učení. Děti si volily dle vlastního výběru.
2. Co bylo pro děti při kooperativním učení nejnáročnější? Podřídít se názoru ostatních, případně spolupracovat s ostatními. Dále také vyjádřit vlastní názor.
3. Dařilo se dětem ve skupinách spolupracovat? Zpočátku ne, při opakování to některé děti začaly zvládat.
4. Kolik dětí se **aktivně** zapojilo do aktivity? Uvedte počet. *Záleželo na velikosti skupiny, nikdy ne všichni. Max. 4 a min. 2.*
5. Pochopily děti zadání hned, nebo bylo potřeba jim ho znovu vysvětlit? *Většinou děti bylo potřeba zopakovat cíl tedy: postavit jednu společnou věž.*
6. Bylo potřeba děti během činnosti opakovaně motivovat (poskytnout podporu)? Pokud ano, uveďte proč, a jakým způsobem jste je motivovala (podpořila). Uvedte kolika dětem. *Ano, děti s obtížemi v sociálním začleňování. Podpořila jsem je pobídkou.*

Zdroj: K. Havránková, MŠ Moravany

NÁZEV ČINNOSTI: V rámci IB **Co si kdy obléknu?**

KRÁTKÝ POPIS REALIZACE:

Ve třídě soviček (třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – logopedická) byla zahájena kooperativní činnost v počtu 9 dětí. Děti se chystaly na procházku v zimním období. V předchozích dnech si společně vytvořily dvě kartonové makety dětí, které byly ve třídě opřeny o zeď. Byla položena otázka, zda jsou všichni ve třídě správně oblečení, když chceme jít ven. Děti reagovaly, že dva panáčci ne a že je společně obléknou. Jedna z dívek vzala svoji skupinku do šatny, kde si vzala krabici s erárním oblečením.

1. Jaký jste zvolila způsob vytváření skupin pro kooperativní učení. *Děti jsem nechala rozdělit samotné. Vzhledem k celkovému počtu v den realizace šlo o dvě skupiny.*
2. Co bylo pro děti při kooperativním učení nejnáročnější? *Vzájemná komunikace. (Nejsou tím myšleny obtíže z hlediska narušení komunikační schopnosti. To děti v logo třídě nijak neřeší, vzájemně si rozumí...). Děti měly drobnější obtíže již při rozdělování do skupin, i když jsou zvyklé ve skupinách pracovat. Většinou je rozděluje učitelka. U této činnosti jsem chtěla vyzkoušet vytvoření skupiny náhodným způsobem.*
3. Dařilo se dětem ve skupinách spolupracovat? *Jak kterým. Od počátku byl zřejmý „vůdce“ skupiny v každé ze skupin. Ostatní si volily role podle potřeby. (Přinášení oblečení, pomáhání s oblékáním...). Zajímavé bylo pozorovat integrovaného chlapce, který se dříve tolik nezapojoval. V této aktivitě velmi výrazně konkuroval „vůdci“; i když jeho vyjadřovací schopnosti jsou na velmi nízké úrovni.*
4. Kolik dětí se **aktivně** zapojilo do aktivity? Uvedte počet. *Z devíti dětí se výrazněji zapojilo 7. Dva chlapci neustále odbíhali, v některých fázích je činnost nezajímala. Ostatní děti na to nijak nereagovaly.*
5. Pochopily děti zadání hned, nebo bylo potřeba jim ho znovu vysvětlit? *Zadání pochopily.*
6. Bylo potřeba děti během činnosti opakovaně motivovat (poskytnout podporu)? Pokud ano, uveďte proč, a jakým způsobem jste je motivovala (podpořila). Uvedte kolika dětem. *Bohužel jsem se věnovala pouze nahrávání záznamu a děti jsem nechala pracovat samotné, bez podpory.*
7. Vyhodnoťte konkrétní výsledky vzdělávání (uvedte počet dětí), např.:
 - Zeptaly se kamaráda (požádaly o pomoc) – *radily se vzájemně*
 - Měly „AHA“ efekt – *ne*
 - Vyřešily problém – *holčičce nešlo navléknout kalhoty na panáčka, položila ho a hned jí to šlo lépe*
 - Překonaly nějaké obtíže – *jedna skupina panáčka neoblékla, bylo to velmi obtížné, karton se začal ohýbat*
 - Dokázaly vysvětlit (učitelce, kamarádům), co?
 - Prokázaly znalost – *jaké je vhodné oblečení v zimě*
8. K jakým změnám došlo ve vašem pedagogickém působení (např. jiná organizace vzdělávání, jiné zadání úkolu, jiná motivace dětí, promyšlenost činnosti). Popište a zhodnoťte svoji zkušenost. Činnosti plánuji podobným způsobem běžně.
9. Co vám ověřování aktivity přineslo? *U této aktivity jsem přecenila vlastnosti zvoleného materiálu. Karton byl příliš ohebný. Celá aktivita nebyla dobře promyšlena. Očekávala jsem, že si děti ze šatny přinesou vlastní oblečení, které panáčkovi „půjčí“, že budou více komunikovat o tom, co je a co není zimní oblečení. Jeden z panáčků měl nasazen letní klobouček a jen jedna z dívek se mu v závěrečné fázi snažila klobouček zaměnit s čepicí. Na to nikdo moc nereagoval, ani já ne. Měla jsem zasáhnout správně položenými otázkami.*
10. Co vám při ověřování chybělo, co pro vás bylo těžké, co se vám nedařilo? *Asi jsem očekávala trochu jinou reakci dětí. Cílem bylo pochopení vhodného oblečení. Místo toho více méně nastala přetahovaná o navlečení kartonového panáka do tepláku...*

Zdroj: K. Havránková, MŠ Moravany.

Příloha 12 – Otázky do komunitního, diskusního a reflexního kruhu

Návrhy otázek či témat do komunitního kruhu:

- co se nám dnes ve školce podařilo
- kdo mi dnes pomohl
- komu jsem já pomohl
- kdy jsou děti smutné
- na co se těšíme
- co jsme dělali, když jsme nebyli ve školce (v sobotu a v neděli)
- jak mohou děti doma pomáhat mamince a tatínkovi

Návrhy otázek či témat do diskusního kruhu:

- Máte nějaký nápad, co s tím udělat?
- Napadá vás něco, co byste se chtěli dozvědět?
- Jak funguje...?
- Co by nám pomohlo při dodržování pravidel ve třídě
- Otázky k tématu xxx
- Jak bychom mohli společně oslavit svátek dětí
- Jak bychom mohli zvelebit zahradu
- Co se stane když,...
- Co máš rád ve městě, kde bydlíš
- Kam chodíš s rodiči
- Kde jste byli naposledy
- Co bys chtěl vědět o lidském těle
- Co mohu dělat, když je někdo smutný
- Jak mohu pomoci
- Kam se mohu obrátit pro radu
- Co vás nejvíce zajímá
- Co byste chtěli zkusit
- Jaké řešení navrhuje
- Co víš o...

Návrhy otázek či témat do reflexního kruhu:

- Zkusíte nám popsat vaši práci.
- Co bylo pro vás na tomto úkolu jednoduché a co těžké?
- Napadá vás něco na doplnění?
- Které činnosti byly zajímavé, náročné, chcete je opakovat, zvládali jste je sami?
- Co ses dozvěděl, vyzkoušel nového?
- Co se vám podařilo, líbilo, nelíbilo?
- Co se ti povedlo?
- Z čeho máš radost?
- Co jsi dnes vytvořil?
- Poradil ses s kamarádem?
- Potřeboval jsi pomoc?
- Co ses dozvěděl nového?
- Šlo by to udělat jinak?
- Jak bychom to příště mohli udělat?
- Jak jsi to vymyslel?

Příloha 13 – Praktická ukázka činnosti

Téma: Co by se stalo kdyby, se zatoulala kočka...

Anotace: Cílem tématu je přiblížit dětem hravou formou vážnou hudbu. Vydáme se pohádkou do dalekého Norska za skladatelem Edwardem Griegem. Nabídneme dětem poslech jednoduché vážné hudby a poznávání hudebních nástrojů. Znaky prožitkového učení budeme u dětí utvářet prosociální vztahy ve skupině, rozvíjet komunikační dovednosti, dětskou tvořivost a objevovat nepoznané.

Časová dotace: týdenní blok pro volné rozpracování, dokud to bude děti bavit 😊

Pomůcky: cd přehrávač, obrázky hudebních nástrojů, pastelky, tempery, papíry, nůžky, Orffovy nástroje, pexeso, karty najdi rozdíl.

Motivace: Četba pohádky O kočce (viz Příloha 14)

Záměry:

- Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti a rozvíjet fantazijní představy: „Co by se stalo, kdyby...?“
- Záměrně se soustředit, udržet pozornost a poslouchat hudební skladbu.
- Samostatně se vyjadřovat a vytvořit jednoduchý příběh společně s ostatními dětmi.
- Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládnout rozpoznat některé hudební nástroje.
- Zařazovat grafomotorická cvičení, u dětí procvičovat špetkovitý úchop.

Nabídka činností:

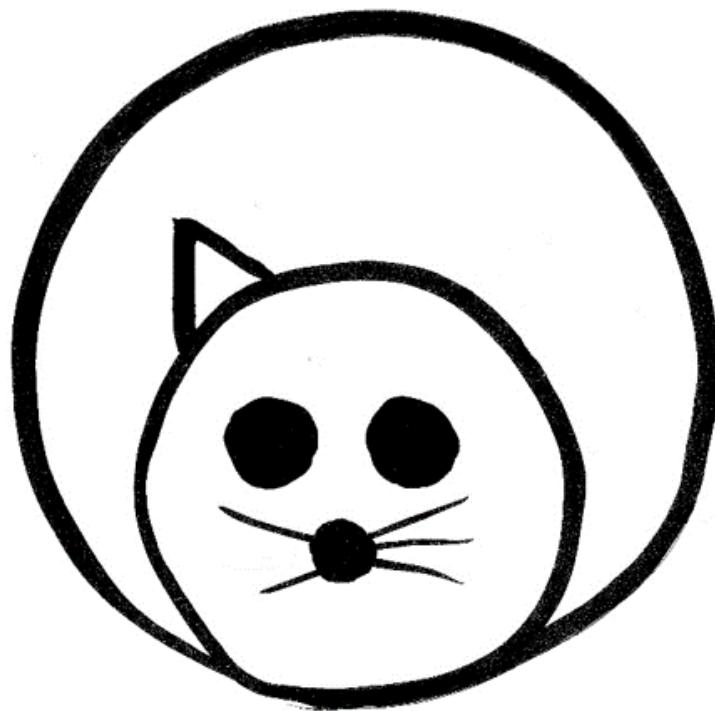
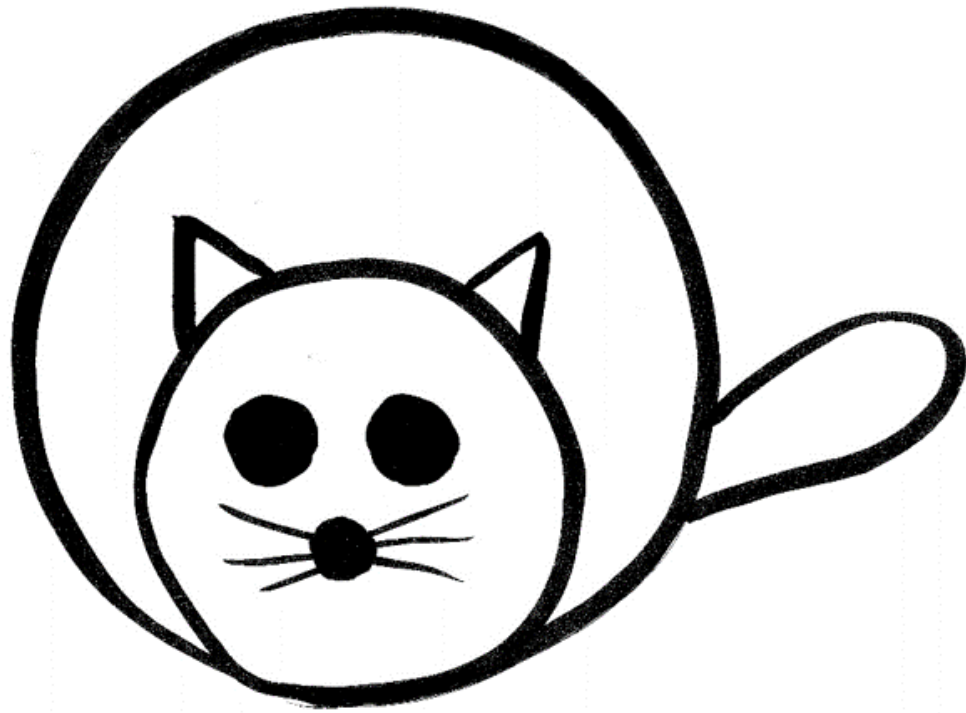
- Úvodní motivace četbou pohádky a následná komunikace s připravenými otázkami. (Jak se asi cítila, co byste dělali...)
- Povídání o pohádce v kruhu (jak se vám pohádka líbila, co tam kočka dělala, jak se cítila, nebyla smutná...?)
- Pohybové ztvárnění a tanec
- Hudebně pohybové hry: „Na kočku a myš...“
- Volná kresba na velký formát papíru při puštění melodie
- Obtiskování stop kočky na velký papír – kolektivní práce /namočené 3 prsty do tempery – špetka/
- Kresba na velký papír po kruhu, každé dítě může při puštění melodie něco doplnit..
- Kresba příběhu a poté skládání příběhu podle posloupnosti – kdo co namaloval
- Malování velkého třídního obrazu cca 5 děti formát A0 – rozstříhat – puzzle
- Ukázka hudebních nástrojů na obrázcích
- Hudební pexeso
- Práce s mapou a globusem / kde je Norsko, jak tam můžeme jet...? stavby lodí z kostek
- Grafomotorické cvičení – Kočka
- <https://docplayer.cz/3425014-Namotame-klubicko-do-nej-mensi-jablicko.html>
- Zpěv písniček s tématem kočky
- Výroba grafického listu
- Výroba puzzle – rozstříhaný velký obraz

Příloha 14 – Pohádka o kočce

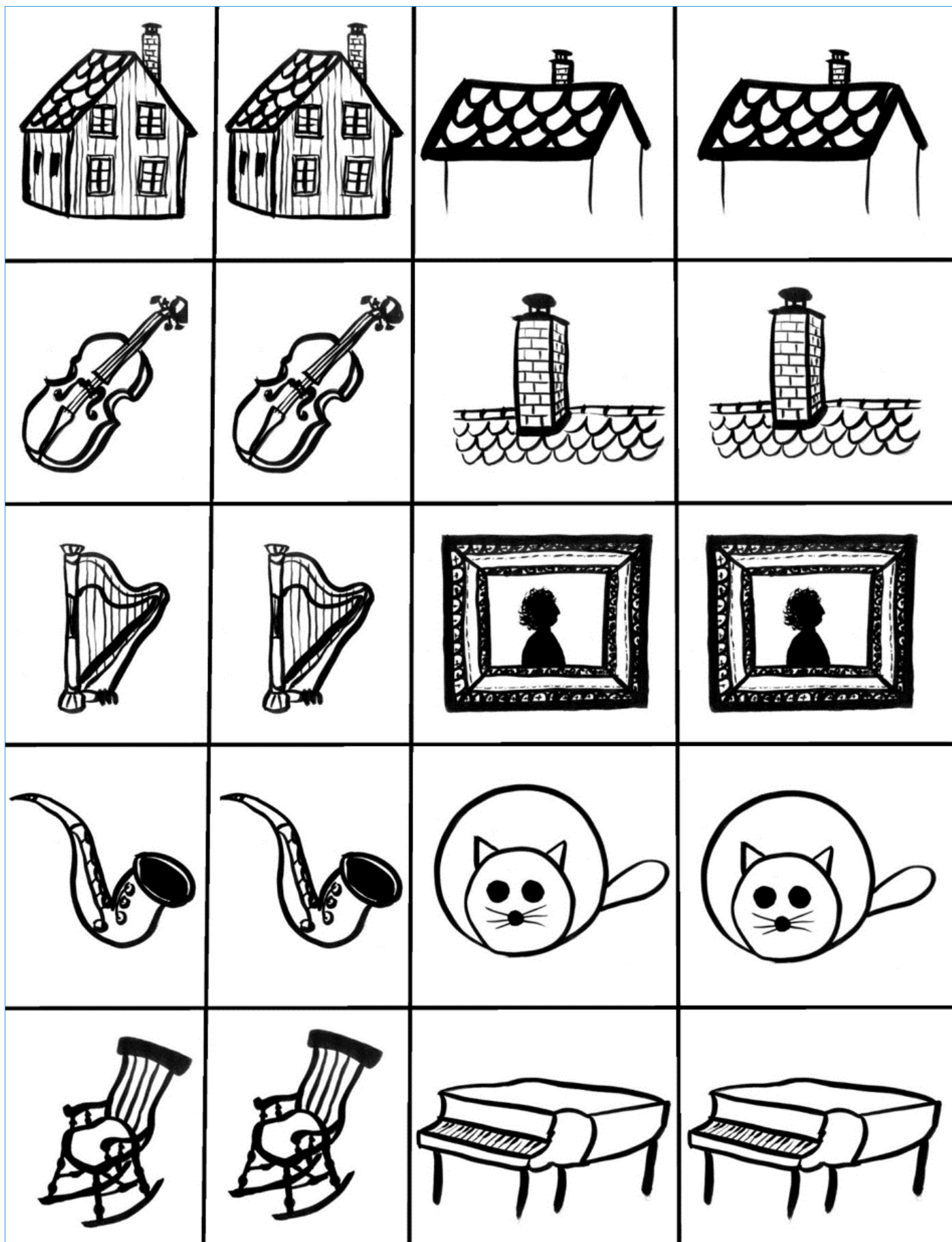
Za devatero řekami, až tam, kde bydlí král a královna, žila i jedna malá kočka. Byla to velká tulačka a tak každou chvíli bydlela někde jinde. Někdy v seníku, jindy na půdě, někdy v papírové krabici. Jednoho dne, když celý den honila všechny myšky v okolí a měla tlapičky celé uchozené, si lehla na schod starého domu. Stočila se do klubíčka a hned usnula. Spí a spí a nejednou slyší cosi za dveřmi... (Edvard Grieg, Wedding day, ukázka z CD přehrávače) „Copak to je?“ podivila se kočka a šla podle kočičího výborného sluchu za zvukem. Vyskočila na okno, ale bylo zavřené, strčila tlapkou do dveří, ale také nic. Chtěla se víc a víc podívat dovnitř. Vyskočila na střechu, skočila do komína a šup, komínem projela až do krbu, který byl ve velké místnosti. Rozhlíží se, hledá, poslouchá, ale nic neslyší. Najednou bylo všude ticho. „No, to jsem to teda pěkně vymňoukla“ pomyslí si kočka. „To jsem celá já, zvědavice, zvědavá a ještě pěkně špinavá.“ Uvelebila se v křesle, kouká po místnosti a přemýšlí, co tady bude asi dělat. Ve velké místnosti nebylo vůbec nic, jen na stěnách visela spousta obrazů nějakého pána a uprostřed stálo něco, co kočka nikdy, ale ještě vůbec nikdy neviděla. Na třech nohách stálo cosi velkého černého a před tím stála židle. „Je, co to je?“ pomyslela si kočka. „Vypadá to jako letadlo, nahoře to má zvednuté křídlo, dole tři pedály...“ a hup, vyskočila na tu velkou černou věc. „Tady jsou nějaké dlouhé dráty a dole černé a bílé pruhy. To znám, to bude přechod pro chodce“, pomyslela si a chtěla po něm opatrně přejít. Najednou se začalo dít cosi zvláštního, pod packami kočky se začalo všechno hýbat a ona znovu slyšela ten krásný zvuk. Rychle skočila do křesla a koukala, co se to děje. (poslech hudby do 1:40).

Víte děti, co stálo v té místnosti? Byl to starý klavír, který kočce začal vyprávět svůj příběh o tom, že dávno v tomto domě žil pán, který se jmenoval Edward. Byl to hudební skladatel a každý den seděl u klavíru a vymýšlel melodie, pro lidi i zvířátka a chtěl, aby se někomu líbily. Ukázal jí všechno, co takový klavír má – struny, klaviaturu, pedály a na co se to všechno používá. Kočce se tam moc líbilo a tak v domečku zůstala. Každý den jí klavír vyprávěl nový příběh o svém pánovi a hrál a hrál. Ona vždy potichoučku poslouchala a moc se jí to líbilo. Na oplátku ona svým kožíškem a ocáskem klavír vždy očistila, aby nebyl zaprášený a krásně se lesknul. A tak tam daleko, v norské zemi, bydlí v jednom starém domě společně kočička s klavírem a pan Edward Grieg se na ně kouká ze všech obrazů a je moc rád, že se spolu potkali.

Příloha 15 – Najdi rozdíly



Příloha 16 – Pexeso



Příloha 17 – Manuál pro přípravu aktivity

DRUH AKCE, AKTIVITY:.....

1. K JAKÝM CÍLŮM AKTIVITA SMĚŘUJE?

Proč MŠ tuto akci pořádá, čeho chce dosáhnout?

2. PLÁNUJETE JEDNORÁZOVOU, NEBO OPAKOVANOU AKTIVITU?

(S jakou četností počítáte? Prosím, zdůvodněte.)

3. K JAKÉ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI SE TATO AKTIVITA VZTAHUJE, JAKOU KOMPETENCI ROZVÍJÍ?

4. ODKUD VYCHÁZÍ INICIATIVA?

(učitelky MŠ/vedení MŠ/rodiče/děti s rodiči/jiná instituce – např. ZŠ, Domov seniorů apod.)

5. JAKÉ POMŮCKY, JAKÉ PROSTŘEDÍ, JAKOU ORGANIZACI REALIZACE AKTIVITY VYŽADUJE?

6. S JAKÝM CÍLEM TUTO AKCI PŘIJÍMAJÍ A/NEBO SPOLUPOŘÁDAJÍ RODIČE?

7. ČÍM A JAK K AKCI MOHOU PŘISPĚT RODIČE/RODINY DĚTÍ?

8. JAKÁ RIZIKA TAKOVÉ AKCE SI PŘEDEM UVĚDOMUJETE?

9. JAKOU POMOC NEBO PODPORU PŘI AKTIVITĚ OČEKÁVÁTE ZE STRANY MŠ/ZŘIZOVATELE/DALŠÍ ZAPOJENÉ INSTITUCE?

(Například více času, více zapojených učitelek a/nebo aktivních rodičů, finanční či materiální podpora atd.)

10. CO OČEKÁVÁTE JAKO DALŠÍ VÝSTUPY Z AKCE?

Příloha 18 – Záznam o realizované aktivitě – zahradní slavnost a loučení s předškoláky

Záznam o realizované aktivitě v MŠ KLÍČEK (Liberec) – učitelka Jana Hermanová

DRUH AKCE: ZAHRADNÍ SLAVNOST A LOUČENÍ S PŘEDŠKOLÁKY

1. Cíle – Letní zahradní slavnost je spojena s loučením s předškoláky a je již tradičním radostným završením celého roku v naší MŠ. Děti z celé školky (98 dětí, 3 třídy běžné, 1 speciální) si připravují krátká vystoupení, kterými se prezentují přede všemi. Prezentují se kroužky tanečků a pěvecký sboreček, které v průběhu roku fungují jako aktivita pro děti. Na slavnost jsou zváni rodiče dětí, prarodiče, příbuzní, ale i bývalí absolventi naší školky a jejich rodiče. Probíhá výměna receptů. Při této příležitosti se loučíme se školáky, kteří po prázdninách opouští naši školu. Po slavnosti je možné opéct si vuřtíka společně s rodiči.
2. Slavnost se koná každoročně.
3. Akce podporuje vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý a Dítě a jeho svět.
4. Slavnost je školková tradice, iniciativa vychází z vedení, učitelek, personálu, dětí, rodin. Program si volí každá třída sama a k tomu si vyrábí či chystá své pomůcky.
5. Pro slavnost je připravena velká zahrada se svými zákoutími i možnostmi využití stínu v parném počasí. Naše paní kuchařky pečou na slavnost domácí koláč, připravuje se drobné občerstvení, káva, studené nápoje pro děti, rodiče jsou vyzváni k vlastní tvorbě něčeho dobrého. Osvědčuje se ozvučení – platíme zvukaře na tři hodiny, klávesy casio a CD přehrávač.
6. Rodiče slavnost očekávají jako hezký rituál na závěr roku, přispívají dobrotami pro děti zhotovenými vlastními silami.
7. Je to příjemné setkání s bývalými dětmi, i jejich rodiči, vytváří se skupinky diskutujících lidí, rodiče nosí květiny a drobné dárky jako poděkování, někteří si přinášejí piknikové deky a užívají si pohody. Děti využívají prostor zahrady, hračky, průlezků pod dozorem rodičů.
8. Rizikem je pouze počasí, protože když opravdu nevyjde, představení se koná v jednotlivých třídách, kroužky vystupují v aktuálně jmenované třídě a vzniká zmatek, rodiče přebíhají, dobrá volba je vybrat pro vystoupení kroužků jiný den odpoledne.
9. Zatím nic, jen dříve se pořádala tombola, výtěžek šel do fondu rodičů, ale protože MŠ nesmí vybírat finance, byla tombola zrušena. Děti to měly rády, každé si odnášelo drobný dáreček a zážitky. V podstatě pouze finanční na náklady spojené s výdaji. Na slavnost musí být povolení hasičů na malý ohýnek.
10. Je to úžasně stmelující, prožíváme provázanost s rodiči, jako jedna velká rodina. Nikdy jindy necítím takovou atmosféru.

Příloha 19 – Záznam o realizované aktivitě – schůzka začínajících rodičů

Záznam o realizované aktivitě v MŠ BÍLÁ (Liberecký kraj) – učitelka Vladislava Šišková

DRUH AKCE: SCHŮZKA ZAČÍNAJÍCÍCH RODIČŮ – 1. SPOLEČNÉ SETKÁNÍ

- 1. CÍLE** – jedná se o prvotní setkání, na kterém získávají rodiče základní informace o chodu mateřské školy, o pravidlech, které je potřeba dodržovat. Dále získají doporučení, jak dítě na vstup do MŠ připravovat, dostanou seznam věcí, které děti potřebují. Osobně se setkávají s učitelkami, které budou mít na starosti jejich děti. Schůzka se odehrává bez dětí a je spíše komorní, jelikož počet rodičů je do 15 max.
- 2. PŘÍPRAVA** – Rodiče jsou informováni při převzetí Rozhodnutí o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání osobně ředitelkou MŠ a dostávají písemnou pozvánku.
- 3. POMŮCKY, PROSTŘEDÍ** – setkání se uskuteční ve třídě, do které budou děti docházet, rodiče mají možnost si prohlédnout zařízení, pomůcky, hry, hračky apod. Domů si odnášejí seznam potřebných věcí pro nástup dítěte do MŠ, kontakty na ředitelku MŠ a jednotlivé třídy.
- 4. JEDNORÁZOVÁ nebo OPAKOVANÁ AKTIVITA** – ze strany MŠ opakovaná aktivita, pro rodiče jednorázová – dále už se účastní schůzek všech rodičů.
- 5. ČÍM K AKCI MOHLI PŘISPĚT/PŘISPĚLI RODIČE/RODINY DĚTÍ?** – pouze tím, že se dostaví a zajistí si hlídání dětí, případně přispějí různými dotazy.
- 6. CO JSTE NEČEKALA, CO VÁS PŘEKVAPILO?** – většinou 100% účast.
- 7. JAKÁ RIZIKA TAKOVÉ AKCE JSTE SI UVĚDOMILA V PRŮBĚHU REALIZACE NEBO PO AKCI?** – Je ideální zvát rodiče osobně a předat písemnou pozvánku. Schůzka by se měla konat před letními prázdninami, aby měli rodiče dostatek času připravit své dítě.
- 8. JAKOU POMOC nebo PODPORU PŘI PODOBNÝCH AKTIVITÁCH BYSTE UVÍTALA?**
- 9. CO POVAŽUJETE ZA PŘÍNOS AKCE? PROČ BYSTE JI DOPORUČILA OSTATNÍM?** – Rodiče mají možnost zeptat se na cokoli, co je zajímavé. Protože je jich menší počet, je dostatek času a všichni rodiče mají stejný zájem (vstup dítěte do MŠ). Pokud by se tato schůzka organizovala jako součást běžné schůzky rodičů, mohli by mít pocit, že zdržují ostatní nebo že jsou přehnaně přecitlivělí...
- 10. CO VÁS případně ODRAZUJE OD DALŠÍCH PODOBNÝCH AKTIVIT?**
- 11. DALŠÍ POSTŘEHY...**

Příloha 20 – Záznam o realizované aktivitě – zdravý den rodiny

Záznam o realizované aktivitě v MŠ MOKRÁ – HORÁKOV (Jihomoravský kraj) – učitelka Jitka Novotná

DRUH AKCE: ZDRAVÝ DEN RODINY

- CÍLE** – Cílem akce bylo zvýšit povědomí o zdravých potravinách, co je dětem připravováno, a snížit množství zbytků jídla a plýtvání potravin v MŠ s přispěním rodičů. Mateřská škola Mokrá-Horákov je zapojena v programu Ekoškola, jejíž součástí je fungující Ekotým složený z dětí, starších sourozenců, rodičů, učitelů, provozních zaměstnanců. V rámci tohoto programu jsme se zapojili do projektu Menu pro změnu, kde jsme se zabývali zodpovědnou spotřebou a plýtváním potravinami. Děti společně s rodiči po celý školní rok ve svých třídách sledovali, jaké jídlo jí ve školce nejčastěji, jaké jídlo jim nejvíce ve školce chutná, jaké potraviny naopak jedí nejméně rády a jaké množství jídla se ve školce denně vyhodí. Rodiče přichystali dětem workshop na téma putování potravin od surovin až na talíř. Děti společně s rodiči vyplňovali dotazník týkající se spotřeby potravin, zapisovali a vážili množství zbytků. Závěrem vysledovali, že nejméně oblíbenými svačinami jsou pomazánky a u obědů se nejčastěji vyhazují zeleninové saláty. Na základě tohoto zjištění si Ekotým ve školce vytvořil plán činností, kterým se řídili děti i rodiče a postupně jej plnili. Závěrem tohoto plánu byla akce Zdravý den rodiny s ochutnávkou jídel. Mateřská škola ve spolupráci s rodiči zorganizovala ochutnávku zmíněných „dětmi neoblíbených jídel“ na školní zahradě. Tato odpolední akce měla veliký úspěch. Děti společně s rodiči ochutnávali pomazánky a saláty, hlasovali i v anketě o nejchutnější pomazánku a salát, plnili úkoly s tematikou zdravých a nezdravých potravin. Do spolupráce na této akci se připojila i školní jídelna, která přichystala ochutnávku z nabídky svačinek a salátů.
- PŘÍPRAVA** – Na pravidelné schůzce Ekotýmu, který se skládá z dětí, starších sourozenců, rodičů, učitelů, provozních zaměstnanců se rodiče zajímali v rámci tématu jídlo o plýtvání potravinami a množství zbytků. Naplánovali společně plán činností, den realizace, vytvořili tabulku s úkoly pro děti i rodiče.
- POMŮCKY, PROSTŘEDÍ** – Akce se konala na zahradě v MŠ, pomůcky – nabídka pokrmů připravená rodiči, školní jídelnou, dětmi v MŠ.
- JEDNORÁZOVÁ nebo OPAKOVANÁ AKTIVITA** – Jednalo se o jednorázovou aktivitu, která byla kladně hodnocena ze strany rodičů. Proto nyní při plánování dalších společných akcí na zahradě MŠ rodiče s dětmi připravují ochutnávky jídel na různá témata: dýňové slavnosti, podzimní ovocná slavnost, společné vánoční pečení, mezinárodní kuchyně.
- ČÍM K AKCI MOHLI PŘÍSPĚT/PŘÍSPĚLI RODIČE/RODINY DĚTÍ?** Rodiče pomáhali s přípravou pokrmů, při organizaci – nákup pomůcek, výzdoba zahrady, podle akce. Před společnou akcí mají rodiče možnost si rozebrat úkoly, které je potřeba před akcí připravit.
- CO JSTE NEČEKALA, CO VÁS PŘEKVAPILO?** – Překvapilo nás množství různorodého připraveného jídla ze strany rodičů, vstřícná spolupráce s jídelnou ZŠ, velká účast rodičů, hodně rodičů se zapojilo do organizace. Těchto akcí se pravidelně účastní p. starosta nebo zastupitelé obce.
- JAKÁ RIZIKA TAKOVÉ AKCE JSTE SI UVĚDOMILA V PRŮBĚHU REALIZACE NEBO PO AKCI?** – Protože se jedná o akci, při které se jídla připravují v různých domácnostech, mohou nastat rizika střevních onemocnění. Během akce některé děti nevybíraly pouze očima, ale jídlo braly do rukou a vracely zpět.
- JAKOU POMOC nebo PODPORU PŘI PODOBNÝCH AKTIVITÁCH BYSTE UVÍTALA?** – Tyto akce jsou v naší MŠ oblíbené, zapojují se rodiče, děti, všichni učitelé.
- CO POVAŽUJETE ZA PŘÍNOS AKCE? PROČ BYSTE JI DOPORUČILA OSTATNÍM?** – Společné neformální setkání, možnost trávení společného času rodičů a dětí.
- CO VÁS PŘÍPADNĚ ODRAZUJE OD DALŠÍCH PODOBNÝCH AKTIVIT?** – Nic



Příloha 21 – Záznam o realizované aktivitě – tvoříme kroniku bílé třídy, život třídního skřítky

MŠ SOKOLOVSKÁ, Praha – Libeň – učitelka Bc. Zdeňka Lodlová

DRUH AKCE: TVOŘÍME KRONIKU BÍLÉ TŘÍDY – ŽIVOT TŘÍDNÍHO SKŘÍTKY

1. Cíl aktivity

- Propojení života dítěte v MŠ s životem rodiny.
- Aktivní zapojení dětí a společné sdílení prožitků rodin dětí a MŠ.

2. Příprava aktivity

Vysvětlení a motivace dětí ke společnému projektu. Společnou práci s dětmi vytvoříme skřítky – panenku – postavku a vymyslíme jí jméno.

3. Pomůcky

- Skřítek – postavička z látky
- Kronika – záznamový blok

4. Průběh aktivity

- Jednotlivé děti si postupně berou našeho třídního skřítky domů na víkend a s rodiči pak zaznamenávají do kroniky průběh pobytu skřítky u dětí v rodině.
- Po návratu skřítky do třídy dítě v kruhu vypráví s kronikou a obrázky zážitky se skřítkem, učitelka přečte dětem nový záznam v kronice.
- Děti si v MŠ společně prohlíží kroniku a sdílejí individuálně s kamarády své zážitky.
- Děti společně pečují o skřítky – bereme je s sebou na vycházky, výlety, do divadel a podobně.
- Pokud některé dítě při pobytu v MŠ není spokojené, má právo si vzít k sobě skřítky a hrát si s ním, jít s ním odpočívat...

5. Reakce rodičů

K našemu velkému překvapení se rodiče s radostí a chutí zapojují do aktivity. Sdílejí s námi slovně nadšení pro tuto aktivitu. Již se zapojily všechny rodiny a právě probíhá druhé kolo návštěv skřítky v rodinách dětí.

6. Překvapení v projektu

Rodiče se začali aktivně zapojovat do projektu a náš skřítek je po většině návštěv v rodině bohatší o nový kus oděvu, hračku či jiný předmět. Nově dostal náš skřítek i pozvánku na oslavu narozenin dítěte.

7. Přínos akce

- radost a příjemné pocity všech zúčastněných
- sdílení informací a zážitků mezi rodinami a MŠ
- větší zájem dětí i rodičů o dění v MŠ
- navázání nových přátelství mezi rodiči dětí
- nový element vzájemného propojení dětí ze třídy
- radost při sdílení zážitků dětí s kamarády v MŠ

8. Závěrečné shrnutí:

Celkově mám z průběhu aktivity velkou radost. V průběhu aktivity se zapojení rodičů stále zvyšuje, rodiče i děti aktivitu sami vylepšují a vnášejí do ní vlastní nápady. Z aktivity vzniká hmatatelný produkt – naše kronika, která děti motivuje k dalším aktivitám (kreslení, focení, dramatizaci...). Dobu trvání aktivity zatím nestanovujeme, budeme rádi, pokud vydrží co nejdéle. Tuto aktivitu s nadšením doporučuji.

Příloha 22 – Záznam o realizované aktivitě – masopustní průvod

MŠ ČESKÝ DUB (Liberecký kraj) – učitelka Marcela Sládková

DRUH AKCE: MASOPUSTNÍ PRŮVOD (PŘEDŠKOLÁCI)

- 1. CÍLE:** Seznámit děti s obdobím masopustu, přiblížit lidové tradice – původ této nejdelší veselice v roce sahá až do dob pohanských a souvisel s oslavou končícího zimního období – předjařím a nadějí na příští úrodu a plodnost, zdraví, hojnost a blahobyt. Veselí, tanec a zpěv, jídlo a pití, se spoustou taškařic, legráček a přemírou bujaroosti. Naším cílem je, aby tato lidová tradice nezanikla. Děti se zároveň seznámí s různými řemesly (současnými i dávno zapomenutými), s náradím a nástroji, které k nim patří, a také s profesemi, jež patří k dnešku. Rodiči velmi kladně tuto akce hodnocena.
- 2. PŘÍPRAVA** – Iniciativa vyšla od jedné paní učitelky před sedmi lety, která svoji energií nadchla celý kolektiv naší školky a od té doby je to pro nás tradice! Rodiče také tuto akci od začátku vítají.
- 3. POMUCKY, PROSTŘEDÍ** – lidové kroje, masky řemeslníků a nejnámější masky – medvěd, koníček, brůna, bába, Žid, nevěsta, Laufr, kominík, pečené koláče a cukroví, košíčky, kartičky se symbolem Masopustu
- 4. JEDNORÁZOVÁ nebo OPAKOVANÁ AKTIVITA** – Každoročně
- 5. ČÍM K AKCI MOHLI PŘISPĚT/PŘISPĚLI RODIČE/RODINY DĚTÍ?** – Rodiče se spolupodílí výrobou či sháněním oblečení na jednotlivé masky, napečou koláče a cukroví na dva dny, kdo může, chodí se na nás dívat na náměstí, kde přispívají dětem „groši do koše“.
- 6. CO JSTE NEČEKALA, CO VÁS PŘEKVAPILO?** – Od začátku nadšení celého kolektivu a hlavně dětí, které se s chutí učily lidová pořekadla a rozpočítadla s lidovými písněmi a tanečky. Zaměstnanci školy pomáhali s výrobou prvotních masek, které od té doby využíváme. Nadšení a spolupráce rodičů – maminek, babiček, tetiček, které vždy napečou velké množství koláčů a cukroví. Velký ohlas máme každoročně u pana starosty města, ke kterému chodíme s glejtem pro „povolení masopustního průvodu“, kde mu a dalším zaměstnancům radnice zazpíváme vždy zvesela lidová pořekadla a písně. Milá je vždy účast občanů města, kteří přispívají dětem „groši do koše“, za tyto utržené finanční prostředky jezdí předškoláci v létě na výlet. Masopustní průvod trvá dva dny, navštívíme s dětmi instituce našeho města a přilehlé firmy, které se na nás vždy těší.
- 7. JAKÁ RIZIKA TAKOVÉ AKCE JSTE SI UVĚDOMILA V PRŮBĚHU REALIZACE NEBO PO AKCI?** – Bezpečnost dětí, rozdělit kompetence mezi pedagogy, zapojit též i provozní zaměstnance, mít předem stanovenou osnovu masopustního průvodu, časové rozvržení.
- 8. JAKOU POMOC nebo PODPORU PŘI PODOBNÝCH AKTIVITÁCH BYSTE UVÍTALA?** – problém do budoucna – bez učitelek (2), které jsou „tahouny“ této aktivity by tato akce zanikla.
- 9. CO POVAŽUJETE ZA PŘÍNOSY AKCE? PROČ BYSTE DOPORUČILA OSTATNÍM?** – přínosem je určitě přiblížení lidové tradice dětem, seznámení se s řemesly let minulých i současných, zároveň seznámení s profesemi. Děti mají radost ze zapojení maminek, ve školce vypráví, jak doma pomáhají s pečením koláčů, jak společně s rodiči přemýšlí o finální masce. Prezentace mateřské škole u zřizovatele, ve městě, spolupráce se ZŠ – návštěva. Za získané „groše“ jezdí předškoláci na školní výlet.
- 10. CO VÁS PŘÍPADNĚ ODRAZUJE OD DALŠÍCH PODOBNÝCH AKTIVIT?** – nezájem učitelek, provozních.
- 11. DALŠÍ POSTŘEHY...**

Příloha 23 – Záznam o realizované aktivitě – waldorfské slavnosti

Záznam o realizované aktivitě v MŠ *NERUDOVA* (České Budějovice) – učitelka Anna Suchanová

Námět

Naše MŠ využila od r. 2004 možnosti zařadit do svého programu pro předškolní vzdělávání dětí osvědčené alternativní metody, v našem případě jsme zařadili prvky waldorfské pedagogiky. Co se týká spolupráce rodičů s mateřskou školou, je to hlavně jejich pomoc při realizaci waldorfských slavností (Michaelovská a Martinská slavnost, Adventní spirála, vynášení Mořeny, otvírání studánek, Svatojánská slavnost). Rodiče vyrábějí různé pomůcky např. papírové čelenky na Michaelovskou slavnost, pečou perníčky na Adventní spirálu, obstarávají další materiál a pomáhají při organizaci slavností. Minulý rok jsme se s kolegyní rozhodly poprosit rodiče, aby zahráli divadelní představení „O Ježíškovi“, v níž vystupuje 11 postav a každá má krátký text. Věděly jsme, že to nebude jednoduché, ale nakonec se podařilo jedenáct rodičů přesvědčit.

Pomůcky

Kulisy – využili jsme molitanové a dřevěné kostky ze třídy; kostýmy – některé jsme měly v MŠ, některé si přinesli sami rodiče; CD s vánočními koledami.

Příprava a realizace představení

Jedno odpoledne jsme se s rodiči sešli bez dětí v naší třídě. Udělali jsme si čaj, chvíli jsme si povídali, aby z rodičů opadla tréma. Vše jsme jim podrobně vysvětlili a hru si dvakrát vyzkoušeli s tím, že texty se doma naučí nazpaměť.

Samotné divadelní odpoledne probíhalo tak, že nejdříve děti zahrály krátkou pohádku pro rodiče a pak rodiče hráli dětem. Odměnou pro rodiče byla velká radost jejich dětí, které si i další den v MŠ rády vyprávěly o tom, jakou roli v divadle o Ježíškovi hráli jejich rodiče.

Další rok jsme v započatém rodičovském divadle pokračovali. Vše již bylo snazší – rodiče, kteří účinkovali vloni, se opět přihlásili k účasti a sami přesvědčili nové rodiče. Hrál i jeden tatínek, který je cizinec a mluví jen anglicky, přesto se naučil text v českém jazyce.

V tradici vánočních her chceme pokračovat. Myslím, že nejtěžší je začátek, kdy se musí „přemluvit“ rodiče. V naší MŠ je výhoda, že maminky i tatínkové jsou navyklí zapojit se do našich akcí a slavností. Důležité je umožnit rodičům „zkoušku“ v prostředí MŠ, při které se ujistí, že od nich nežádáme nic náročného.

Potvrdilo se mi, že stejně tak, jako se snažíme vytvářet vstřícné a bezpečné prostředí pro děti, je třeba vytvořit bezpečné prostředí i pro rodiče. Musím říct, že na zkoušce i při představení jsme se hodně nasmáli a došlo k lepšímu seznámení a poznání rodičů mezi sebou i s námi, učitelkami MŠ.

Největší radost mají především děti a o to nám všem jde.

Videozáznam našeho představení: <https://uloz.to/!f2c4rpXoAFxR/00090-mts>

Příloha 24 – Příklady dobré komunikace MŠ s rodinou

Na zahradě u spolužáka... (Liberec)

Na snímku děti z MŠ v Liberci na vycházce na zahradu jednoho ze spolužáků v rámci Indiánského dne – v tomto případě se maminka po domluvě s učitelkou zapojila i do programu dne aktivitami pro děti v prostoru navštívené zahrady...



Na návštěvě u dědečka řezbáře (Liberec)

Exkurze do řezbářské dílny dědečka jedné holčičky z MŠ; každé dítě si odneslo dřevěnou kostičku, kterou si následně v MŠ děti domalovávají.



Příloha 25 – Otázky pro úvodní rozhovor s rodiči dítěte přijatého do MŠ

1. Jak vaše dítě oslovujete? Jaké má/nemá rádo zdobněliny nebo přezdívky?
Dítě potěší, když uslyší známé oslovení Jeničku a není zaskočenou méně známou podobou svého jména – např. Honzíku nebo Jendo.
 2. Jakou má povahu – jakými slovy byste vaše dítě popsali?
 3. Má nějaké zlovyky? Jaké?
 4. Jaká je jeho úroveň sebeobsluhy?
Umí se samo najít, obléknout, obsloužit na toaletě, vysmrkat atd.?
 5. Jaké zvyklosti dodržujete při jídle?
Jí dítě doma lžící i příborem? Do jakých jídel máme/nemáme dítě pobízet? Co dítě nesnáší – co mu určitě nemáme nabízet? Je velký jedlík nebo preferuje menší porce a možnost přidat si? Mluvíte doma při jídle? Uklízí si po sobě ze stolu?...
 6. Jak si nejraději hraje? Jaké hračky má rádo? Co ho naopak zatím/už nezajímá?
 7. Je zvyklé/ má rádo tělesný kontakt – pohlázení, objetí nebo se bližšímu kontaktu spíše vyhýbá?
 8. Jaké pohádky má rádo? Jak dlouho asi vydrží poslouchat pohádku – dívat se na pohádku?
 9. Jaké činnosti má hodně rádo – jaké vůbec ne?
 10. Co je jeho oblíbeným tématem?
například dinosauři, knížky, auta, stavebnice, dětské seriály – jaké – Kačer Donald, Šmoulové atd.
 11. V čem je obzvlášť šikovné, zručné, cítí se dobře?
 12. Co ho naopak nebaví, v čem je nešikovné?
 13. Je zvyklé spát po obědě? Jakým způsobem je ukládáte k spánku?
 14. Je něco, čeho se bojíte? Tušíte nebo usuzujete proč?
 15. Co podle vaší zkušenosti vzbudí jeho motivaci?
 16. Co děláte, když nechce poslechnout? Co na něj – podle vaší zkušenosti platí?
 17. Co vám u vašeho dítěte dělá starost?
 18. Komunikuje dítě s širší rodinou?
Požádáme rodiče o stručnou informaci o rodinné situaci, abychom věděli, o kom s dítětem budeme/můžeme mluvit, o kom hovoří dítě, v jaké oblasti je potřeba vyšší citlivosti a opatrnosti (například v případě rozvodu nebo úmrtí rodiče).
 19. Jaké svátky v rodině slavíte/neslavíte?
 20. Co nám chcete o vašem dítěti ještě sdělit?
- + další oblasti, dle situace

(Volně podle Lažová, 2013, s. 18)

Příloha 26 – Příklad z praxe – kdy se komunikace nakonec podaří

Z praxe učitelek MŠ zapojených do projektu, autor a MŠ neuvedena z důvodu zachování anonymity, upraveno.

Co se dělo? Popište situaci týkající se vašeho žáka a jeho rodiny, která byla náročná pro vás na komunikaci.

Jednalo se o dítě s odkladem školní docházky, rodiče nepředali žádnou podrobnější zprávu z vyšetření, ani neviděli žádný závažnější problém, pouze připouštěli opožděný vývoj řeči („vždyť je to ještě dítě“). Dítě ale odmítalo chodit do školky, ve třídě nekomunikovalo, řeč byla značně agramatická, v rozrušení hledalo úkryt pod stolem. Při řízené činnosti se nedokázalo soustředit na činnost, při hře impulzivní, těkavé, nezájem o nové hry a přijímání informací.

Co byl podle vás nejlepší zájem vašeho žáka, kterého se daná situace týkala?

Spolupráce rodičů se školou.

Co byl podle vás zájem rodičů?

Hlavně nic neřešit – ráno předat dítě, co možná nejrychleji (většinou plačící) a odpoledne rychle vyzvednout.

Čeho jste potřebovali dosáhnout vy?

Spolupráce rodičů nebo alespoň matky se školou – porozumění jejich chování.

Jak jste se na komunikaci připravovali?

Konzultacemi s kolegyněmi, které již dítě učily, a studiem literatury.

Jaké komunikační strategie jste využili?

Domluvili jsme individuální konzultaci s rodiči. Setkání probíhalo v kanceláři školy. Struktura rozhovoru byla částečně daná, částečně volná (prostor pro vyjádření rodičů a jejich otázky).

Jak komunikace probíhala?

Setkání se zúčastnila pouze matka. Nejdříve se odmítala posadit, se slovy, že spěchá a má toho ještě moc. Na otázky odpovídala hodně stroze a dávala najevo, že největší problém jsme my, školka.

Jaké jste měli pocity v průběhu řešení? Co se s vámi dělo?

Z odpovědí maminky bylo patrné, že o problému ví, ale bohužel se s ním nesmířila a hledá viníky ve svém okolí a nejvíc za všechno může školka, protože doma to nedělá, doma všechno umí... bylo mi smutno a zároveň jsem měla pocit beznaděje.

Co jste dopředu nečekali?

Takový negativismus a nechuť do spolupráce.

Jak jste na to reagovali?

Snažili jsme se pozorně naslouchat a porozumět jejímu chování i postoji ke škole.

Čím to, že komunikace byla nakonec úspěšná? Čemu to přisuzujete?

Po ukončení schůzky se po nějaký čas zdálo, že se ledy prolomily a nastane vzájemná důvěra a spolupráce. Další zlom nastal před zápisem do první třídy, kdy proběhlo vyšetření v PPP, které nemohlo být dokončeno pro nespokojenost dítěte. Další termín matka odmítla. Další vyšetření pak proběhlo v SPC, které nakonec po několika dalších rozhovorech absolvovali.

Čím jste tomu přispěli vy a čím ostatní?

Nasloucháním, snahou pomoci.

Co jste se na daném příkladu osobně naučili?

Každý vidíme problém z jiného úhlu.

Co byste doporučili v obdobné situaci ostatním?

Obrnit se trpělivostí, zachovat profesionální přístup, vědět, čeho chceme dosáhnout.

Příloha 27 – Příklad z praxe – agrese v komunikaci

Z praxe učitelů MŠ zapojených do projektu, autor a MŠ neuvedena z důvodu zachování anonymity, upraveno.)

Co se dělo? Popište situaci týkající se vašeho žáka a jeho rodiny, která byla náročná pro vás na komunikaci.

Jednalo se o dítě ze sociálně slabé rodiny vzdělávané v přípravné třídě. Dítě fyzicky i slovně během roku napadalo učitelku, rodiče nepřipouštěli u chlapce problém, vina svalovaná na školu (respektive učitelku). Agresivně bouchal do věcí kolem sebe, utíkal ze třídy, házel věci kolem sebe, ubližoval sám sobě,... Rodiče nejdříve odmítali veškerá vyšetření, po upozornění, že se případ nahlásí na OSPOD, na vyšetření jeli (PPP, psychiatrie) – u chlapce prokázáno více diagnóz – nasazeny léky. Rodiče přesto nespolupracovali.

Co byl podle vás nejlepší zájem vašeho žáka, kterého se daná situace týkala?

Spolupráce rodičů se školou – „táhnout za jeden provaz“.

Co byl podle vás zájem rodičů?

Klid od školy (nechodit na schůzky, neřešit problémy).

Čeho jste potřebovali dosáhnout vy?

Spolupráce: škola – rodiče – dítě. Vzdělávání a rozvoj dítěte.

Jak jste se na komunikaci připravovali?

Ve spolupráci s výchovnou poradkyní a čtením odborných publikací.

Jaké komunikační strategie jste využili?

Osobní rozhovor nebo telefonicky. Při osobním setkání byli přítomni zákonní zástupci dítěte, třídní učitelka, výchovná poradkyně, popřípadě ředitelka školy.

Jak komunikace probíhala?

Rodiče si diktovali podmínky, byli velmi nepřístupní, ze setkání odcházeli ještě před ukončením se slovy, že spěchají.

Jaké jste měli pocity v průběhu řešení? Co se s vámi dělo?

Velmi nepříjemný. Měla jsem pokaždé pocit úzkosti a méněcennosti. Rodiče byli velmi hrubí.

Co jste dopředu nečekali?

Sprosté nadávky od rodičů.

Jak jste na to reagovali? Proč?

Nešlo reagovat.

Čím to, že komunikace byla nakonec úspěšná? Čemu to přisuzujete?

Úspěšná nebyla, všechny schůzky byly negativní.

Čím jste k tomu přispěli Vy? Čím ostatní?

Ze strany školy bylo rodičům nabídnuto mnoho možností, jak situaci řešit. Odmítali.

Co jste se na daném příkladu osobně naučili?

Že každý rodič je nějaký a že na prvním místě je pro mě dítě. I přes to všechno, jsem dítě měla ráda a měli jsme spolu (mimo jeho záchvaty zuřivosti) hezký vztah.

Co byste doporučili v obdobné situaci ostatním?

Nebrat si situaci osobně, i když je to hodně těžké. Já jsem se z této špatné zkušenosti vzpamatovávala hodně dlouho a musím říct, že se to ve mně ještě někdy pere a přemýšlím nad celou situací.

Pozn. autorky

V tomto příkladu z praxe vidíme, že se paní učitelky dostaly do velice nepříjemné situace, kdy byly konfrontovány s agresí rodičů. Do takové situace se už asi v praxi dostal každý z nás, vždy se jedná ale o velmi nemilý zážitek, který dlouho vstřebáváme. Doporučení učitelky, abychom si nebrali situaci osobně, lze tesat do kamene. V praxi se setkáváme s různými rodiči a měnit dospělé lidi téměř nelze. Lze ale od rodičů v průběhu komunikace vyžadovat základní pravidla slušné komunikace – v případě silné slovní agrese je lepší rozhovor ukončit. Lze také uplatňovat oprávněný požadavek na odborné vyšetření dítěte, které má evidentní zdravotní problémy (psychický problém je zdravotní problém). Z příspěvku je patrné, že paní učitelka cítila malou podporu od ostatních-rodičů, poradny, lékařů, sociálních pracovníků. Nebojme se v takových situacích, kdy dítě evidentně potřebuje odborné vyšetření a spolupráce s rodiči je náročná nebo nemožná, žádat opakovaně i důrazně spolupráci ostatních institucí, hlavně sociálních pracovníků OSPOD a poradny, urgujeme náš požadavek, nenechme se odradit, je to v zájmu dítěte, ale i nás.

Příloha 28 – Když rodiče a učitelé spolupracují, ale pomoc od poradenského zařízení vázne

Z praxe učitelů MŠ zapojených do projektu, autor a MŠ neuvedena z důvodu zachování anonymity, upraveno.

Co se dělo? Popište situaci týkající se vašeho žáka a jeho rodiny, která byla náročná pro vás na komunikaci.

Ve třídě jsme měli v loňském roce chlapce – 5 let, předškoláka. Chodil do školky již třetím rokem. Je to třetí chlapec ze čtyř chlapců v rodině. První dva roky docházel do MŠ se svým starším bratrem. Vždy byl velmi emotivní. Je sportovně nadaný, snadno se ale vyčerpal. Pokud byl unavený, hladový, tak reagoval velmi podrážděně. Poslední rok docházky se situace ve školce, ale i doma velmi vyostřila. U chlapce docházelo k velmi častým záchvatům vzteku, i několikrát denně. Choval se velmi agresivně – házel věcmi kolem sebe, tloukl do věcí, dětí i sebe. Po odeznění agrese trpěl výčitkami svědomí – říkal o sobě ošklivé věci, plakal, styděl se, někdy vyslovoval i sebedestruktivní myšlenky. O celé situaci jsme pravidelně hovořili s rodiči. Zvolili jsme postup pravidelných konzultací. Ve třídě jsme dělali zápisy z jednotlivých incidentů.

Co byl podle vás nejlepší zájem vašeho žáka, kterého se daná situace týkala?

Zajistit emoční stabilitu, naučit jej, jak se zachovat v situaci, když cítí vztek. Předcházet podobným situacím – dohlížet na pravidelné uspokojování jeho biologických potřeb. Posílit sebevědomí dítěte a uvědomění o vlastní hodnotě. Co byl podle vás zájem rodičů? Naučit zvládat syna vypjaté situace. Přijmout v rodině režim, který by napomohl všem ke zklidnění situace v rodině. Najít odborníka, který poskytne synovi pomoc, podporu a profesionální pomoc celé rodině. Zhodnotit synovu školní zralost a zvolit vhodné zařazení do povinné školní docházky.

Čeho jste potřebovali dosáhnout vy?

Zklidnění dítěte, odbornou radu z poradenského zařízení – jak postupovat ve třídě při agresivním chování chlapce. Součinnost rodičů a jednotný postup v MŠ i doma.

Jak jste se na komunikaci připravovali?

Ve třídě jsme s kolegyní zapisovaly průběh situací a jejich řešení. Připravily jsme si zápis pro konzultaci s rodiči, co potřebujeme řešit, navrhovaný postup ve třídě. Měly jsme připravené návrhy pro rodiče – doporučení obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu, eventuálně psychologa. Připravily jsme se i na závěr – že shrneme, na čem jsme se společně dohodly a kdy se příště sejdeme.

Jaké komunikační strategie jste využili?

Zvolili jsme formu osobního setkání v konzultačních hodinách. Sešli jsme se obě pedagožky a oba rodiče v odpoledních hodinách ve třídě a bez dětí. Společně jsme sdíleli zážitky z MŠ i z domova, dohodli se na dalším postupu.

Jak komunikace probíhala?

Rodiče byli vstřícní, sami chtěli situaci aktivně řešit. Připravila jsem zápis pro rodiče s popisem chování chlapce v MŠ pro poradenské zařízení. Rozhovor probíhal v přátelské atmosféře a bylo zřejmé, že máme společný cíl.

Jaké jste měli pocity v průběhu řešení? Co se s vámi dělo?

Výsledkem konzultace bylo objednání dítěte do poradny, rodiče aktivně sháněli dětského psychologa, ale z finančních důvodů jej nakonec nenavštívili. Poradna objednala chlapce až za 3 měsíce. My jsme začali situaci řešit v říjnu. V lednu tedy v poradně konstatovali nezralost dítěte a IQ v hraničním pásmu. V poradně chlapec spolupracoval bez potíží. Rodině v poradně doporučili režimová opatření a důslednost ve výchově. Do MŠ nikdo nepřišel pozorovat chlapce v kolektivu dětí a nám se žádné rady ani pomoci nedostalo. Celkově jsem měla z této situace pocit beznaděje. Přestože jsme žádali o pomoc poradnu, žádné se nám nedostalo. Myslím, že pokud bychom v tomto případě nenarazili na pochopení rodičů a jejich snahu situaci řešit, byla situace dost bezvýchodná. Myslím, že by měla být zajištěna lepší a rychlejší spolupráce s poradenskými zařízeními, obzvláště vzhledem k inkluzivnímu přístupu ke vzdělání.

Co jste dopředu nečekali?

Měly jsme s kolegyní pocit, že nám poradenské zařízení nikterak nepomáhá a ani pomoc chlapci nikdo odborně neposkytl.

Jak jste na to reagovali? Proč?

V důsledku tohoto stavu jsem navštívila školení o přístupu k dětem s poruchami chování a sklonem k agresivitě. Z tohoto školení jsme pak čerpali a snažili se doporučení uplatňovat ve třídě.

Čím to, že komunikace byla nakonec úspěšná? Čemu to přisuzujete? Čím jste k tomu přispěli vy? Čím ostatní?

Snažili jsme se aktivně pracovat s celým kolektivem třídy, protože i ostatní děti ve třídě byly celou situací zasaženy. Po celý rok jsme komunikovali s rodiči a konzultovali chování chlapce. Ke konci školního roku byla situace již klidnější, chlapec se opět zapojil do kolektivu. Rodiče se rozhodli pro odklad školní docházky a zařazení chlapce do přípravné třídy, což jsem sama považovala za nejlepší řešení. I poradna se při druhém setkání přiklonila k odkladu školní docházky. I chlapec měl radost, že může odejít do školy, a zjevně tuto situaci pociťoval jako vlastní úspěch.

Co jste se na daném příkladu osobně naučili?

Osobně jsem se naučila, jak důležité je stále se vzdělávat. Také považuji za velmi důležité mít dobré a fungující vztahy s rodiči.

Pozn. autorky

Ve výše uvedené, velmi upřímné výpovědi učitelky MŠ je jasně vyjádřena potřeba po intenzivnější spolupráci s poradenským zařízením. Tento požadavek není ojedinělý, shodli jsme se na našich setkáváních v Praze, že trápí většinu z nás. I já ve své praxi, kdy pracuji jako školní psycholog na ZŠ, bych potřebovala pružnější spolupráci, mnohem kratší objednávací lhůty. Postrádám náslechy pracovníků pedagogicko-psychologické poradny přímo v terénu, ve vyučování, ty se odehrávají jen velmi sporadicky.

Příloha 29 – Metodika plánování výtvarných dílen v praxi MŠ

Popis výtvarné dílny

Výtvarná dílna je určena pro děti ve věku 4–6 let a jejich rodiče. Aktivita probíhá ve třídě MŠ nebo v jiné uzavřené místnosti u stolečků, při samotné aktivitě lze sedět nebo stát. Počet dětí a rodičů závisí na prostorových možnostech MŠ a aktivním zapojení všech účastníků. Předpokládaná doba trvání je 30–40 minut. Výtvarnou činnost lze realizovat jako samostatnou výtvarnou dílnu nebo v rámci jiné společné akce (besídka, setkání s rodiči, představení apod.).

Učitelka MŠ plní roli průvodce, moderátorky a organizátorky aktivity, případně může zastoupit chybějícího rodiče.

Děti a rodiče tvoří buď každý samostatně a vzájemně si u činnosti povídají či pomáhají nebo tvoří společně a v činnosti se střídají či doplňují. Rodič není nadřazený, ani podřízený! Dítě tvoří samo za sebe, nikoliv podle pokynů rodiče!

Cílem aktivity je prožít společně a aktivně výtvarnou činnost, poznat se vzájemně v jiném prostředí a při společném tvoření.

Uvedené příklady výtvarných aktivit lze využít následujícími způsoby:

1. **použít přímo pro ověření v praxi** a doplnit je vlastními poznámkami, reflexí a fotodokumentací
2. libovolně **upravit, dotvořit, obměnit a doplnit** je vlastními poznámkami, reflexí a fotodokumentací
3. pouze se inspirovat a **vytvořit, popsat a ověřit vlastní výtvarnou aktivitu** včetně námětu a volby výtvarné techniky

VÝTVARNÁ DÍLNA 1: ŠÍPKOVÝ KEŘ



Výchovně vzdělávací cíl: Cílem této aktivity je propojit výtvarnou a komunikativní rovinu společné tvorby dětí a jejich rodičů, podpořit společnou aktivitu, efektivní komunikaci a vzájemnou spolupráci. Výtvarným cílem je experimentování se skvrnou, rozvíjení představivosti prostřednictvím hledání linií a tvarů v dokreslené kresbě a kombinování s jednoduchou grafickou technikou – „fingerprintem“ (otiskem prstů), sledování jedinečné stopy individuálních otisků.

Výtvarný problém: kontrast otisků prstů a náhodně vzniklé skvrny s dokresbou

Vztah k výtvarné kultuře: Námět se inspiruje charakteristikou podzimní přírody, využívá výtvarné hry a experimentování s jednoduchými grafickými technikami (otisk, stopa).

Výtvarná technika: kombinovaná technika – hra se skvrnou doplněná otisky prstů (fingerprint), formát A4

Doporučená věková skupina: 4–6 let

Časová dotace: 20–30 minut + 10 minut hodnocení a prezentace Uvedený čas je orientační, závisí na počtu zúčastněných dětí a rodičů a jejich aktivnímu zapojení.

Pomůcky: bílá čtvrtka A4, tuš (nebo černá vodová barva, černý inkoust), dřívko (špejle), červená barva na tisk (prstová, plakátová nebo temperová), plastová destička na rozmíchání barvy (nízký kelímeček např. od jogurtu), plochý štětec, staré noviny nebo igelit, nádoba s vodou.

Motivace: Každý z nás jsme jedinečný, každý vypadáme jinak, každý prožíváme jinak, každému se líbí něco jiného, vnímáme odlišně a také máme nezaměnitelný otisk prstu. Stopa prstu připomíná tvarem cokoli kulatého nebo podlouhlého. Při procházce podzimní přírodou narazíme na trnité a pokroucené keře šípkové růže, které vypadají

jako neproniknutelné houští zakrývající hrad z pohádky O šípkové Růžence. Přestože větve s trny vypadají strašidelně, jsou obsypané korálky nádherně červených plodů. My se pokusíme takový šípkový keř vytvořit.

Pozn.: Motivace výtvarné dílny může probíhat slovně, může reagovat na čtený nebo shlédnutý úryvek pohádky O šípkové Růžence (nebo její varianty, např. film Jak se budí princezny) nebo může navázat na procházku v přírodě.

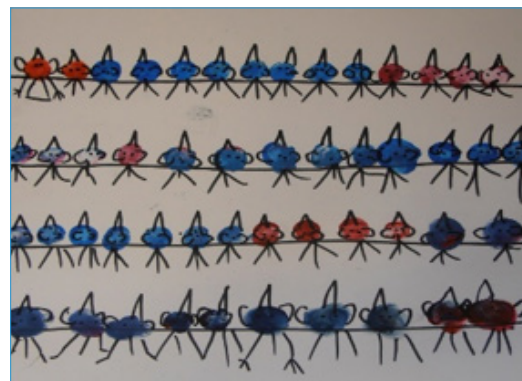
Postup realizace:

1. Na stůl dáme staré noviny nebo igelit, rozdáme bílou čtvrtku A4 do dvojice rodič – dítě, trochu tuše/inkoustu do kelímku od jogurtu či jiné nádoby, špejli.
2. Rodič naleje trochu černé barvy doprostřed papíru a pomocí opatrného naklánění na všechny strany skvrnu rozleje po papíru. Skvrnu lze i rozfoukat, ale to nedoporučuji, hrozí závratě a bolest hlavy! Poté dítě (i rodič) špejlí vykresluje z mokré skvrny čáry do stran tak, aby vznikly trnité větve šípkového keře.
3. Uklidíme tuš, špejle, umyjeme se a připravíme si malé množství červené barvy (temperová, plakátová, prstová) na plastovou destičku (papírový tácek), mezitím tušová kresba usychá a vy si můžete společně zazpívat písničku.
4. Do červené barvy namáčíme bříško ukazováčku a otiskneme tvar šípku kamkoliv na trnitý keř. Před každým tiskem znovu namočíme do barvy, stačí slabá vrstva, barvu neředíme. Tiskneme opatrně, nespěcháme, bříško prstu přiložíme na papír celé. Střídá se dítě s rodičem, až vytvoří keř plný červených šípků.
5. Uklidíme všechny pomůcky, umyjeme si ruce.
6. Z hotových prací můžeme sestavit jeden velký společný keř.

Hodnocení: Vhodnou formou hodnocení výtvarné dílny je dialog a vzájemné porovnání všech prací. Všimáme si rozmanitosti keřů (černých dokreslených skvrn), množství, velikosti a rozmístění červených šípků, popisujeme, jak na nás šípkový keř působí. Je možné seskupit všechny kresby do jednoho velkého šípkového keře a vytvořit společný šípkový „koberec“ (sestavení je variabilní! Lze vytvořit mnoho různých variant). Hodnotí všichni účastníci, tj. děti i rodiče, učitelka.

Návodné otázky: Jak se ti tvoření s maminkou/tatínkem líbilo? Jaký je tvůj šípkový keř? Jak vypadá? Co ti trnité větve připomínají?

VÝTVARNÁ DÍLNA 2: PTÁCI SE SLÉTAJÍ A CHYSTAJÍ NA CESTU ZA TEPEM



Výchovně vzdělávací cíl: Cílem této aktivity je propojit výtvarnou a komunikativní rovinu společné tvorby dětí a jejich rodičů, podpořit společnou aktivitu, efektivní komunikaci a vzájemnou spolupráci. Výtvarným cílem je využití stop vzniklých otiskem prstu a jejich doplnění jednoduchou kresbou. Dítě objevuje nový způsob výtvarného vyjadřování, rozvíjí výtvarné myšlení. Dítě se přímo dotýká barvy, kombinuje otisk s kresbou, hledá jednoduchý tvar, kterým vyjadřuje pohyb, akci, gesto, situaci, objevuje grafický rytmus, opakování prvků. Aktivně využívá nadsázky, barevného kontrastu a symboliky.

Výtvarný problém: kombinace otisků prstů a zjednodušené kresby

Vztah k výtvarné kultuře, umění, tradicím: Aktivita je založená na výtvarné hře a experimentování s přípravnými grafickými technikami (otisk, stopa) a jejich kombinování s jednoduchou dokresbou. Námětem reaguje na typický jev podzimu – shlukování ptáků a převádí jej do výtvarné podoby.

Výtvarná technika: kombinovaná technika – otisk prstů (*fingerprint*) s dokresbou fixem nebo tužkou, formát A4

Doporučená věková skupina: 5–6 let

Časová dotace: 20–30 minut + 10 minut hodnocení a prezentace. Uvedený čas je orientační, závisí na počtu zúčastněných dětí a rodičů a jejich aktivnímu zapojení.

Pomůcky: bílá čtvrtka A4, černý fix nebo tužka, prstová, plakátová nebo temperová barva pro tisk (odstíny červené a modré), plastová destička na rozmíchání barvy, plochý štětec, staré noviny nebo igelit, hadr, nádoba s vodou.

Motivace: K podzimu neodmyslitelně patří houfující se ptáci, kteří se slétají a chystají na dalekou cestu na jih za teplem a sluníčkem. Než odletí, setkávají se ve větvích stromů, na střechách domů, na drátech telefonního a elektrického vedení. Z dálky připomínají malé korálky navlečené na šňůře. Copak si asi sdělují? O čem by si povídali, kdyby mohli mluvit?

Postup realizace:

1. Děti a rodiče se domluví, jestli budou tvořit společně (vznikne jeden společný obrázek) nebo každý bude tvořit sám (každý vytvoří svůj obrázek). Oba přístupy se mohou kombinovat.
2. Na stůl dáme staré noviny nebo igelit. Rozdáme bílou čtvrtku A4 (jednu pro dítě a rodiče nebo každému po jedné), černý fix (tužku). Na čtvrtku nakreslíme 2 nebo 3 prohnuté čáry od jednoho okraje k druhému („dráty elektrického vedení“), formát může být na výšku i na šířku.
3. Na plastovou destičku (papírový tácek) připravíme malé hromádky temperových nebo prstových barev, doporučuji omezit barevnost (např. 2 odstíny modré a dva odstíny červené). Do barev namáčíme bříško ukazováčku a otiskneme na „drát“. Před každým tiskem znovu namočíme do barvy, stačí slabá vrstva, barvy se mohou vzájemně mísit. Vytvoříme libovolný počet otisků, umístíme je nestejně, můžeme i do plochy mezi „dráty“. Pokud tvoří dítě a rodič společně, střídají se v otiskování tak, aby vytvořili malé i větší stopy. Barvy neředíme vodou, otisk by se rozpíjel. Hadr slouží k čistění prstu. Po skončení tisku si omyjeme ruce a uklidíme desku s barvami, mezitím otisky uschnou.
4. Opět si vezmeme fix (tužku) a barevným skvrnám dokreslíme oči, zobáček, křídla, ocásek, nožičky... podle uvážení. Každý ptáček je jiný, dívá se na jinou stranu, některý zpívá, další přilétá nebo odlétá, odpočívá či spí, nese si v zobáčku žízalu... dítě společně s rodičem vymýšlí různé situace a jednoduchou kresbou je dokresluje. U kreslení se opět střídají rodiče s dětmi, rodič spíše pomáhá s vymýšlením situací, radí, dítě by se mělo aktivně podílet!
5. Hotové kresby seřadíme vedle sebe a komentujeme, co na nich vidíme.

Hodnocení: Při hodnocení vzájemně porovnáme všechny práce, hodnotíme popisem obrázků a komentáři. Hodnotí děti, rodiče i učitelka. Obrázky vystavíme a doplníme jménem dítěte a rodiče.

Návodné otázky: Co se děje na obrázcích? Kdo vytvořil nejvíce ptáčků? Na kterém obrázku rozpoznáme nejvíce barevných odstínů? Který z ptáčků je veselý/unavený/legrační...?

Příloha 30 – Fotodokumentace výtvarných děl

14 zapojených učitelek prezentovalo za dobu trvání projektu 16 příkladů výtvarných děl. Následující fotodokumentace je výběrem z rozmanitého souboru různých témat i způsobů organizování podle aktuálních potřeb a možností jednotlivých MŠ.

Podzimní slavnosti (Dýňáček)

MŠ Pod Ještědem, paní učitelka Pavla Chundelová



Halloweenská dýně

MŠ Řezníčkova, Olomouc, paní učitelka Hana Vodáková



Podzimní průsvit na okno ve tvaru hrušky

MŠ Kytička, Liberec, paní učitelky: Lucie Šepsová, Dana Charyparová



Drakiáda

Akademie věd ČR, paní učitelka Eliška Dendisová



„Hlínování“ s rodiči

MŠ Duha, Mladá Boleslav, paní učitelka Věra Stehlíková



Adventní čas v MŠ

MŠ Stráž nad Nisou, paní učitelka Ivana Kosiewiczová



Hody, hody, doprovody

MŠ A. Svojsíka, Strakonice, paní učitelka Renata Nepodalová



Vánoční svícen – inspirace pro vánoční dílničky

MŠ Sedmikráska, Olomouc, paní učitelky: Pavla Fialová, Marcela Poláková





Příloha 31 – Korespondence očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) a hodnocených kategorií pedagogické diagnostiky z publikace Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové *Diagnostika dítěte předškolního věku* (2015)

Vzhledem ke skutečnosti, že na českém trhu, resp. v odborných pedagogických kruzích, existuje celá řada diagnostických nástrojů a k nim vytvořených záznamových archů, provedli jsme v rámci řešení projektu z OP VVV „Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání“ (reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663) analýzu a srovnání očekávaných výstupů z RVP PV (2018) a záznamových archů sledujících stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností, postojů a návyků předškolních dětí podle publikace Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové *Diagnostika dítěte předškolního věku* (2015), jako jednoho z nejvyužívanějších zdrojů záznamových archů pro provádění pedagogické diagnostiky v prostředí mateřské školy.

Očekávané výstupy jsou dílčími výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat v rámci předškolního vzdělávání za dosažitelné. Jsou formulovány tak, aby měly charakter kompetencí. Nejedná se o pouhý výčet jednotlivých schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických, postojů či hodnot, ale o jejich vzájemné propojení, o jejich jednoduché soubory dítětem prakticky využitelné. Tyto výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje s tím, že jejich dosažení není pro dítě povinné. Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem. Jsou rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí (RVP PV, 2018) :

1. OV1 – dítě a jeho tělo (oblast biologická),
2. OV2 – dítě a jeho psychika (oblast psychologická),
3. OV3 – dítě a ten druhý (oblast interpersonální),
4. OV4 – dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní),
5. OV5 – dítě a svět (oblast environmentální).

Naopak Bednářová a Šmardová (2015) se zaměřily v rámci diagnostiky dítěte v předškolním věku na sledování a rozvoj následujících deseti oblastí:

1. DD1 – motorika, grafomotorika a kresba;
2. DD2 – zrakové vnímání a paměť;
3. DD3 – vnímání prostoru a prostorové představy;
4. DD4 – vnímání času;
5. DD5 – řeč;
6. DD6 – sluchové vnímání a paměť;
7. DD7 – základní matematické představy;
8. DD8 – sociální dovednosti;
9. DD9 – hra;
10. DD10 – sebeobsluha – samostatnost.

Součástí každé výše zmíněné kapitoly je záznamový arch, do něhož je možno zaznamenat stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností na škále:

- nezvládá – dítě úkol, činnost neplní ani s podporou, v současnosti je nad jeho možnosti; popisované chování aktuálně není v seznamu jeho dovedností;
- zvládá s dopomocí – dítě potřebuje opakované, eventuálně další vysvětlení, delší zácvik; v oblasti řeči např. rozumí, správně vykoná činnost, ale nepojmenuje (pokud je v položce pojmenování součástí úkolu); obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého při vykonávání úkolu, činnosti či při uplatnění v položce popsání vzorce chování;
- zvládá samostatně – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost, popisované chování je v běžném repertoáru dítěte.

Každá sledovaná oblast je rozdělena do jednotlivých položek, které jsou řazeny podle věku, ve kterém daná schopnost obvykle dozrává a ve kterém většina dětí požadovanou činnost zvládá.

Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.

Tabulka 8 Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte dle Bednářové a Šmardové v biologické oblasti

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
zachovávat správné držení těla	
zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí	DD1 – skok sounož (3)
	DD1 – překročí nízkou překážku (3)
	DD1 – chůze po schodech nahoru – střídá nohy (3)
	DD1 – stoj se zavřenýma očima (3,5)
	DD1 – přeskok přes čáru (3,5–4)
	DD1 – chůze po schodech dolů – střídá nohy (4)
	DD1 – přejde po čáře (4–5)
	DD1 – stoj na špičkách s otevřenýma očima (4–5)
	DD1 – poskoky na jedné noze (4–5)
	DD1 – chůze po mírně zvýšené ploše (4–5)
	DD1 – přejde přes kladinu (5)
	DD1 – přeskočí snožmo nízkou překážku (6)
koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou	DD6 – napodobí rytmus (2–4 tóny, více) (5–6)
vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu	DD1 – roztáčení káči
	DD1 – hod míčem
	DD1 – kutálení míče, trefování kuželek
	DD9 – pohybové hry (4–5)
ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem	
vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů	DD3 – nahoře, dole (3)
	DD3 – předložkové vazby na, do, v (3–4)
	DD3 – níže, výše (3,5–4)
	DD3 – vpředu, vzadu (4)
	DD3 – předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi (4–5)
	DD3 – daleko, blízko (4–5)
	DD3 – první, poslední (4–5)
	DD3 – uprostřed, prostřední, předposlední (5)
	DD3 – orientace v okolí – dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky... (4–5)
	DD3 – hned před, hned za (5)
	DD3 – vpravo, vlevo na vlastním těle (5)
	DD3 – vpravo, vlevo – umístění předmětu (5–5,5)
	DD3 – vpravo nahoře – dvě kritéria (6)
	DD3 – vpravo, vlevo na druhé osobě (7,5–8)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku	DD1 – manipulace s drobnými předměty (3–4)
	DD1 – stříhání (4)
	DD1 – otevírání dlaně postupně po jednom prstu (4)
	DD1 – dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce (5)
	DD1 – další činnosti
	DD1 – navlékání korálků
	DD1 – zasouvání kostek do otvorů
	DD1 – skládání mozaiky z korálků, či hříbečků
	DD1 – roztáčení káči
	DD1 – zvonění zvonečkem
	DD1 – gumování
	DD1 – hod míčem
	DD1 – kutálení míče, trefování kuželek
	DD1 – šroubování uzávěrů lahví
	DD1 – šroubování matic
	DD1 – zatloukání kladívkem
	DD1 – hra s pískem – používání lopatky
	DD1 – zvedání kbelíčku s pískem
	DD1 – stříhání
	zvládat sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky
DD10 – aktivně hlásí potřebu (3)	
DD10 – jde samo na WC (stáhne, natáhne si kalhotky, kalhoty) (4)	
DD10 – po použití WC si umyje a utře ruce (3,5–4)	
DD10 – při spaní je suché (vydrží nebo se probudí v případě potřeby) (3,5–4)	
DD10 – správně používá toaletní papír (4–5)	
DD10 – hygienu udržuje samostatně (5–6)	
DD10 – opláchne si ruce, utře se (3,5–4)	
DD10 – namydlí si ruce, umyje si obličej, utře se (3,5–4)	
DD10 – učí se samo si čistit zuby (3,5–4)	
DD10 – na upozornění se vysmrká (4)	
DD10 – samostatně používá kapesník (4–5)	
DD10 – samostatně si vyčistí zuby (4–5)	
DD10 – pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce, pusy (5–6)	

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony	DD10 – rozezne si zip (3)
	DD10 – stáhne a natáhne si kalhoty (3)
	DD10 – stáhne a natáhne si tričko, svetr, když ho má z poloviny na hlavě (3)
	DD10 – rukama si zuje boty (3)
	DD10 – obleče a vysveče si jednoduché oblečení (tričko, tepláky...) (3–4)
	DD10 – obleče a vysveče si ponožky (3–4)
	DD10 – zapne si boty na suchý zip (3–4)
	DD10 – rozezne lehce rozepnutelné knoflíky (4)
	DD10 – samostatně se obléká a svléká (4)
	DD10 – samostatně se obuje a vyzuje (bez zavázání tkaniček) (4)
	DD10 – snaží se ukládat věci na správné místo (4)
	DD10 – samostatně se obleče bez zavazování bot (5)
	DD10 – zvládá zapínání a rozepínání knoflíků (5)
	DD10 – složí a uloží věci na příslušné místo (5)
	DD10 – rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu (5)
	DD10 – pozná svoje oblečení (5)
	DD10 – zkouší zavazovat tkaničky (5)
	DD10 – zapíná zip (5)
	DD10 – obrací oděv, když je naruby (6)
	DD10 – dokáže pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí a podle příležitosti (6)
	DD10 – správně drží lžičku (3)
	DD10 – jí samo z vlastního talíře (3)
	DD10 – pije z hrnečku, skleničky (3)
	DD10 – pomáhá s chytáním předmětů ke stolování (prostírání, lžíce...) (3)
	DD10 – učí se napichovat vidličkou (3)
	DD10 – jí samostatně a čistě lžičkou i vidličkou (4)
	DD10 – začíná používat příborový nůž (4–4,5)
	DD10 – nalévá si pití ze zásobníku (4)
	DD10 – během celého jídla sedí u stolu (4)
	DD10 – dokáže prostřít s dopomocí (4)
	DD10 – samostatně prostře a sklídí ze stolu (5)
	DD10 – krájí jídlo nožem (5–5,5)
	DD10 – namaže si chleba s dopomocí (5)
	DD10 – nalije si nápoj ze džbánu (5)
DD10 – běžně používá příbor (6)	
DD10 – samostatně si namaže chleba (6)	
DD10 – samostatně si nalije polévku (6)	
pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem	DD5 – vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta... (4)
rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých	
mít povědomí o významu péče o čistotu zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy	

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc	
zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a náradím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami	DD1 – pozná hmatem výrazně odlišné hračky
	DD1 – pozná hmatem zvířátka (vel. 10 cm)
	DD1 – držení tužky
	DD1 – navlékání korálků
	DD1 – zasouvání kostek do otvorů
	DD1 – skládání mozaiky z korálků, či hříbečků
	DD1 – roztáčení káči
	DD1 – zvonění zvonečkem
	DD1 – gumování
	DD1 – hod míčem
	DD1 – kutálení míče, trefování kuželek
	DD1 – šroubování uzávěrů lahví
	DD1 – šroubování matic
	DD1 – zatloukání kladívkem
	DD1 – hra s pískem – používání lopatky
	DD1 – zvedání kbelíčku s pískem
	DD1 – stříhání
	DD9 – staví z kostek (komín, vláček, most) (3)
	DD9 – navléká větší dřevěné korálky (3)
	DD9 – zastrká kolíky a jednoduché tvary do otvorů (3)
	DD9 – hraje si s vodou, hlínou, pískem (3)
	DD9 – má rádo hračky, které jezdí (odrážedlo, tříkolku), vymýšlí jízdní dráhy pro autíčka (3–4)
	DD9 – hraje si s pískem (dělá bábovičky, staví hrady, tunely) (3–4)
	DD9 – staví z kostek, jednoduchých stavebnic (3–4)
	DD9 – skládá jednoduché puzzle, skládky (3–4)
	DD9 – hraje si s figurkami lidí, zvířat (3–4)
	DD9 – rukodělné (výtvarné) činnosti (4–5)
	DD9 – rukodělné (výtvarné) činnosti (5–6)
	DD10 – namydlí si ruce, umyje si obličej, utře se (3,5–4)
	DD10 – správně používá toaletní papír (4–5)
	DD10 – samostatně používá kapesník (4–5)
	DD10 – samostatně si vyčistí zuby (4–5)
	DD10 – správně drží lžičku (3)
	DD10 – pije z hrnečku, skleničky (3)
	DD10 – učí se napichovat vidličkou (3)
	DD10 – začíná používat příborový nůž (4–4,5)
	DD10 – nalévá si pití ze zásobníku (4)
	DD10 – dokáže prostřít s dopomocí (4)
	DD10 – samostatně prostře a sklídí ze stolu (5)
	DD10 – krájí jídlo nožem (5–5,5)
	DD10 – namaže si chleba s dopomocí (5)
	DD10 – nalije si nápoj ze džbánu (5)
DD10 – běžně používá příbor (6)	
DD10 – samostatně si namaže chleba (6)	

Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podbarvovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři podoblasti:

- jazyk a řeč;
- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace;
- sebepojetí, city a vůle.

Tabulka 9 Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte dle Bednářové a Šmardové v psychologické oblasti

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
Jazyk a řeč	
správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči	DD5 – výslovnost (3–4, 4–5, 5–6)
	DD5 – artikulační obratnost (3–4, 4–5, 5–6)
pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno	DD1 – pojmenování čáranice (2,5–3,5)
	DD2 – pojmenuje barvu (základní) (4)
	DD2 – pojmenuje odstíny barev (6)
	DD5 – pojmenuje běžné věci na obrázku (3)
	DD5 – pojmenuje, co dělá určitá profese (5)
	DD5 – pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku (5,5–6)
	DD7 – pojmenuje nejmenší, největší (4,5)
	DD7 – pojmenuje (malý střední velký; vysoký vyšší nejvyšší; málo méně nejméně) (5)
	DD10 – dokáže pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí a podle příležitosti (6)
	vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
DD5 – správně používá slova „ano, ne“ (3)	
DD5 – odpovídá na otázky „Co děláš?“, „Kde?“ (3)	
DD5 – klade otázky „Proč?“, „Kdy?“ (3–3,5)	
DD5 – řekne, co je na obrázku (3–3,5)	
DD5 – vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta... (4)	
DD5 – spontánně vypráví podle obrázku (4)	
DD5 – doplní protiklady s názorem (4)	
DD5 – definuje význam pojmů (5)	
DD5 – sestaví dějovou posloupnost a popíše ji (5)	
DD5 – pojmenuje, co dělá určitá profese (5)	
DD5 – přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to (5)	
DD5 – interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu (5,5–6)	
DD5 – mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd. (3)	
DD5 – upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle (3)	
DD5 – mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci (3,5–4)	
DD5 – spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních (4)	
DD5 – řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace (5–6)	
DD5 – dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) (5–6)	
DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)	

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)	DD5 – odpovídá na otázky „Co děláš?“, „Kde?“ (3)
	DD5 – klade otázky „Proč?“, „Kdy?“ (3–3,5)
	DD5 – upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle (3)
	DD5 – mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci (3,5–4)
	DD5 – řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace (5–6)
	DD5 – aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými (5–6)
	DD5 – dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu (5–6)
	DD5 – dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) (5–6)
	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
domluvit se slovy i gesty, improvizovat	DD5 – upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle (3)
	DD5 – mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci (3,5–4)
	DD5 – spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních (4)
	DD5 – řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace (5–6)
	DD5 – aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými (5–6)
	DD5 – dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) (5–6)
	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)	DD5 – má zájem o obrázkové knížky, příběhy (3)
	DD5 – ukáže obrázek podle podstatného znaku (3–3,5)
	DD5 – ukáže obrázek podle aktuální situace (4)
	DD5 – poslouchá pohádky, chápe děj (4)
	DD5 – spontánně vypráví podle obrázku (4)
	DD5 – interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu (5,5–6)
formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat	DD5 – odpovídá na otázky „Co děláš?“, „Kde?“ (3)
	DD5 – klade otázky „Proč?“, „Kdy?“ (3–3,5)
	DD5 – upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle (3)
	DD5 – upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle (3)
	DD5 – mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci (3,5–4)
učit se nová slova a aktivně je používat (ptá se na slova, kterým nerozumí)	DD5 – definuje význam pojmů (5)
učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)	DD5 – reprodukuje jednoduchou říkanku (3–3,5)
	DD5 – spontánně vypráví podle obrázku (4)
	DD5 – umí zpaměti kratší texty (5–6)
	DD5 – interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu (5,5–6)
	DD6 – poznává písně podle melodie (4)
sledovat a vyprávět příběh, pohádku	DD5 – reprodukuje jednoduchou říkanku (3–3,5)
	DD5 – poslouchá pohádky, chápe děj (4)
	DD5 – spontánně vypráví podle obrázku (4)
	DD5 – interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu (5,5–6)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)	DD5 – pojmenuje běžné věci na obrázku (3) DD5 – spontánně vypráví podle obrázku (4)
chápat slovní vtíp a humor	DD5 – chápe jednoduché vtípy a hádanky (5)
sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech	DD6 – určí počet slabik (5) DD6 – určí počáteční hlásku slova (5) DD6 – určí slova začínající danou hláskou (5–5,5) DD6 – určí poslední souhlásku ve slově (5,5–6) DD6 – slovní kopaná (6–7) DD6 – určí poslední samohlásku ve slově (6–7) DD6 – určí, zda slovo obsahuje danou hlásku (6–7) DD6 – z hlásek složí slovo (6–7) DD6 – jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (6–7) DD6 – z hlásek složí dvouslabičné slovo (7) DD6 – dvouslabičné slovo analyzuje na hlásky (7)
utvořit jednoduchý rým	DD6 – z trojice slov najde rýmující se dvojici (4,5–5) DD6 – určí, zda se dvě slova rýmují (4,5–5) DD6 – vyhledá rýmující se dvojice (5)
poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma	DD5 – chápe jednoduché protiklady (3,5) DD5 – tvoří nadřazené pojmy (5–6) DD5 – tvoří protiklady (antonyma) (5–6) DD5 – tvoří slova podobného významu (synonyma) (5,5–6) DD5 – pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma) (5,5–6)
rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci	
sledovat očima zleva doprava	DD2 – jmenuje objekty zleva doprava (5) DD2 – vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava (5,5–6)
poznat některá písmena a číslice, popř. slova	
poznat napsané své jméno	
projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon	DD5 – má zájem o obrázkové knížky, příběhy (3) DD5 – poslouchá pohádky, chápe děj (4) DD6 – poznává písně podle melodie (4)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	
vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat, všimnout si (nového, změněného, chybějícího)	DD2 – odliší dva překrývající se obrázky (4–5)
	DD2 – odliší výrazněji jiný obrázek v řadě (3,5)
	DD2 – odliší obrázek v jiné velikosti (3,5)
	DD2 – odliší jiný obrázek v řadě (4,5)
	DD2 – odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou (4,5–5)
	DD2 – odliší obrázek v řadě lišící se detailem (5)
	DD2 – odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem (5)
	DD2 – odliší obrázek lišící se vertikální polohou (5,5–6)
	DD2 – vyhledá dva shodné obrázky v řadě (5,5–6)
	DD2 – odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou (5,5–6)
	DD6 – lokalizuje zvuk (ukáže směr) (3)
	DD6 – pozná předměty podle zvuku (3–4)
	DD6 – poznává písně podle melodie (4)
	DD6 – naslouchá krátkému příběhu, pohádce (4)
záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost	DD9 – soustředění na hru (3–4,4–5,5–6)
poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno	DD1 – pojmenování čáranice (2,5–3,5)
	DD2 – pojmenuje barvu (základní) (4)
	DD2 – pojmenuje odstíny barev (6)
	DD5 – pojmenuje běžné věci na obrázku (3)
	DD5 – pojmenuje, co dělá určitá profese (5)
	DD5 – pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku (5,5–6)
	DD7 – pojmenuje nejmenší, největší (4,5)
	DD7 – pojmenuje (malý střední velký; vysoký vyšší nejvyšší; málo méně nejméně) (5)
DD10 – dokáže pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí a podle příležitosti (6)	
přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje	
zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité	DD2 – pozná viděné obrázky (5–6)
	DD7 – méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků (5–5,5)
	DD7 – pozná, co do skupiny nepatří (5–5,5)
	DD7 – podle dvou kritérií (žluté kruhy) (5,5)
DD7 – podle tří kritérií (malé žluté kruhy) (6)	
vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívat zkušenosti k učení	
postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí	DD2 – na pokyn ukáže požadovanou barvu (3,5)
	DD5 – chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny (5,5–6)
	DD8 – správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...) (4–5)
	DD8 – umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích (4–5)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat	DD7 – malý x velký (3)
	DD7 – hodně x málo (3)
	DD7 – všechny (3)
	DD7 – krátký x dlouhý (3,5)
	DD7 – úzký x široký (3,5)
	DD7 – nízký x vysoký (3,5)
	DD7 – prázdný x plný (3,5)
	DD7 – stejně, vytváření dvojic (3,5)
	DD7 – méně x více – výrazný rozdíl (3,5–4)
	DD7 – menší x větší (3,5–4)
	DD7 – kratší x delší (3,5–4)
	DD7 – nižší x vyšší (3,5–4)
	DD7 – některé (4)
	DD7 – žádné, nic (4)
	DD7 – méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků (5–5,5)
	DD7 – o jeden více (5–6)
	DD7 – o jeden méně (5–6)
	DD7 – třídění podle druhu (jídlo, hračky) (3–3,5)
	DD7 – třídění podle barvy (3,5)
	DD7 – třídění podle velikosti (3,5)
	DD7 – třídění podle tvaru (5)
	DD7 – pozná, co do skupiny nepatří (5–5,5)
	DD7 – podle dvou kritérií (žluté kruhy) (5,5)
	DD7 – podle tří kritérií (malé žluté kruhy) (6)
	DD7 – seřadí tři prvky podle velikosti (4)
	DD7 – pojmenuje nejmenší, největší (4,5)
	DD7 – seřadí podle kritérií (malý střední velký; vysoký vyšší nejvyšší; málo méně nejméně) (4,5–5)
	DD7 – pojmenuje (malý střední velký; vysoký vyšší nejvyšší; málo méně nejméně) (5)
	DD7 – seřadí pět prvků podle velikosti (5)
	DD7 – množství do dvou (3)
	DD7 – množství do tří (3,5)
	DD7 – množství do čtyř (4–4,5)
	DD7 – množství do pěti (5)
	DD7 – množství do šesti (5–6)
	DD7 – množství do ...
	DD7 – kruh (3)
	DD7 – čtverec (3,5–4)
	DD7 – trojúhelník (5)
	DD7 – obdélník (5,5–6)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
chápat prostorové pojmy, elementární časové pojmy, orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase	DD3 – nahoře, dole (3)
	DD3 – předložkové vazby na, do, v (3–4)
	DD3 – níže, výše (3,5–4)
	DD3 – vpředu, vzadu (4)
	DD3 – předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi (4–5)
	DD3 – daleko, blízko (4–5)
	DD3 – první, poslední (4–5)
	DD3 – uprostřed, prostřední, předposlední (5)
	DD3 – orientace v okolí – dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky... (4–5)
	DD3 – hned před, hned za (5)
	DD3 – vpravo, vlevo na vlastním těle (5)
	DD3 – vpravo, vlevo – umístění předmětu (5–5,5)
	DD3 – vpravo nahoře – dvě kritéria (6)
	DD3 – vpravo, vlevo na druhé osobě (7,5–8)
	DD4 – přiřadí činnosti obvyklé pro ráno (4–5)
	DD4 – přiřadí činnosti obvyklé pro poledne (4–5)
	DD4 – přiřadí činnosti obvyklé pro večer (4–5)
	DD4 – přiřadí činnosti obvyklé pro dopoledne (4,5–5)
	DD4 – přiřadí činnosti obvyklé pro odpoledne (4,5–5)
	DD4 – rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky) (4,5)
	DD4 – seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled (5)
	DD4 – rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom (5)
	DD4 – začíná se orientovat ve dnech v týdnu (5–6)
DD4 – přiřadí činnosti obvyklé pro roční období (5–6)	
DD4 – pojmy včera, dnes, zítra (6)	
DD4 – především, pozítří (6,5–7)	
učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit	DD5 – umí zpaměti kratší texty (5–6)
řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
	DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)
	DD8 – samostatně plní i náročnější úkoly a zhodnotí výsledky (5–6)
	DD8 – trpělivě překonává překážky (5–6)
nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným	DD8 – trpělivě překonává překážky (5–6)
vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech i ve slovních výpovědích k nim	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
	DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
Sebepečetí, city, vůle	
odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory	DD8 – dokáže se odloučit od matky (3–4)
uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je	DD5 – dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) (5–6) DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6) DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)
rozhodovat o svých činnostech	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4) DD8 – zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělit role, dodržovat určitá pravidla (5–6)
ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4) DD8 – postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet (3–4) DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4) DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4) DD8 – v případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům (3–4) DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5) DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5) DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5) DD8 – umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích (4–5) DD8 – vědomě projevuje zdvořilostní chování (5–6)
vyjadřovat souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují, odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech apod.	DD8 – správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...) (4–5)
uvědomovat si své možnosti i limity	
přijímat pozitivní ocenění a svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky	
prožívat radost ze zvládnutého a poznaného	
vyvíjet úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení	DD9 – soustředění na hru (3–4,4–5,5–6)
respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněná a zdůvodněná povinnosti zorganizovat hru	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4) DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4) DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4) DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5) DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5) DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5) DD8 – vědomě projevuje zdvořilostní chování (5–6) DD8 – začíná se rozvíjet smysl pro morálku (5–6) DD8 – dokáže odmítnout nežádoucí chování (5–6)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí	DD5 – spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních (4) DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snažit se ovládat své afektivní chování	DD5 – spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních (4) DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6) DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4) DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem	DD8 – projevuje zájem o ostatní děti (3–4) DD8 – projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně...) (3–4) DD8 – umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky... (4–5)
těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním	
zachycovat a vyjadřovat své prožitky	DD5 – spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních (4) DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)

Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

Tabulka 10 Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte podle Bednářové a Šmardové v interpersonální oblasti

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno po péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho	DD8 – dokáže se odloučit od matky (3–4)
porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad	
přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství	DD8 – projevuje zájem o ostatní děti (3–4) DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4) DD8 – rádo se kamarádí (případně uzavírá přátelství s jedním či dvěma dětmi) (4–5) DD8 – vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně (4–5) DD8 – spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá (4–5)
odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná	DD8 – dokáže odmítnout nežádoucí chování (5–6)
uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5) DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
chápat, že všichni lidé (dětí) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené	

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímat a uza- vírat kompromisy, řešit konflikt dohodou	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4)
	DD8 – postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet (3–4)
	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – v případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům (3–4)
	DD8 – umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky... (4–5)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)
	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5)
	DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
DD8 – začíná se rozvíjet smysl pro morálku (5–6)	
spolupracovat s ostatními	DD8 – spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá (4–5)
dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v ma- teřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4)
	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5)
	DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
	DD8 – na veřejnosti se chová přiměřeně (4–5)
	DD8 – vědomě projevuje zdvořilostní chování (5–6)
	DD8 – začíná se rozvíjet smysl pro morálku (5–6)
	DD8 – zná základní pravidla chování na ulici (5–6)
respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4)
	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně (4–5)
	DD8 – umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky... (4–5)
	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5)
	DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vychází mu vstříc	DD8 – umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky... (4–5)
bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližo- vání, ponižování apod.	DD8 – poprosí o pomoc, když má problém (3–4)
	DD8 – dokáže odmítnout nežádoucí chování (5–6)
chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc	DD8 – poprosí o pomoc, když má problém (3–4)

Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

Tabulka 11 Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte podle Bednářové a Šmardové v sociálně-kulturní oblasti

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i dětmi	DD5 – dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu (5–6)
	DD8 – zvyká si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (zpočátku jako odezvu po připomenutí, ještě neužívá spontánně) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neublížovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5)
	DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
	DD8 – na veřejnosti se chová přiměřeně (4–5)
	DD8 – vědomě projevuje zdvořilostní chování (5–6)
	DD8 – začíná se rozvíjet smysl pro morálku (5–6)
	DD8 – dokáže odmítnout nežádoucí chování (5–6)
pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat	DD8 – zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělit role, dodržovat určitá pravidla (5–6)
chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé	DD8 – projevuje zájem o ostatní děti (3–4)
	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4)
	DD8 – postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet (3–4)
	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neublížovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně (4–5)
	DD8 – umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky... (4–5)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)
	DD8 – spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá (4–5)
	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5)
	DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
	DD8 – dokáže odmítnout nežádoucí chování (5–6)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
začlenit se do třídy a zařadit se mezi vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně...) (3–4)
	DD8 – vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně (4–5)
	DD8 – umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky... (4–5)
	DD8 – spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá (4–5)
porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých	
adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody	DD5 – řekne svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů (3–3,5)
	DD5 – předá krátký vzkaz (4)
	DD5 – řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace (5–6)
	DD5 – aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými (5–6)
	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
	DD5 – řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu (5–6)
	DD8 – postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti (3–4)
	DD8 – postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet (3–4)
	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – zvyká si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (zpočátku jako odezvu po připomenutí, ještě neužívá spontánně) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně...) (3–4)
	DD8 – v případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům (3–4)
	DD8 – vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně (4–5)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)
	DD8 – spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá (4–5)
	DD8 – umí počkat, až na něj přijde řada (4–5)
	DD8 – dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí (4–5)
	DD8 – správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...) (4–5)
	DD8 – na veřejnosti se chová přiměřeně (4–5)
	DD8 – požádá o dovození, aby si mohlo hrát s hračkou (4–5)
	DD8 – vědomě projevuje zdvořilostní chování (5–6)
DD8 – udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách (5–6)	

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
	DD5 – řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu (5–6)
	DD8 – domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...) (4–5)
	DD8 – správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...) (4–5)
	DD8 – umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích (4–5)
utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat	DD8 – postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet (3–4)
	DD8 – začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...) (3–4)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – v případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům (3–4)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...) (4–5)
	DD8 – zná základní pravidla chování na ulici (5–6)
chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – na veřejnosti se chová přiměřeně (4–5)
	DD8 – vědomě projevuje zdvořilostní chování (5–6)
dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát férově	DD5 – dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu (5–6)
	DD8 – postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) (3–4)
	DD8 – vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla (4–5)
	DD8 – zná základní pravidla chování na ulici (5–6)
	DD8 – zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělit role, dodržovat určitá pravidla (5–6)
	DD9 – akceptuje pravidla her (5–6)
	DD9 – daří se mu vyrovnat s prohrou (5–6)
uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování, chránit se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům	DD8 – začíná se rozvíjet smysl pro morálku (5–6)
	DD8 – dokáže odmítnout nežádoucí chování (5–6)
zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod.	
vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky	DD5 – má zájem o obrázkové knížky, příběhy (3)
	DD5 – spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních (4)
	DD5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky... (5–6)
	DD6 – poznává písně podle melodie (4)
	DD6 – naslouchá krátkému příběhu, pohádce (4)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik	DD1 – čáranice (2)
	DD1 – hlavonožec (3–4)
	DD1 – postava (hlava, trup, končetiny) (4–5)
	DD1 – přibývající detaily (5–6)
	DD1 – různorodost námětů, nejčastěji kreslí:
	DD1 – čára svislá (3)
	DD1 – čára vodorovná (3)
	DD1 – kruh (3–3,5)
	DD1 – spirála (4–4,5)
	DD1 – vlnovka (4–5)
	DD1 – šikmá čára (4–5)
	DD1 – „zuby“ (5,5)
	DD1 – horní smyčka (5,5)
	DD1 – spodní smyčka (5,5–6)
	DD1 – horní oblouk s vratným tahem (6)
	DD1 – spodní oblouk s vratným tahem (6)
	DD1 – čára mezi dvěma liniemi (dráhy) (4)
	DD1 – jedna linie (rozcvičovací cviky) (4,5–5)
	DD1 – překreslí obrázek podle předlohy (6)
vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální	DD6 – poznává písně podle melodie (4)

Dítě a svět

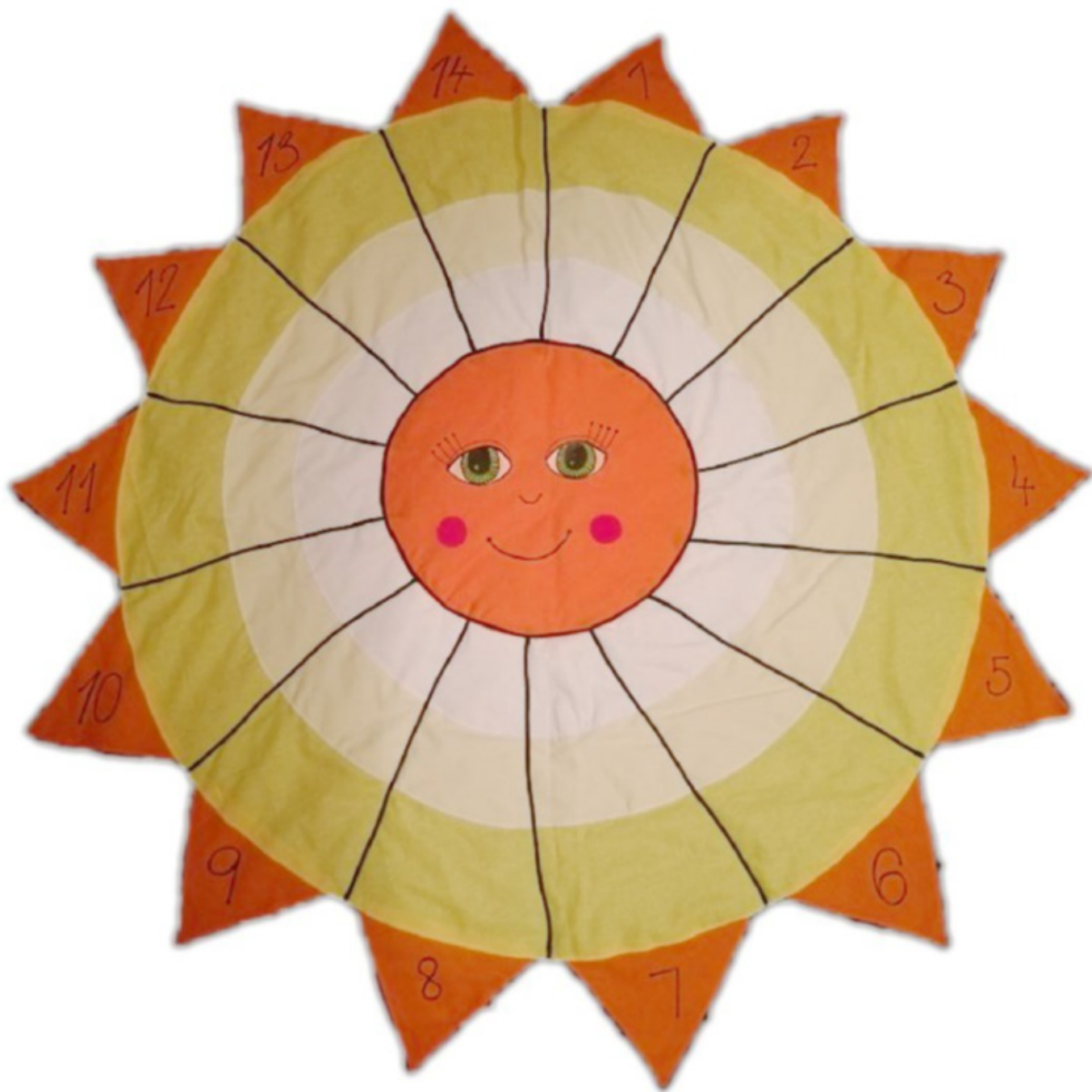
Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí (počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu) a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.

Tabulka 12 Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte dle Bednářové a Šmardové v environmentální oblasti

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí	DD3 – orientace v okolí – dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky... (4–5)
zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti	DD8 – spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá (4–5)
	DD9 – rukodělné (výtvarné) činnosti (4–5,5–6)
	DD10 – jde samo na WC (stáhne, natáhne si kalhotky, kalhoty) (4)
	DD10 – po použití WC si umyje a utře ruce (3,5–4)
	DD10 – správně používá toaletní papír (4–5)
	DD10 – hygienu udržuje samostatně (5–6)
	DD10 – opláchne si ruce, utře se (3,5–4)
	DD10 – namydí si ruce, umyje si obličej, utře se (3,5–4)
	DD10 – učí se samo si čistit zuby (3,5–4)
	DD10 – na upozornění se vysmrká (4)
	DD10 – samostatně používá kapesník (4–5)
	DD10 – samostatně si vyčistí zuby (4–5)
	DD10 – pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce, pusy (5–6)
	DD10 – rozepne si zip (3)
	DD10 – stáhne a natáhne si kalhoty (3)
	DD10 – stáhne a natáhne si tričko, svetr, když ho má z poloviny na hlavě (3)
	DD10 – rukama si zuje boty (3)
	DD10 – obleče a vysleče si jednoduché oblečení (tričko, tepláky...) (3–4)
	DD10 – obleče a vysleče si ponožky (3–4)
	DD10 – zapne si boty na suchý zip (3–4)
	DD10 – rozepne lehce rozepnutelné knoflíky (4)
	DD10 – samostatně se obléká a svléká (4)
	DD10 – samostatně se obuje a vyzuje (bez zavázání tkaniček) (4)
	DD10 – snaží se ukládat věci na správné místo (4)
	DD10 – samostatně se obleče bez zavazování bot (5)
	DD10 – zvládá zapínání a rozepínání knoflíků (5)
	DD10 – složí a uloží věci na příslušné místo (5)
	DD10 – rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu (5)
	DD10 – pozná svoje oblečení (5)
	DD10 – zkouší zavazovat tkaničky (5)
	DD10 – zapíná zip (5)
	DD10 – obrací oděv, když je naruby (6)
	DD10 – dokáže pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí a podle příležitosti (6)
	DD10 – správně drží lžičku (3)
	DD10 – jí samo z vlastního talíře (3)
	DD10 – pije z hrnečku, skleničky (3)
	DD10 – pomáhá s chytáním předmětů ke stolování (prostírání, lžíce...) (3)
	DD10 – učí se napichovat vidličkou (3)
	DD10 – jí samostatně a čistě lžičkou i vidličkou (4)
	DD10 – začíná používat příborový nůž (4–4,5)
	DD10 – nalévá si pití ze zásobníku (4)
	DD10 – během celého jídla sedí u stolu (4)
	DD10 – dokáže prostřít s dopomocí (4)
	DD10 – samostatně prostře a sklídí ze stolu (5)
	DD10 – krájí jídlo nožem (5–5,5)
	DD10 – namaže si chleba s dopomocí (5)
	DD10 – nalije si nápoj ze džbánu (5)
	DD10 – běžně používá příbor (6)
	DD10 – samostatně si namaže chleba (6)
	DD10 – samostatně si nalije polévku (6)

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	DIAGNOSTIKA DÍTĚTE (v závorce je uveden věk dítěte)
uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit	
osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi	DD3 – orientace v okolí – dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky... (4–5)
mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte	
vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí	
všímat si změn a dění v nejbližším okolí	
porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé a že s těmito změnami je třeba v životě počítat, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole	
mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí	
rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všímat si nepořádků a škod, upozornit na ně	DD9 – pohybové hry (4–5,5–6) DD9 – konstruktivní hry (4–5,5–6) DD9 – námětové hry (4–5,5–6) DD9 – hry s převleky (4–5,5–6) DD9 – společenské hry (4–5,5–6) DD9 – didaktické hry (4–5,5–6) DD9 – rukodělné (výtvarné) činnosti (4–5,5–6)
pomáhat pečovat o okolní životní prostředí	DD9 – pohybové hry (4–5,5–6) DD9 – konstruktivní hry (4–5,5–6) DD9 – námětové hry (4–5,5–6) DD9 – hry s převleky (4–5,5–6) DD9 – společenské hry (4–5,5–6) DD9 – didaktické hry (4–5,5–6) DD9 – rukodělné (výtvarné) činnosti (4–5,5–6)

Příloha 32 – Diagnostický nástroj Sluníčko



Úvod do problematiky

Pedagogická diagnostika je průběžná, systematická činnost učitele směřující k pedagogické diagnóze (např. pozorování dítěte, rozhovor s rodiči, rozbor dětské kresby, analýza hry), kdy hodnocení dítěte znamená vidět ho a komplexně posuzovat jeho osobnost (vlastnosti, schopnosti, potřeby, zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje). Jedná se o ustálenou posloupnost činností, která je součástí pedagogické evaluace. V rámci předškolního vzdělávání jsou pro učitele důležitým ukazatelem klíčové kompetence rozpracované do podoby očekávaných výstupů.

V předškolním vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledování rozvoje a osobních vzdělávacích pokroků u každého dítěte. K tomu učitel napomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování. To přispívá i k včasnému zachycení případných problémů včetně vyvození odborných závěrů pro jejich eliminaci a další rozvoj dítěte.

Každá mateřská škola, respektive každý jednotlivý učitel, si vytváří svůj systém sledování, hodnocení a způsobů záznamů pokroků dítěte. Tento systém musí být přehledný, smysluplný a účelný. Písemné záznamy vypovídající o dítěti a jeho pokrocích jsou důvěrné a přístupné pouze učitelům mateřské školy, České školní inspekci a rodičům. Učitel je využívá při své každodenní práci, při tvorbě plánu pedagogické podpory či pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a pro komunikaci a spolupráci s rodiči.

Na základě zjištěných poznatků ředitel školy a učitelé nejen navrhnou a provádějí potřebné úpravy vzdělávacích podmínek, ale také projektují vlastní pedagogickou činnost zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí dítěte.

Diagnostický nástroj SLUNÍČKO

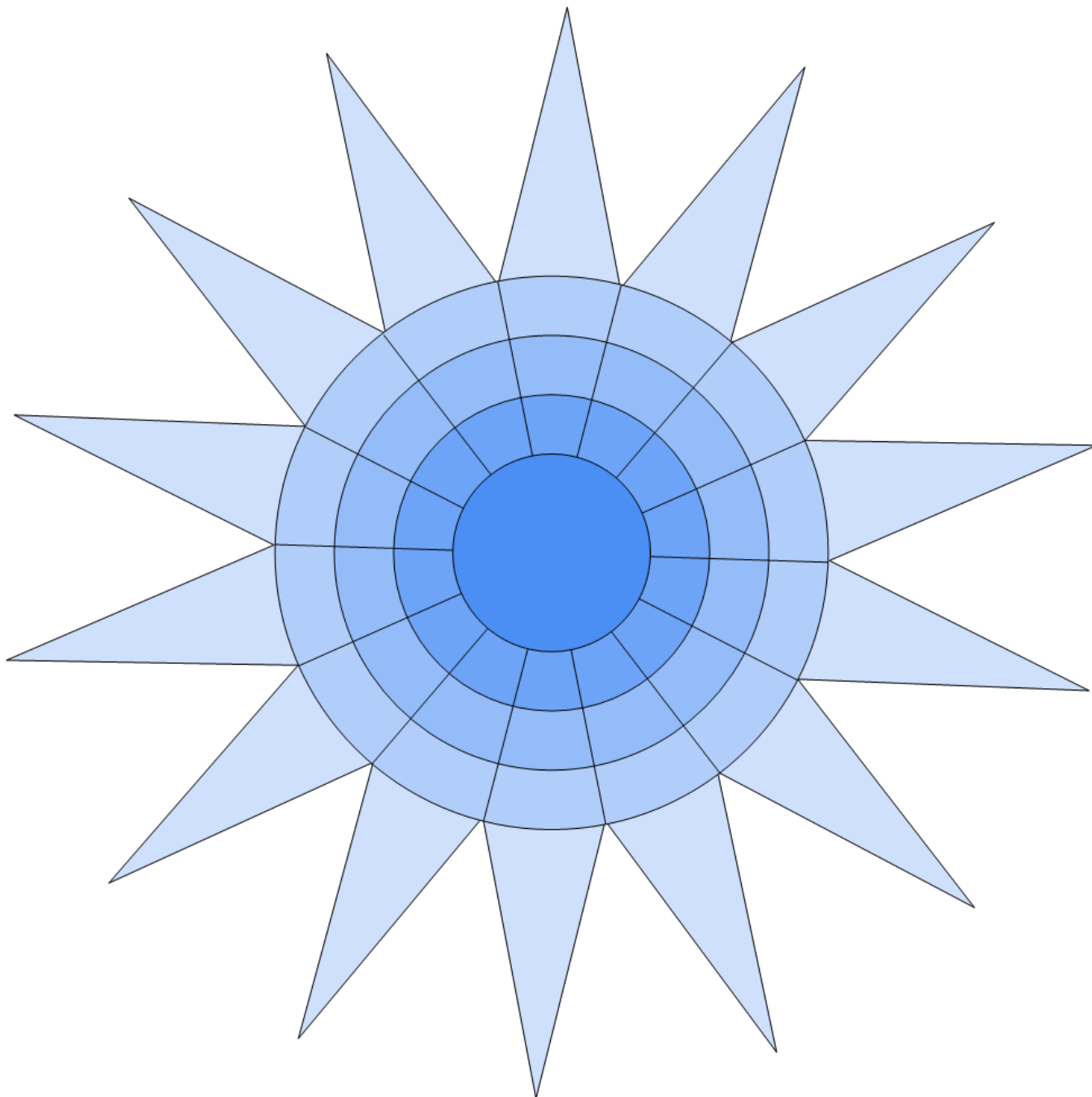
Vzhledem k nejednotnosti v požadavcích na způsob vedení záznamů o individuálních pokrocích dítěte v průběhu předškolní výchovy a vzdělávání, nabízíme jako jednu z možností diagnostický nástroj Sluníčko.

Pomůcky: záznamový arch – Sluníčko – pro každé dítě na každou vzdělávací oblast podle RVP PV, podpůrný arch s kritérii pro naplňování očekávaných výstupů (např. kritéria stanovená v materiálu Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková a kol., 2007); doplněná varianta kritérií diagnostiky podle materiálu Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015); konkretizované výstupy zpracované v materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012); individuálně vypracovaná kritéria samotnými učiteli, které korespondují s očekávanými výstupy z RVP PV)

Postup práce s nástrojem: pedagog vytvoří a vytiskne pro každé dítě ke každé vzdělávací oblasti podle RVP PV (očekávané výstupy) záznamový arch. Poté podle kritérií při individuálním diagnostikování zaznamenává aktuální pozici do příslušné výšece na sluníčku, a to podle úrovně naplnění očekávaného výstupu v dané vzdělávací oblasti (stupnice může být 3- nebo 4bodová (naplňuje výstup – částečně naplňuje výstup – nenaplňuje výstup, resp. ano – spíše ano – spíše ne – ne) a každý záznam opatří datem záznamu. V průběhu roku učitel do již existujícího listu zaznamenává individuální pokroky dítěte, resp. může využít při opakované diagnostice záznamový arch nový. Tento způsob vedení pedagogické diagnostiky je maximálně názorný jak pro učitele, tak také pro rodiče, resp. dítě samotné a je možné jej využít také jako motivační nástroj (vnitřní motivace) pro dítě. Založení záznamových archů doporučujeme do diagnostických portfolií dětí tak, aby byly vždy přístupné a učitel i dítě, resp. rodič se mohli průběžně podílet na vedení diagnostických záznamů.

Ukázka záznamových archů: Níže uvedené záznamové archy jsou připraveny k okamžitému použití v mateřských školách. Pro větší názornost jsou níže doplněna kritéria podle materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012).

Dítě a jeho tělo



Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- zachovávat správné držení těla
- zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se
- ve skupině dětí, pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku)
- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
- ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)
- zvládat sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (starat se o osobní hygienu, přijímat stravu a tekutinu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se, svlékat, obouvat apod.)
- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit
- po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.)
- pojmenovat části těla, některé orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, (o narození, růstu těla a jeho proměnách), znát základní pojmy užívané
- ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem
- rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých
- mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy
- mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde
- v případě potřeby hledat pomoc (kam se obrátit, koho přivolat, jakým způsobem apod.)
- zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012)

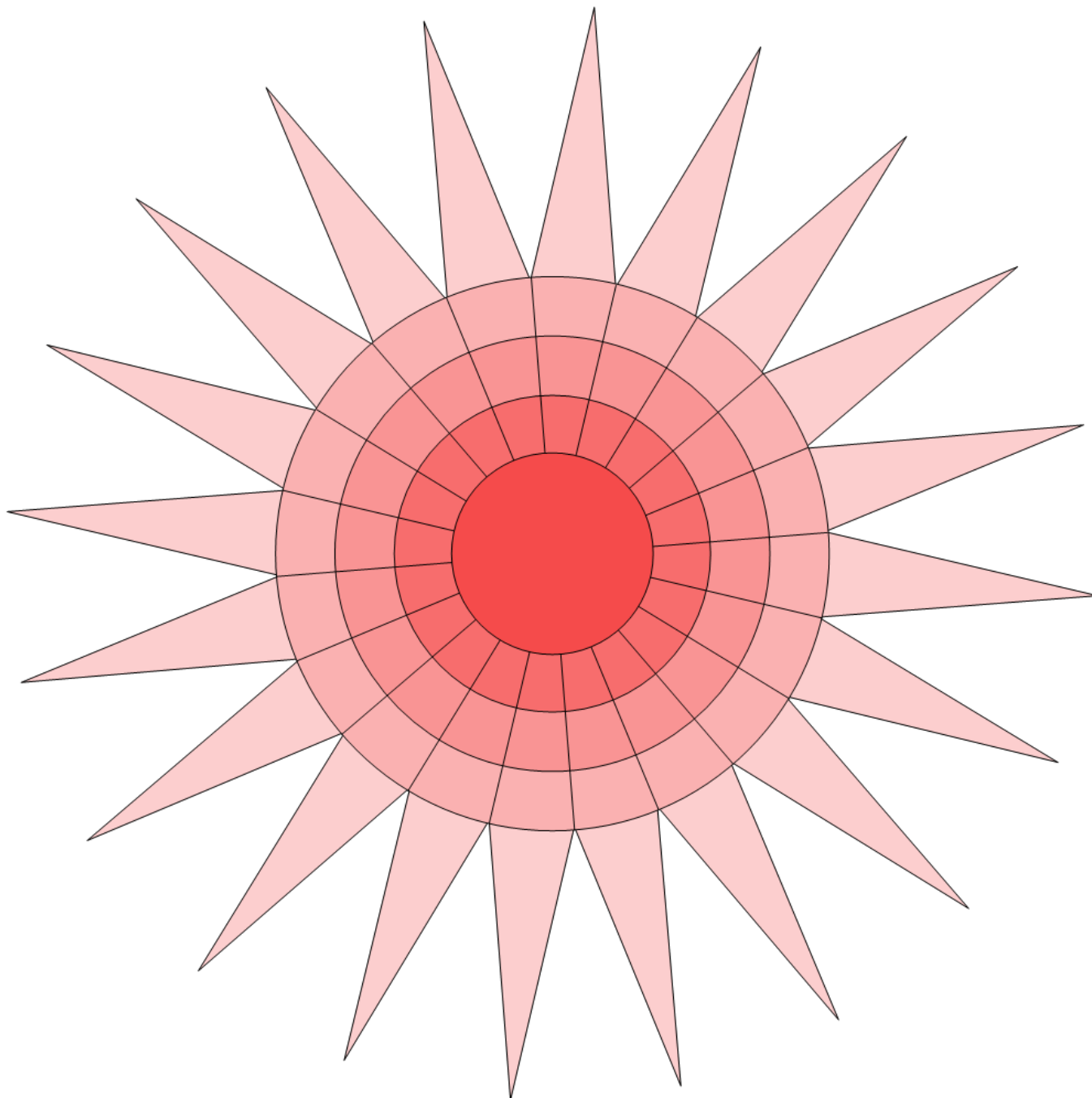
Podoblast	Fyzický rozvoj a pohybová koordinace
Očekávané výstupy z RVP PV	<p>5.1.1 Zachovávat správné držení těla</p> <p>5.1.2 Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí</p> <p>5.1.3 Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla</p> <p>5.1.4 Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru</p> <p>5.1.5 Ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem</p>
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• postavit se zpřímá a udržet správné držení těla po dobu vnější kontroly• běhat, skákat, udržovat rovnováhu na jedné noze• vyrovnávat svalové dysbalance v běžném pohybu• otočit se čelem vzad bez ztráty rovnováhy a orientace• zvládat nižší překážky, zvládat různé druhy lezení• házet a chytat míč, užívat různé náčiní, nářadí• užívat různé pomůcky k pohybu (tříkolky, koloběžky, odrážedla)• pohybovat se bezpečně ve skupině dětí• pohybovat se koordinovaně a jistě, a to i v různém přírodním terénu (např. v lese, na sněhu, v písku)• přizpůsobit či provést jednoduchý pohyb podle vzoru či pokynů• pohybovat se dynamicky po delší dobu (např. běhat při hře 2 minuty a více)• být pohybově aktivní po delší dobu (10 minut a více) v řízené i spontánní aktivitě• pohybovat se rytmicky, dodržet rytmus• doprovázet pohyb zpěvem (např. při pohybových hrách, při chůzi, při rytmických činnostech)

Podoblast	Jemná motorika, koordinace ruky a oka
Očekávané výstupy z RVP PV	5.1.7 Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládnout jemnou motoriku 5.1.14 Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, nástroji a materiály
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • upřednostňovat užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje • tužku držet správně, tj. dvěma prsty, třetí podložený, s uvolněným zápěstím • vést stopu tužky při kresbě, apod. • napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popř. písmena • pracovat se stavebnicemi, skládkami (stavět z kostek, navlékat korálky, skládat mozaiky, zavázat kličku) • zvládat výtvarné činnosti, provádět jednoduché úkony s výtvarnými pomůckami (např. tužkou, pastelem, štětcem, nůžkami) a materiály (např. papírem-překládání, textilem, modelovací hmotou) • kreslit, malovat, modelovat, vytrhávat, stříhat, lepit, vytvářet objekty z přírodních i umělých materiálů • zacházet správně s jednoduchými rytmickými a hudebními nástroji (např. trianglem, bubínkem, chřestidly)

Podoblast	Sebeobsluha
Očekávané výstupy z RVP PV	5.1.8 Zvládat sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky 5.1.9 Zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • pečovat o osobní hygienu, samostatně zvládat pravidelné běžné denní úkony (např. používat toaletní papír a splachovací zařízení, mýt si a utírat ruce, umět používat kapesník) • samostatně se oblékat, svlékat, obouvat, zapnout knoflíky, zipy, zavázat tkaničky • samostatně jíst, používat příbor, nalít si nápoj, popř. polévku, používat ubrousek • postarat se o své osobní věci, o hračky a pomůcky • udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce

Podoblast	Zdraví, bezpečí
Očekávané výstupy z RVP PV	5.1.10 Pojmenovat části těla a některé orgány, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, pohybem a sportem 5.1.11 Rozlišovat, co zdraví prospívá a co mu škodí 5.1.12 Mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, aktivního pohybu a zdravé výživy 5.1.13 Mít povědomí o některých způsobech ochrany zdraví a bezpečí 5.3.13 Chovat se obezřetně při setkání s cizími a neznámými osobami
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • pojmenovat viditelné části těla včetně některých dílčích částí (např. rameno, koleno, loket, zápěstí) a některé vnitřní orgány (např. srdce, plíce, mozek, žaludek) • mít poznatky o narození, růstu těla a jeho základních proměnách • znát základní zásady zdravého životního stylu (např. o pozitivních účincích pohybu a sportu, hygieny, zdravé výživy, činnosti a odpočinku, pobytu v přírodě, otužování) a o faktorech poškozujících zdraví včetně návykových látek • uvědomovat si, co je nebezpečné • projevovat bezpečný odstup vůči cizím osobám • chovat se přiměřeně a bezpečně ve známém prostředí (např. ve školním prostředí, na hřišti, na veřejnosti, v přírodě) • znát a dodržovat základní pravidla chování na chodníku a na ulici (dávat pozor při přecházení, rozumět světelné signalizaci) • vědět, jak se vyhnout nebezpečí (být opatrné, obezřetné, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc, koho přivolat) • bránit se projevům násilí

Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč



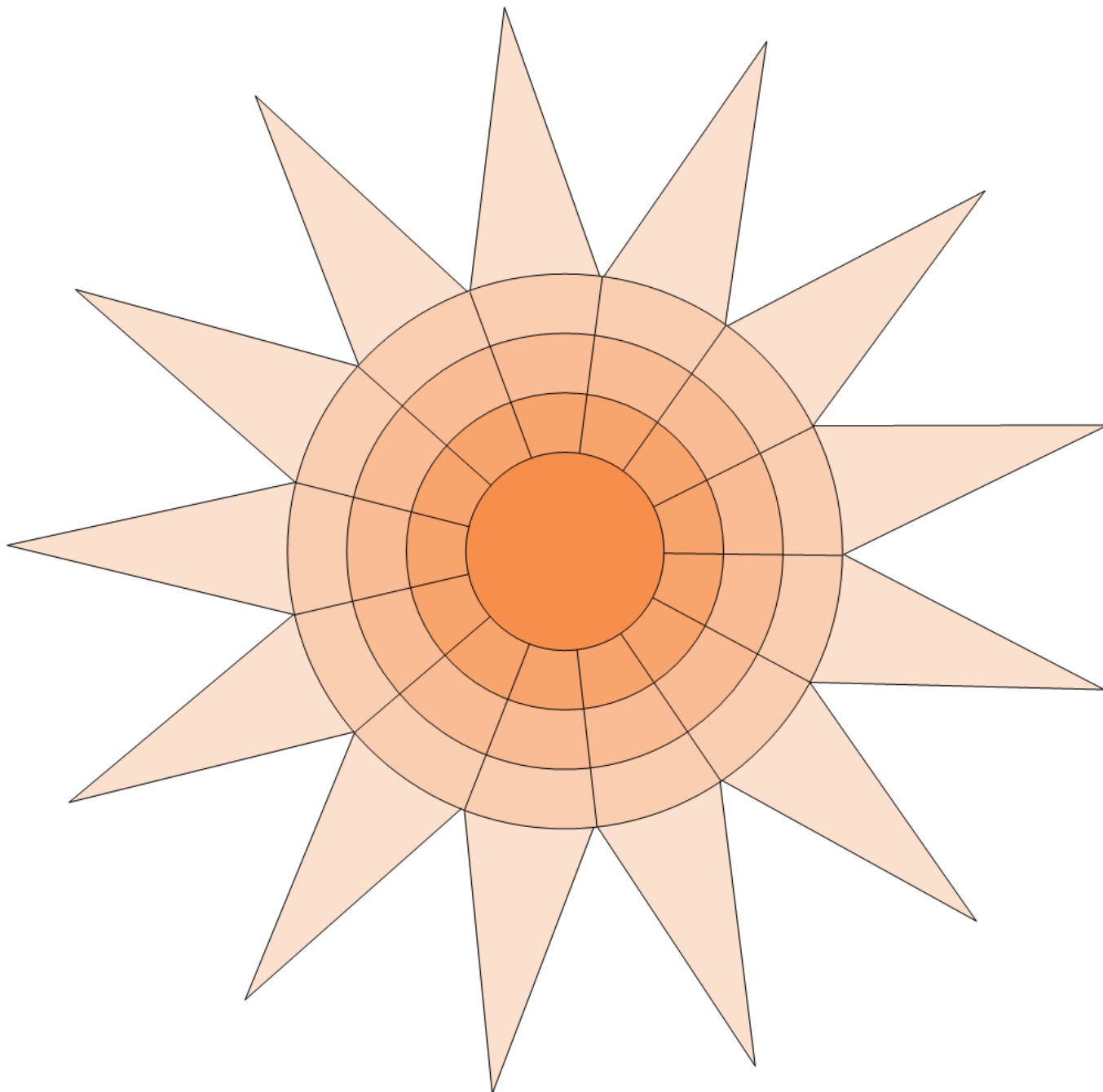
Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka
- i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej
- ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova
- poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012)

Podoblast	Výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, vyjadřování, dorozumívání
Očekávané výstupy z RVP PV	<ul style="list-style-type: none">5.2.1.1 Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči5.2.1.2 Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno5.2.1.3 Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, ve vhodně zformulovaných větách5.2.1.4, 5.2.1.7 Vést rozhovor, formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat5.2.1.5 Domluvit se slovy5.2.1.6 Porozumět slyšenému5.2.1.10 Sledovat a vyprávět příběh, pohádku2.1.11 Připravuje se pro život v mnohojazyčné evropské společnosti
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• spontánně vyprávět zážitky ze sledování filmových pohádek nebo pohádek z médií• vyslovovat všechny hlásky správně a mluvit zřetelně, gramaticky správně, v přiměřeném tempu, ovládat sílu a intonaci hlasu• znát většinu slov a výrazů běžně používaných v prostředí dítěte (např. sdělit svoje jméno a příjmení, adresu, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, rozumět většině pojmenování, které se týkají dítěti známých předmětů, popř. znát i některé, které se týkají vzdálenějšího světa)• mít přiměřeně bohatou slovní zásobu, dokázat osvojená slova aktivně uplatnit v řeči, používat větší množství slovních obrátů, správně určovat a pojmenovávat věci a jevy ve svém okolí• používat jednoduchá souvětí, vyjádřit myšlenku, nápad, mínění, popsat situaci, událost, vyjádřit svoje pocity, prožitky• dodržovat pravidla konverzace a společenského kontaktu – řečovou kázeň (např. dokázat naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, dokázat zformulovat otázku, samostatně a smysluplně odpovědět na otázku, umět komentovat zážitky a aktivity, posuzovat slyšené)• dorozumět se verbálně i nonverbálně (např. používat gesta, udržet oční kontakt, reagovat správně na neverbální podněty)• sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu, vyslechnutý příběh převyprávět samostatně, věcně správně, popř. dokázat odhadnout, jak by mohl příběh pokračovat• předat vzkaz• chápat jednoduché hádanky a vtipy• poznat a najít k sobě slova, která se rýmují, doplnit chybějící slovo rýmu• poznat a vyhledat slova protikladného významu (antonyma), podobného významu (synonyma), stejně znějící a slova různého významu (homonyma)• rozkládat slova na slabiky• vyčlenit hlásku na počátku a na konci slova• rozlišit krátké a dlouhé samohlásky• znát, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit• vnímat jednoduché písně, rýmy, popěvky v cizím jazyce

Dítě a jeho psychika – Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace



Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat, všimat si (nového, změněného, chybějícího)
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi)
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí
- chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat (porovnávat, uspořádávat a třídit soubory předmětů podle určitého pravidla, orientovat se v elementárním počtu cca do šesti, chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky, poznat více, stejně, méně, první, poslední apod.)
- chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase
- učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“
- nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012):

Podoblast	Vnímání
Očekávané výstupy z RVP PV	5.1.6 Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů 5.2.2.1 Vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všimat si (nového, změněného, chybějícího) 5.2.2.5 Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• zaregistrovat změny ve svém okolí (všimnout si a rozpoznat, co se změnilo např. ve třídě, na kamarádovi, na obrázku)• rozlišit zvuky a známé melodie, rozlišit a napodobit rytmus• sluchem rozlišit slova, slabiky, počáteční slabiky a hlásky ve slovech• rozlišit tvary předmětů, základní geometrické tvary, základní barvy (červená, modrá, žlutá), barvy složené (oranžová, zelená, fialová), další barevné kvality (odstíny aj.) a vlastnosti objektů např. lesk, hladkost a jiné specifické znaky• správně reagovat na světelné a akustické signály• rozpoznat odlišnosti v detailech (např. vyhledat a doplnit chybějící část v obrázku, jednotlivé části složit v celek, nalézt cestu v jednoduchém labyrintu, složit puzzle, hrát pexeso, domino, loto)• odhalit podstatné a nepodstatné znaky, charakteristické znaky předmětů, osob, zvířat• rozlišit známé chutě a vůně i zápachy (např. slané, sladké, kyselé, hořké, vůni koření, různých pochutin)• rozlišit hmatem vlastnosti předmětu (např. strukturu povrchu), určit tvar, materiál, počet, velikost

Podoblast	Pozornost, soustředěnost, paměť
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.2.2 Záměrně se soustředit a udržet pozornost 5.2.3.9 Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení 5.2.2.10 Naučit se nazpaměť krátké texty, záměrně si zapamatovat a vybavit

Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • soustředěně poslouchat pohádku, hudební skladbu, divadelní hru (např. sledovat pozorně divadelní představení a následně ho reprodukovat), nenechat se vyrušit – neodbíhat od činnosti, pracovat v klidu (např. vyřešit labyrint) • dokončit hru (neodbíhat od ní) i rozdělanou činnost • udržet pozornost i při méně atraktivních činnostech • uposlechnout pokynu dospělého a řídit se jím • zapamatovat si krátké říkanky, rozpočítadla, jednoduché básničky, písničky a reprodukovat je, přijmout jednoduchou dramatickou úlohu • zapamatovat si pohádku, děj, příběh a převyprávět ho • záměrně si zapamatovat a vybavit si prožité příjemné i nepříjemné pocity (např. vyprávět zážitky z výletu), viděné (např. vyjmenovat květiny viděné na procházce), slyšené (např. zapamatovat si rytmus, melodii) • pamatovat si postup řešení (např. postup jednoduché stavby, postup řešení labyrintu, určitý algoritmus, zapamatovat si umístění obrázku na konkrétním místě – Pexeso) • zapamatovat si různé zvuky zvířat, běžně užívaných předmětů – sklo, papír, kov, dřevo, ale i událostí – kroky, dveře, tekoucí voda, vítr, déšť, bouřka apod., melodii (zvuky hudebních nástrojů), jednoduché taneční kroky, pořadí cviků nebo úkonů (např. skákání Panáka), krátký rytmický celek • uplatňovat postřeh a rychlost
-------------------------------	--

Podoblast	Tvořivost, vynalézavost, fantazie
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.2.13 Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických)
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet a obohacovat hru podle své představivosti a fantazie • spontánně vyprávět zážitky ze svého okolí, z různých vyprávění, či co dítě prožilo příjemného i nepříjemného • vyjadřovat fantazijní představy • dokončit příběh, pohádku (např. vymyslet konec, jinou variantu) • vyprávět příběh s vizuální či akustickou oporou (podle obrázků, s dopomocí otázek atd.) • vyjádřit vlastní jednoduché pohybové představy, rytmický doprovod nebo melodii (např. vymýšlet krátké dramatické scénky, naznačit, vyjádřit pomocí pantomimy konkrétní činnost, pohybem ztvárnit slyšenou melodii) • tvořivě využívat přírodní i ostatní materiály při pracovních a výtvarných činnostech, experimentovat s materiály, poznávat a využívat výrazové možnosti (vytvářet různé plošné a prostorové útvary, mísit barvy, zkoumat odlišné účinky suchých a vlhkých podkladů aj.) • s materiály, barvami (např. vytvořit koláž, smíchat barvy, zapouštět barvy do klovatiny) • dokreslit chybějící části na obrázku, sestavit části v celek, vytvořit jednoduchý model, stavbu, provést obměnu, tvořit dle vlastní představy, např. stavby z kostek • navrhnout další varianty řešení (co by se stalo, kdyby...) • experimentovat s výtvarně netradičními materiály • využívat tvůrčí a výtvarné techniky k výzdobě prostředí • improvizovat a hledat náhradní řešení

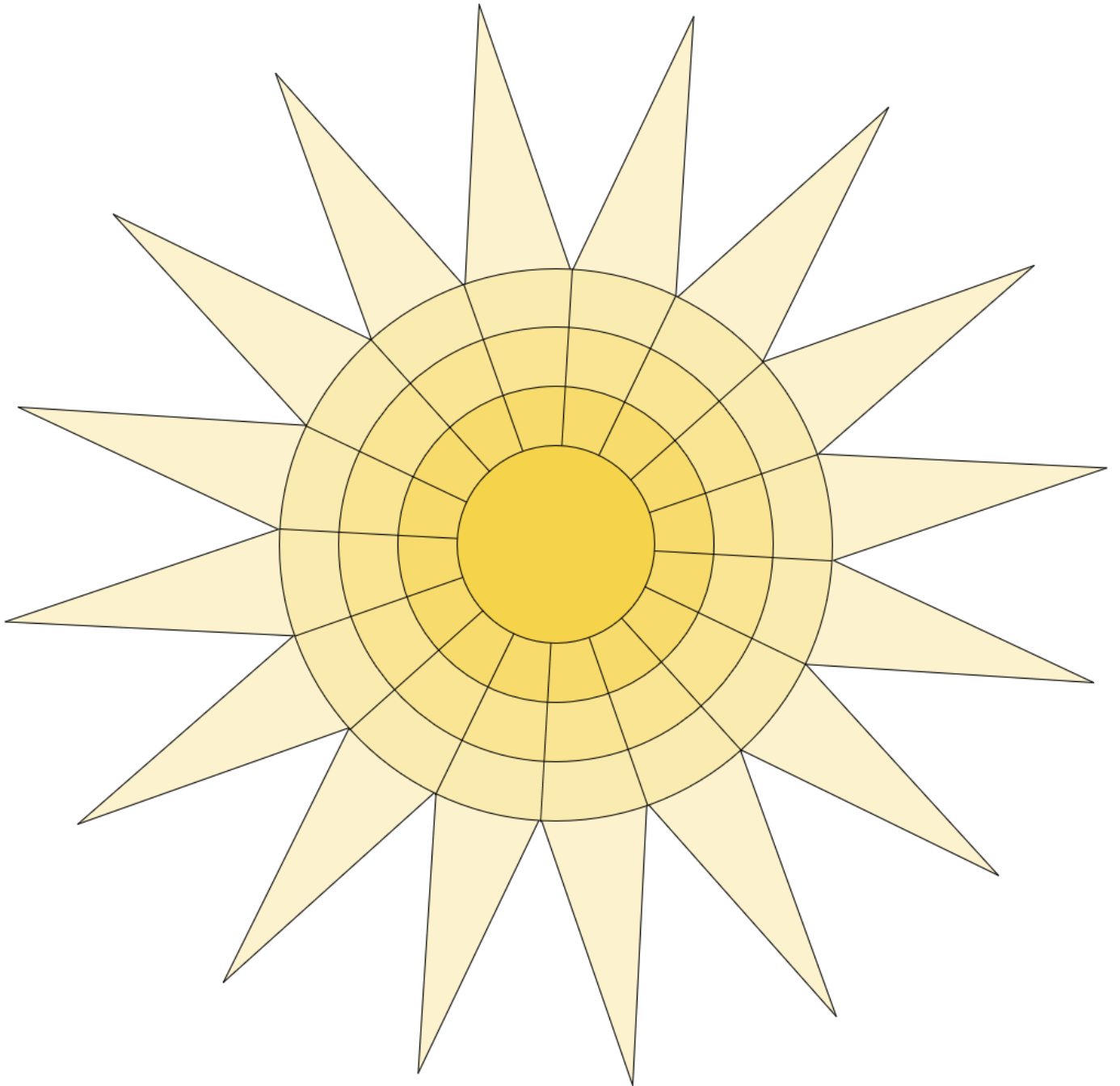
Podoblast	Rozlišování obrazných znaků a symbolů, grafické vyjadřování
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.2.5 Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité 5.2.1.16 Rozlišovat některé obrazné symboly a porozumět jejich významu a funkci
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • rozlišit některé jednoduché obrazné symboly, piktogramy a značky, umět je používat (např. číst piktogramy, pochopit obrázkové čtení) • pochopit význam piktogramu (např. pravidla chování ve skupině, v hromadném dopravním prostředku, znát význam elementárních dopravních značek a označení nebezpečí (elektrina, zákaz rozdělování ohně, koupání, skákání do vody atd.) • rozpoznat některé grafické znaky s abstraktní podobou (např. zná některé číslice, písmena, dopravní značky) • sledovat očima zleva doprava a dle potřeby i zprava doleva, případně v dalších směrech, jmenovat objekty zleva doprava, vyhledat první a poslední objekt ve skupině, vést čáru zleva doprava, shora dolů • objeovat význam ilustrací, soch, obrazů • poznat napsané své jméno, podepsat se tiskacím písmem svým jménem, popř. graficky označit své výtvary (např. použít nějaký symbol) • napodobit základní geometrické znaky a tvary (čára svislá, čára vodorovná, křížek, vlnovka, kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník atd.) • napodobit některá písmena, číslice • poznat některé hudební znaky

Podoblast	Časoprostorová orientace
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.2.9 Chápat prostorové pojmy, elementární časové pojmy 5.2.2.10 Orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • rozlišovat vpravo – vlevo na vlastním těle, v prostoru s oporou o nějaký předmět • rozlišovat a používat základní prostorové pojmy (např. dole, nahoře, uprostřed, před, za, pod, nad, uvnitř, vně, u, vedle, mezi, nízko, vysoko, na konci, na kraji, vpředu, vzadu, blízko, daleko, dopředu, dozadu, nahoru, dolů) a těchto pojmů běžně užívat • rozlišovat vzájemnou polohu dvou objektů • orientovat se v řadě (např. první, poslední, uprostřed) • orientovat se v prostoru podle slovních pokynů • orientovat se v časových údajích v rámci dne (např. dopoledne, poledne, odpoledne) • rozlišovat základní časové údaje, uvědomit si plynutí v čase (např. noc, den, ráno, večer, dnes, zítra, včera, dny v týdnu) • rozlišovat roční období (jaro, léto, podzim, zima) i jejich typické znaky

Podoblast	Základní matematické, početní a číselné pojmy a operace
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.2.8 Chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je využívat 5.2.2.4 Přemýšlet, uvažovat a své myšlenky i úvahy vyjádřit
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznat geometrické tvary – čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník • rozumět a používat základní pojmy označující velikost (malý–velký, větší–menší, nejmenší–největší, dlouhý–krátký, vysoký–nízký, stejný) • rozumět a používat základní pojmy označující hmotnost (lehký–těžký, lehčí–těžší, nejlehčí–nejtěžší, stejně těžký) • porovnat a uspořádat předměty dle stanoveného pravidla (např. od nejmenšího k největšímu; poznat, co do skupiny nepatří), třídit předměty minimálně dle jednoho kritéria (např. roztřídit knoflíky na hromádky dle barvy, tvaru, velikosti) • orientovat se v číselné řadě 1–10, vyjmenovat ji, porovnat, že 5 je více než 4, chápat číslo jako počet prvků • posoudit početnost dvou souborů a určit počet do 6 (např. o kolik je více a o kolik je méně, kde je stejně) • chápat, že číslovka označuje počet (např. 5 je prstů na ruce, 5 je kuliček) • chápat jednoduché souvislosti, nacházet znaky společné a rozdílné, porovnat, dle společných či rozdílných znaků (např. vybrat všechny předměty vyrobené ze dřeva), zobecňovat vybrat ovoce, zeleninu, hračky, nábytek, dopravní prostředky atd.), řešit jednoduché labyrinty, rébusy a hádanky • řešit labyrinty (sledovat cestu)

Podoblast	Řešení problémů, učení
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.2.11 Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně 5.2.2.12 Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným 5.2.1.20 Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film 5.2.2.6 Vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušeností k učení 5.2.2.7 Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí 5.2.3.8 Prožívat radost ze zvládnutého a poznatého
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • slovně, výtvarně, technicky vyjádřit svoje jednoduché „nápady“, experimentovat, některé problémy řešit cestou pokus – omyl • samostatně se rozhodnout v některých činnostech • jednoduchý problém vyřešit samostatně i ve spolupráci s kamarády, při složitějších se poradit, postupovat podle pokynů a instrukcí • vymýšlet nová řešení nebo alternativní k běžným (např. jak by to šlo jinak, co by se stalo, kdyby) a verbalizovat je • projevovat zájem o poznávání písmen a číslic, prohlížet si knihy (atlasy, encyklopedie, obrázkové knihy, leporela), znát některé dětské knihy a vyprávět o nich, informace vyhledat v encyklopediích • verbalizovat myšlenkové pochody, přemýšlet nahlas, popsat, jak problém či situaci řešit (např. jak staví stavbu, skládá puzzle) • přicházet s vlastními nápady • projevovat zájem o nové věci, dotazovat se při nepochopení, zkoušet, experimentovat • nechat se získat pro záměrné učení • odlišit hru od systematické povinnosti • zacházet s předměty digitální technologie, využívat nejzákladnější funkce počítače (zapnout–vypnout, práce s myší, jednoduchou klávesnicí)

Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle



Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory
- uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je
- rozhodovat o svých činnostech
- ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování
- vyjadřovat souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují (v ohrožujících, nebezpečných či neznámých situacích), odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech apod.
- uvědomovat si své možnosti i limity (své silné i slabé stránky)
- přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného
- vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
- respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti
- zorganizovat hru
- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí
- prožívat a dětským způsobem projevoval, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládat své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.)
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem
- těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním
- zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)

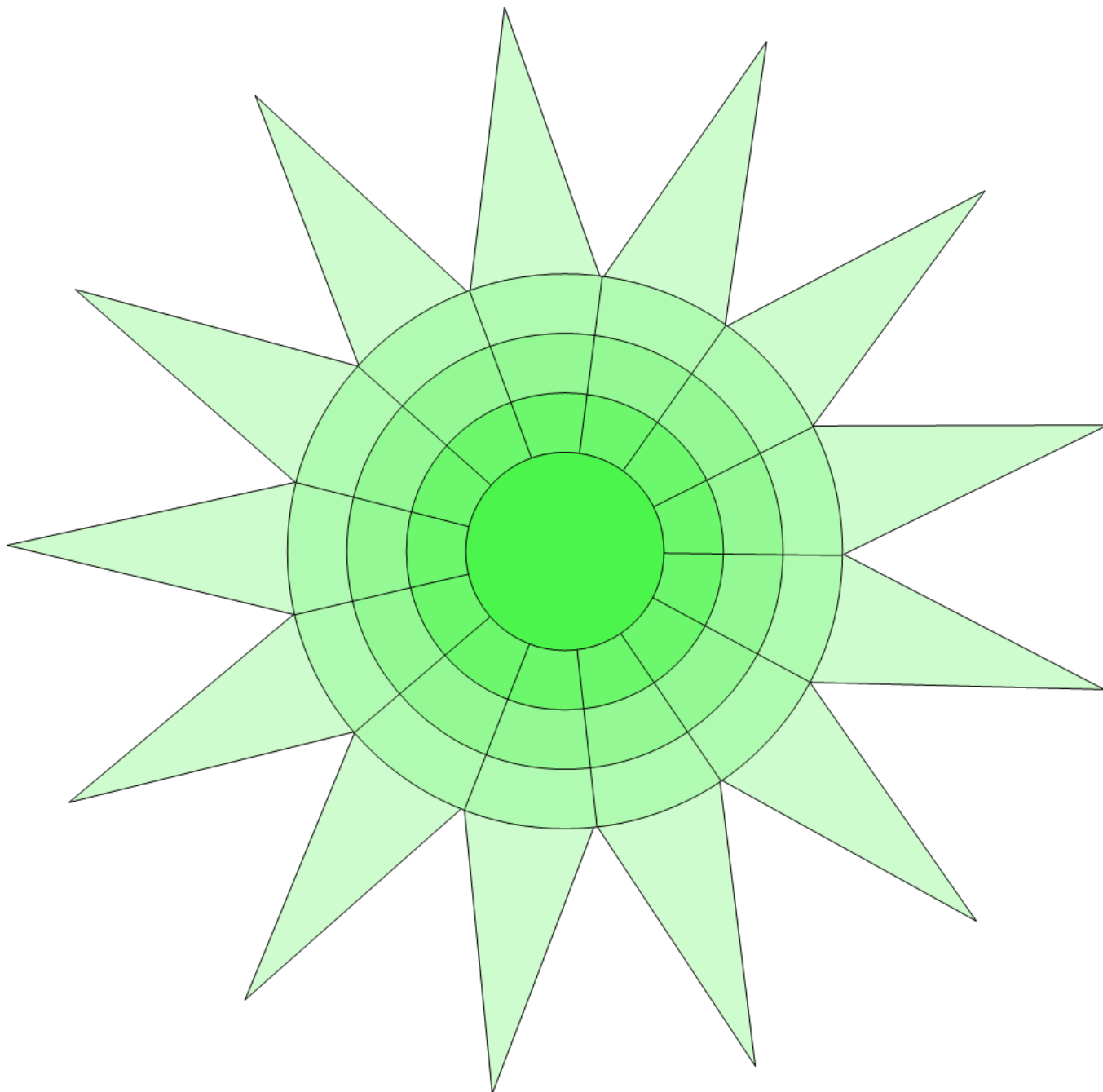
Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012):

Podoblast	Sebevědomí a sebeuplatnění
Očekávané výstupy z RVP PV	5.2.3.1 Odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory 5.2.3.2 Uvědomovat si svou samostatnost, orientovat se ve skupině 5.2.3.5 Vyjádřit svůj souhlas, umět říci ne v konkrétní situaci 5.2.3.11 Podílet se na organizaci hry a činnosti
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• přijímat pobyt v mateřské škole popř. i na ozdravně rekreačním pobytu jako běžnou součást života (vědět, že rodiče chodí do zaměstnání, dítě do MŠ)• zapojovat se do činností, komunikovat a kooperovat s dětmi i se známými dospělými, odmítnout neznámé dospělé• samostatně splnit jednoduchý úkol, poradit si v běžné a opakující se situaci, cítit ze své samostatnosti uspokojení (být na ni hrdý)• respektovat a přijímat přirozenou autoritu dospělých• uvědomovat si, že fungování skupiny je postaveno na pravidlech soužití, podílet se na nich a respektovat je• umět se rozhodovat o svých činnostech (samostatně se rozhodovat, co udělat, jak se zachovat, i o tom, co neudělat, co odmítnout, čeho se neúčastnit)• snažit se uplatnit své přání, obhájit svůj názor• umět kooperovat, dohodnout se s ostatními• přijmout roli ve hře (např. jako organizátor, jako pozorovatel, jako spoluhráč)• nebát se požádat o pomoc, radu

Podoblast	Sebeovládání a přizpůsobivost
Očekávané výstupy z RVP PV	<p>5.2.3.4 Ve známých a opakujících se situacích, kterým rozumí, se snažit ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování</p> <p>5.2.3.6 Uvědomovat si svoje možnosti a limity</p> <p>5.2.3.7 Přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky (sebehodnocení)</p>
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • reagovat přiměřeně dané situaci (odmítnat agresi, přijímat vzor společenského chování, umět se podřídit) • odhadnout, na co stačí, uvědomovat si, co mu nejde, co je pro ně obtížné • plánovat přiměřeně věku (ví, čeho chce dosáhnout a proč) • hodnotit druhé, sebe hodnotit vzhledem k aktuální situaci a možnostem • přijímat drobný neúspěch (vnímat ho jako přirozenou skutečnost, že se mu někdy něco nedaří), umět přijmout sdělení o případných dílčích nedostacích, být schopné se z něho poučit • přizpůsobit se společenství, projevovat zájem o spolupráci • umět se přizpůsobit změnám

Podoblast	Vůle, vytrvalost, city a jejich projevy
Očekávané výstupy z RVP PV	<p>5.2.3.9 Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost i její dokončení</p> <p>5.2.3.12 Uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky</p> <p>5.2.3.13 Prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snažit se ovládat své afektivní chování</p> <p>5.2.3.15 Těšit se z hezkých a příjemných zážitků, přírodních a kulturních krás i setkávání se s uměním</p> <p>5.2.3.16 Zachytit a vyjádřit své prožitky</p>
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • odložit splnění osobních přání na pozdější dobu • odhadnout, na co stačí, uvědomovat si, co neumí a co se chce naučit (vyhledávat příležitosti, umět požádat o pomoc) • přijmout povinnost, soustředit se na činnost a samostatně ji dokončit • přijímat pokyny • plnit činnosti podle instrukcí • přiměřeně reagovat ve známých situacích, umět se zklidnit, ovládnout se, potlačit projev agrese • projevovat se citlivě k živým bytostem, přírodě i věcem, pomáhat druhým (např. kamarádům, mladším, slabším, aj.) • přirozeně a v míře dané osobnostními předpoklady projevovat pozitivní i negativní emoce (soucit, radost, náklonnost, spokojenost, ale také strach, smutek) • přirozeně projevovat radost z poznání a zvládnutého (radovat se, že umí píseň, básničku, ukazuje obrázek, předvádí taneček, výrobek) • umět to, co prožívá, vyjádřit slovně, výtvarně pohybově, mimikou (zážitky jednotlivé či v časové posloupnosti jako výtvarné vyprávění, komentovat obrázky apod., pomocí hudby, hudebně pohybovou a dramatickou improvizací atd.) • Rozhodovat sám o sobě (o svém chování)

Dítě a ten druhý



Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho
- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství
- odmítnout komunikaci, která je mu nepřijemná
- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je
- chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené
- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou
- spolupracovat s ostatními
- dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla
- respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.
- vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)
- bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.
- chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě)

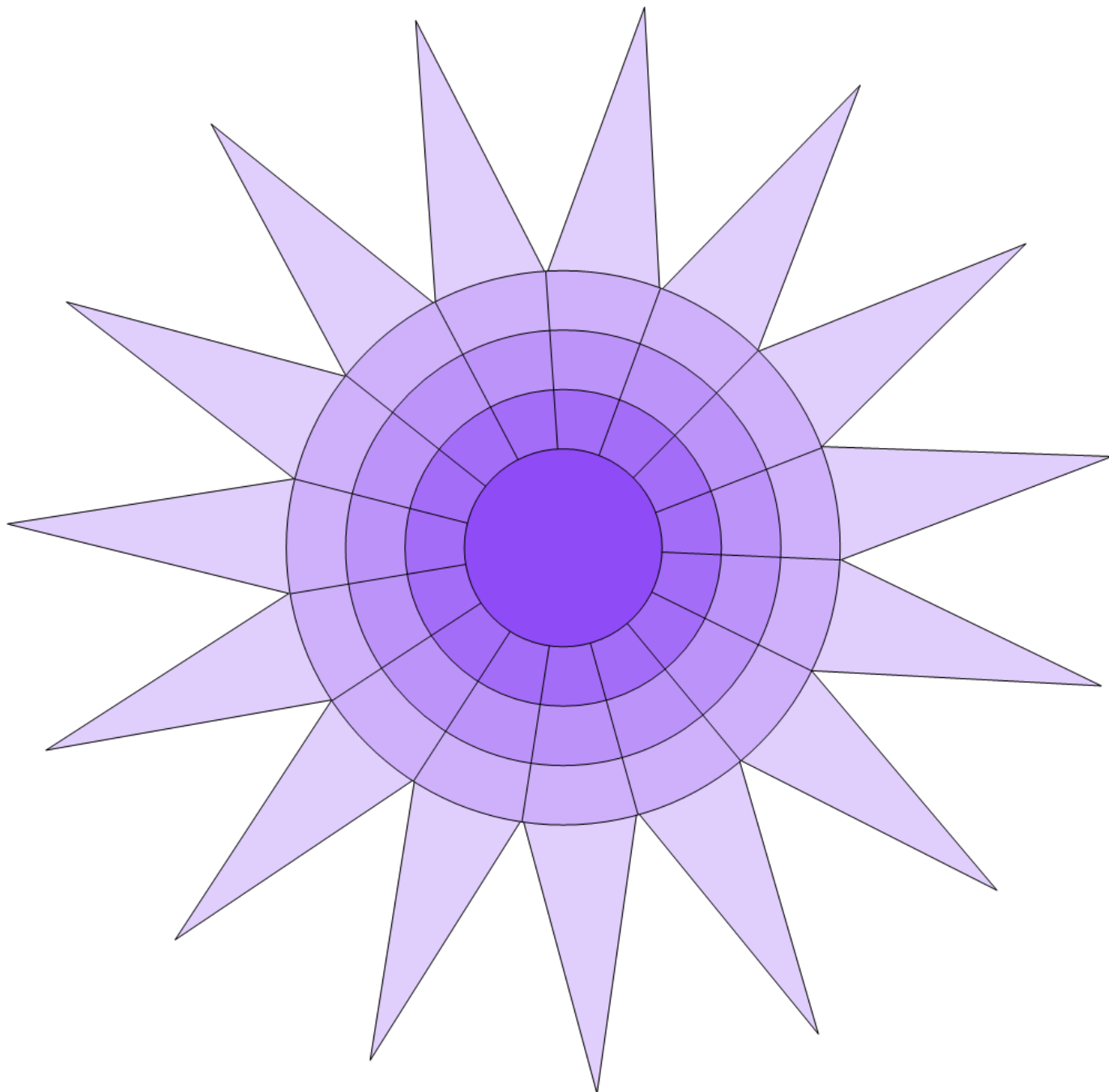
Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012)

Podoblast	Komunikace s dospělým
Očekávané výstupy z RVP PV	5.3.1 Navazovat kontakty s dospělým
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• navazovat kontakty s dospělým (např. s novým učitelem)• spolupracovat s dospělým• respektovat dospělého, komunikovat s ním vhodným způsobem (s ohledem na situaci a podmínky)• obracet se na dospělého o pomoc, radu atd.• rozlišovat vhodnost oslovování i tykání a vykání

Podoblast	Komunikace s dětmi, spolupráce při činnostech
Očekávané výstupy z RVP PV	5.3.8 Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem 5.3.9 Spolupracovat s ostatními
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• aktivně komunikovat s druhými dětmi bez vážnějších problémů (vyprávět, povídat, poslouchat, naslouchat druhému)• chápat a respektovat názory jiného dítěte, domlouvat se, vyjednávat• vyhledávat partnera pro hru, domlouvat se, rozdělovat a měnit herní role, hru rozvíjet a obohacovat• spolupracovat při hrách a aktivitách nejrůznějšího zaměření, být ostatním partnerem• vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení /4.7.• využívat neverbální komunikaci (úsmev, gesta, řeč těla, apod.)

Podoblast	Sociabilita
Očekávané výstupy z RVP PV	<p>5.3.5 Uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je</p> <p>5.3.7 Uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, učit se přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou</p> <p>5.3.10 Respektovat potřeby jiného dítěte</p> <p>5.3.6 Chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené</p> <p>5.3.4 Odmítnout komunikaci, která je dítěti nepřijemná</p>
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • obhajovat svoje potřeby, svůj postoj či přání, přijímat také názor druhého, dohodnout se na kompromisním řešení • všímat si, co si druhý přeje či potřebuje (např. dělit se s druhým dítětem o hračky, pomůcky, pamlsky, podělit se s jiným dítětem o činnost, počkat, vystřídat se) • chápat, že každý je jiný, jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí a že je to přirozené • k mladšímu, slabšímu či postiženému dítěti se chovat citlivě a ohleduplně (neposmívat se mu, pomáhat mu, chránit ho) • porozumět běžným projevům emocí a nálad (např. vnímat, že je jiné dítě smutné, zklamané nebo naopak něčím nadšené, že má radost) • nepříjemný kontakt a komunikaci dokázat odmítnout • bránit se projevům násilí jiného dítěte (nenechat si ubližovat, nenechat se šidit, bránit se posmívání, ohradit se proti tomu) • uvědomit si vztahy mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi pohlavími, úcta ke stáří) • spoluvytvářet prostředí pohody • respektovat rozdílné schopnosti • důvěřovat vlastním schopnostem • cítit sounáležitost s ostatními • nabídnout pomoc

Dítě a společnost



Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (zdravit známé děti i dospělé, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo, až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení, uposlechnout pokyn apod.)
- pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat
- chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé
- začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti
- porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých
- adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn (vnímat základní pravidla jednání ve skupině, podílet se na nich a řídit se jimi, podřídit se rozhodnutí skupiny, přizpůsobit se společnému programu, spolupracovat, přijímat autoritu) a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody
- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí)
- utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat (doma, v mateřské škole i na veřejnosti)
- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážít si jejich práce a úsilí
- dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát férově
- uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování (např. lež, nespravedlnost, ubližování, lhostejnost či agresivitu), chránit se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům (vyhýbat se komunikaci s lidmi, kteří se takto chovají)
- zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod.
- vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)
- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.)
- vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zazpívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)

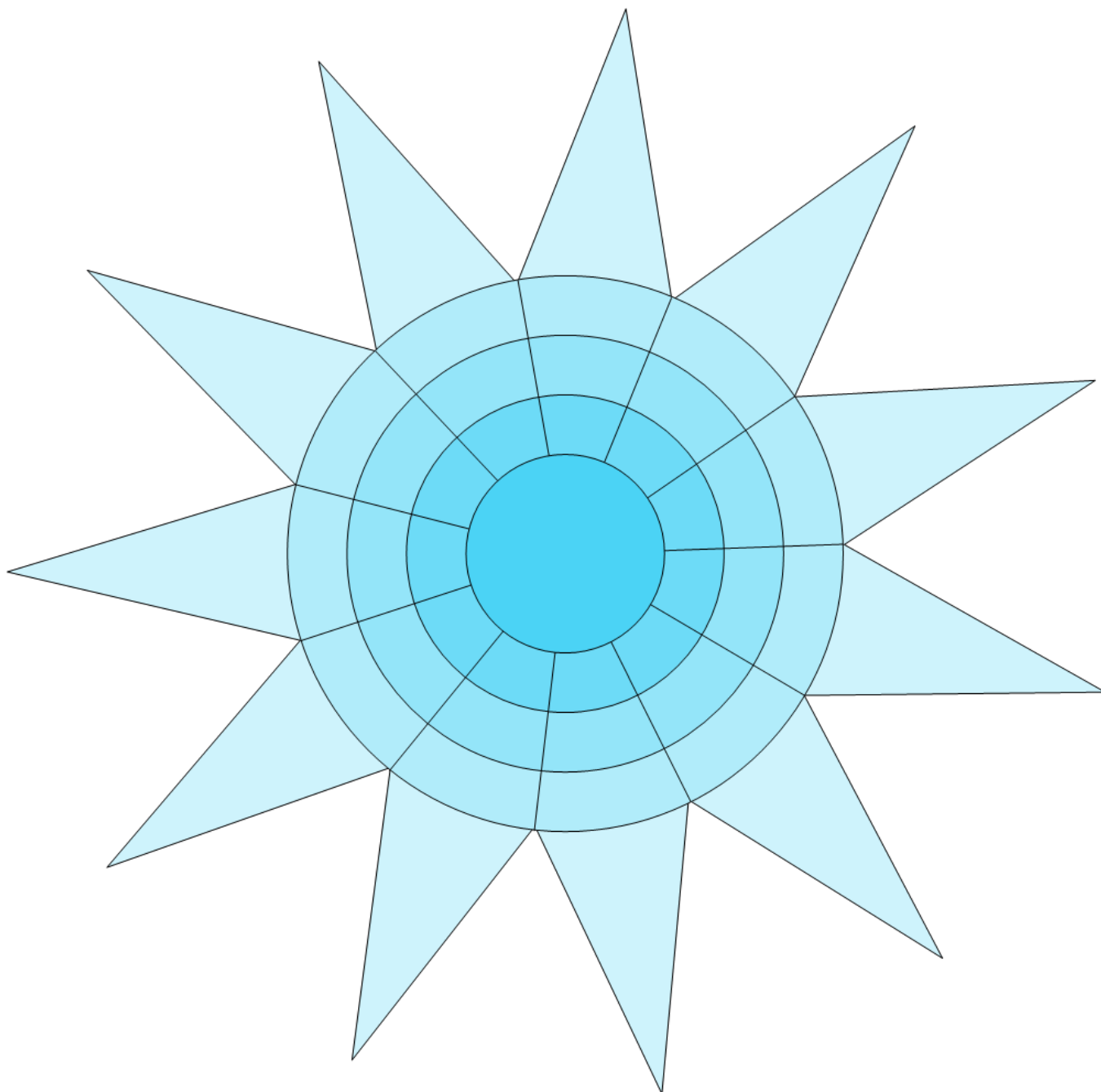
Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012):

Podoblast	Společenská pravidla a návyky
Očekávané výstupy z RVP PV	<p>5.4.1 Uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi</p> <p>5.4.8 Utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat</p> <p>5.4.11 Uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, učit se odmítat společensky nežádoucí chování</p>
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• umět ve styku s dětmi i dospělými pozdravit, poprosit, požádat, poděkovat, rozloučit se, vyslechnout sdělení, střídat se v komunikaci,• dodržovat společně dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití v mateřské škole a na veřejnosti• chápat podstatu hry a její pravidla, dodržovat pravidla her a jiných činností, hrát spravedlivě, nepodvádět, umět i prohrávat• zacházet šetrně s vlastními a cizími pomůckami, hračkami, s knížkami, věcmi denní potřeby• rozlišovat společensky nežádoucí chování, vnímat co je lež, nespravedlivost, ubližování, lhostejnost, agresivita, vulgarismy• pojmenovat povahové vlastnosti• pochopit funkci rodiny a jejich členů

Podoblast	Zařazení do třídy (do skupiny)
Očekávané výstupy z RVP PV	5.4.2 Pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svoji roli, podle které je třeba se chovat 5.4.4 Začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti 5.4.6 Adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • orientovat se v rolích a pravidlech různých společenských skupin (rodina, třída, mateřská škola, herní skupina apod.) a umět jim přizpůsobit své chování • reagovat na sociální kontakty druhých dětí otevřeně a zařazovat se mezi ně pomocí sociálně úspěšných strategií (vlídné přijetí, humor, projevení zájmu, akceptování či podání návrhů, nabídnutí spolupráce, pomoci, fair play) • vnímat odlišnosti mezi dětmi a podle toho přizpůsobovat i své přístupy • navazovat s dětmi vztahy, mít ve skupině své kamarády, udržovat a rozvíjet s nimi přátelství • cítit se plnohodnotným členem skupiny • projevovat ohleduplnost a zdvořilost ke svým kamarádům i dospělým, vážit si jejich práce i úsilí • být schopné přistoupit na jiný názor porozumět potřebám druhých, přijmout společné návrhy, podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu

Podoblast	Kultura, umění
Očekávané výstupy z RVP PV	5.4.13 Vnímat umělecké a kulturní podněty, hodnotit svoje zážitky 5.4.14 Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik 5.4.15 Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební) • vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.) • v kulturních místech (např. divadle, galerii, muzeu atd.) respektovat dohodnutá pravidla a nerušit ostatní při vnímání umění • všimnout si kulturních památek kolem sebe (pomník, hrad, zámek, zajímavá stavba atd.) • zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů – viz výše) • vyjadřovat se zpěvem, hrou na jednoduché rytmické či hudební nástroje, hudebně pohybovou činností (viz výše)

Dítě a společnost



Očekávané výstupy RVP PV (2018)

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí)
- zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti (na ulici, na hřišti, v obchodě, u lékaře apod.)
- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc)
- osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi
- mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)
- všímat si změn a dění v nejbližším okolí
- porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje) a že s těmito změnami je třeba v životě počítat, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole
- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všímat si nepořádků a škod, upozornit na ně
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.)

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012)

Podoblast	Poznatky, sociální informovanost
Očekávané výstupy z RVP PV	5.5.1 Orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí 5.5.4 Osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi 5.5.5 Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte 5.5.6 Vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none">• orientovat se ve školním prostředí, vyznat se v blízkém okolí (vědět, co se kde v blízkosti mateřské školy nachází, např. obchody, zastávka, hřiště, škola, pošta, policie, lékař, knihovna, hasiči, sportoviště)• zvládat běžné činnosti, požadavky i jednoduché praktické situace, které se v mateřské škole opakují• rozumět běžným okolnostem a dějům, jevům a situacím, s nimiž se běžně setkává (rozumět tomu, co se ve známém prostředí děje)• mít poznatky z nejrůznějších oblastí života a poznání v rozsahu podle toho, s čím se v praxi setkává, co kolem sebe vidí, co prožívá, co mu bylo zprostředkováno či vysvětleno (např. poznatky o přírodě živé i neživé, o přírodních jevech a dějích, o lidech a jejich životě, o kultuře či technice)• uvědomovat si, že jak svět přírody, tak i svět lidí je na různých částech naší planety různorodý a pestrý a ne vždy šťastný• mít poznatky o své zemi, (znát název státu, státní vlajku, hymnu, prezidenta, hlavní město, významné svátky a události)• mít poznatky o existenci jiných zemí, národů a kultur (znát typické znaky některých významných národů – přírodní podmínky, oblečení, zvyky, strava, stavby, kde co roste, nebo se pěstuje, žijí zvířata apod.)• mít poznatky o planetě Zemi, vesmíru apod. (např. o koloběhu vody, střídání denních i ročních období a jejich příčinách, některých planetách)• chápat základní pravidla chování pro chodce• mít poznatky o zvycích a tradicích kraje, přijmout tradici oslav

Podoblast	Adaptabilita ke změnám
Očekávané výstupy z RVP PV	5.5.7 Všimát si změn a dění v nejbližším okolí 5.5.8 Porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé, přizpůsobovat se jim
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • zajímat se, co se v okolí děje, všimát si dění změn ve svém okolí (např. v přírodě), proměny komentovat, přizpůsobit oblečení – rozlišení pocitu chladu a tepla, chování • vědět, že se stále něco děje, že všechno kolem plyne, vyvíjí se a proměňuje běžně proměnlivé okolnosti v mateřské škole vnímat jako samozřejmé a přirozeně se tomuto dění přizpůsobovat • ctít oslavy narozenin, svátků, slavností

Podoblast	Vztah k životnímu prostředí
Očekávané výstupy z RVP PV	5.5.10 Rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat 5.5.9 Mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se lidé chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí 5.5.11 Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí
Konkretizované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • znát, co je škodlivé a nebezpečné (různé nástrahy a rizika ve spojení s přírodou) i neovlivnitelné – vítr, déšť záplavy, teplo, sucho, mrazy), co může ohrožovat zdravé životní prostředí • uvědomovat si, že člověk a příroda se navzájem ovlivňují, že každý může svým chováním působit na životní prostředí (podporovat či narušovat zdraví, přírodní prostředí i společenskou pohodu) • všimát si nepořádku a škod, dbát o pořádek a čistotu, starat se o rostliny, zvládat drobné úklidové práce, nakládat vhodným způsobem s odpady, chápat význam třídění odpadu chránit přírodu v okolí, živé tvory apod. • spoluvytvářet pohodu prostředí (cítit se spokojeně a bezpečně) • být citlivý k přírodě

Použitá literatura

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012) [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2018-05-20]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocakavane-vystupy-rvp-pv?highlightWords=konkretizovan%C3%A9>>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2018-05-20]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>.

Příloha 33 – Portfolio a jeho úloha v pedagogické diagnostice



Teoretická východiska

Učitelé všech stupňů vzdělávání jsou v poslední době podněcováni k tomu, aby nahradili tradiční způsoby hodnocení pokroků žáků novými formami, které se více zaměří na poskytnutí zpětné vazby. Záměr je především v tom, aby se nehodnotily jen faktické vědomosti dětí, ale aby došlo k postihnutí širšího spektra výchovně vzdělávacího působení. V této souvislosti zahraniční i čeští autoři často hovoří o portfoliu (srov. Foster, Masters, 1996; Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018; Petrová, Vaňková, 2016).

Sharp (1997) uvádí, že termín portfolio pochází z latinského portare (nosit) a foglio (listy papíru). Možná právě proto bývá význam slova portfolio často připodobňován sadě papírů, které jsou systematicky řazeny do šanonů. Tyto složky bývají často z povinnosti uloženy ve třídách a děti, a ani posléze žáci, s nimi nijak systematicky nepracují (Václavík, 2013).

Podle zahraničních autorů Fostera a Masterse (1996) je portfolio vnímáno jako podklad, který primárně slouží k hodnocení žáků, a to v nejrůznějších situacích. Portfolia bývají často využívána k průběžnému monitorování pokroků dětí různého věku. Jsou využívána nejen v průběhu vzdělávacího procesu ve škole, ale často zaznamenávají i situace, které se přímo nevztahují ke vzdělávání a výchově ve školním prostředí, když sledují pokroky dětí i na jejich další vzdělávací dráze. Jak je tedy patrné, portfolio provází dítě během celé jeho výchovně vzdělávací dráhy. Je ukazatelem toho, na jaké úrovni se dítě právě nachází a jakými etapami si během výchovně vzdělávacího procesu prošlo.

V české literatuře se s termínem portfolio setkáváme prozatím zřídka (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018; Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015; Petrová, Vaňková, 2016; Kratochvílová, 2011). Přesto existuje řada dalších autorů, kteří se o vymezení tohoto pojmu pokusili. Nezvalová (2012, s. 2) říká, že: „Portfolio je účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí dítěte dosáhnout co nejlepších výsledků. Dává dítěti i jeho nejbližšímu okolí možnost reflektovat aktivity a kompetence, které si doposud osvojilo. Umožňuje sledovat vlastní pokroky, hodnotit je a plánovat další rozvoj.“

Podstata zavádění portfolia v podmínkách současné mateřské školy

Pro děti předškolního věku je typický egocentrismus, naivní teorie a problém hodnotit věci minulé, natož budoucí. Právě proto by učitelé mateřských škol měli brát práci s portfoliem zpočátku jako „rituál“ a vymezit pro něj určitou část dne/týdne. Na počátku předškolního věku je proto nejdůležitější vzbudit u dítěte zájem o tvorbu tohoto materiálu. Můžeme začít sbíráním všeho zajímavého, co vzbudí u dítěte touhu dále tento materiál doplňovat. Učitelka může pověřit děti, ať namalují zajímavý obrázek nebo ať donesou fotografie, které se vztahují k určitému období jejich života. Učitel by měl zavést například rituál velkého ranního kruhu, kdy každé dítě předvede a okomentuje produkt, který si přineslo a chtělo by ho do svého portfolia založit. Právě tyto materiály se mohou stát počátečním kamenem při tvorbě portfolia dětí předškolního věku. Dále v takovém portfoliu často nacházíme: pracovní listy, listy představující rozvoj grafomotoriky, učitelka může rovněž zakládat obrázky, které poukazují na rozvoj kresby lidské postavy apod. (Tomková, 2007).

U dítěte se může vyskytnout jeden ze dvou druhů sebepojetí. Dítě je příliš kritické, nebo naopak má vysokou míru sebevědomí bez potřebné argumentace. Právě za tímto účelem jsou mnohdy portfolia zaváděna už do předškolního vzdělávání. Je důležité, aby se sebehodnocení rozvíjelo správným směrem, jedná se o proces dlouhodobý, který se prolíná celým našim životem. Portfolio je důležité hned z několika oblastí, nejedná se pouze o již zmíněné sebehodnocení, ale i o rozvoj jemné motoriky, fantazie, spolupráce, systematizace, organizování času, orientace v prostoru. Před samotnou tvorbou je velmi důležité, aby došlo ke stanovení kritérií, která se musí dodržovat a na kterých je celé portfolio postavené (Tomková, 2007). Zahraniční autoři často uvádí, že je zásadní rozdíl při tvorbě portfolia mezi dívkami a chlapci. Portfolia dívek jsou barevnější, vyskytuje se zde více obrázků a také dívky toto portfolio tvoří s větší pečlivostí. Chlapci v předškolním věku nejeví o tvorbu portfolia příliš velký zájem a je mnohem obtížnější je k této činnosti pozitivně motivovat (Rolheiser, Bower, Stevahn, 2000). Primárně portfolio pro učitelku znamená zdroj materiálů, díky kterému může děti diagnostikovat, a to v čtvrtletním, půlročním nebo také ročním cyklu.

K čemu nám portfolio může posloužit? Jeho význam a funkce

Cílem portfolia je uspořádání, reflektování a prezentování dosavadních zkušeností, znalostí, dovedností, postojů a hodnot dítěte. Umožňuje nejen kvalitativní, formativní a individualizované externí hodnocení studenta, ale je také cenným nástrojem k sebehodnocení.

Význam portfolia pro žáka (dítě) spočívá především v možnosti sebehodnocení. Rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti, dítě je vedeno k systematickému uspořádávání materiálů již od útlého věku. Poskytuje možnost jak pro spolupráci mezi dětmi navzájem, kdy si mohou vyměňovat zkušenosti, tak pro spolupráci s učitelem. Posiluje odpovědnost za vlastní učení a umožňuje vlastní výběr prací, a tím posiluje odpovědnost. Poskytuje autonomii a rozvoj fantazie (Foster, Masters, 2012). Košťálová a kol. (2008) ještě doplňují motivaci žáka k učení, a také to, že je prostředkem vzájemných diskusí (interakce).

Význam portfolia pro učitele a další aktéry výchovně vzdělávacího procesu spočívá především v tom, že dává zpětnou vazbu o procesu učení dítěte a díky němu může učitel navrhnout postup, jak dítě dále rozvíjet. Princip portfolia spočívá v průběžném archivování výsledků činností dítěte, jehož prostřednictvím učitel následně mapuje jejich individuální vývoj (Mertin, 2012). Učitel zároveň paralelně sleduje procesy a výsledky učení u všech dětí, portfolio tak dává učiteli komplexní informace o dítěti. Portfolio učiteli usnadňuje plánovat cíle vzdělávání a jejich dosažení. Učitel se na základě portfolia dozví základní informace o osobnosti dítěte, o jeho preferencích, zájmech, ale i rodině, přátelích, metodách učení, silných a slabých stránkách.

S jakými typy portfolií se můžeme setkat?

Rodinné portfolio není v našich podmínkách prozatím tak uplatňováno, jako je tomu v amerických zemích. Toto portfolio často rodiče odevzdávají při vstupu dítěte do mateřské, nebo základní školy. Je ukazatelem toho, na jaké je dítě úrovni, co vše zvládá a jakými etapami si v životě doposud prošlo. Pro učitele je tento typ velmi přínosný v tom, že nemusí nijak podrobně diagnostikovat rodinu, protože vše potřebné najde v tomto dokumentu. Na rodinné portfolio dále plynule navazuje předškolní a školní portfolio

Motivační portfolio pomáhá dítěti vytvářet učitel, dává mu zpětnou vazbu o pokrocích, kterých docílil. Každý týden dítě dostává úkoly, které podle svých možností plní a zakládá si je do tohoto dokumentu. Na konci měsíce vždy probíhá jeho rozbor. Je určeno spíše pro slabší děti, které mají problém se socializací a začleněním

Pracovní, často v praxi označováno jako „sběrné“. Umožňuje monitorovat každodenní pokrok žáka a reflektovat jeho práci. Zaměřuje se na sledování vývoje vědomostí a dovedností a je využíváno k formativním a diagnostickým účelům. Shrnuje všechny práce žáků za určité období, především pracovních listů, ať už méně či více důležitých. Do tohoto portfolia se zařazují doklady o podnětech a výstupech, které se vztahují k mimoškolním aktivitám. Doklady mají podle charakteru práce nejen formu psaných nebo tištěných materiálů. Patří sem rovněž výrobky, audio a videozáznamy.

Reprezentační portfolio bývá v mateřských školách označováno jako výběrové, na středních školách výsledné. Tento typ vznikl v anglicky mluvících zemích s označením Best Work. Reprezenční portfolio je promyšlený soubor omezeného množství žákovských prací, jehož účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal. V porovnání s pracovním a dokumentačním portfoliem, která zahrnují i koncepty prací, se reprezenční portfolio zaměřuje pouze na práce dokončené. Hlavní výhodou je, že děti a žáci mohou sami posuzovat, kdy a v čem dosáhli nejlepšího výsledku a tyto práce zařazovat do portfolia. Ve vzdělávacím systému v České republice se používají například v přijímacích řízeních na umělecké školy. V budoucnu by se také mohly využívat stejně jako v amerických zemích k přijímacímu řízení na vysoké školy ubírající se pedagogickým směrem a být součástí talentových přijímacích zkoušek.

Hodnotící, někdy také označováno jako diagnostické, vzniklo v Anglii jako Growth Portfolio, tedy portfolio prezentující pokrok dítěte. Oproti předchozím dvěma typům se liší tím, že se jeho obsah nezaměřuje na nejlepší práce, ani na sběr materiálů, ale soustřeďuje se na výběr takových prací, které dokumentují právě zmíněný pokrok žáka. Toto portfolio slouží primárně k hodnocení práce žáka. Mělo by obsahovat nejen výslednou práci, ale také její vývoj. Obsahuje práce, které si vybralo samo dítě (například obrázek, který se mu nejvíce povedl), ale i položky, které jsou společné portfoliím všech dětí, a tak umožňují porovnání jejich práce. Na základě této skutečnosti může učitel porovnat úroveň dětí a naopak dítě může porovnat své silné a slabé stránky.

Jaké jsou základní požadavky na vedení portfolia?

Portfolio není pouze složka, která v sobě zahrnuje sesbírané materiály. Jedná se o pedagogickou dokumentaci, která patří k nejdůležitějším aspektům při posuzování individuálních pokroků dítěte. Aby byl tento pedagogický dokument při svém používání efektivní, měly by se dodržovat požadavky na vedení a tvorbu tohoto materiálu

1. **Datum** – Jedním z nejdůležitějších požadavků je, že každý materiál, který je do portfolia zařazen, by měl být označen datem (díky datu může učitel co nejobektivněji posoudit a porovnat pokrok dítěte).
2. **Systematičnost** – Dokumenty by měly být řazeny systematicky od nejstarších po nejnovější, což nám pomůže k lepší orientaci v dokumentu.
3. **Diskuse** nad jednotlivými částmi portfolia – Diskuse nad materiálem probíhá nejen mezi dítětem a učitelem, velmi efektivní je i diskuse mezi žáky navzájem, kdy si mohou předávat zkušenosti a inspirovat se navzájem. Děti by měly být schopny zhodnotit nejen své portfolio, ale také portfolio ostatních.



Jak je možné portfolia ukládat?

V dnešní době moderních technologií existuje velké množství způsobů, jak lze portfolio zpracovávat.

Portfolio jako papírový dokument

Nejčastějším a neznámějším způsobem je portfolio jako složka, do které se zakládají papírové dokumenty, například obrázky, eseje nebo záznamové archy. Existuje více variant a způsobů, jak lze papírový dokument typu portfolio ukládat a zpracovávat:

- Velký šanon
- Více menších šanonů rozdělených na konkrétní oblasti
- Krabice
- Úložné boxy – v současné době je vyráběn nábytek, který může v mateřských školách posloužit jako místo pro úschovu portfolia dítěte.



E-portfolio

V dnešní době, kdy lidé téměř každodenně pracují s internetem lze efektivně využívat také elektronicky vedené portfolio, které bývá často označováno jako e – portfolio, nebo digitální. Může být využito mnoha způsoby, jako doplněk papírové formy, u starších žáků jako samostatný typ portfolio. V českých zemích se tento typ používá například při výuce informačních technologií na středních školách, protože ne všechny materiály lze zpracovat do papírové formy a mnohem efektivnější je s nimi pracovat přímo v počítači. Digitální portfolio začíná být využíváno také v mateřských školách jako databanka různých videí, na kterých jsou natočeny pokroky dětí. Mohou zde být ukládány zvukové záznamy z rozhovorů, které nám později mohou pomoci jako diagnostický nástroj k hodnocení komunikační kompetence.

Zajímavým se jeví také způsob zpracování e-portfolio ze škol v USA, v nichž má každé dítě na webové stránce vytvořenou svou vlastní složku, do které mají přístup jak jeho rodiče, tak učitelé, popřípadě další osoby, které se na výchovně vzdělávacím působení podílejí. Do této složky si žáci ukládají své fotografie, videa z besídek, záznamy básniček a prezentace v PowerPointu. Výhodou je snadná a rychlá dostupnost, přehledné uspořádání a je zde možné uložit velké množství materiálu. Další výhodou je, že rodiče mohou nahrávat různé typy souborů, které by jinak do papírového portfolio založit nešly, například videozáznamy dítěte z domácího prostředí, které se v každodenní realitě doma mohou vyskytnout.

Kdo by se měl podílet na tvorbě portfolio?

1. Žák (dítě)

Je hlavním tvůrcem tohoto dokumentu. Do této knihy pokroků a inspirací často odráží svoji osobnost, myšlenky a pocity (Lustig, 1996). Dítě by již od začátku tvorby portfolio mělo být vedeno k pozitivnímu vztahu k portfolio, mělo by vědět, jak s ním zacházet a komu ho smí a nesmí půjčovat. Děti často touží po sdílení obsahu portfolio jak mezi sebou, tak s dalšími členy procesu tvorby portfolio. Těmito členy jsou učitelé, rodiče, sourozenci, spolužáci.

2. Rodiče

Rodiče si mohou portfolio prohlédnout jak ve škole, nebo si děti mohou vzít portfolio několikrát za rok domů a sdílet je s dalšími členy rodiny. Rodič je důležitým aktérem tvorby portfolio a měl by mít detailní přehled o pokroku svého dítěte.

3. Učitel

Učitel je rozhodujícím činitelem při tvorbě portfolio dítěte. Jeho úkolem je společně s dítětem portfolio tvořit, rozhodovat o tom, co bude do portfolio zařazeno. Má pravomoc zapojit do tohoto procesu i rodiče. Jeho úkolem také je, aby vymyslel, jakým způsobem se bude portfolio tvořit a jak bude uskladněno.

Praktický návod, jak založit a vést diagnostické portfolio

Při zavádění portfolio do výchovně vzdělávacího procesu je třeba tedy projít následujícími kroky:

1. zvolit požadovanou formu portfolio – papírová, elektronická;
2. promyslet si vzhled portfolio – titulní strana, označení, komu portfolio patří;
3. rozhodnout o způsobu uložení portfolio – police ve třídě, skříňka, úložný box, počítač; resp. šanon, závěsné pořadače, krabice, otevřený archivační box, apod.);
4. rozhodnout o způsobu řazení materiálů – chronologicky (datum, popis, tematický celek), podle tematických celků (klíčových kompetencí, očekávaných výstupů);
5. promyslet, kdo budou tvůrci portfolio a v jakém rozsahu – dítě, učitel, rodič;

6. zamyslet se nad požadovaným obsahem portfolia:
 - a) titulní strana – biografie dítěte;
 - b) diagnostický list;
 - c) záznamové diagnostické archy;
 - d) pracovní listy dokumentující pokrok dítěte v jednotlivých sledovaných oblastech;
 - e) výtvarné produkty (kresba, kresba postavy);
 - f) fotodokumentaci dítěte při činnostech;
 - g) dokumentaci jiných odborníků;
 - h) komentáře od rodičů;
 - i) záznamy z pozorování dítěte;
 - j) záznamy rozhovorů s dítětem;
 - k) záznamy informací z rozhovorů s rodiči;
 - l) humorné výroky dětí;
 - m) básně, písně, které se dítě učí;
 - n) domácí práce;
 - o) ocenění a diplomy;
 - p) důležité materiály, jež dítě získalo mimo MŠ;
 - q) materiály podporující emoční oblast dítěte (vlastní materiály dítěte);
8. promyslet, jak bude dále s portfoliem pracováno – dítě – spontánní a řízená činnost, učitel, rodič;
9. rozhodnout, jak bude naloženo s portfoliem po ukončení docházky dítěte do MŠ – předání rodičům, po domluvě s rodiči předání do základní školy.

Jaké výhody poskytne vedení portfolia?

- pokládá základy sebehodnocení dítěte, vzájemného hodnocení, sebereflexe jeho činnosti;
- podporuje zapojení dítěte do plánování svého učení;
- dítě vytváří něco hodnotného, k čemu má pozitivní vztah;
- umožňuje posuzovat výsledky dětí komplexně, dlouhodobě a sledovat jejich pokrok;
- učitel/učitelce poskytuje informace k plánování diferencované a individualizované vzdělávací nabídky;
- je prostředkem pro rozvoj komunikace mezi dětmi, dítětem a dospělým;
- spojuje formativní (pro dítě) a sumativní (pro okolí) aspekt hodnocení;
- akcentuje individualizované hodnocení;
- pomáhá vyučujícím, dětem i rodičům „skládat obraz“ o osobní zdatnosti dítěte;
- podporuje zapojení všech účastníků vzdělávacího procesu;
- všem účastníkům procesu přináší radost.

Jaké nevýhody přináší vedení portfolia?

- vyžaduje určitý čas na vytvoření zamýšleného obsahu, výběr prací, průběžnou i souhrnnou reflexi;
- převládající tendence vkládání zejména pracovních listů, kterými je dokumentována stěžejně doména kognitivního rozvoje dítěte (proto se učitel musí snažit o vyváženost vkládaného obsahu);
- někteří rodiče nejeví o portfolio zájem;
- vedení portfolia vyžaduje finanční prostředky.

Další náměty pro práci s portfoliem

Jak efektivně zapojit rodinu do tvorby portfolia

Rodina je jedním z aktérů, kteří se podílejí na tvorbě portfolia svého dítěte. Již při zápisu dítěte do předškolního vzdělávání mohou dostat rodiče seznam úkolů, které by měli s dítětem do jeho nástupu do mateřské školy splnit. Tyto úkoly si pak mohou založit do rodinného portfolia, se kterým dítě přichází první den do mateřské školy a na toto portfolio navazuje již učitelka mateřské školy. Jedná se o velmi podnětnou spolupráci rodiny a školy již na počátku vzdělávání, což pozitivně ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces v mateřské škole.

Co tedy mohou rodiče s dítětem před vstupem do mateřské školy do portfolia vytvořit?

- Dítě namaluje obrázek (maminku, tatínka, popřípadě sourozence).
- Rodiče společnými silami s dítětem namalují obrázek celé rodiny (kdo všechno do ní patří).
- Rodiče napíší krátkou anamnézu dítěte.
- Rodiče popíší nevidané situace, které mohou u dítěte nastat.
- Rodiče vytvoří seznam činností, se kterými má dítě problém + Vyplněný dotazník, který se k těmto oblastem vztahuje, než dítě nastoupí do mateřské školy.
- Rodiče společně s dítětem vyberou a do portfolia vloží sadu společných fotografií.
- Rodiče sepíší seznam oblíbených knížek a pohádek.
- Rodiče zařadí do portfolia přepis oblíbené básničky dítěte (napomáhá ke správné adaptaci dítěte) a dítě může doplnit ilustraci.

Jaké úkoly může průběžně dostávat rodina, aby spolupracovala na tvorbě portfolia?

- Namalujte rodinný erb.
- Něco společně uvařte a doneste recept a společnou fotku.
- Naučte se novou básničku a doneste ji do MŠ.
- Namalujte společný obrázek (př. Vytvořte skřítku podzimníčka).
- Udělejte si sportovní odpoledne (na kole, na lyžích, turistika) + fotodokumentace.
- Napište krátkou pohádku.
- Udělejte společný velký úklid domácnosti a napište, co už dítě dovede a s čím vám pomáhá (vysaje koberec, utře prach, umyje si po sobě hrneček, utře nádobí atd.).

Použitá literatura

- Foster, M. Masters, G. (1996). *Assessment Resource Kit, Portfolios*. Melbourne: ACER.
- Košťálová, H. a kol. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* Brno: Masarykova univerzita.
- Krejčová, V. & Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Lustig, K. (1996). *Portfolio Assessment: A Handbook for Middle Level Teachers*. Columbus: National Middle School Association.
- Mertin, V. Význam pedagogického a psychologického poznávání žáka (diagnostiky) pro edukaci. In V. Mertin & L. Krejčová. (eds.). (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 19–24.
- Nezvalová, D. (2012). *Portfolio a jeho hodnocení*. Olomouc: UP.
- Petrová, J. & Vaňková, K. Pedagogická diagnostika jako prostředek individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. In Šmelová, E. et al. (2016). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 7–49.
- Rolheiser, C. & Bower, B. & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sharp, J. E. (1997). Using Portfolios in the Classroom. In *Frontiers in Education*. Pittsburgh, PA: IEEE Education Society.
- Syslová, Z. & Kratochvílová, J. & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2007). Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2018-07-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKO-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-VPRIMARNI-SKOLE.html/>.
- Václavík, A. (2014). Portfolio: příběh učení žáka. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* 139(2), s. 23–28.

Příloha 34 – Tipy k modifikaci aktivit

Všímejte si životního prostředí

Ke zprostředkování obsahu neznámých pojmů, procesů a vyjádření vztahů mezi nimi v rámci diskuse s dětmi využíváme vizuální pomůcky (obrázky, piktogramy, fotky, schémata, předměty atd.), děti je díky nim snadněji pochopí. Např. ke zprostředkování pojmu recyklace můžeme využít víčko od PET lahve, fotku plastové drti a fotku plastové skluzavky. S jejich využitím snadněji dětem přiblížíme proces, který se za tímto pojmem skrývá. Vizuální podporu využíváme i u dalších pojmů, u nichž předpokládáme, že je děti neznají (skládka, čistička, koloběh vody, kanalizace, převařit atd.).

Třídění odpadu

Dětem s poruchou autistického spektra nemusí být příjemné dotýkat se některých materiálů, proto jim můžeme nabídnout vyzkoušet si sběr kovových částí odpadu prostřednictvím magnetu, kdy nedochází k přímému kontaktu s ostatním materiálem.

Recyklace aneb Co s vytříděným odpadem: Recyklační pexeso, pexetrio a hra na popeláře

Předem vystříhané obrázky k nalepení na kartičky připravíme i pro starší děti s oslabenou jemnou motorikou, aby nedostatečně rozvinutá kresba nebyla překážkou účasti na aktivitě. S nalepením obrázku dítěti dle potřeby dopomůžeme, avšak snažíme se jej podpořit, aby alespoň část práce zvládlo samostatně.

Je-li ve třídě dítě s omezenou hybností, hru na popeláře modifikujeme tak, že v průběhu sbírání měníme druh pohybu, kterým se děti pro kartičky dostávají. Těsně předtím, než se pro kartičky vydá dítě s omezenou hybností, zvolíme takový druh pohybu, ve kterém není oproti ostatním výrazně handicapováno (např. plazení, drobné kroky apod.). Tento pohyb necháme ještě pro další skupinu a následně jej opět změníme. Používá-li dítě vozík, vyšleme s ním další dítě, které mu pomůže sebrat kartičku ze země.

Co všechno dýcháme

Pro dítě s poruchou autistického spektra nemusí být zvuk vysavače příjemný a může být dokonce spouštěčem afektu. Před realizací aktivity u rodičů dítěte ověříme, zda zvuk vysavače snáší či ne. Pokud dítěti zvuk vysavače vadí, můžeme jej nechat zapnutý v jiné místnosti (např. v šatně nebo jídelně) a následně jej již vypnutý vrátíme do třídy k dokončení demonstrace.

Příloha 35 – Aktivity podporující mediální znalosti a dovednosti, mediální gramotnost

V následujících odstavcích uvádíme příklady, jež zahrnují činnosti reprezentující vztah k médiím, tedy to, co do mediální výchovy patří. Ukázky jednotlivých inspirativních aktivit je možno obsahově modifikovat v souladu s konkrétním tematickým celkem v ŠVP. V rámci organizace dne lze dílčí aktivity efektivně zařadit jako zpestření při pobytu venku, jako námět komunitního kruhu (blíže kapitola Organizační formy v předškolním vzdělávání) atd.

Činnost č. 1 Prevence strachu z informací z médií

Učitelé by se měli soustředit na to, aby se s dětmi bavili ve větší míře o pozitivních událostech a zprávách. Vzhledem k strachu, který děti zažívají s informacemi z médií, je vhodné najít pozitivní zprávy v médiích nebo je také možné pozvat (ukázat v televizi) někoho, kdo „zná svět“ a přitom o věcech mluví pozitivně. Uvedme jako příklad Ladislava Ziburu (koneckonců říká se mu „Princ Ládík“, <http://www.princladik.cz/>), který prochází „svět“ a z hlediska médií i méně bezpečné oblasti, nicméně k jeho vyjádřením patří to, že prošel tisíce kilometrů a nepotkal špatného člověka, který by mu chtěl ublížit (příklad Ladislava Zibury je samozřejmě jen příklad, ale je nepochybné i to, že v jeho vyprávění by se našly příklady vhodné pro předškolní děti). Existují i časopisy, které přinášejí jen pozitivní zprávy (např. Zlínský nočník atd.), existují rovněž i servery, které přinášejí jen pozitivní zprávy (pozitivni-zpravy.cz/ atd.; zde je mimo jiné mnoho témat věnovaných ochraně životního prostředí), ale cesta jen pozitivních zpráv také není zcela správná. Otázka je: bylo by dobré, kdyby v médiích byly jen pozitivní zprávy? Kdyby v novinách a časopisech byly jen dobré zprávy?

Pro děti existují i Zprávičky, které mají svůj vysílací čas před Večerníčkem (<https://decko.ceskatelevize.cz/zpravicky>). Jsou ve vybraných případech vhodné i pro předškolní děti a mimo jiné naučí děti sledovat každodenní události. Pro starší děti jsou interaktivní, náměty dětí lze v jejich vysílání využít a vysílání podporuje i „zprávičkový kvíz“. Ten je sice založen na tom, že je potřeba umět číst otázky, ale ty v případě jednoduché zprávy může číst i paní učitelka.

Činnost č. 2 Získávání informací: Co znám z médií? Co se říká v televizi?

Děti si zahrají na anketní rozhovory, položí otázku: Kdo znečišťuje vzduch? Zpovídané děti by si měly vzpomenout, že auta, komíny, lidé, kteří kouří atd. Tuto aktivitu je možné využít v návaznosti na téma vzduchu a vody (viz aktivita Pokusy se vzduchem a vodou) v rámci našeho projektu. Totéž se může týkat tématu „znečišťování vody v přírodě a jeho důsledky“. Toto téma můžeme spojit s tím, co děti viděly v televizi.

Činnost č. 3 Nezaručení informací, možná nepřesnost informací; hra v MŠ známá jako „tichá pošta“, nebo podobně „telegraf“

Učitel či dítě zformulují jednoduchou větu, která je přenesena skrze děti (děti opakují, co řekl učitel, jak ji řeklo dítě). Děti sledují, jak si větu ostatní děti zapamatují, jak přesně ji reprodukují, ale na konci pravděpodobně nebude věta zcela stejná. Svědčí to o tom, že projde-li informace zpracováním několika lidí (mnoha médií), může být jiná než na začátku, může být i zkreslená.

Činnost č. 4 Ověřování názorů, rozpoznávání obsahu textu, rozdílnost zpracování události

Učitel/ka vyřkne informaci a děti se ji pokusí ověřit, zda byla správná. Např. že včera svítilo sluníčko a zítra bude zataženo. Děti se na mobilu, počítači s pomocí paní učitelky pokusí ověřit, zda tomu tak bylo a bude. Práci s mobilem a počítačem děti ovládají, s pomocí učitele ji určitě zvládnou. Jsou schopny podle obrázků informaci rozpoznat.

Děti na konci předškolního období dokážou také odlišit (krátkou) zprávu tzv. seriózní od bulvární, dokážou poukázat na rozdíly ve zpracování, především v použitých slovech (např. expresivitě). Stačí vybrat i jen jednu větu s rozdílnými jazykovými prostředky, např. Mladíci obchodovali s ukradenými věcmi. vs. Mladíci kšeftovali s ukradeným zbožím.

Dalším úkolem může být i to, že učitel/ka vyřkne nějaký často přijímaný názor, např. že „hadi jsou jedovatí“ a děti ověřují, zda je tomu tak skutečně. Tento úkol by měl sloužit k tomu, že děti nepřijímají názor bezmyšlenkovitě, ale důvěřují autoritě – odborníkovi (viz aktivity ze Serpentýnkou, Příloha 36) a měly by chápat, že se někdy „tradiční“ nepravdivé, nezaručené a neověřené informace.

Činnost č. 5 Pluralita názorů

Různé děti řeknou názor na nějakou skutečnost (aktuální počasí, procházku atd.) a zkusí posoudit, v čem se jejich názory lišily. Nemusí to fungovat ve větách, stačí někdy popsat události výstižnými jednotlivými slovy. Děti si mohou hrát i na to, že čtou zprávy. Zde je samozřejmě zvlášť nutná podpora učitele, jež vybízí dítě vhodně položenými otázkami.

Činnost č. 6 Odlišnost názorů

Děti si ujasní a zformulují názor na nějakou skutečnost (aktuální počasí, procházku, to, co právě dělaly atd.) a svůj názor na danou skutečnost sdělí ostatním dětem tak, aby se pokusily být alespoň částečně odlišné od předchozího popisu události předchozího dítěte (k tomu jim pomáhají výzvy učitelek, aby řekly ještě něco jiného, než jsme doposud slyšeli). Děti postupují postupně za sebou (stačí tři). Úkol slouží k tomu, aby děti „nepapuškovaly“, co slyšely od ostatních, aby bylo zřejmé, že lidé mají vlastní pohled na věc, a tudíž i pohled odlišný, jiný.

Činnost č. 7 Ne vše je pravda, co děti v reklamě vidí/slyší; reklama „přehání“, „vymýšlí si“

Dobrym příkladem je reklama na Jupík – vypije-li ho dítě, bude silné, bude mít dost energie a vyšplhá v tělocviku po laně až ke stropu tělocvičny. (Můžeme vybrat podobná jiná videa).

Kravička (Milka) přece není fialová. Tenisky (Vodafone) přece nemluví.

Činnost č. 8 Cílové skupiny reklamy

Reklamy jsou velmi pečlivě zaměřeny na jednotlivé cílové skupiny – děti, dospívající, důchodci. Jak řeklo jedno dítě v mateřské škole, „v reklamě nám ukazují, co si máme koupit“. Jde o to, že reklamní tvůrci přesně vědí, co kterou cílovou skupinu zajímá, na co se orientuje, co potřebuje: babička potřebuje léky, např. jí bolí kolena, proto reklama cílená na seniory, ukazuje masti, podpůrné prostředky pro zdraví atd. Jde o to, aby si dítě uvědomilo, že toto je již jeden ze základních prvků reklamního sdělení.

Proč v reklamě, kde je babička, se doporučuje mast na kolena? Proč v reklamě, kde je dítě, se doporučují sladkosti (medvídci atd.), mléko, výrobky z mléka?

Činnost č. 9 Prvky přesvědčování; jazyk, barvy, hudba, příběh

Reklama používá k ovlivňování jazyk, různé formy vyjádření, barvy, hudbu. Dobrym příkladem reklam, využívajících jazyk, jsou reklamy Vodafone pracující s homonymií. Je to např. reklama s teniskami (kecky), které jsou kecky („namluví toho“). RVP PV uvádí, že dítě má umět rozeznat rým, homonyma, což jsou prostředky, se kterými reklama pracuje dost často. Reklama se snaží ovlivnit (zaujmout) hrou se slovy.

Reklama používá omezené jazykové prostředky, které se poměrně často opakují: např. frekventovaným slovem je slovo „nejlepší“. Ukažme dětem některé výrobky, o nichž to reklama tvrdí, a ptejme se, jestli známe podobný výrobek stejně dobrý, nebo dokonce ještě lepší. Proč je vše poctivé, čerstvé? atd.

Jedním z prvků přesvědčování jsou i různé způsoby odkazování a využívání forem vyjadřování. Je to např. „příběh“. Ten mnohdy využívá archetypů – archetyp „hrdina“, archetyp „čaroděj“ atd. (toto rozlišení najdeme v mýtech). Dobrym příkladem je „princ“, který zachránil princeznu, její vlasy od vši. Jako hrdinové jsou v reklamách zobrazováni také sportovci. Dalším příkladem je i „čaroděj“ Cif (obecně čisticí prostředky), který jako mávnutím proutku (obrazově je čištění doprovázeno hvězdičkami) změnil špinavý sporák na čistý. Je tomu tak skutečně? Můžeme vyzkoušet.

Je také dobré vysvětlit symboliku barev. Např. proč má Mac Donald barvy, které má (červená a žlutá), a proč je před časem v určitých reklamách změnil na kombinaci žluté a zelené (blíže k přírodě a ekologii).

Je možné uvést např. zapamatovatelná hudební loga, např. logo Mac Donaldu, Phillips elektroniky atd., lákavé hudební reklamy (ty děti bavi). Hudba je spojená s výrobkem, reklamou na něj, aby byl výrobek dobře zapamatovatelný.

Je možné ukázat gesta v reklamě i gesta politiků, aby si dítě uvědomilo, že gesta jsou přirozená, ale také „naučená“, taková, která slouží k tomu, aby to, co někdo říká, bylo přesvědčivější. Slouží tedy k ovlivňování lidí.

Reklama často plní i důležitou „osvětovou“ roli. Existují i reklamy, které neprodávají zboží, ale ukazují správné sociální chování nebo k němu vyzývají, jde např. o reklamy na různé charitativní činnosti. Jde o to upozornit na to, že reklamy nejsou jenom špatné a že neprodávají jen zboží. Učitel/ka vybere reklamu, která vybízí např. k nějaké pomoci.

Příloha 36 – Aktivity se Serpentýnkou (aktivity za pomoci zvířat pro rozvoj přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání)

Kateřina JANČAŘÍKOVÁ

Obrázek 15 Kateřina Jančaříková, užovka Serpentýnka, její svlečky a děti



Anotace

Aktivity a vzdělávání za pomoci užovky červené pro předškolní děti. V příspěvku jsou představeny cíle přírodovědného vzdělávání předškolních dětí a je v něm vysvětleno, že tyto cíle lze naplňovat také prostřednictvím aktivit se zvířaty či vzdělávání za pomoci zvířat. Dále jsou navrženy konkrétní aktivity návštěvního programu s užovkou červenou, které směřují k cílům přírodovědného vzdělávání této věkové skupiny. Všechny byly realizovány a natáčeny na videokameru ve dvou různých MŠ zapojených do projektu. Byl proveden rozbor s přítomnými ředitelkami a rozbor videozáznamu s expertem. Nejzajímavější postřehy z realizace jsou uvedeny a diskutovány. Potvrdilo se, že vzdělávání za pomoci zvířat je efektivní, protože dítě působí jako silný motivační činitel.

Vzdělávací kontext

Základními cíli přírodovědného vzdělávání v předškolním věku jsou:

- rozvoj citlivosti k přírodě (environmentální senzitivity), která je v tomto věku založena na rozvíjení vztahů ke konkrétním živočichům, stromům nebo dalším rostlinám a dalším přírodninám nebo části krajiny a také na prožitcích v přírodě,
- rozvoj environmentální etiky – tedy osvojování si základních norem chování k živým tvorům a úcty k životu,
- rozvoj přírodovědného jazyka jako profesní mluvy, tedy rozvoj přírodovědné slovní zásoby a rozvoj jazykových dovedností, které umožňují popsat vlastní pozorování či zážitek nebo naopak umožňují porozumět učitelce či učiteli, spolužákům, vzdělávacím pořadům v televizi, a komunikačních kompetencí, včetně odvahy se zeptat na to, co nevím,
- osvojení základních poznatků (znalostí) o světě přírody, např. že ryba mimo vodu lekne apod., které v tomto věku nemusí být nutně verbalizovány,
- osvojení si dovedností a návyků, které umožňují prohlubování znalostí o přírodě, např. zvědavost, zájem, tvořivost, pozorování, základ vědeckého experimentu, měření za pomoci jednoduchých přístrojů apod., osvojování si

práce s modely a přírodovědné abstrakce (Jančaříková, 2017b), porovnávání těla či chování živočicha s tělem či chováním člověka (svým vlastním),

- osvojení si sebeobslužných a hygienických návyků, tedy takových, které umožní přírodovědné aktivity bez rizik, např. dítě či žák nejí bez dovolení dospělého na vycházce plody, udržuje si obuv a oblečení v suchu (na vycházce nešlape záměrně do louží), myje si bez upozorňování ruce apod. (podle Jančaříková, 2017a).

Tyto cíle lze naplňovat různými cestami. Jednou z nich jsou aktivity za pomoci zvířat (animal assisted activities), na které navazuje vzdělávání za pomoci zvířat (animal assisted education). Obě metody jsou v zahraničí a v posledních letech i u nás stále oblíbenější, protože živé zvíře je pro děti skutečně silným motivačním faktorem (více např. Jančaříková, Havlová, 2014).

Směřování dítěte ke klíčovým kompetencím podle RVP PV (2017)

V aktivitách jsou rozvíjeny tyto kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

Literatura

Haleš, J. (1980). *Moji přátelé hadi*. Praha : Albatros. Ke stažení [http://plazyunas.com/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/moji%20priatelie%20hady%20\(Hales\).pdf](http://plazyunas.com/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/moji%20priatelie%20hady%20(Hales).pdf)

Jančařík, A., Jančaříková, K. & Novotná, J. "Good" Questions in Teaching. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Volume 93, 21 October 2013, Pages 964–968. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership.

Jančaříková, K. (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Jančaříková, K. (2017). Modely v didaktice biologie. *Biologie-chemie-zeměpis*, 26(1). DOI: 10.14712/25337556.2017.1.1. Dostupné na <http://bichez.pedf.cuni.cz/archiv/article/1>

Jančaříková, K. (2015). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.

Jančaříková, K., Jančařík, A. & Novotná, J. (2011). Koncept dobrých otázek. *Poradce ředitele školy*.

Jančaříková, K. & Havlová, J. (2014). *Činnosti se zvířaty v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Obrázek 16 Aktivity se účastnily i dvouleté děti. Soustředily se po celou dobu programu (20 min).



Aktivity za pomoci užovky červené

Úvodem

Zde jsou představeny aktivity se Serpentýnkou, užovkou červenou, které byly vytvořeny pro potřeby našeho projektu s ohledem na výše uvedené dílčí cíle a také s ohledem na vývojová specifika dětí předškolního věku a didaktické zásady přírodovědného vzdělávání dětí a žáků mladšího školního věku podrobně popsané v knize Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků (Jančaříková, 2015).

Níže představené aktivity byly zrealizovány se 6 skupinami dětí ve věku 2–7 let ve dvou mateřských školách zapojených do projektu. Celkem tedy se do ověřování zapojilo 39 dětí, dvě ředitelky, 9 učitelek a 1 učitel. Skupiny trávily aktivitami se Serpentýnkou 20 minut. Po aktivitách byl proveden rozbor s ředitelkami obou MŠ, které byly na programu přítomné. Dále byl proveden rozbor videozáznamu s expertem, doc. Kotátkovou.

Samotná činnost s dětmi byla vždy podle potřeby přizpůsobena individuálním potřebám a schopnostem přítomných dětí tak, aby děti nebyly aktivitami přetížené, ale aby z nich odcházely s pocitem radosti, která pramení z příjemně prožitého času a vlastní úspěšnosti v dílčích úkolech. Proto nebyly vždy realizovány všechny připravené aktivity.

Užovku červenou je možné ve většině aktivit nahradit takřka jakýmkoli jiným živočichem, např. hlemýžděm zahradním. Pro realizaci aktivit a plnění výchovných a vzdělávacích cílů není proto nezbytné vlastnit užovku.

Obrázek 17 Aktivity se v obou MŠ zúčastnily ředitelky, učitelky a jeden učitel



Užovka byla ovšem vybrána cíleně, a to z těchto důvodů:

- Hadi bývají lidmi často chápáni jako zvířata „zlá“ či „odporná“. Děti v předškolním věku ještě nejsou zatíženy sociálními předsudky proti zvířatům, proto je vhodné je s hady a dalšími zvířaty opřednými předsudky (netopýři, pavouci) seznamovat, a tak předsudkům předcházet.
- Všichni hadi jsou v České republice, po- tažmo v Evropské Unii chráněni různými zákony (Zákon o ochraně přírody a krajiny 114/1992 Sb., CITES); tato ochrana se týká nejen dospělých jedinců, ale také vajíček.
- V České republice žijí čtyři druhy užovek,
- Užovky jsou užitečné.
- Užovky nejsou jedovaté.
- Nejsou známy nemoci přenosné z užovek na člověka.
- Při manipulaci s užovkou nehrozí riziko alergie.

Konkrétní druh, tedy užovka červená, *Pantherophis guttatus*, byl vybrán, protože

- není možné legálně chovat české užovky,
- jedná se o nejčastěji chovaného hada s mnoha barevnými variantami a příjemnou povahou.

Serpentýnka a mládě Pantáta Gutáta jsou moje vlastní užovky, které chovám za účelem aktivit a vzdělávání za pomoci zvířat a které jsou ohočené a velmi přátelské. Přesto jsem při všech aktivitách sledovala dění a předcházela riziku kousnutí dítěte hadem (i když moje užovky nikdy nikoho nekously) a úleku dítěte z hada. Při přepravě do MŠ a zpět i při samotných aktivitách byl brán zřetel na welfare obou užovek.

Plán návštěvního program aktivity se Serpentýnkou

1. Představení lektora a představení Serpentýnky – realizováno vždy

Aktivity Hledání Serpentýnky (prevence proti případnému strachu dětí) a Představení Serpentýnky

2. Samotný program

Aktivity jsou realizovány podle aktuální didaktické situace, není třeba realizovat vždy všechny.

3. Závěr – rozloučení

Shrnutí nejdůležitějších poznatků např. jako odpovědi na otevřené otázky „Co jsi se naučil?“ nebo „Co se ti nejvíce líbilo?“

Obrázek 18 Aktivita Před, za, pod a nad



Dílní aktivity

1. Hledání Serpentýnky

Cíle: Primárním cílem je prevence strachu dětí z hada. Doprovodnými cíli jsou: rozvoj environmentální senzitivity a etiky (dětí se dozví, že poskytujeme užovce takovou přepravu, jakou potřebuje), osvojení základních poznatků (užovka je chladnokrevný živočich, s teplem hospodaří jinak než člověk, potřebuje zahřívát).

Pomůcky: různé krabičky a přepravky, sáčky.

Realizace: Jedná se o úvodní aktivitu. Děti po vstupu do učebny pozdravíme a požádáme je, aby našly hosta, užovku Serpentýnku. Děti pátrají, otevírají krabičky, zdvihají kůru, kameny, kouknou se do tašky... Serpentýnka tam není. Krátké zklamání z toho, že ji nenašly, je prevencí proti strachu z hadů. Děti chtějí tak moc užovku najít, že se pak všechny (i ty, které byly na začátku opatrnější) radují, když ji konečně uvidí (byla schovaná v látkovém sáčku pod svetrem). Vysvětlí dětem, že by užovce byla zima, kdyby k nim cestovala v krabičce, proto přijela pod svetrem, aby neprochladla.

Informace pro učitelku: Mezi lidmi v České republice vzrůstá procento těch, kteří se bojí hadů. Někteří lidé mají dokonce fobie. Strach a fobie nejsou vrozené, ale získané (kulturní, přenosem). V raném věku děti nemají strach z žádných zvířat. Některé předškolní děti ovšem už mohou jevit známky strachu, protože se identifikují se svou maminkou nebo s jinou známou osobou, která strach či fobii z hadů má. Učitelka by měla dbát na to, aby děti získaly k hadům pozitivní vztah. To lze docílit citlivým úvodem, např.: „Dnes mám pro vás vzácného hosta. Je to vzácné a nádherné

zvíře, které je chráněno zákonem, protože je vzácné. Někteří lidé se hadů bojí, ale to je proto, že neznají pohádku o Hadím králi. Pokud se budete k hadu hezky chovat, povím vám ji.“ Aktivní činnost dětí, jakou je hledání, je velkou prevencí případnému strachu.

Rozhodně není vhodné užovku (ani jiné živé zvíře) dávat dětem do jejich osobního prostoru aktivně. Dítě by vždy mělo mít možnost se samo k užovce (jinému zvířeti) přiblížit, popř. ho k sobě zavolat (např. v případě psa).

Aktivovaná slovní zásoba: had, užovka, vajíčko, mládě, dospělý jedinec, hlava, ocas, ubikace, úkryt, kůra, kamen, teplo, chladnokrevní a teplokrevní živočichové

Poznatky a postřehy z realizace:

V žádné skupině dětí jsem nepotkala dítě, které by se hadů bálo. Ale v obou MŠ bylo dítě (v každé MŠ jedno), které si drželo jistý odstup. V první MŠ to byla holčička (viz Obrázek 20). Na začátku aktivit se k hadu přiblížila jen na jistou vzdálenost a blíž jít nechtěla. V průběhu aktivity se postupně osmělovala, nakonec si hada i opatrně pohladila. Po aktivitě nechtěla odejít, chtěla si ještě o hadech povídat a sdělila mi, že “napíše Ježíškovi, aby jí dal pod stromeček užovku“. Ukázala jsem jí na iPadu webové stránky s různými barevnými variantami užovek červených a ona si nadšeně vybírala. Dalším dítětem, které si drželo odstup, byl chlapec z druhé MŠ. Do aktivit se zapojoval, ale nechtěl si na Serpentýnku ani na její svlečky či vajíčka sáhnout, jen se díval.

Jednu z učitelek, která si během programu užovku hladila a chovala a hrála si s ní, napadlo, že ji dát jedné holčice zezadu kolem krku jako náhrdelník. Chtěla holčice udělat radost, ozdobit ji. Holčička byla k učitelce zády a zcela se soustředila na jinou činnost (poměřování velikostí provázků). Učitelku s užovkou neviděla. Naštěstí jsem to viděla a užovku jsem učitelce na dítě dát zezadu nedovolila jako prevencí proti případnému leknutí.

Děti z druhé MŠ znám a vím, že mezi nimi není žádné, které by se bálo hadů, takže jsem Serpentýnku v této MŠ tolik neschovávala, jako v MŠ, kde jsem byla poprvé a kde děti neznám. Dětem se povedlo ji zahlédnout dveřmi, když jimi vycházela předchozí skupina

2. Představení Serpentýnky

Cíle: Hlavním cílem je poskytnout dětem základní informaci o užovkách a hadech obecně, a to, že a) jsou užiteční a b) zákonem chráněni. Další informace podáváme dle věku a schopností dětí. Doprovodnými cíli je rozvoj environmentální senzitivity, etiky, rozvoj přírodovědné slovní zásoby, osvojení si základních poznatků o potravním řetězci, podpora zvědavosti, zájmu o přírodu, osvojování si práce s modely a se zobrazením a rozvoj přírodovědné abstrakce.

Pomůcky: zobrazení a modely hadů, zobrazení prostředí, ve kterém se hadi vyskytují/nevyskytují, zobrazení našich hadů, ubikaci, vajíčka užovky, svlečky, mládě užovky, kukuřice.

Realizace: Seznámení s životem užovky – od vajíčka k dospělému hadu. Pozornost věnujeme svlékání. Ukážeme hadí vajíčka, hadí svlečky, mládě hada, dospělého hada. Řekneme dětem, že hadi jedí myši, a proto jsou užiteční (myši ve špajzu nadělají velkou neplech). Řekneme dětem, že Serpentýnka je užovka červená, že žije v Americe v kukuřičných polích), a proto se anglicky jmenuje corn snake – kukuřičný had).

Děti na vyzvání ukazují, kde má Serpentýnka hlavu a kde ocas. Hlavu a ocas hledají také na svlečce (na hlavě hledají i oči) či na mláděti hada. Na hadích vajíčkách hledají otvor, kudy mládě hada vylezlo ven. Informujeme děti o tom, že užovka Serpentýnka je ochočená a že lidi rozeznává čichem za pomoci pohybů jazyka (napodobujeme pohyb hadího jazyka vlastním jazykem). Během této i následných aktivit si všímáme chování užovky a popisujeme ho.

Informace pro učitelku: Předškolním dětem podáváme informace pravdivé, ale vhodně zjednodušené (je potřeba provést didaktickou transformaci obsahu). Předškolní děti mohou mít značné znalosti, ale zásadou je, že je nikdy ze znalostí nezkoušíme. Klademe proto spíše otevřené otázky, které dětem poskytují možnost odpovědět správně (odpovídají to, co vědí).^{*} Co nejvíce informací propojujeme s pohybem, napodobením či ohmatáním.

Více informací o hadech lze najít například v publikaci *Moji přátelé hadi* (Haleš, 1980).

Aktivovaná slovní zásoba: hadi, plazi, končetiny, vajíčka, svlečky, názvy různých prostředí (rybník, les, louka, pole), potrava, myš, škoda, úroda

^{*} Viz koncept Dobrých otázek (Jančaříková, Jančařík, Novotná, 2011) nebo (Jančařík, Jančaříková, Novotná, 2013).

Poznatky a postřehy z realizace

Nejstarší děti z druhé MŠ při této aktivitě prezentovaly značné znalosti o hadech. Věděly, že užovky jsou plazi, že nemají uši, používaly slova jako „svlečka“ a „rozeklaný jazyk“. Ukázalo se, že je jejich paní učitelka na návštěvu Serpentýnky připravila.

Některé děti překvapilo, že hadi jedí myši. Jedno dítě typovalo, že jedí kukuřici, protože mezi pomůckami zahlédly kukuřici, kterou jsem s sebou vzala na demonstraci prostředí, ve kterém se užovka červená vyskytuje ve své domovině (anglický název užovky červené je *corn snake*).

3. V čem je Serpentýnka jiná než já?

Cíle: Hlavním cílem je rozvoj schopnosti porovnávat tělo užovky s tělem vlastním, uvědomit si, že je užovka živá, že je nám v něčem podobná a v jiném se od nás liší. Dílčími cíli jsou rozvoj citlivosti k přírodě a environmentální etiky, rozvoj přírodovědného jazyka jako profesní mluvy.

Pomůcky: užovka, její zobrazení a modely, dále můžeme využít: hřeben, rukavice, bot, ponožky, klobouk apod.

Realizace: Na základě pozorování děti popisují rozdíly/shodnosti v morfologii či chování užovky a člověka. Všimáme si hlavy (tvaru, počtu očí, víček, resp. mrkání, jazyka), ocasu, kloaky, barvy, tvaru těla, povrchu těla, nepřítomnosti končetin, velikosti, teploty, pohybu).

Menší děti je možné podpořit za pomoci vhodně vybraných předmětů, např. hřebenu; ukážeme jim hřeben a ptáme se, zda ho užovka potřebuje, žádáme, aby odpověď zdůvodnily („nemá vlasy“).

Informace pro učitelku: Je vhodné co nejméně zasahovat, nechat děti pozorovat a přemýšlet, poskytnout jim čas.

Aktivovaná slovní zásoba: had, užovka, hlava, ocas, končetiny, kloaka, jazyk, tvar, kůže, vlasy, chlupy, potrava, plazení aj.

Poznatky a postřehy z realizace

K mému překvapení děti nejpozději zmiňovaly absenci končetin u Serpentýnky. Nejprve zmiňovaly jiný tvar hlavy, jiný typ pohybu („nemůže chodit“ nebo „plazí se“). Všimaly si, že má také dvě oči, jako my. Věnovaly se barvě.

V obou MŠ přítomné učitelky a učitel do této aktivity zasahovali a snažili se dětem pomoci, aby správně odpověděly. Zdálo se mi, že se učitelé domnívají, že správnou odpovědí, je to, že Serpentýnka nemá ruce a nohy. Ovšem cílem této aktivity nebylo co nejrychleji odpovědět, ale naučit se pozorovat a porovnávat, uvědomit si rozdíly mezi užovkou a sám sebou). K tomu děti potřebují čas a klid.

Pomocné předměty (např. hřeben, kartáček na zuby, lžice apod.) velmi pomohly, děti se mnohem lépe zapojovaly a celá aktivita pro ně byla okamžitě zábavnější.

4. Porovnávání svleček

Cíle: Základním cílem je osvojování si základních dovedností porovnávat, řadit podle velikosti a měřit a dalších dovedností a návyků, které umožňují prohlubování znalostí o přírodě, např. zvědavosti, pozorování, měření za pomoci jednoduchých přístrojů apod., osvojování si práce s modely a přírodovědné abstrakce. Dílčími cíli jsou rozvoj přírodovědného jazyka jako profesní mluvy, včetně odvahy se zeptat na to, co nevím.

Pomůcky: svlečky hada různých velikostí a dostatečně velké množství nastříhaných provázků o třech různých velikostech (jedna sada provázků různé délky na jedno dítě), krejčovský metr

Realizace: Ukážeme dětem svlečky hada a vysvětlíme jim, že jak had roste, tak si svléká kůži (předvedeme se svetrem nebo mikinou). Uspořádáme svleček do řady podle velikosti a vysvětlíme dětem, že jsou uspořádány vlastně i podle stáří (nejmenší svlečky si svlékl had, když byl malý, jak rostl, svlékal delší a delší svlečky). Předvedeme dětem, že nejlépe se svlečky porovnají tak, že je uchopíme za „hladičky“ a držíme je u sebe a podíváme se, kde mají „ocásky“.

Následně rozdáme dětem sady provázků. Děti se rozmístí po místnosti, sednou si na zem a provázky porovnávají a zkoušejí je seřadit podle délky od nejkratšího k nejdelšímu. Mnohé děti obvykle potřebují pomoc, což provedeme vlídně, s respektem k jejich vývojovému stádiu. Starším dětem je možné předvést krejčovský metr jako nástroj měření délky, popř. jim předvést, jak se využívalo pro měření délky lidské tělo (palec, píd', loket, stopa...).

Informace pro učitelku: Předškolní děti jsou vzhledem k vývojovému stádiu neschopné porovnávat délku obvykle jinak než přímým porovnáním (viz Piagetovy experimenty – experiment s tyčinkami stejné délky, které lektor posouvá na desce stolu).^{*} Tato aktivita je vymyšlena proto, aby se techniku porovnávání délky učily. Proto je žádoucí, aby i děti, které dokázaly najít a správně označit nejkratší a nejdelší provázek, zkusily provázky porovnat přiložením k sobě.

Hadi si svlékají kůži naruby, tzn. to, co mají u těla, je na svlečce vně.

Aktivovaná slovní zásoba: délka, velikost, kratší, delší, stejně dlouhý, měření délky, metr

Poznatky a postřehy z realizace

Ukázalo se, že tři provázky o různé délce zcela stačí. (Před ověřením jsem přemýšlela o 3–5 provázcích.) S větším počtem provázků by se mnoho dětí nevypořádalo. I se třemi provázky měly některé děti potíže.

Většina dětí dokázala označit nejdelší a nejkratší „svlečku“, vlastně provázek. Ale děti měly často problém s pojmenováním provázku s prostřední délkou. Mnohé dělaly, jako kdyby tam prostřední provázek ani nebyl, pracovaly jen se dvěma provázky.

Většina dětí nedokázala stupňovat přídavná jména, tedy používat *douhý, delší, nejdelší* nebo *krátký, kratší, nejkratší*. Většina dětí nedokázala sama pojmenovat prostřední provázek.

Některé děti měly problém si představit, že provázek v této aktivitě nahrazuje svlečku hada („je jako svlečka hada“), neměly dostatek abstrakce.

5. Jak by se mohla jmenovat?

Cíle: Základním cílem je rozvoj jazykových dovedností a rozvoj tvořivosti. Dílčími cíli jsou rozvoj citlivosti k přírodě.

Pomůcky: užovka

Realizace: Ukážeme dětem užovku Serpentýnku nebo mládě a řekne jim, jak se jmenuje, popř. že ještě nemá jméno. Vysvětlíme původ jména hada. Poté hada (popř. jiné zvíře) stručně charakterizuje. Děti mají za úkol vymýšlet další jména pro hada a říci, proč dané jméno vybraly, např. „Tkanička, protože mi připomíná tkaničku do bot.“ „Špagetka, protože je dlouhá.“ „Hanička, protože se tak jmenuje moje maminka.“

Informace pro učitelku: Jméno Serpentýnka je z latinského názvu řádu hadi Serpentes, etymologicky s jejím jménem souvisí serpentina (prudká zatáčka cesty zpravidla v členitém horském terénu). Jméno Pantáta Guttata vychází z latinského názvu užovky červené *Elaphe guttata*.

Učitelka by měla respektovat každé jméno, které děti hadovi dají, a povzbuzovat je, aby vysvětlily důvody toho, proč jméno vybraly.

Aktivovaná slovní zásoba: serpentýna, zatáčka a dále podle vybraných slov

Poznatky a postřehy z realizace

Ukázalo se, že vymyslet jméno není pro děti jednoduché. Děti v obou MŠ potřebovaly velké povzbuzování a dost času, aby se odvážely říci nějaký návrh.

Jedna holčička pro hadí miminko rozhodně prosazovala jméno „Tornádo“. Pokaždé, když někdo navrhl jiné jméno, řekla, že Tornádo je lepší a že *to bude Tornádo!*

Jeden chlapec užovku pojmenoval dvěma slovy (Červený provázek). Zareagovala jsem, že to zní jako indiánské jméno. To se dětem líbilo a začaly navrhopvat další obdobná jména.

6. Hadí jazyk

Cíle: Hlavním cílem je probuzení zájmu, podpora dovednosti pozorovat živé zvíře, porovnávat jazyk hada s lidským jazykem. Dílčími cíli jsou rozvoj citlivosti k přírodě a environmentální etiky, rozvoj jazykových dovedností, které umožňují popsat vlastní pozorování či zážitek nebo naopak umožňují porozumět učitelce či učitel, spolužákům,

^{*} Videozáznam z Piagetových experimentů naleznete na <https://www.youtube.com/watch?v=tQLpysTbFso&t=18s>. Jejich popis v knize *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků* (Jančaříková, 2015).

osvojení základních poznatků (znalostí) o světě přírody (konkrétně, že různí živočichové mohou mít různý tvar jazyka, ale že jazyk hledáme v ústní dutině).

Pomůcky: had, obrázky různých jazyků (min. ve tvaru I, Y a \cap)

Realizace: Ukážeme dětem hada, kterého držíme vhodně tak, aby na něj děti dobře viděly a mohly ho pozorovat. Vyzveme děti, aby ukázaly hlavu a všímaly si hadího jazyka, jeho pohybu a tvaru. Vysvětlíme dětem, že had využívá pohyby jazyka k „očuchání si“ svého okolí.

Po uplynutí dostatečné doby starší děti hadí jazyk namalují a mohou ho připodobnit k písmenu (Y). Mladší děti vybírají z několika perokreseb různých jazyků (I, Y a \cap).

Napodobujeme vlastními jazyky pohyb hadího jazyka (opakovaně a rychle ho vystrkujeme a zastrkujeme).

Obrázek 19 Aktivita Hadí jazyk



Informace pro učitelku: Pozorování je velmi důležitou součástí přírodovědných kompetencí. Je třeba trénovat pozorování. V této aktivitě nejde o to, znát, ale umět pozorovat. Proto by se učitelka měla snažit o to, aby děti nevykřikovaly odpovědi bez pozorování, ale aby odpověď skutečně získaly vlastním pozorováním. I proto rozdá psací potřeby a pracovní listy až po uplynutí dostatečné doby pro pozorování. Aktivitu můžeme zakončit pozorováním vlastních jazyků v zrcadle a porovnáváním lidských a hadích jazyků.

Předškolní děti jsou schopné klasifikovat a třídit jen na základě jednoho kritéria. V této aktivitě je oním kritériem tvar.

Nápodoba pohybů hadího jazyka vlastním jazykem je jednoduchým logopedickým cvičením. Tato aktivita může zvýšit motivaci dětí trénovat motoriku vlastního jazyka.

Aktivovaná slovní zásoba: jazyk, ústa, ústní dutina, čich, tvar, ypsilon, měkké i, písmenko U

Poznatky a postřehy z realizace

Chlapec z první MŠ na otázku: „Jaký z těchto jazyků má Serpentýnka?“ (namalovala jsem tři jednoduché obrázky černou fixou ve tvaru I, Y a \cap) odpověděl rozhodně: „Žádný!“ Po chvíli zjišťování se ukázalo, že si všiml barvy, a ne tvaru („Serpentýnka nemá černý jazyk!“). Poté, co jsem namalovala stejné obrázky růžovou barvou, byl spokojen a vybral obrázek ve tvaru Y.

Skupina nejstarších dětí z návštěvy v druhé MŠ předvedla velkou dovednost pozorovat. Nikdo z nich se nesnažil odpovídat jinak než na základě pozorování (tedy nikdo nezkoušel hádat správnou odpověď, všichni se usilovně dívaly na Serpentýnčin jazyk).

Jeden chlapec ze skupiny nejstarších dětí odpověděl, že „hadi mají rozeklaný jazyk“.

7. Před, za, pod a nad

Cíle: Hlavním cílem je rozvoj přírodovědného jazyka jako profesní mluvy, konkrétně rozvoj dovednosti používání předložek, dovednosti rozpoznat přední a zadní část hada (popř. jiného zvířete). Dílčími cíli jsou rozvoj citlivosti k přírodě a environmentální etiky, osvojování si práce s modely a přírodovědné abstrakce.

Pomůcky: modely hadů, provázky, stuhy (uzlík z nich simuluje hlavu) apod. vhodné plody (např. kaštan, žalud, lískový oříšek, vlašský ořech) nebo plastová víčka.

Realizace: Rozdáme dětem modely hadů. Každé dítě dostane jeden model a jednu věc (víčko od PET lahve, kaštan) nebo použije vlastní bačkorku. Následně dáváme úkoly: Dej bačkorku před hada. Dej bačkorku za hada. Dej bačkorku pod hada. Dej bačkorku nad hada. Dej hada nad bačkorku. Dej hada pod bačkorku atd.

Informace pro učitelku: Určení přední (hlavové) a zadní části u zvířat a uvědomit si jejich rozdíly, je důležitou dovedností. Stejně tak určení dalších místa za pomoci předložek nad, pod, vedle, za. Tato aktivita je prováděna společně, mladší děti se mohou před tím, než úkol splní, rozhlédnout a podívat se, jak odpovídají starší nebo znalejší děti v jejich okolí. Lektor nebo učitelka může také s předměty a modelem hada manipulovat a být vzorem. To odpovídá teorii konektivismu – učení se od sebe navzájem (více Jančaříková, 2015).

Aktivovaná slovní zásoba: přední, zadní, hlava, ocas, před, za, vedle, vlevo, vpravo, u Poznanky a postřehy z realizace:

Poznanky a postřehy z realizace

Děti většinou neměly problém rozpoznat hlavovou část hada. Ale většina z nich měla problém vykonat pokyny. Nejlépe děti řešily pokyny: „Dej bačkorku pod hada“ a „Dej hada okolo bačkorky“. S předložkami před, za a nad měly děti většinou potíže.

Jedna velice malá holčička z druhé MŠ plnila úkoly rychle a dobře. Upozornil mne na to pan učitel (holčička seděla daleko ode mne a nevšimla jsem si). Pochválila jsem jí a řekla, že by se měla umět přihlásit, když něco udělá správně. Od té chvíle se hlásila, že je hotová a očividně zažívala radost z vlastního úspěchu. Ostatní děti si podle ní začaly kontrolovat vlastní postupy.

8. Jaká je užovka Serpentýnka?

Cíle: Hlavním cílem je osvojování si přírodovědného jazyka, rozvíjení jazykových dovedností, konkrétně, aby si děti osvojily co nejvíce přívlastků a učily se verbalizovat své představy, zážitky a hra. Doprovodnými cíli jsou rozvoj environmentální senzitivity a etiky, osvojení základních poznatků o hadech, podpora zvědavosti, zájmu, pozorování.

Pomůcky: užovka

Realizace: Ukážeme dětem Serpentýnku a ptáme se: „Jaká je užovka Serpentýnka?“

Vedeme děti k tomu, aby odpovídaly přídavnými jmény. Například: „Krásná, velká, hodná, čistá, veselá, dlouhá“ apod.

Pokud děti nemají nápady, dáváme jim na výběr, tj. ptáme se jich: „Je krátká nebo dlouhá?“ apod. Pokud dítě odpoví jinak (nepoužije přídavné jméno), neopravujeme ho. Pokud řekne nějakou „hloupost“ (modrá), vhodně ho doplníme (modrá, ano, když ji namočíme od inkoustu). Umožňujeme dětem přívlastky opakovat, tedy říci nějaký přívlastek, který řeklo jiné dítě před chvílí.

Tuto jazykovou aktivitu je vhodné propojit s aktivitou pohybovou – dítě, které řekne přívlastek, se například přesune z jednoho kouta zahrady/třídy na druhý a tam v „domečku“ sledují, jak odpovídají ostatní děti. Pokud aktivitu realizujeme v menších prostorách, tak si děti, které přívlastek řeknou, sednou na bobek.

Informace pro učitelku: Učitelka by měla (zvláště ve třídě mladších dětí) jít příkladem a říci první přívlastek či přívlastky sama. To, že je dovoleno přívlastky opakovat, poskytuje pocit bezpečí i dětem jazykově méně obratným. Příště budou šikovnější a lépe se zapojí.

Aktivovaná slovní zásoba: přívlastky podle použitých slov, např. dlouhý, krátký, široký, tenký, veselý, smutný, zvědavý, opatrný

Poznanky a postřehy z realizace

Dětem z první MŠ dělalo větší problémy přívlastky nabízet než dětem v druhé MŠ, což bylo podle mého názoru proto, že děti v druhé MŠ obdobné aktivity (s jinými zvířaty) na můj popud již dělaly. Když měly děti vybírat ze slov: hodná x zlá, ošklivá x hezká, užitečná x škodlivá apod., vybíraly shodně přívlastky, které vyjadřovaly pozitivní vztah k užovce (hodná, hezká, užitečná), což podle mého názoru potvrzuje skutečnost, že užovku vnímaly pozitivně. Jen jeden chlapec navrhl „slizká“, ale to ještě před tím, než si na ni sáhl, pak se opravil.

9. Užovka proleze všude

Cíle: Hlavním cílem je osvojení si dovedností a návyků, které umožňují prohlubování znalostí o přírodě, konkrétně např. zvědavost, zájem, tvořivost, pozorování. Dalšími cíli jsou rozvoj citlivosti k přírodě a rozvoj environmentální etiky.

Pomůcky: užovka, vhodně zvolená prolézačka pro hada, např. dřevěná kostka s otvory

Realizace: Necháme Serpentýnku volně prolézat na prolézačce. Pozorujeme její pohyby. Při tom si povídáme. Vedeme děti k tomu, aby si uvědomily, že hadi dokážou vlézt do myšího hnízda. Kdežto kočky (napodobíme za pomoci plyšové hračky) musí číhat na myši před dírou.

Informace pro učitelku: Hadi podobně jako kočky nebo sovy jsou užiteční, protože loví myši. Kočky, hadi i sovy je ovšem loví různými způsoby. Proto je nejlepší, když v okolí domu žijí zástupce všech tří skupin.

Naši předci si lépe než my uvědomovali jejich význam a všímali si lépe než my různých souvislostí, i když ne vždy je interpretovali správně. Slovo sýčkovat (vést pesimistické řeči) vzniklo z toho, že když byl na statku někdo nemocný, nebyl čas na takový úklid jako jindy, rozmnožily se myši a přistěhovali se sýčci. Sýčci vydávali zvuky, sýčkovali a následně nemocný zemřel. Propojení sýčkování s úmrtím. Známé jsou pověsti o hadu Hospodáříčkoví.

Aktivovaná slovní zásoba: otvor, díra, skulina, leze, plazí se, schovává se, loví, myš, hnízdo, predátor, lov

Poznátky a postřehy z realizace

Tato aktivita vznikla spontánně při návštěvě druhé MŠ. Děti toužily udělat Serpentýnce radost a připravily jí prolézačku. A ona skutečně prolézačkou s chutí prolézala a předváděla dětem unikátní pohyby.

10. Zmije

Cíle: Hlavním cílem je osvojení si sebeobslužných a hygienických návyků, které umožní pobyt v přírodě bez rizika, konkrétně bez rizika uštknutí. Dílčími cíli jsou rozvoj citlivosti k přírodě a rozvoj environmentální etiky, osvojení základních poznatků (znalostí) o světě přírody, konkrétně, že zvířata mohou být nebezpečná a zároveň chráněná, rozvoj práce s modely a přírodovědné abstrakce.

Pomůcky: zobrazení a modely hadů České republiky (zmije obecné, užovky hladké, užovky podplamaté, užovky obojkové a užovky stromové), obrázky prostředí, ve kterém se hadi nejčastěji vyskytují.

Realizace: Ukážeme dětem zobrazení a modely českých hadů. Vysvětlíme jim, že na hady v přírodě se nesmí sahat, protože jsou zákonem chráněni. Zmíníme, že jeden druh hada, zmije obecná, je jedovatá a její kousnutí (uštknutí) může být nebezpečné. Zdůrazníme, že hadi člověka nehoní, ale utíkají před ním. Ale musí o člověku vědět. Učíme děti luskat prsty (variantou dupat či tleskat), tedy vydávat zvuky, aby daly hadům vědět, že jdou a zahaly je.

Informace pro učitelku: Učitelka by měla dětem dobře vysvětlit, že není třeba se na procházce hadů bát, když jim neublížíme, ale že je třeba, aby hadi o lidech věděli a měli čas se schovat. Učí je proto rozpoznávat prostředí, ve kterém se zmije vyskytují a vydávat vhodné zvuky (luskání, tleskání apod.), kterými mohou hady upozorňovat.

V dnešní době není časté potkat zmiji v přírodě. Mnohem více hrozí dětem riziko uštknutí hadem, který utekl nezodpovědnému chovateli. Obecně by si děti měly osvojit pravidlo, že *na hada, kterého neznáme, nesaháme a nesnažíme se ho chytit*.

Aktivovaná slovní zásoba: užovka, zmije, uštknutí, zvuk, vibrace, opatrnost, ochrana

Poznátky a postřehy z realizace

Většina předškoláků ještě neumí luskat prsty, ale mohou to zkusit a učit se to. Pokud se informace podá správně, nemají předškoláci z jedovatých hadů strach, ale umí se chovat opatrně, aby předešli uštknutí.

Postřehy přítomných učitelek

E. Dendisová:

Dvouleté děti především pozorovaly, byly motivované přítomností užovky. Úkoly řešily tak, že se dívaly, jak je řeší starší děti a napodobovaly je.

Pozitivně hodnotí napodobeniny hada, především hračka – dřevěný had.

Myslí si, že se děti nebály. Některé učitelky prý před aktivitou říkaly, že se hadů bojí a že si na něj nesáhnou, ale nakonec si všechny na užovku sáhly i vzaly do ruky a měly z kontaktu radost. Pomohlo tomu, že si uvědomily, že užovka může mít sama strach, že se o ni musíme starat a manipulovat s ní opatrně.

Dílčí aktivity by klidně opakovala. Porovnávání prý dělají běžně.

Líbilo se jí srovnání s oblečením. Doporučuje přinést oblečení a botičky různých velikostí a na tom demonstrovat, jak děti rostou (v porovnání svleček).

Fantazii ještě ti menší nemají (výběr jména).

Domnívá se, že jméno Serpentýnky není třeba pro potřeby aktivity měnit. Je hezké přirovnání ke klikaté cestě.

Hezké je srovnání jazyků, hadích a lidských.

Diskuse „barevné“ skupiny. Jedna ze tří skupin se soustředila na barvy.

To, že děti označovaly primárně jiné rozdíly, než že nemá ruce, nemá nohy, vysvětluje, že jsou detailisti, že si všímají spíše detailů.

Děti jsou dnes izolované od zvířat, neumí se k nim chovat a někdy jim chybí potřebný respekt a může dojít ke zranění dítěte zvířetem. Respekt a uvědomění si potřeb zvířat je třeba.

Závěrem

Výše popsané aktivity se dětem i jejich učitelkám a učiteli líbily. Žádné z dětí neprojevovalo strach z užovky, naopak, děti projevovaly velký zájem a mnoho z nich nechtělo od užovky odejít. Několik dětí říkalo, že také chtějí mít doma užovku. Dokonce i jedna holčička z první MŠ, která se na zpočátku Serpentýnky trochu bála, se rozhodla, že si o užovku „napíše Ježíškovi“ a následně si vybírala tu pravou variantu užovky červené podle fotografií na webových stránkách.

Z MŠ jsem zhruba po 14 dnech od realizace aktivit dostala informaci, že se děti tématu věnují ve spontánních aktivitách a např. kreslí hady nebo si hrají na hady.

Kromě příjemně stráveného času byly aktivitami naplňovány vytyčené vzdělávací cíle.

Rozvoj citlivosti k přírodě a environmentální etiky byl založen na kontaktu s užovkou červenou a přenesením pozitivního vztahu k ní na české hady, jejich vajíčka a mláďata. Byl podpořen opakovaným sdělením, že hadi jsou chráněni zákonem a lidé jim nesmí ubližovat. Při každé aktivitě byly děti vybízeny, aby se k užovce chovaly šetrně, lektor a učitelky a učitel jim byli vzorem. Dětem byly připomenuty pohádky a pověsti, ve kterých je pozitivním hrdinou had (O hadím králi).

Velká pozornost byla věnována rozvoji přírodovědného jazyka jako profesní mluvy, a to jak rozvoji přírodovědné slovní zásoby (viz odstavce „aktivovaná slovní zásoba“ u každé dílčí aktivity), tak rozvoji jazykových dovedností, které umožňují popsat dětem jejich vlastní pozorování či zážitky. Děti byly chváleny za to, když se zeptaly na něco, co nevěděly.

Při aktivitách bylo dětem sděleno několik základních informací o světě přírody, např. o existenci potravního řetězce (hadí pojídají myši, myši pojídají kukuřici, pšenici, okusují chléb a jiné zásoby) a informace o hadech (nemají končetiny, jsou chladnokrevní, rodí se z vajíček, svlékají se z kůže při růstu aj.). Jedna skupina dětí měla velmi hluboké znalosti o hadech ještě před zahájením aktivity (paní učitelka je na naši návštěvu připravila) a při rozhovoru se mnou používaly odborné pojmy, z nichž nejvíce mne překvapil „rozeklaný jazyk“.

Při realizaci byl velký důraz kladen na osvojení si dovedností a návyků, které umožňují prohlubování znalostí o přírodě, např. zvědavosti, zájmu, tvořivosti, pozorování. Děti byly povzbuzovány a chváleny. Ukázalo se, že někteří učitelé se potřebují naučit dávat dětem větší prostor pro hledání odpovědí z aktivního pozorování (snažili se jim napovídat, čímž je vlastně rušili, nebo v jednom případě dokonce odpovídali za ně). Jedna aktivita byla zaměřena na porovnávání těla a chování užovky s tělem či chováním člověka (svým vlastním). Jedna aktivita se zaměřila na měření za pomoci provázků.

V několika aktivitách jsme pracovali s modely a zobrazením hadů a za jejich pomoci rozvíjeli přírodovědnou abstrakci. Celkově mne překvapilo, že mnoha dětem dělalo problémy použít při herních aktivitách provázek *jako hada*. Několik dětí správně určilo, že dřevěný model hada *není opravdový had, protože není živý*.

V jedné dílčí aktivitě děti dostaly informaci o tom, že existují také jedovatí hadi a že nemají sahat na hady, které najdou v přírodě, protože hrozí riziko zranění hada i jejich vlastní.

Při přehrávání videozáznamů mne kolegyně Kořátková upozornila na dvě zajímavé skutečnosti.

Primárně na tu, že žádné z dětí během celé aktivity trvající cca 20 min neodešlo a nepřestalo se soustředit. A to mezi dětmi byly i dvouleté. Videozáznamy a fotografie jsem si následně prohlédla ještě jednou a skutečně, žádné dítě neodešlo. Jen jednou se stalo, že se dítě obrátilo s otázkou na učitelku, která stála vedle něj. Jinak všechny děti komunikovaly se mnou – pro ně cizí osobou. Několikrát se stalo, že pedagogové zasáhli do programu a děti se od nich odtáhly pryč směrem ke mně a k Serpentýnce. Myslím, že to je potvrzení skutečnosti, že zaujetí dětí aktivitou a živým tvorem bylo skutečně velké. Potenciál aktivit a vzdělávání za pomoci zvířat je prostě velký.

Dále mne kolegyně Kořátková upozornila, že si většina dětí postupně začala sedat tak, *aby se mohla užovce dívat do očí*. To je podle ní známka toho, že se užovky nebojí (už nebojí) a mají o ni zájem. Videozáznamy a fotografie jsem si následně prohlédla ještě jednou a skutečně. Většina dětí se k užovce přirozeně sklání. Zde je jediné dítě, které stojí, a je to holčička z první MŠ, která byla zpočátku opatrnější a na konci říkala, že si o užovku napíše Ježíškovi.

Obrázek 20 Z fotografií a videozáznamů zle vypořovat emoce jednotlivých dětí



Příloha 37 – Aktivity podporující badatelství: pokusy s vodou a vzduchem

Pavel BENEŠ, Jana KROPÁČKOVÁ a Martin ČAPEK Adamec

Vzdělávací kontext

Témata VZDUCH a VODA patří mezi stěžejní oblasti podpory a rozvoje přírodovědné pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Základní motivací pro děti je jejich vlastní zkušenost – nezbytnost vzduchu a vody pro život člověka a veškerého života na naší Zemi. Bez vzduchu bychom mohli žít pouze několik minut, bez vody několik dní. Poznatky o vlastnostech vzduchu a vody jsou získávány základními empirickými poznávacími postupy – pozorováním a pokusem. Děti se seznamují s elementárními základy badatelské metody od zadání problému k nalezení jeho správného řešení cestou pozorování a pokusu.

Navržené pokusy se vzduchem a vodou mají široký interdisciplinární vzdělávací potenciál. Vedle stěžejních přírodovědných poznatků (ve vztahu k chemii, biologii, fyzice), jsou zde vazby na ekologickou výchovu a výchovu ke zdraví, ale také na technickou, výtvarnou, hudební a dramatickou výchovu, což umožňuje zařazení jednoduchých pokusů do tematických celků v mateřské škole.

Směřování dítěte ke klíčovým kompetencím dle RVP PV (2018)

Dítě v rámci vzdělávacího procesu:

- Motivuje se k získávání nových poznatků, rozvíjí svoje schopnosti cíleně pozorovat předměty a děje.
- Osvojuje si schopnost provádět pokusy. Soustředěně pozoruje vlastnosti předmětů a jevů. Na jednotlivých úkonech rozvíjí motoriku (kompetence k učení).
- Posuzuje správnost získávaných informací. Navrhne vlastní postupy řešení problému a formuluje jejich výsledky (kompetence k řešení problémů).
- Aktivně se vyjadřuje k výsledkům svých pozorování předmětů a jevů v běžném životě. Rozvíjí svoje řečové dovednosti a rozšiřuje svoji slovní zásobu. Dokáže obhájit svůj názor, přijímá kritiku a poučí se z ní (kompetence komunikativní).
- Dodržuje posloupnosti plánu práce. Respektuje pravidla pro práci v týmu. Získává prvotní poznatky o bezpečnosti práce (kompetence činnostní a občanská).
- Pozitivně prožívá úspěchy svoje i v rámci kolektivu. Respektuje pravidla práce v týmu (kompetence sociální a personální).

Cíl: Seznámit se vzduchem, který je všude kolem nás, s jeho vlastnostmi, významem pro člověka, zvířata i rostliny.

Ukázky konkrétních aktivit

Píseň Zdeňka Svěráka a Jana Uhlíře Hlavně, že jsme na vzduchu (text v rámečku) lze využít k navození atmosféry nebo ji dětem pustit ráno při komunitním kruhu. Starší děti můžeme píseň naučit. S písní lze libovolně pracovat, např. pokud děti uslyší v písni slovo vzduch, tak tlesknou, pokud voda, tak plácnou do stehů.

Inspirace pro prožitkové či situační učení v mateřské škole

1. Jak dokážeme, že okolo nás je vzduch?
2. Dokážeme vzduch přelévat?
3. Nečekaná síla vzduchu.
4. Může být vzduch lepidlem?
5. Kouzlo se suchým papírem pod vodou.
6. Jak vzniká vítr?
7. Kolik vzduchu nadechujeme?
8. Vzduch a voda hudebním nástrojem.

Když radosti není dosti,
raduju se z maličkostí.
Představím si třeba kdyby
lidi žili jako ryby.
To je dobře náhodou,
že nežijem pod vodou.
Na vzduchu, na vzduchu,
můžem zpívat ejchuchu.
Zpívati si pod vodou,
nejde ani náhodou.
Z hlubiny, z hlubiny,
vyšly by jen bubliny.

To je dobře náhodou,
že nežijem pod vodou.
Na vzduchu, na vzduchu,
můžem zpívat ejchuchu.
Zpívati si pod vodou,
nejde ani náhodou.
Z hlubiny, z hlubiny,
vyšly by jen bubliny.

Jen si představ milá babi,
že jsme dejme tomu krabi.
Nebyla bys mou babičkou,
byla bys mořskou krabičkou.
Budme rádi Bohouši,
že žijeme na souši.
Na zemi, na zemi,
ušmudlané sazemi.
Vžij se rybě do kůže,
třeba ti to pomůže.
I když jsi na suchu,
hlavně že jsi na vzduchu.

Budme rádi Bohouši,
že žijeme na souši.
Na zemi, na zemi,
ušmudlané sazemi.
Vžij se rybě do kůže,
třeba ti to pomůže.
I když jsi na suchu,
hlavně že jsi na vzduchu

1. JAK DOKÁŽEME, ŽE OKOLO NÁS JE VZDUCH?

Všichni víme, že okolo nás je vzduch nezbytný pro náš život. Bez dýchání vzduchu bychom za několik minut zemřeli. Dokážeme pokusem ověřit, že okolo nás „neviditelný“ vzduch opravdu je?

Pomůcky: akvárium nebo průhledný box, průhlednou odměrku s hubičkou nebo průhledný kelímek (250 ml), vodu (z vodovodu).

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Akvárium či průhledný box naplníme asi do dvou třetin vodou.
- Uchopíme odměrku a několikrát překlopíme. Je nádoba prázdná?
- Nádobu ponoříme pod vodu v akváriu či plastovém boxu a s vodou ji vyzvedneme. Je nyní nádoba plná?
- Vodu z nádoby vylijeme zpět. Je nádoba opět prázdná?
- Nádobu uchopíme za dno a dnem vzhůru ji pozvolna ponoříme pod vodu.

Výsledky a závěry

Do zdánlivě prázdné nádoby po jejím ponoření dnem vzhůru voda nevnikala. Muselo tam být něco na pohled neviditelného – vzduch.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovor s dětmi směřující k řešení problému

Proč je vzduch pro člověka nezbytný? Kdy je vzduch čistý a kdy znečištěný?

Kam bychom při výletě či o prázdninách vyrazili za čistým vzduchem v zimě a v létě? Jak jinak se můžeme přesvědčit o tom, že někde je vzduch?

Hudebně pohybová hra „Bublina“ s padákem:

Velká novina, (chytit padák po okraji)

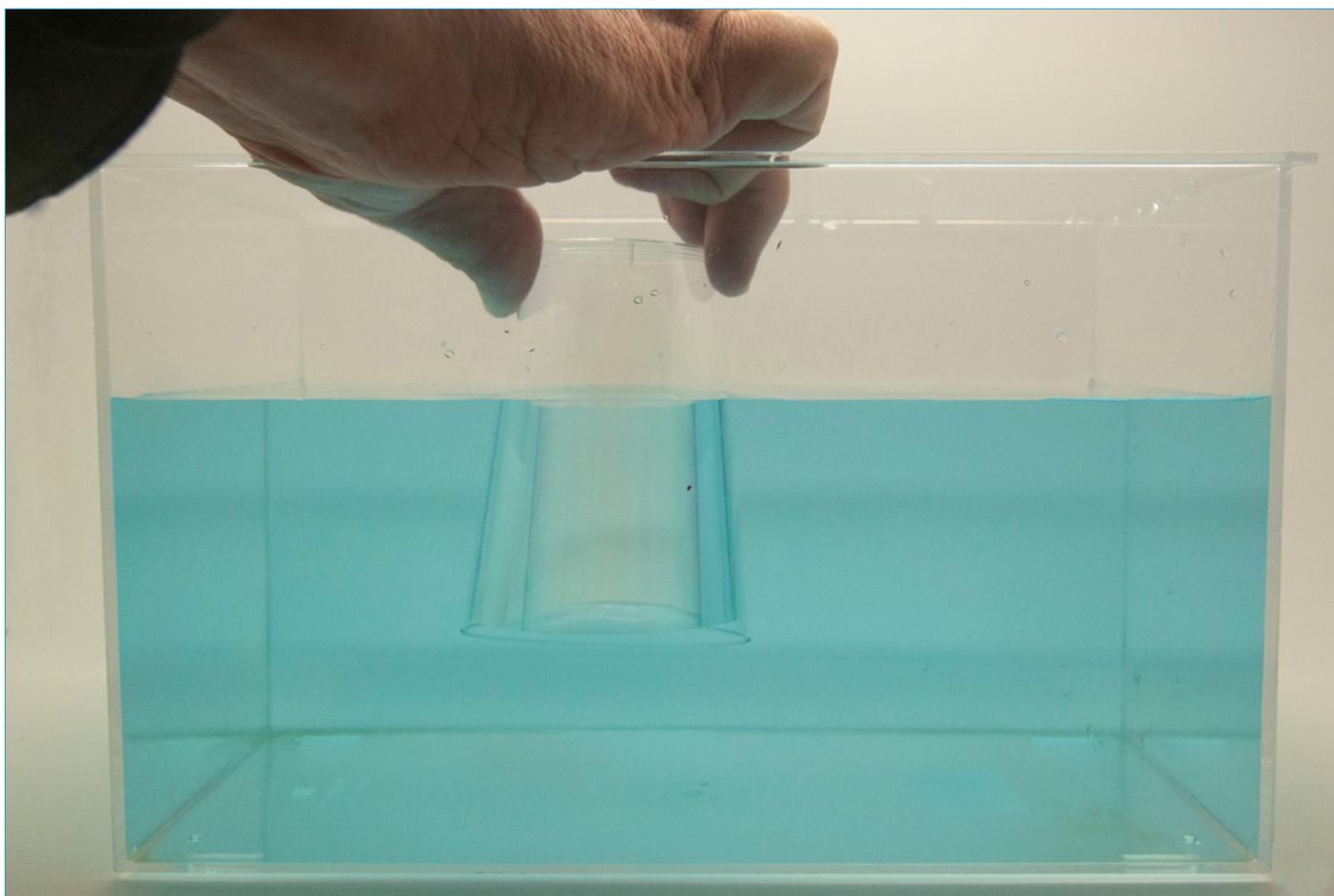
přiletěla bublina. (držet padák, jít do středu, padák není napnutý)

Bublina se nafukuje, (napnout padák)

přitom pěkně poletuje. (chůze po kruhu, děti se drží okraje padáku)

Přiletěla nad náš dům, (nafouknutí padáku zvednutím paží nad hlavu)

udělala prásk a bum. (vyhození padáku nad hlavu, nechat padák spadnout na zem).



2. DOKÁŽEME VZDUCH PŘELÉVAT?

V běžném životě přeléváme kapaliny při přípravě jídel a nápojů i jinde v domácnosti. Je možné také přelévat vzduch?

Pomůcky: akvárium (průhledný box), 2 průhledné odměrky nebo průhledné kelímky, vodu, popř. modré potravinové barvivo.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Akvárium či průhledný box naplníme asi do dvou třetin vodou.
- Jednu odměrku (kelímek) potopíme pod vodu v akváriu či plastovém boxu, naplníme ji vodou a necháme dnem nahoru v akváriu či plastovém boxu stát.
- Za dno uchopíme druhou odměrku (kelímek) a ponoříme dnem nahoru ke dnu akvária či plastového boxu. Čím je nyní zdánlivě prázdná nádoba naplněna?
- Jednou rukou stále držíme odměrku se vzduchem a druhou pod vodou uchopíme za dno. Obě nádoby mírně nadzvedneme a přiklápěním jejich okrajů k sobě se pokusíme vzduch přelit do nádoby s vodou. Podařilo se? Pokud se pokus nepodaří, opakujeme ho.

Výsledky a závěry

Vzduch je lehčí (má menší hustotu) než voda. Proto uniká pod vodou z nádoby nahoru do druhé nádoby. Voda z této nádoby uniká, protože je těžší (má větší hustotu) než vzduch.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Pro větší názornost je vhodné obarvit vodu potravinovým barvivem. Pokus vyžaduje určitou zručnost, a proto je vhodné před ukázkou si postup ověřit.

Pro děti může být překvapením, že ve vodě zůstává stále přítomno malé množství vzduchu, které např. umožňuje rybám dýchat. Ryby však nedýchají plicemi jako člověk, ale mají k tomu zvláštní orgán – žábry.

Může být člověk pod vodou? Proč nevydržíme tak dlouho pod vodou jako ryby? Pomocí čeho dýchá např. potápěč pod vodou?

Náročnější úkol pro nadané děti: Čím dýchá delfín? Proč delfín dýchá jinak než například kapr?

Pozorování ryb v akváriu.

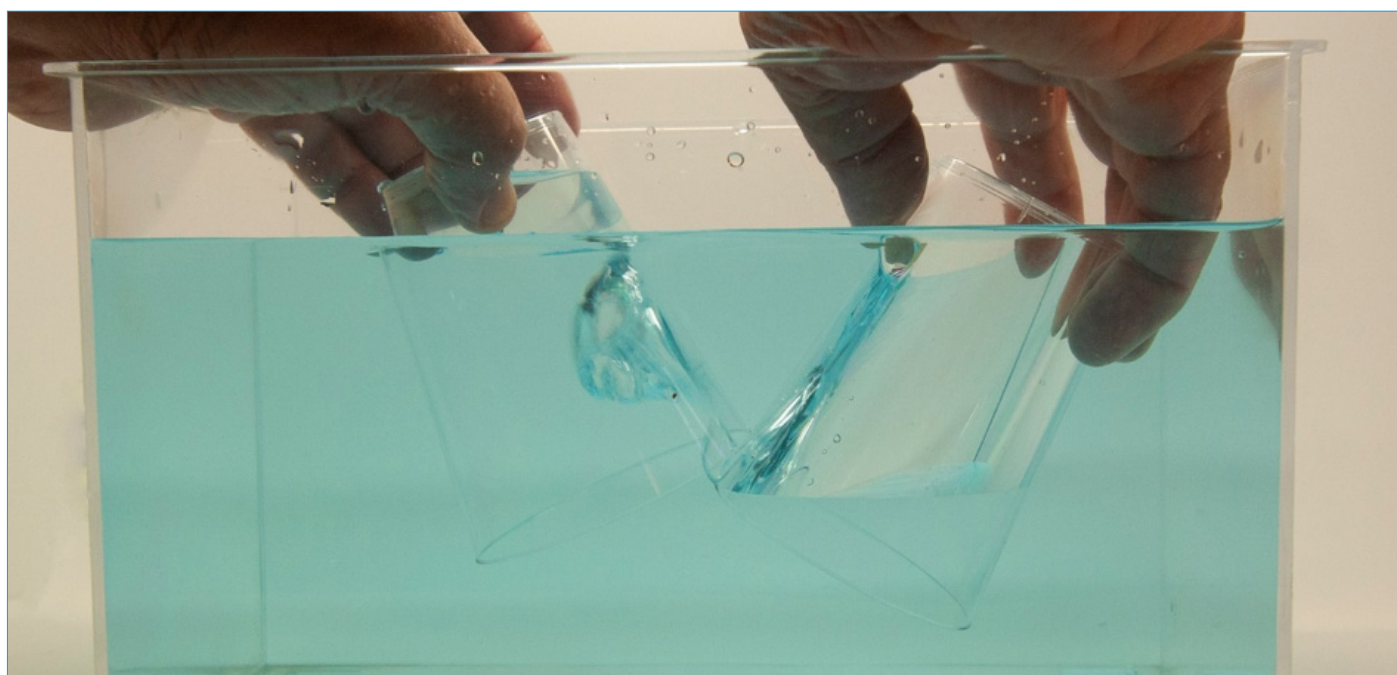
Hudebně pohybová hra (skoky dle rytmu bubínku v rytmu říkadla):

Žáby skáčou do vzduchu, (skoky z dřepu do výšky)

líbí se jim na suchu. (skoky z dřepu do výšky)

Žáby skáčou do rybníka, (skoky z dřepu do dálky)

líbí se jim, jak to stříká. (skoky z dřepu do dálky).



3. NEČEKANÁ SÍLA VZDUCHU

Představme si, že vodou naplněnou lahev překlopíme. Když na hrdlo lahve položíme list papíru a opět ji překlopíme. Všichni víme, co se stane. My se ale pokusíme o něco neuvěřitelného.

Pomůcky: skleněná nebo pevná plastová průhledná lahev s užším hrdlem (např. od Coca-Coly, objem 0,3 až 0,5 litru), kancelářský papír, nůžky, voda, umyvadlo nebo jiná vhodná nádoba, kam lze vylít vodu (venku případně do terénu).

Pracovní postup a pozorování v otázkách:

- Lahev naplníme vodou.
- Z papíru vystříháme kolečko, které má o 2 až 3 cm větší průměr než hrdlo lahve.
- Papír přiložíme na ústí lahve a dlaní nebo prsty jej přitlačíme, aby přilnul k jejímu okraji celou plochou.
- Jednou rukou stále přidržujeme papír u hrdla nádoby. Druhou rukou uchopíme nádobu za dno a takto ji ve svislé poloze nadzvedneme.
- Nádobu ve svých rukou přesuneme nad umyvadlo. Papír u hrdla stále přidržujeme a nádobu překlopíme dnem nahoru.
- Jednou rukou stále držíme dno, ale druhou, která drží papír, pozvolna oddálíme.
- Dokázali jsme něco nečekaného? Proč „drží“ papír u hrdla jako by byl „přilepený“?

Výsledky a závěry

Překvapivým pokusem jsme zjistili, že jakási neviditelná síla přidržuje papír u ústí nádoby a voda nevyteče. Touto silou je tlak vzduchu okolo nás. Voda vyteče z nádoby, když papír oddálíme, umožníme tak vzduchu vniknout dovnitř a voda vyteče.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Tlak vzduchu okolo nás se mění. Souvisí například s počasím. Při předpovědi počasí se hlásí, že bude vysoký tlak vzduchu, můžeme předpokládat hezké počasí. Při předpovědi nízkého tlaku vzduchu tomu bude naopak a dají se očekávat dešťové srážky.

Tlak vzduchu se také mění s nadmořskou výškou. U moře je nejvyšší a vzhůru do hor klesá. Kde se nám lépe dýchá? Proč se horolezcům hůře dýchá ve vysokých výškách?

Výroba větrníku z papíru

Pomůcky: čtvrtka, nůžky, 2 korálky, hřebíček, dřevěná tyčka

Běhání s větrníkem

Říkadlo – foukání do větrníku

Já mám doma větrník,
udělal ho náš Toník.
Když se do něj zafučí,
větrník se zatočí.

Pohybová hra (běh v prostoru s upažením, ruce se naklánějí vlevo a vpravo)

Letí vítr do všech stran,
rozkolébal žita lán.
Brzy z klasů zrníček,
bude nový chlebíček.

Pohybová hra na vrtulník

Z rukou můžeš mít v mžiku,
dvě vrtulky vrtulníku.

Rozpaž ruce do dvou stran, (rozpažit ruce)
vrtulník je přichystán.

Nyní ruce v loktech ohni,
(rozpažené ruce v loktech ohnout)

a dokola s nimi pohni.

(otáčet předloktím dokola)

Když své ruce otočíš,
vrtule hned roztočíš!



4. MŮŽE BÝT VZDUCH LEPIDLEM?

V běžném životě používáme ke spojování předmětů k tomu určená lepidla (například lepidlo na papír, dřevo, kovy, plasty). Staňme se kouzelníky, kteří dokážou využít jako lepidlo vzduch. Vzduch, který je všude okolo nás a zadarmo. Za pomoci vzduchu se pokusíme provést neuvěřitelné „přilepení“ plastového sáčku na sklo.

Pomůcky: široká zavařovací sklenice, plastový potravinový sáček, gumička nebo nit.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Do nádoby vložíme otevřený sáček. Sáček přitlačíme ke skleněné stěně tak, aby mezi sklem a plastem nebyl žádný vzduch.
- Vyčnívající část sáčku přehneme přes okraj ven a zvenku ho pevně připevníme gumičkou nebo nití.
- Prsty ruky se pokusím na dně nádoby uchopit sáček a vyndat ho. „Přilepil“ se?
- Nadzvedneme za uchopenou část sáčku celou nádobu. Kdo nám k tomuto kouzlu pomohl?



Výsledky a závěry

Sáček drží u stěny jako „přilepený“, ale nejde o lepení dvou částí, které se pevně spojí. Sáček u stěny nepřidrží lepidlo, ale tlak vzduchu, který plast ke sklu přitlačuje.

Na pokusu jsme ukázali, že mnoho dějů kolem nás, které se jeví jako kouzla, můžeme svými vědomostmi vysvětlit.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Proč v zimě na rybníku rybáři vysekávají rybám díru v ledu?

Pohybová hra

Leze, leze brouk, (lezeme po kolenou)
vítr do něj fouk. (foukneme a svalíme se na za zadeček)
Otáčí se dokola, (otáčíme se na zadečku dokola)
zavolejte doktora,
převalil se brouk.
(potom se převalíme na záda a klepeme nožičkami a ručičkami)

5. KOUZLO SE SUCHÝM PAPIŘEM POD VODOU

Pokus můžeme uspořádat jako kouzlo spojené se sázkou. Vsadíme se, že papírový ubrousek ponoříme pod vodu a zůstane suchý.

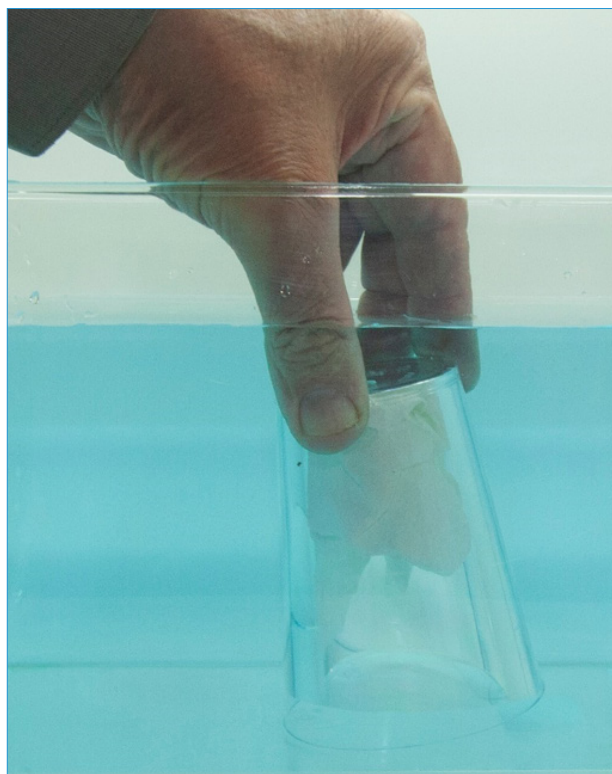
Pomůcky: akvárium (průhledný box), průhledná odměrka nebo průhledný kelímeček, papírový ubrousek, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Akvárium naplníme asi do dvou třetin vodou. Ukážeme suchý papírový ubrousek.
- Ubrousek namačkáme ke dnu odměrky (kelímku), aby po překlopení nevypadl.
- Nádobu dnem vzhůru pozvolna ponoříme pod hladinu vody ve vaně. Je z pohledu diváků ubrousek pod vodou?
- Odměrku (kelímeček) vyzvedneme a suchý ubrousek z ní ukážeme.

Výsledky a závěry

V překlopené nádobě byl vzduch, který zabránil vniknutí vody. Z bočního pohledu se však zdálo, že ubrousek je skutečně pod vodou.



Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Na stejném principu můžeme předvést „kouzlo“ ponoření mince pod vodu a vyjmout ji suchou. Na hladinu vody ve vaně položíme větší korkovou zátku a na zátku položíme minci. Skleněnou nádobou uchycenou rukou dnem vzhůru ponoříme korek s mincí pod vodu.

Po zvednutí nádoby zůstává mince suchá. Pokus je nutné ověřit předem, aby se korek nepřevrátil.

Společná výtvarná činnost rozfoukávání barev po papíře (pomůcky: balicí papír, vodové barvy).

6. JAK VZNIKÁ VÍTR?

Proudící vzduch okolo nás je vítr, vichřice, ale také jen průvan při větrání v bytě, které vnímáme. Odkud se tyto jevy berou? Je snad nějaký motor, který vzduch pohání nebo zde působí neviditelné nadpřirozené síly? Svými pokusy nalezneme odpověď.

Pomůcky: špejle, gumička nebo nit, dva až tři proužky ustrížené z potravinového plastového sáčku 1 až 2 cm široké a 20 až 30 cm dlouhé.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Na konec špejle upevníme gumičkou nebo nití konec proužku plastových sáčků. Získáme tak mávátko.
- Mávátko podržíme za volný konec špejle šikmo ve vzduchu, aby proužky na konci visely volně dolů.
- Otevřeme dveře místnosti a podržíme mávátko postupně uprostřed výšky dveří, nahoře a dole. Pozorujeme, jak se pohybují konce pruhů na mávátkách: kdy se nepohybují vůbec, pohybují se jenom směrem ven z místnosti a směrem do místnosti.
- Totéž opakujeme u otevřeného okna.

Výsledky a závěry

Proužky ve dveřích i v okně, v jejich středu se téměř nepohybovaly. Nahoře se pohybovaly ven z místnosti a dole dovnitř místnosti. Teplejší vzduch v místnosti je lehčí (má menší hustotu) a je v místnosti nahoře. Chladný vzduch (má menší hustotu), je těžší a drží se dole. Teplý vzduch uniká ven (proužky plápolají ven a chladný proudí na jeho místo (proužky plápolají dovnitř)). Tím dochází k proudění vzduchu.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Při pokusech se může vyskytnout problém významně rozdílných teplot vzduchu v místnosti, na chodbě, popř. i za oknem. Proto je vhodné pokus předem ověřit v daných podmínkách. V návaznosti na praktický život je otázka, proč se v zimě doma větrá průvanem lépe než v létě. Některé děti si mohly na dovolené všimnout, že u moře na pláži z rána fouká chladnější vzduch směrem na pevninu, což je způsobeno tím, že se pevnina ohřívá rychleji a teplý vzduch stoupá nahoru, místo něj pak proudí chladnější vzduch od moře.

Říkadlo

Foukej, foukej větríčku,
shoď mi jednu hruštičku.
Shoď mi jednu nebo dvě,
budou sladké obě dvě.

(Foukání do vaty, foukání do hedvábného šátku.)

Při pobytu venku pozorování síly větru, vítr pohybuje trávou, ohýbá květiny, větve, silný vítr dokonce celé stromy.



7. KOLIK VZDUCHU NADECHUJEME?

Dýchání je základ našeho života. Dokud dýcháme, ještě žijeme. Umíme si představit, kolik vzduchu naše tělo každým nádechem získává? Představme si to na nádobách s nápoji, které používáme (nádobka půl, jeden, jeden a půl, dva litry). Tipněte si!

Pomůcky: ukázky nádob od nápojů (půl, jeden, jeden a půl, dva litry), akvárium (box), pevná lahev (dva litry), brčko.

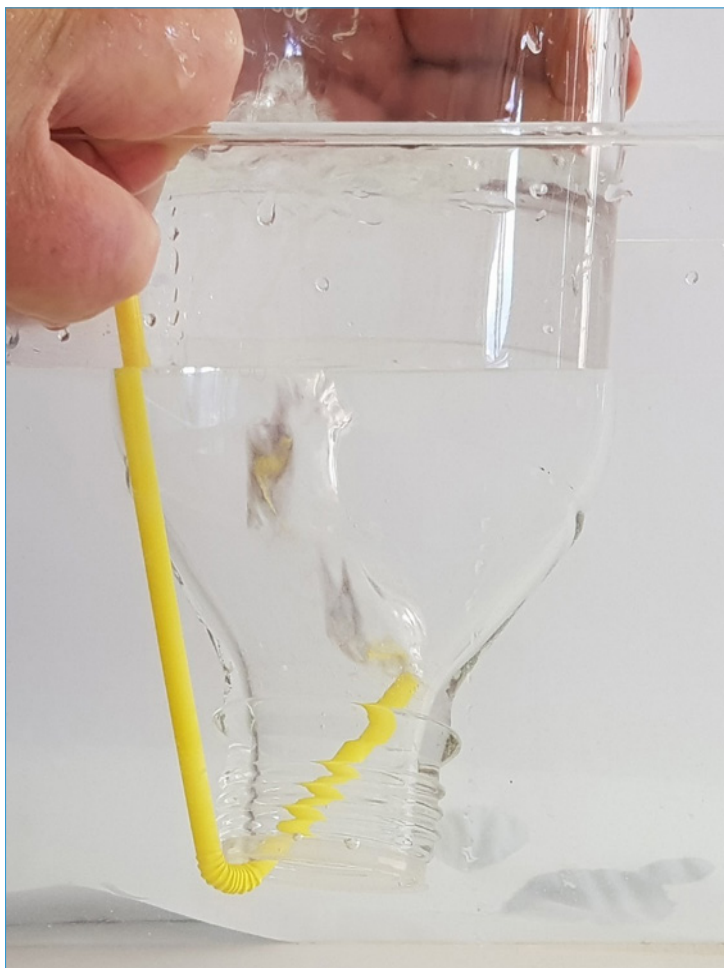
Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Připravíme akvárium naplněné do dvou třetin vodou.
- Lahev naplníme vodou, prstem uzavřeme hrdlo a překlopíme ji pod vodu tak, aby do ní nevnikl vzduch.
- Pod hrdlo nádoby zasuneme konec brčka tak, abychom do něj mohli vyfukovat vzduch. Nadechneme se a s výdechem pozvolna vytlačujeme veškerý vzduch z plic, a ten jímáme do nádoby s vodou. Jak odpovídá množství (objem) vzduchu, který jste vydechli, tomu, co jste přepokládali?

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Objem vzduchu, který nadechujeme, je u každého člověka jiný. Záleží na věku, aktuální kondici, zda jde o muže nebo ženu, na výšce a váze člověka. Jeho měření u lékaře pomáhá zjistit onemocnění dýchacího ústrojí.

Nafukování a vyfukování balonků.



8. VZDUCH A VODA HUDEBNÍM NÁSTROJEM

Dechové hudební nástroje, které vytvářejí zvuky foukáním vzduchu z plic, zná každý (např. píšťalka, flétna, trumpet). Použití lahve s vodou jako takový nástroj se zdá být bláznivý nápad. My se však o to pokusíme.

Pomůcky: jedna či více skleněných lahví od minerálky, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Uchopíme prázdnou lahev ve svislé poloze.
- K ústí lahve přiložíme spodní ret a pozvolna foukáme. Směr a sílu vzduchu měníme tak dlouho až se ozve zvuk. Podařilo se rozezvučet lahev? Připomíná zvuk lodní sirény?
- Lahev naplníme asi do 1/3 vodou a foukáním jí opět rozezvníme. Je zvuk jiný? Je nyní zvuk nižší, nebo vyšší?
- Do lahve doplníme vodu asi do 2/3. Pokus opakujeme. Má náš hudební nástroj opět jiný zvuk? Zvuk je dále nižší, nebo vyšší?

Výsledky a závěry

Foukáním přes ústí lahve se rozechvívá lahev i vzduch v ní. Toto chvění vnímáme jako zvuk, případně tón. Prázdná lahev má tón nejnižší, plná nejvyšší. Jde o obdobu různých výšek sloupce vzduchu při hraní na dechové hudební nástroje.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Prázdnou lahev a několik stejných nádob různě naplněných vodou můžeme mít připravených předem. Jednotlivě dětem můžeme zadat úkol ve své lahvi zahoukat jako lodní siréna. Ve skupině dětí můžeme s různě „naladěnými“ nástroji vytvořit melodii, popř. k tomu i zazpívat píseň.

Zahrajem si bumtarata,
na buben i činely,
pro kluky i pro děvčata,
aby všichni slyšeli.
A ta píseň bumtarata,
ta je silná velice,
porazila dům i vrata,
rozehnala slepice.



Příloha 38 – Krajina na fotografiích: práce s fotografiemi reálné krajiny aneb Fotografie jako „čítanka krajiny“

Dana ŘEZNÍČKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Jana KROPÁČKOVÁ

Časová dotace: nejedná se o izolovanou činnost, ale průběžně realizované aktivity, které na sebe mohou volně navazovat v rámci určitého tematického celku nebo je možné je připravit jako týdenní projekt.

Anotace: Následující text shrnuje možnosti práce s fotografiemi reálné krajiny, které představují vhodný nástroj pro rozvoj přírodovědné, resp. geografické pregramotnosti. Představeny jsou konkrétní náměty na využití fotografií v předškolním vzdělávání, a to včetně formulace námětů na činnosti a ukázek vhodných fotografií. Prezentované náměty jsou zasazeny do teoretického rámce, zejména je vysvětlen význam využívání fotografií v předškolním vzdělávání pro rozvoj klíčových kompetencí.

Vzdělávací kontext

Fotografie plní ve vzdělávacím procesu různé funkce. Mnohé z nich se prolínají a vzájemně na sebe navazují. Nejčastěji jsou fotografie využívány k tomu, aby podnítl prvotní zájem dětí o danou problematiku či ilustrovaly a doplnily informace prezentované verbálním či písemným způsobem (podrobněji Řezníčková, 2010; Řezníčková, Boháček, 2010).

V této stati uvádíme příklady aktivit, kde prostřednictvím „čtení“ krajiny na fotografiích postupně rozvíjíme schopnost dětí pozorněji vnímat, pozorovat a poznávat reálnou krajinu (venkovskou i městskou, resp. původní či člověkem uměle přetvořenou) a zároveň podporujeme zvědavost dětí o prostředí, ve kterém žijí (na různých hierarchických úrovních – obec, kraj, stát, kontinent či celá Země) i jejich pozitivní vztah k přírodě, resp. světu.

Znamená to, že fotografie krajiny zde představuje důležitý zdroj informací, jakousi „čítanku“ krajiny. Její čtení není snadné, protože veškeré informace jsou dostupné najednou v jediné chvíli. Navíc vidíme, resp. čteme jen ty informace, které vidět chceme či umíme. Fotografie krajiny nám její „čtení“ (tj. vyhledání a interpretaci informací) trochu usnadní, protože pozornost zaměří jen na její určitou část a neodvádí ji reálný hluk, vůně, počasí, světlo aj.

V této čítance s dětmi listujeme a čteme podle toho, jaké aktivity realizujeme a které otázky si klademe. Aktivujeme při tom širokou škálu kognitivních procesů, podle toho jaký vzdělávací potenciál skýtá obsah konkrétních fotografií. Děti například popisují, co na fotografiích vidí, porovnávají, hledají indicie či analogie, vysvětlují, hodnotí, tvoří nové situace či vnímají a popisují daná místa více smysly. Aktivity s fotografiemi krajiny tak mj. napomáhají rozšiřovat slovní zásobu o pojmy potřebné pro orientaci v území a popis místa, resp. krajiny; pochopit základní principy umístění a uspořádání jevů v krajině (např. řeka teče z kopce dolů a vytváří údolí); uvědomit si, že každý vnímá krajinu jiným způsobem aj. V neposlední řadě uvedené náměty mohou, kromě způsobu a hloubky uvažování, rozvíjet představivost, fantazii i emoční stránku osobnosti předškolního dítěte.

U každé fotografie uvádíme příklady možných otázek a aktivit s tím, že se nabízí i další. Ba dokonce toto řetězení otázek podporujeme, protože tím dáváme izolované poznatky do širších souvislostí.

Směřování dítěte ke klíčovým kompetencím podle RVP PV (2018)

Zmíněné vzdělávací záměry jsou plně v souladu s požadavky RVP PV (2018). Napomáhají rozvíjet zejména tyto dovednosti dětí:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů (kompetence k učení),
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije (kompetence k učení),
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo (kompetence k učení),
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím (kompetence komunikativní),
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit (kompetence činnostní a občanská).

Literatura

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/45303/>

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2010). Vizuální gramotnost: intelektuální pseudoproblém, anebo nutná výbava každého z nás? *Geografické rozhledy*, 19(4), s. 14, 17.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., & BOHÁČEK, T. (2010). Čtení fotografií optikou geografa. *Geografické rozhledy*, 19(4), s. 18–19.

Ukázky konkrétních aktivit

Co vše můžu vidět v krajině?

Fotografii krajiny můžeme využít k tomu, abychom u dětí procvičovali a rozšiřovali jejich slovní zásobu potřebnou pro popis krajiny (nejenom co to je, ale také jak to je, např. řeka je široká, silnice je dlouhá, kopec je zalesněný atd.) Můžeme například vyjmenovávat různé objekty a děti rozhodují, zda se v konkrétní krajině vyskytují či ne.

Výběr pojmů, na které se ptáme, je ovlivněn charakterem i měřítkem zobrazeného území. Detailnější záběr krajiny umožňuje ptát se například, zda je vidět rybník nebo tůňka, hájovna nebo kaplička apod. Záběr na rozsáhlejší území (z větší dálky) naopak umožňuje ptát se na to, zda je vidět město či vesnice, vysoké hory, řeky, pole, lesy, louky, aj.

Fotografie také dokládají obecnější geografické zákonitosti – např. potok či řeka protéká dnem údolí, osídlení a další lidské aktivity jsou soustředěny v údolí, zatímco okolní kopce jsou většinou zalesněné apod.



Foto: Ivan Bičík



Foto: Ivan Bičík

Co je na fotografii? Co vidíš na obrázku?

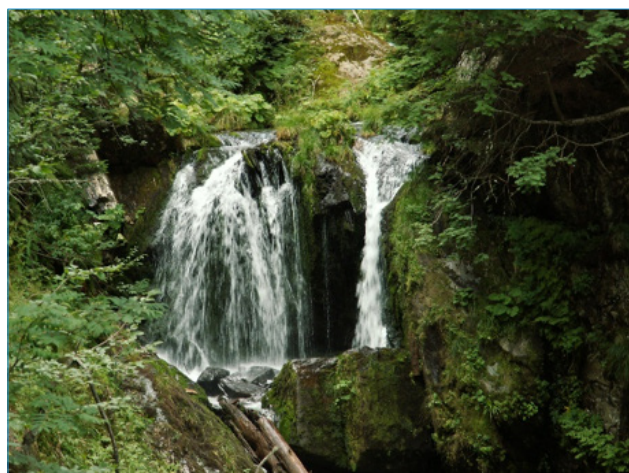
Prostřednictvím fotografií se mohou děti naučit pojmenovat jednotlivé objekty v krajině – viz následující příklady.



rozhledna



studánka



vodopád



nádraží



jez/vodní elektrárna

Co mají společného a v čem se liší?

Na fotografiích může být zobrazen různý charakter krajiny (např. městská × venkovská krajina; velehory × nížiny, poušť × krajina s rybníky aj.) nebo v detailnějším pohledu různé objekty v krajině, které jsou si v něčem podobné a v něčem odlišné (např. most × lávka, řeka × potok, bazén × rybník, cesta × silnice, rodinný dům × panelák, park × les, město × vesnice). Obvykle se i jinak nazývají.

Při porovnávání různých fotografií krajiny se nabízí ptát se například: Co mají společného a v čem se liší? Děti tak například mohou přijít na to, že na některých místech se bydlí a na jiných ne, že jen někde jsou vidět zvířata, že se krajiny liší svojí převažující barvou aj.

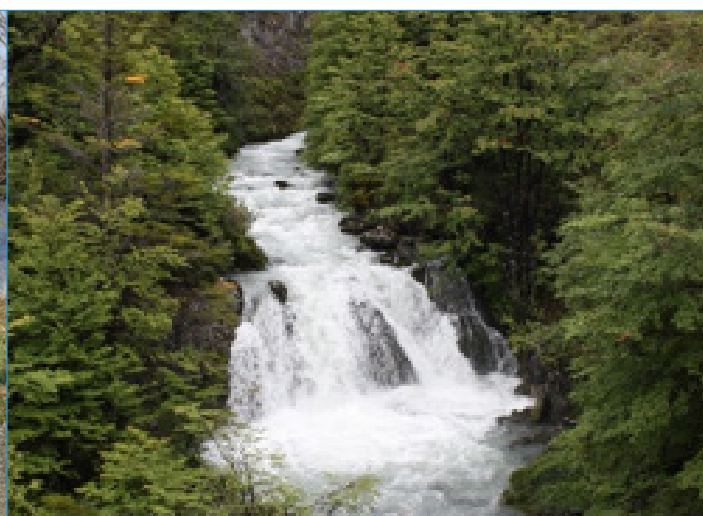
Při porovnávání detailnějších objektů v krajině doporučujeme používat fotografie, kde jsou tyto objekty vyfocené z podobné perspektivy (úhlu i vzdálenosti). Důvodem je skutečnost, že jen některé děti v předškolním věku jsou schopny tyto rozdíly vnímat a zohlednit. S dětmi, které to dovednou, můžeme například diskutovat otázky proč most, který bývá větší než lávka, je na fotografii naopak menší, či proč potok je stejně široký jako řeka. U nejmenších dětí můžeme tuto aktivitu zjednodušit tím, že se zeptáme, na které fotografii je například velká řeka a na které malý potok.



hory × nížiny



most × lávka



řeka × potok



silnice × cesta

Vypadá krajina všude stejně?

Fotografie nám pomáhají přenést se i do míst, kde krajina vypadá na první pohled jinak než na našem území (viz následující fotografie). Zeptáme se proto dětí, co je tu jiného než u nás? Můžeme se konkrétně zeptat, zda zde rostou stejné nebo podobné stromy, v čem se liší vzhled domů a cest apod. Obsah těchto fotografií umožňuje nejen pojmenovávat objekty, které děti vidí (např. přístav, pole, moře, lesy, poušť, domy) ale také pokládat otázky jako: Jak si zde asi hrají děti v mém věku? Chtěl bych v také krajině žít a proč?...





Jak člověk využívá krajinu?

Lidé využívají krajinu pro různé účely. Geografové hovoří proto o tom, že krajina plní různé funkce. Na uvedené fotografii vidíme funkci těžební (lom), obytnou (zástavba), dopravní (velké nádraží) či rekreační (lesy). Menší děti jednotlivé funkce takto nepojmenují a není to ani třeba. Je možné se jich ale ptát: Kde lidé získávají kámen? Kde lidé bydlí? Kudy do města přijíždějí lidé? Kudy se odváží vytěžený kámen? Kde lidé mohou odpočívat? Najdeme zde něco, co se vyskytuje i někde jinde?...



Jak vidíme krajinu z letadla anebo co vidí v krajině ptáci?

Další rozšíření této a předchozí aktivity je možné např. tak, že děti zjišťují, co a jak vidí v krajině ptáci. Potřebujeme k tomu pohled na krajinu z výšky, použít můžeme například ortofotomapu (letecký snímek) dostupnou na <http://mapy.cz>. Vhodné je nejprve pracovat s místem, které děti dobře znají (například okolí školy), aby mohly porovnávat, jak určité objekty běžně vnímají a jak vypadají z výšky. Když děti dokážou na ortofotomapě rozeznávat objekty v neznámé krajině, můžeme s nimi diskutovat, k čemu slouží (např. nádraží, dálnice, hřiště, parkoviště, obchodní zóny, koupaliště, přehrady aj.)

Sezónní proměnlivost místa

Pokud máme k dispozici fotografie určitého místa v různých ročních obdobích, můžeme je využít k posílení všímavosti a k vysvětlení zákonitostí sezónní proměnlivosti krajiny. S menšími dětmi lze fotografie využít tak, že určí, ve kterém ročním období byly pořízeny. Ideální je pracovat s fotografiemi z blízkého okolí školy.

Můžeme se také ptát: Jak se toto místo mění během dne? Čím je to způsobeno? Kdo a kdy dané místo nejvíce využívá? Také proměnu místa během dne lze podložit fotografiemi (fotografie stejného místa ráno x odpoledne, za deště, za větru atd.).



Dlouhodobá proměnlivost místa

Zajímavým materiálem jsou také historické snímky, na kterých lze sledovat proměnlivost místa v delším časovém úseku. Tyto fotografie mohou být skvělým výchozím materiálem pro úvahy o tom, jak se místo změnilo od doby, kdy byli mladí rodiče či prarodiče dětí a proč, a jak se toto místo může změnit během jejich života a proč („*Jak asi to tu bude vypadat, až budu velký? Co může ovlivnit změnu tohoto místa?*“.)



Zdroj: oba snímky převzaty z publikace Kocourek, J., Podhorský, M. (2017): *Lysá nad Labem – barokní perla Polabí. Město Lysá nad Labem v nakladatelství Rubico, Lysá nad Labem, Olomouc, 192 s.*

Fotografie jako puzzle

Rozstříhané fotografie lze využít jako puzzle. Doporučujeme využít takové fotografie, které znázorňují celou krajinu (viz např. některé z výše uvedených) – děti si tak lépe uvědomí, jak jsou jevy v krajině uspořádány (nejspíš jen podvědomě, což je ovšem vzhledem k věku v pořádku).

Kde bych chtěl bydlet a kde ne?

Na základě fotografií míst se děti rozhodují o tom, kde by rády bydlely a kde by naopak v žádném případě bydlet nechtěly – v úvahu mohou brát různé skutečnosti: Bude tam klid? Hrozí tam nějaké nebezpečí? Jak se odtud dostanu za kamarády? Budeme si mít kde hrát? Kam budou chodit rodiče nakupovat?...



Jaké pocity můžeme mít na tomto místě?

Pro položení této otázky je vhodná fotografie, jejíž obsah může podnítit představivost dětí a vyvolat určité jejich emoce (např. záběr na člověka či skupinu lidí, kteří jsou v (ne)příjemném prostředí). Nabízí se otázky jako: Pokuste se vcítit do osoby na fotografii: co vše asi vidí, slyší, co cítí (fyzicky) a jaké má asi pocity? Chtěl/a bys něco podobného zažít? Jak tato činnost lidí ovlivňuje okolní přírodu? Kde se toto či podobné místo nachází? Je to u nás v Česku?



Rozhovory nad fotografiemi lze děti podněcovat ke kritickému myšlení. Další náměty uvádíme již jen zadáním úlohy či položenou otázkou:

1. **Která fotografie nejlépe vystihuje danou říkanku či písničku** (např. Okolo Třeboně).
2. **Zahrajeme si pexeso. Vytvořte z fotografií dvojice.**
Na fotografiích jsou stejné objekty v jiném ročním období nebo objekty mající stejný účel ale jiný vzhled např. domy, mosty, les, cesty, vodní plochy, pohoří, rozhledny aj.
3. **Kdybyste byli na místě, kde byla tato fotografie pořízena, co byste asi slyšeli?**
Děti k fotografii přiřazují zvuk (např. šumící potok, rušné město, křičící zvířata v pralese, dětský smích v mateřské škole, psi v útulku / ve večerní vesnici, dálnice, železnice aj.
4. **Co by mohlo být vidět na fotografii, kdyby fotograf dané místo fotil z větší dálky?** To je úkol, při němž děti mohou využít svoji představivost. V ideálním případě si fotografii nalepí na čtvrtku papíru (musí se sami rozhodnout, zda do středu či někam na okraj) a pak zbytek krajiny domalovat – zajímavé je to, že každý může domalovat něco jiného.
5. **Jakou krajinu bys rád vyfotil a proč?** Ideální úkol pro ranní kruh, kde děti mohou využívat nejenom svých zkušeností (např. z výletů s rodiči) nebo svou představivost a fantazii. Dítě popisuje, co a kde by chtělo vyfotografovat.
6. **Kresba či malba „Co vidím na fotografii“.** Výtvarná činnost. Dítě si vybere libovolnou fotografii krajiny jako inspirativní předlohu pro svou kresbu či malbu.
7. **Kde by bylo zajímavé vytvořit fotografii krajiny?** Pozorování krajiny při pobytu venku s využitím rámečku (dřevěného, plastového nebo jen papírového), který slouží jako okraj fotografie. Pomocí rámečku děti mohou pozorovat výseč okolní krajiny. Tuto aktivitu lze rozvinout až do podoby fotografování krajiny, kdy při pobytu venku učitel/učitelka umožní dětem vidět krajinu skrz fotoaparát nebo jim umožní přímo fotografovat prostřednictvím fotoaparátu nebo mobilního telefonu.
8. **„Vyprávění kalendářů“.** Ve spolupráci s rodiči mohou děti do mateřské školy přinést staré kalendáře s fotografiemi krajin. Jednotlivé listy nástěnných kalendářů s fotografiemi krajiny lze využít např.
 - k vyhledávání prvku, který se vyskytuje na každé fotografii,
 - kde to fotograf asi fotografoval,
 - kdy to fotografoval,
 - proč se rozhodl zrovna pro tento záběr,
 - co fotografa asi zaujalo,
 - jak by krajina vypadala za deště, za tmy,
 - k vymýšlení celého příběhu atd.

Vytvoř si svoji krajinu

Aktivita volně navazuje na předchozí aktivity, které využívají fotografiemi a/nebo záměrné pozorování krajiny. Následující aktivita umožňuje dětem vyzkoušet si vytvořit zmenšený model reálné krajiny.

Popis aktivity: Společně s dětmi vytváříme modely reálné krajiny. Aktivitu lze realizovat jak v interiéru, tak v přírodním prostředí. Přírodní prostředí poskytuje pro tento typ aktivit mimořádně vhodné podmínky, protože zde lze najít řadu vhodných materiálů (šišky, klacíky, kamínky, mechy, sypké materiály různých barev jako je písek, hlína, jehličí aj.). Jejich využívání podněcuje



Fotografie od MŠ Duha Mladá Boleslav 1

a rozvíjí dětskou fantazii a směřuje k uvědomování si principů fungování reálné krajiny (řeky tečou na dně údolí, údolí bývají většinou osídlena více než jiné části krajiny apod.). Venkovní verze vychází z všeobecně známé hravé aktivity vytváření „domečky pro skřítky“ z klacíků a mechu, výsledek však může být odlišný. Cílem může být vybudování místa, kde nejen bydlí, ale kde také se něčím živí, kde se potkávají s kamarády, kam chodí sportovat aj.



Ukázka realizace ve venkovním prostředí (vytvořeno čtyřletým dítětem s dopomocí dospělého)

Realizace v interiéru

Pro realizaci aktivity v interiéru lze využívat různé herní prvky z deskových her (modely stromů, figurky zvířat apod. – osvědčená jsou např. zvířátka ze hry Agricola nebo stromy ze hry Ekopolis), stavebnic, běžné předměty (modrá stuha jako řeka, kus hnědé látky jako pole), výstřižky a skládačky z papíru či jiné pro tento účel vytvořené díly.



Ukázka realizace v interiéru (vytvořeno čtyřletým dítětem s dopomocí dospělého)

Příloha 39 – Mapa České republiky

Může probíhat jako dlouhodobá aktivita, v rámci které si děti (jako skupina) doplňují do (velké nástěnné) mapy České republiky fotografie (pohlednice, obrázky) míst, která navštíví v rámci fiktivního putování se spolužáky v mateřské škole. Obrázky měst a dalších míst, které můžete například vystříhnout ze starších kalendářů, děti dostávají od učitele. Po splnění určitého úkolu mohou dostat např. razítko do „cestovního pasu“ obrázky mohou přidat do mapy. Příklady úkolů k jednotlivým místům uvádíme níže. Takto fiktivně „navštívená“ místa mohou být inspirací pro skutečný výlet. „Cestovní pas“ si děti ve třídě mohou společně vytvořit.

Příklady „navštívených“ míst a aktivit, které se k nim mohou vázat:

Letiště Praha

Úkol: Nauč se složit z papíru vlačovku a vyzkoušej, jak létá.
Komu létá nejlépe? Jak se dá vlačovka vylepšit, aby létala lépe?

Milešovka (největější hora v ČR, vítr zde nefouká pouze 8 dní v roce)

Úkol: Vyroba z papíru funkční větrník.

Mělník (soutok Vltavy a Labe)

Úkol: Nauč se vyrobit z papíru lodičku-paniček.

Velké Losiny (poslední papírna v Evropě, která vyrábí ruční papír)

Úkol: Vyzkoušej si, jak se vyrábí papír (ze starého papíru).
Návod lze najít např. na <http://priroda.cz/clanky.php?detail=1533> nebo na <http://nasehobby.cz/rucni-papir-pokus-o-domaci-vyrobu/>

Beskydy

Úkol: Zazpívej písničku „Beskyde, Beskyde“.
Obdobně lze zpívat písničky nebo recitovat básničky u dalších míst, např. Kolín (Kolíně, Kolíně), Domažlice (Žádný neví, co jsou Domažlice), Třeboň (Okolo Třeboně) aj.

Štramberk (známý výrobou tzv. Štramberských uší)

Úkol: Porovnej obrázky různých zvířat (např. polární liška, zajíc, netopýr, fenek aj.) – popiš, jak se liší jejich uši.

Aktivitu lze také upravit do podoby stolní hry (na obdobném principu jako Člověče, nezlob se), je také možné upravit ji pro celou Evropu apod.

V rámci souhrnného hodnocení se můžeme ptát např.: Kolik jsi „navštívil“ měst? Kolik jsi „viděl“ hor? Kolik řek?

Ukázka obrázků určených k umístění do mapy



Příloha 40 – Námět na vytvoření dětského pasu

Jednotlivé stránky dětem nakopírujeme a podle potřeby dětem doplňujeme jednotlivé listy pro záznam navštívených míst.

EVROPSKÁ UNIE
ČESKÁ REPUBLIKA

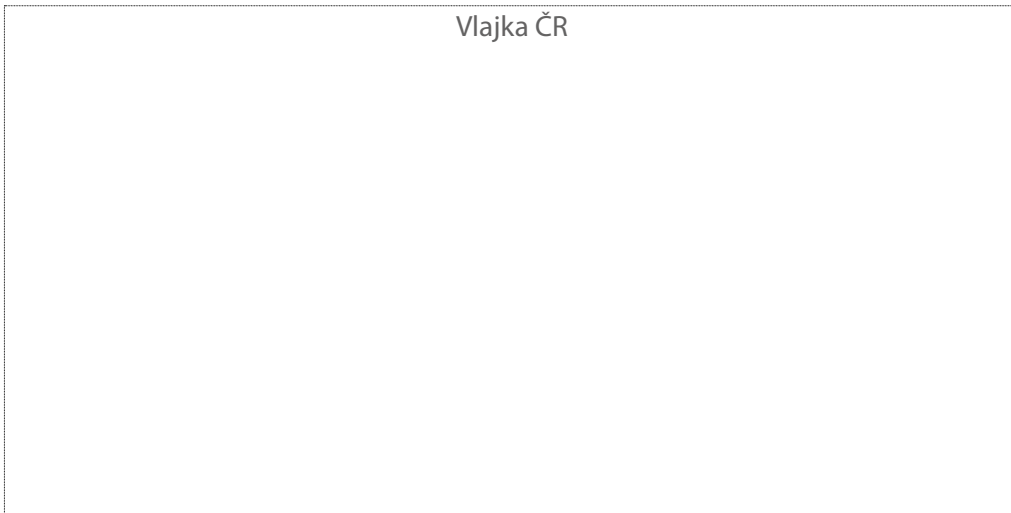
Fotografie majitele pasu

DĚTSKÝ CESTOVNÍ PAS

Majitel pasu (kresba)

JMÉNO:

Vlajka ČR



ČESKÁ REPUBLIKA



PODPORA PŘEGRAMOTNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

REG. Č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663

Identifikační znak

Otisk vlastní ruky

Místo, kde žiji

Fotografie, pohled



Místo, kde žiji

Kresba



Navštívené místo

Název místa:

Datum návštěvy:

Fotografie, pohled

Razítko, samolepka či vlastní značka

Kresba navštíveného místa (co tě zaujalo, co bylo zajímavé)

Příloha 41 – Všímejme si našeho životního prostředí

Zdeněk DROZD, Jitka HOUFKOVÁ, Dana MANDÍKOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ

Časová dotace: nejedná se o izolovanou činnost, ale průběžně realizované aktivity, které na sebe mohou volně navazovat v rámci tematického celku nebo je možné je připravit jako týdenní projekt.

Vzdělávací kontext

Péče o životní prostředí by měla být zcela přirozenou součástí našeho života. Správné ekologické návyky by měly být vštěpovány dětem od útlého věku. Ekologická výchova a podněcování přírodovědné pregramotnosti má své místo už v předškolním vzdělávání. V materiálu, který dostáváte do rukou, je několik námětů na aktivity, které je možné na toto téma s dětmi v mateřských školách provádět.

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (RVP PV, 2017, s. 27).

Směřování dítěte ke klíčovým kompetencím podle RVP PV (2018)

- Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo (kompetence k učení).
- Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost (kompetence k řešení problému).
- Ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit (kompetence činností a občanská).

Nabídka činností dětí:

1. Třídění odpadu
2. Co s vytríděným odpadem (recyklace)
3. Co dýcháme
4. Samočistící schopnost vody
5. Jak uchovávat vodu

Třídění odpadu

Souvislosti

Třídění odpadu dnes již začíná být samozřejmostí. Velká část odpadků z domácností se ale stále ocitá v tzv. směsném odpadu. Po vyvezení popelnic a kontejnerů s odpadem by mělo následovat roztřídění na kovový odpad, plasty, dřevo, sklo apod. Vyzkoušejte si s dětmi, jak lze takové třídění provádět.

Dílčí cíle:

- Rozlišovat a pojmenovat různé materiály
- Roztřídit odpad
- Odhadnout hmotnost

Organizace: práce ve skupinách

Pomůcky: kousky materiálů nejrůznějšího druhu – kovové matičky, kancelářské sponky, nalámané špejle, párátko, kousky plastů, kousky polystyrénu, kamínky, písek, magnet, cedník, plastový kbelík nebo jiná podobná nádoba na vodu, kyblíček na písek

Připravte hromádku směsného odpadu – smíchejte dohromady kovové sponky, matičky, šroubky, kousky papíru, kousky dřeva, nastříhané kousky PET lahví, víčka od PET lahví, přisypejte trochu písku, přidejte kamínky apod.

Motivace

Představte si, že popeláři právě vysypali hromadu smíšeného odpadu ve vaší školkové třídě, a pokuste se odpad roztřídit tak, abyste oddělili hlavní druhy odpadu (kov, plasty, dřevo, papír, písek apod.). Hodila by se Popelka, ta by ale hromady odpadu z našich domácností asi nezvládala...

Realizace:

Nechte děti přemýšlet nejprve o tom, jak z hromady vytřídit některé kovové předměty. Asi je napadne, že by to šlo magnetem. Použijte tedy magnet a vytahejte z hromady ty kovové předměty, které lze magnetem přitáhnout (říká se jim feromagnetické materiály, to ale dětem neříkejte, je to poznámka pro vás).

Dalším úkolem bude vytřídit lehké materiály, jako je dřevo, papír a některé plasty (např. pěnový polystyrén). Děti možná napadne, že lehké předměty plavou na vodě. Nasypejte tedy zbylou hromadu odpadu do kbelíku a napusťte do něj vodu. Lehký odpad plave na vodě a vy jej můžete vybrat cedníkem.

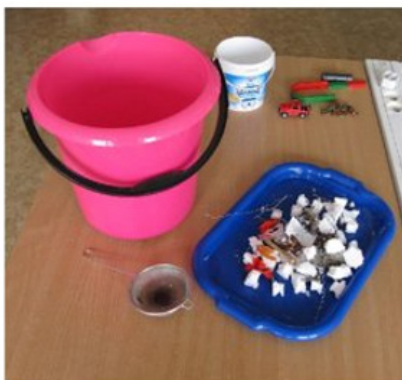
Zbýlý odpad opět přecedte a nechte vyschnout. (Můžete si pomoci fénem.)

Jak z hromady odpadu vytřídit písek? K tomu se opět hodí cedník. Naberte do něj trochu odpadu a klepejte jím (nad nějakou nádobou, tácem apod.) podobně, jako když přesíváte písek. Písek propadne cedníkem.

No a co se zbytkem odpadu? Ten můžete, aspoň částečně, roztřídit podle hmotnosti. Nasypejte odpad do dětského kyblíčku a třeste jím. Těžší odpad (kamínky, zbytky kovu) se usadí na dně kyblíku, lehčí odpad zůstane nahoře. Potom už ručně můžete lehčí odpad oddělit od těžšího.



Hromada netříděného odpadu připravená ke zpracování (vpravo jsou různé typy magnetů pro vytřídění „magnetického“ odpadu).



Magnetem vybereme „magnetický“ odpad. Zbytek nasypeme do kbelíku s vodou a odpadky, které plavou na hladině, vybereme cedníkem.



Po vysušení zbytek odpadu přesejeme přes síto a zbytek, který zůstal v kbelíku, se pokusíme otáčením a klepáním ještě trochu roztřídit (oddělíme těžší předměty od lehčích).

Metodické poznámky

Na uvedené pokusy lze navázat venkovními aktivitami. Během procházky můžete s dětmi zjistit, kde jsou nejbližší kontejnery na tříděný odpad, který kontejner je určen na odkládání plastů, papíru, skla apod. Můžete si také všimnout, jak jsou tyto kontejnery označeny, jakou mají barvu apod.

Recyklace aneb Co s vytríděným odpadem

Souvislosti:

Většina věcí, které používáme, je vyrobena z materiálů, kterých lidstvo začíná mít nedostatek. Nemáme dostatek kovů, ubývají suroviny, z nichž se vyrábí plasty, ohromná spotřeba papíru znamená, že musíme kácet spoustu stromů. Není daleko doba, kdy se projeví nedostatek ropy, uhlí, uranu a vypadá to, že jednou z nejvíce ohrožených látek, kterou běžně používáme a plýtváme jí, je pitná voda. Problém jsou a budou také potraviny, těch má mnoho lidí na Zemi nedostatek už nyní.

Problémy s nedostatkem surovin budou muset jednou řešit právě ti, kteří jsou dnes v mateřských školkách. Povídejme si tedy s dětmi o tom, jak správně hospodařit s věcmi, zda je rozumné vyhazovat to, co se nám už nehodí, i když je to ještě neopotřebované a někdo jiný by to mohl využít. Upozorňujme děti na to, že bychom neměli vyhazovat potraviny (že bychom tedy měli nakupovat jen to, co opravdu sníme), že není nutné napouštět si denně plnou vanu vody a že např. splachováním záchodů spotřebováváme veliké množství kvalitní pitné vody. Ne, že bychom měli zanedbávat hygienu, ale existují např. úsporné splachovací systémy. Umí je děti správně používat? Máte je ve školce? (Nejsou drahé a velmi rychle se zaplatí tím, kolik vody ušetří.)

Dílčí cíle:

- Umět používat úsporné splachovací systémy
- Pociťovat sounáležitost s přírodou
- Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, nápad
- Pochopit význam recyklace
- Odhadnout velikost porce, kterou sním

Organizace: komunitní kruh, práce ve skupinách, družstva

Pomůcky: tvrdý papír, nůžky, pastelky či fixy pro děti

Realizace

Komunitní kruh na téma recyklace – aktivita vhodná pro nejstarší věkovou skupinu. Případně starší děti mohou mladším vysvětlit, co to znamená recyklace a její význam. Hledání. Kladení otázek a hledání odpovědí, co a jak lze recyklovat.

Povídejte si s dětmi o tom, proč je důležité recyklovat (vysvětlete jim také, co toto slovo znamená, a zkuste třeba najít nějaký jiný název, který nezní tak „hrůzostrašně“).

Upozorněte děti na to, že recyklovat, tedy znovu používat můžeme věci dvojnásobným způsobem. Něco lze používat rovnou, bez úprav – třeba svetr, ze kterého dítě vyroste, nemusíme vyhodit, ale může ho nosit mladší sourozenec. Použité oblečení je také možné darovat nějaké dobročinné společnosti nebo ho odložit do speciálního kontejneru (i toto slovo můžete dětem trochu přiblížit). Takovému recyklování se někdy říká „přímá recyklace“ (nesnažte se ale děti trápit „odbornými pojmy“). Děti samy možná přijdou na některé další příklady přímého recyklování. Např. když doma maminka zavařuje ovoce, okurky, vyrábí marmeládu apod. Zavařovací sklenice stačí po použití vymýt a můžeme je znovu použít.

Mnoho věcí můžeme opakovaně využívat pouze po úpravě (někdy mluvíme o tzv. nepřímé recyklaci). Např. papír, plechovky od limonád, vratné lahve, krabice od mléka nebo džusů, tzv. barevné kovy apod. Takové věci se vyhazují do speciálních kontejnerů. Dalším tématem, o čem si s dětmi povídat, tedy může být to, jak se takové kontejnery a popelnice označují (jakou barvou) a co do nich vlastně patří.

S dětmi si můžete povídat také např. o tom, že jsou speciální „popelnice“ na použité baterie, zářivky, elektronické spotřebiče. Tady nejde o to, že bychom ze starých baterií dělali baterie nové nebo že by někdo recykloval vyhozený počítač nebo třeba autíčko na dálkové ovládání. V těchto věcech jsou nebezpečné látky, jako je třeba rtuť (v zářivkách), olovo (v pájkách, které se dříve používaly při výrobě elektroniky, třeba zrovna počítačů a autíček – dnes jsou takové pájky zakázané; mimochodem... pájka je takový ten drátek, který se roztaví a propojují se jím elektronické součástky – není to ta „pistole“, kterou se pájí). Tyto škodlivé látky by se měly bezpečně zpracovat. Neměly by se dostat na skládky odpadu – časem by se nám třeba mohly dostat do pitné vody.

Až půjdete na vycházku, můžete si různých odpadních nádob všimnout a znovu si popovídat o tom, co do nich patří a co ne. Můžete také upozornit na to, že existují sběrné dvory – tam se vozí „velké odpadky“, třeba skříně nebo také nebezpečné chemické látky (barvy, ředidla, lepidla...). Děti možná nevědí, že velmi nebezpečným odpadem je použitý olej na smažení, ten je velkým problémem pro čističky vody. Měl by se slévat do plastových lahví a odevzdávat právě ve sběrných dvorech. No a velmi speciálním odpadem jsou vysloužilá auta. Ta by se měla vozit na vrakoviště.

Dětem je možné pustit vybraná videa o tom, co se s vytríděným odpadem děje, například na webu „Vše o třídění a recyklaci odpadů – Samosebou, třídím odpad“ na adrese https://www.youtube.com/playlist?list=PLPeT5dkz1qWsP-V7MJl4ayE_LgHx2Guwt, nebo navštívit stránky Tonda Obal, část pro děti do osmi let na adrese <http://www.tonda-obal.cz/>, případně tyto stránky doporučit na prohlédnutí doma s rodiči. Na webu Tonda Obal najdete mimo jiné i omalovánky pro třídění odpadu a instruktážní letáčky.

A co třeba nějaké hra na toto téma?

Vyrobte si recyklační pexeso či pexetrio a zahrajte si na popeláře

Pomůcky: tvrdý papír, nůžky, pastelky či fixy pro děti.

Realizace

Připravíme dvojice kartiček na pexeso, podle šikvnosti a zkušeností dětí buď učitel připraví kartičky na kreslení, nebo je nechá nastříhat dětem.

S dětmi si povídáme o tom, co do které barevné popelnice na tříděný odpad patří a děti pak kreslí na první kartičku věc, kterou recyklujeme, a na druhou správně barevnou popelnicí, do které tato věc patří. Kartičky, které patří k sobě, je dobré označit stejným symbolem.



Recyklační pexeso třídy Sluníčko

Pro menší děti je možné předem připravit vystříhané obrázky, které na kartičky nalepují.

Pokud chceme hru složitější, připravíme si trojice kartiček a kromě recyklované věci a správně barevné popelnice kreslíme ještě to, co lze po recyklaci z daného materiálu vyrobit.

Až si pexeso vyrobíte a zahrajete si ho, zahrajte si na popeláře. Rozdělte se do družstev podle toho, do jaké popelnice budete odpad třídít (jedno družstvo papír, druhé plasty, třetí sklo...). Družstva se seřadí na startovní čáru. Paní učitelka/pan učitel rozloží na druhém konci třídy kartičky pexesa, na kterých jsou obrázky věcí, které recyklujeme (pro každý druh odpadu musí být kartiček stejný počet). Z každého družstva vyběhne jeden hráč ke kartičkám a hledá

kartičku s obrázkem odpadků, které sbírá jeho družstvo. Když se hráč se správnou kartičkou vrátí, vybíhá další hráč... Vítězí to družstvo, které za určený čas nasbírá nejvíc správných kartiček.

Co všechno dýcháme?

Pomůcky: čisté bílé papírové ubrousky (nebo papírové kapesníky), gumičky, vysavač.

Provedení

Vzduch, který dýcháme, obsahuje různé nečistoty. Pomocí jednoduchého pokusu zjistíte, co vlastně dýcháte.

Připravte si vysavač s hadicí, případně i s trubicí, ale bez nástavce. Na ústí hadice (trubice) připevněte pomocí gumiček čistý bílý ubrousek (podobně, jako to vidíte na obrázku). Vysavač nechte uvnitř třídy, hadici s ubrouskem položte např. přes židli a na určitou dobu, např. na pět minut, ho zapněte. Po uplynutí pěti minut vysavač vypněte, sundejte ubrousek a prohlédněte si ho. Vidíte nečistotu, kterou během pěti minut vysavač posbíral ze vzduchu.



Presuňte se s vysavačem ven a prozkoumejte, jaká je čistota vzduchu tam. Podobně můžete prozkoumat vzduch v jiných místnostech a místech.

Metodické poznámky

Vysavač nemusí být zapnutý právě pět minut. Vyzkoušejte si sami dobu, která stačí na to, aby vysavač zachytil dostatek nečistot vhodných k porovnání čistoty vzduchu v různých místech. Může to záviset mj. na výkonu vysavače a na tom, v jakém prostředí je zrovna vaše mateřská škola.

Samočisticí schopnost vody

K zamyšlení

Jedním z velkých problémů současné doby, kdy máme velkou spotřebu pitné vody, je její čištění. Rozmyslete si s dětmi, jak je to s „koloběhem“ pitné vody. Voda teče z kohoutku, odtéká do odpadu a odnáší s sebou např. špínu z našich rukou, nebo třeba zubní pastu. Z praček teče do odpadu špína z vypraného oblečení, z dřezu, nebo myčky špína z nádobí. A co teprve voda, kterou spláchneme záchod...

Všechna tato voda odtéká do kanalizace a do čističek. Po vyčištění se vrací zpátky do vodovodního kohoutku. Upozorněte děti na tyto věci. Bude jim asi jasné, že do odpadu nemají vylévat nečistoty, které tam nepatří (třeba barvy, ředidla, ale problematický je také olej z pánvičky). Tyto nečistoty patří do sběrného dvora, nebo do speciálních nádob na odpad. Nikdy je tedy nevylévejme do umyvadel, van, záchodových mís apod.



Vodu v čističkách je nutné složitě zbavovat nečistot. Kromě speciálních čistících metod se využívá také jedna důležitá vlastnost vody – samočištění. Prozkoumejte tuto vlastnost vody.

Pomůcky: vyšší průhledná nádoba na vodu (třeba velká čirá PET lahev se širokým hrdlem – jako je na fotografii), voda a nečistoty, které do ní přidáme. Samočisticí mechanismus funguje ve vodě s nečistotami, které mají schopnost usadit se na dně. Použijte tedy např. písek, hlínu, bláto z louže, ale ne látky, které vodu trvale zbarví (čaj, káva, některé barvy).

Provedení

Nalijte vodu do průhledné nádoby, nasypejte do ní různé nečistoty, promíchejte, protřepejte a nechte vodu stát např. na okně. Průběžně pozorujte, co se s vodou děje (v poledne, odpoledne, následující den – není to pokus na pět minut).

Zjistíte, že nečistoty se usazují na dně a voda se postupně sama čistí. Po uplynutí určité doby můžete vodu slít a nechat ji znovu odstát. Toto se děje i v čističkách. Nejprve se počká, až se nečistoty z vody usadí na dno, potom se takto předčištěná voda pustí do dalších částí čističky, kde nastoupí jiné, složitější metody čištění vody.

Vyzkoušejte, kterých nečistot se voda samočištěním zbavuje lépe a kterých hůře. Použijte k tomu několik lahví se špinavou vodou. Do jedné dejte vodu s nasýpaným pískem, do druhé vodu s rozmíchanou hlínou, do další vodu znečištěnou vodovými barvami a můžete zkusit třeba i vodu ze špinavého nádobí. Zjistíte, že některých nečistot se voda sama rychle zbaví, s jinými nečistotami to tak jednoduše nejde.

Metodická poznámka

I když vodu zdánlivě vyčistíte, určitě ji nezkoušejte pít! Můžete si k ní ale třeba přivonět...

Na pokusy můžete navázat venkovními aktivitami. Naberte např. vodu z blízkého potoka, rybníka, řeky... podívejte se, jak je čistá a nechejte ji odstát. Zjistěte, jestli se i tato voda sama trochu pročistila.

Jak uchovávat vodu?

K zamyšlení

Možná vás napadne: „Proč bychom měli vodu nějak uchovávat? Vždyť si můžeme natočit čerstvou z kohoutku...“

Pokud něco takového napadne děti, řekněte jim, že jsou situace, kdy si jen tak vodu z kohoutku natočit nemůžeme. Třeba na lodi, která pluje přes oceán – ta si musí vézt pitnou vodu a ta se nesmí zkažit. Nebo třeba taková karavana na poušti... Děti nejspíš vymyslí i jiné příklady (kosmická loď, ponorka...).

Pomůcky: dvanáct malých čistých průhledných PET lahví, šest víček od PET lahví, voda, převařená voda, lednička, neprůhledný „poklop“ na přiklopení lahví (třeba kbelík), lihový fix (takový, kterým lze psát na PET lahve a nestírá se)

Provedení

Natočte čistou „kohoutkovou vodu“ do šesti PET lahví. Tři z nich uzavřete víčkem, tři nechte otevřené. Na lahve udělejte fixem nějaké značky, aby děti poznaly, že to je nepřevařená voda. Totéž udělejte s dalšími šesti PET lahvemi. Do nich dejte převařenou (ale už studenou) vodu. Tři lahve jsou opět uzavřené zátkami. Všechny lahve naplňte tak, aby byly téměř plné.

Dvě lahve s nepřevařenou vodou (jednu zavřenou, druhou otevřenou) a dvě s vodou převařenou (opět jednu zavřenou a druhou otevřenou) dejte do ledničky – tam je zima a tma. Podobně dejte čtyři lahve s vodou na okno a přiklopte je neprůhledným kbelíkem. (Nemusíte je dávat zrovna na okno, můžete vybrat jiné místo, kde mohou lahve stát několik dní a nebudou překážet.) Poslední čtveřici lahví (jednu zavřenou a jednu otevřenou s převařenou vodou, jednu zavřenou a jednu otevřenou s nepřevařenou vodou) postavte na nějaké světlé místo, kde nebudou překážet, např. na okno.

Lahve s vodou budete pravidelně několik dní, nebo i týdnů kontrolovat (jednou, nebo dvakrát za den). Pořádně si vždy prohlédněte, jestli je voda pořád čistá. Nějak to zaznamenávejte – děti si mohou pořídit deníček a kreslit do něj, jak voda v lahvích vypadá, nebo mohou vybrat někoho, kdo to už umí zapsat. Všímejte si, která voda se nejdříve zakalí, zezelená apod., a která vydrží nejdéle čistá.

Jak je tedy nejlépe vodu skladovat a má být převařená, nebo ne?

Metodické poznámky

Tento pokus probíhá dlouho (třeba i několik týdnů). Děti se při něm mohou učit systematickosti, pravidelnosti a trpělivosti.

Nemusíte používat malé PET lahve, ale i jiné. Ty ale zabírají hodně místa. Dbejte na to, aby byly lahve před pokusem čisté.

Převařenou vodu si připravte předem. S dětmi ji, kvůli jejich bezpečnosti, nevařte. Voda před nalitím do lahví musí být studená (horká by mohla PET lahve zdeformovat, a navíc by práce s horkou vodou byla pro děti nebezpečná).

Příloha 42 – Suchý zip – fyzikálně zaměřené aktivity

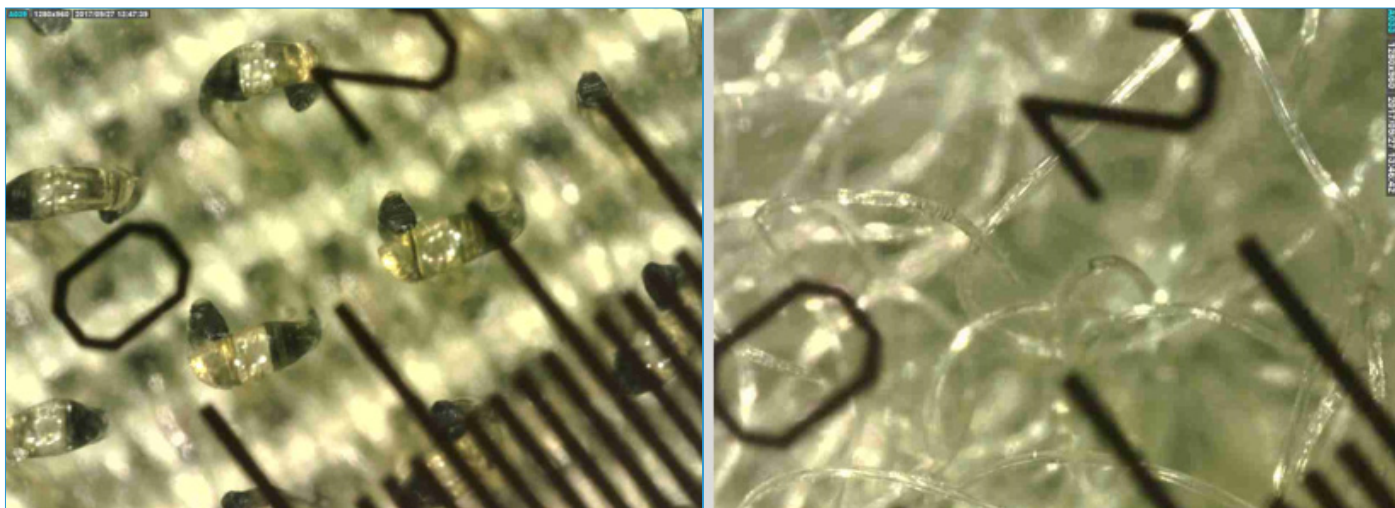
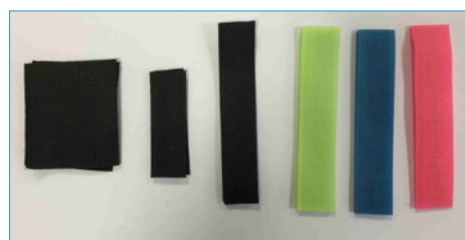
Zdeněk DROZD, Jitka HOUFKOVÁ, Dana MANDÍKOVÁ

Časová dotace: nejedná se o izolovanou činnost, ale průběžně realizované aktivity, které na sebe mohou volně navazovat v rámci tematického celku nebo je možné je připravit jako týdenní projekt.

Kurzivou jsou vyznačeny potřebné pomůcky.

Jak vypadá suchý zip a kde ho používáme

- Učitel vede rozhovor s dětmi o tom, jaké různé způsoby zapínání znají, jaké používají a co s nimi zapínají (knoflíky, zip, zavazování, patentky, suchý zip, přezky)
 - učitel připraví *ukázky oblečení a hraček s různými způsoby zapínání*
- Učitel vede rozhovor s dětmi o tom, kde všude suchý zip používají (oblečení, boty, batůžky).
 - učitel připraví různé ukázky: *oblečení, batohy, peněženky, boty a hračky se suchým zipem...* je vhodné vybírat z dětského oblečení a obuvi a z hraček ve třídě (třeba krájecí ovoce a zelenina spojená suchým zipem)
- Učitel se ptá dětí, jak suchý zip vypadá
 - učitel nechá kolovat volný *proužek suchého zipu* na prohlédnutí
- Učitel se ptá dětí, na čem závisí, jak dobře suchý zip drží
 - učitel připraví *kousky různých suchých zipů lišících se šířkou, délkou a barvou*
 - děti zkoušejí rozepnout různé kousky zipů – postupně (s nápomocí vedení učitelem) dospějí k tomu, že záleží na šířce a délce, ale nezáleží na barvě
- Děti prozkoumávají suchý zip
 - děti si prohlíží zblízka proužky suchého zipu – pak je popisují, (s nápomocí vedení učitelem) dospějí k tomu, že jsou dvě různé strany: „háčky“ a „očka“, které se spojují
 - učitel připraví *lupy*
 - děti si prohlíží suchý zip pod lupou
 - učitel ukáže dětem *fotky suchého zipu z USB mikroskopu* (případně je-li USB mikroskop a počítač k dispozici, dívají se na obě části suchého zipu přímo)
 - děti kreslí obrázky suchého zipu
 - děti společně s učitelem tvoří modely suchého zipu – z prstů, případně z jiného materiálu – podle výtvarné fantazie učitele a dětí
- Učitel se ptá dětí, zda znají něco podobného v přírodě
 - učitel připraví *bodláčí a svízel*
 - děti si prohlízejí přinesené přírodniny očima a pak lupou
 - děti zkouší a prohlíží si, jak bodláčí či svízel drží na oblečení
 - učitel s dětmi vede rozhovor o tom, jak je bodláčí a svízel podobné suchému zipu, co při přichycení bodláčí a svízele na látku odpovídá „tvrdé“ části suchého zipu s háčky a co „měkké/chlupaté“ části suchého zipu
 - děti opět mohou kreslit obrázky

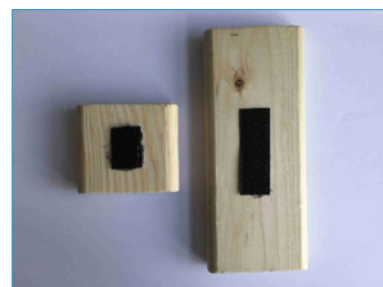


Suchý zip pod mikroskopem – vzdálenost na pravítku jsou milimetry

- Učitel vede rozhovor s dětmi o výhodách a nevýhodách suchého zipu
 - „+“ snadné zapínání a rozepínání oproti ostatním způsobům zapínání,
 - „-“ někdy nedrží (rozebrat kdy: je zašpiněný, ošoupaný), např. na botách se snadněji sám rozepíná než šněrovadla
- Doplňující informace: historie suchého zipu – podle Wikipedie (https://cs.wikipedia.org/wiki/Such%C3%BD_zip, cit. 2017_10_06)
 - Suchý zip vynalezl švýcarský inženýr Georges de Mestral v roce 1948. Inspiraci získal při procházce v Alpách: všiml si, že se úbory lopuchu přichytávají na jeho šaty i na srst psa. Svůj vynález patentoval v roce 1955.
 - Od 60. let 20. století je suchý zip ve velké míře používán v interiéru kosmických lodí k přichytávání nástrojů, nákladu a dalších předmětů ke stěnám lodi nebo ke skafandru, aby se zabránilo jejich volnému poletování v beztížném stavu.
 - Zhruba od 80. let 20. století našel suchý zip využití v textilním průmyslu.

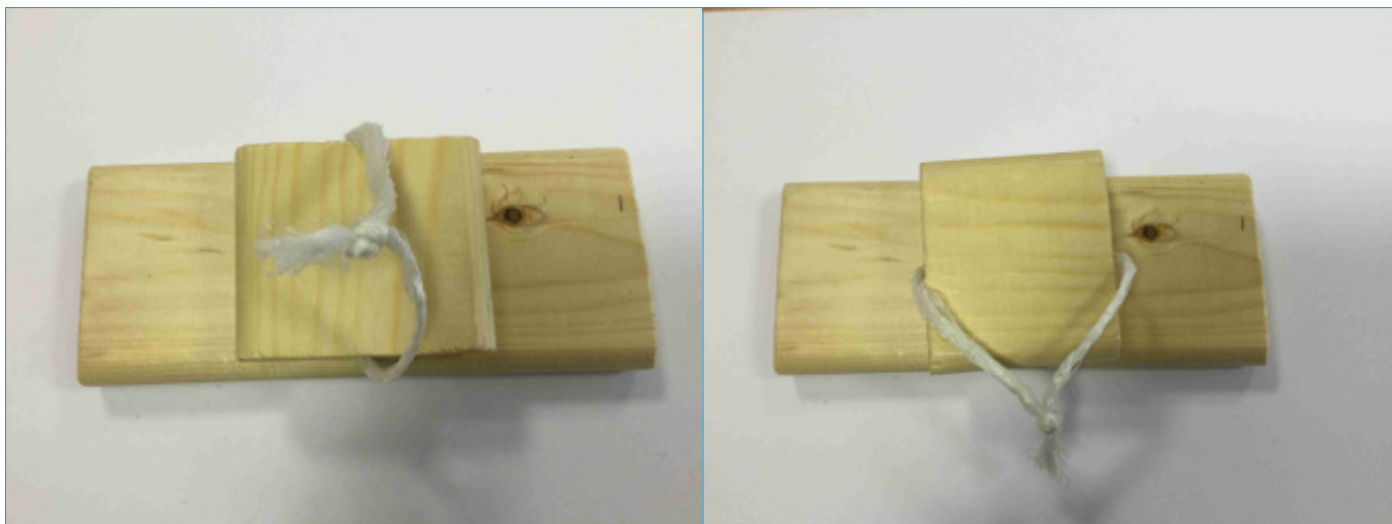
Měření, kolik suchý zip unese

- Učitel vede rozhovor s dětmi o tom, jak bychom mohli zjistit, jak je suchý zip pevný, případně jak různé suché zipy porovnávat
- Děti vymýšlejí různé způsoby:
 - např. jak snadno/obtížně se podaří zip rozepnout malým a větším dětem (např. krátký a úzký kousek rozdělají malé děti – malíci, dlouhý a úzký děti větší – prostředňáci, dlouhý a široký už jen děti největší – předškoláci, nebo podle konkrétních dětí ve třídě)
 - učitel poukáže na problém, že když děti povyroستou, bude to jinak, je potřeba vymyslet neměnný, univerzální způsob, který můžeme kdykoli opakovat
- Učitel nabídne dětem možnost zjišťovat, kolik toho suchý zip unese, než se rozdělá tak, že na něj budou zavěšovat závaží
- Učitel ukáže dětem naše „experimentální zařízení“
 - *suchý zip přilepený na prkénkách*, horní prkénko je delší, spodní je provrtané a otvorem je protažen provázek na zavěšování kbelíku se zátěží
- Popis pokusu
 - nejdříve si děti vyrobí „závaží“: *lahve s vodou*, na kterou se namalují vodou nerozpustnou fixou čárky (děti přilévají do lahve vždy stejný objem vody, např. kelímkem na čištění zubů, a udělají čárku u hladiny) nebo kbelíček, do kterého se dávají závaží – třeba zavírací sáčky naplněné pískem – při jejich tvorbě – rozvoj počítání, jemné motoriky, odhadu...
 - horní prkénko položíme mezi dva stolky (lze i mezi opěradla dvou židlí, ale pak je potřeba židle zatížit, třeba tak, že si na ně děti sednou, aby se nepřeklopily)
 - spojíme oba kusy suchého zipu k sobě po celé délce
 - učitel upozorní děti, aby si prohlédly, jak je spoj suchého zipu široký
 - děti odhadují, kolik zátěže dáme do kbelíku, než se suchý zip rozpojí
 - do zavěšeného kbelíku postupně přidáváme vyrobenou zátěž
 - po každém přidání sledujeme ze strany, jak se spoj suchého zipu rozšiřuje, a posloucháme, jak suchý zip při rozpojování šustí
 - děti zaznamenávají naměřené výsledky kreslením obrázků



Různé způsoby zatěžování suchého zipu

- spojíme oba kusy suchého zipu k sobě „na kříž“ (kratší destičku otočíme o 90°), aby byly jednotlivé pásky suchého zipu k sobě přimáčknuté po menší délce než v předchozím případě
 - děti odhadují, kolik zátěže dáme nyní do kbelíku, než se suchý zip rozpojí (jen zda to bude méně či více, ne přesné počty)
 - do zavěšeného kbelíku postupně přidáváme vyrobenou zátěž
 - po každém přidání sledujeme ze strany, jak se spoj suchého zipu rozšiřuje, a posloucháme, jak suchý zip při rozpojování šustí
 - děti zaznamenávají naměřené výsledky kreslením obrázků



Spojení suchého zipu po délce a „na kříž“

- Učitel vede rozhovor s dětmi o tom, co může pevnost spojení suchého zipu ovlivňovat
- Děti vymýšlejí různé příčiny: zašpinění, namočení, potrhání, ošoupaní, zmrazení...
- Ověření snížení pevnosti suchého zipu zašpiněním: pokus provedeme jako v předchozím případě, ale suchý zip postupně obalíme ve *vatě*/posypeme *pískem*/namočíme (před dalším znečištěním vždy suchý zip vyčistíme, je vhodné jedno krátké prkénko nechat na znečišťování a druhé udržovat v čistotě)
 - nejdříve připomeneme nosnost čistého suchého zipu z předchozího pokusu
 - o děti odhadují, kolik zátěže dáme nyní do kbelíku, než se suchý zip rozpojí (jen zda to bude méně či více, ne přesné počty)
 - o do zavěšeného kbelíku postupně přidáváme vyrobenou zátěž
 - po každém přidání sledujeme ze strany, jak se spoj suchého zipu rozšiřuje, a posloucháme, jak suchý zip při rozpojování šustí
 - děti zaznamenávají naměřené výsledky kreslením obrázků
- dále je možné jiný kus suchého zipu, nepřilepený k prkénku, přežehlít a nechat děti vyzkoušet jen v ruce, jak jde rozepnout, pro porovnání nechat děti vyzkoušet rozdělat stejně velký kus stejného typu suchého zipu

Poznámky – upozornění

- při provádění pokusů se zátěží je potřeba dávat pozor na to, aby byla obě prkénka vodorovná, když se jedno prkénko naklání, „rozepínací síla“ působí šikmo a háčky se vyvlékají z oček dříve než při kolmém působení
- nosnost suchého zipu záleží i na síle stisku při jeho spojení
- při větším počtu opakování pokusů se nosnost suchého zipu snižuje

Příloha 43 – Vánoční setkání s rodiči

Martin ČAPEK Adamec, ZDENĚK Drozd, JITKA Houfková, JANA Kropáčková, DANA Mandíková, TOMÁŠ Matějček, DANA Řezníčková

Časová dotace: nejedná se o izolovanou činnost, ale o náměty na činnost při setkání s rodiči, první část „Jak se slaví Vánoce v jiných částech světa“ může být realizována i v podobě řízené činnosti dětí s paní učitelkou před besídkou, podle individuálních potřeb dětí rozdělena na dvě či více částí, ve druhé části „Jak se slaví Vánoce u nás?“ pracují děti s rodiči v centrech aktivit, na každém centru je pro rodiče připraven písemný návod (pracovní postup), třetí část „Další materiál k případnému rozpracování tématu a rozšíření aktivit“ mohou paní učitelky podle uvážení a vhodnosti situace zařazovat před besídkou i přímo v jejím průběhu.

Jak se slaví Vánoce v jiných částech světa

Vánoční pozdravy od dětí z různých částí světa

- Přečteme si společně vánoční pozdravy od dětí z různých koutů světa (viz níže). Připravili jsme jich více, jejich výběr záleží na zvážení učitele.
- Úkolem dětí je nakreslit či namalovat obrázek, který vystihuje vánoční zvyky vybrané země.
- Pokud ve třídě jsou děti jiné národnosti či rodiče cizinci, tak mohou vyprávět, jak se Vánoce slaví u nich.
- Děti mohou případně hádat, odkud dopis přišel.
- Jednotlivé země můžeme společně s dětmi hledat na mapě či globusu.
- A nakonec připravíme čtvrtku o velikosti pohlednice. Na jednu stranu děti nakreslí (popř. vystříhají a nalepí) obrázek vystihující Vánoce u nich doma. Druhá strana čtvrtky bude mít podobu pohlednice. V jedné polovině bude místo pro adresu a známku, kterou sami nakreslí, a v druhé stručný vánoční pozdrav. Komu ho pošlou? To záleží na dohodě s rodiči, kteří dětem pomohou napsat pozdrav i adresu

Kouzlo vánoční

Jaroslav Vrchlický *Nové sonety samotáře* (1891)

Ó neříkejte, že jen svátkem dětí
jsou Vánoce, spíš dětmi jsme my zase;
za zvony, hlas jichž krajem rozléhá se
o půlnoci, kus bytosti všem letí.
Vše známe to již takřka po paměti
a neklamem se v světel, cetek jase,
a víme, jak vše v krátkém zvěsání čase,
však „Narodil se“ umíme přec pěti.
A cosí taje v nejtvrdí té hrudi
a cosí jihne v nejchladnějším oku
a cosí v nejtemnější duši zpívá
i tomu, kdo se po celý rok truí,
cos plá jak paprsk duše ve hluboku:
To Mladost oknem vzpomínky se dívá.

Těšení

Michal Černík

Těšíme se na Vánoce
nejkrásnější svátky v roce.
už už aby tady byly,
aby se nám nezpозdily.

Ahoj holky a kluci z Česka!

Už se těším na Vánoce, a co vy? U nás slavíme Vánoce až po novém roce (6. ledna, když u vás slavíte svátek Tří králů). Pod ozdobený stromeček nám nosí dárky děda Koleda. Tradičním vánočním jídlem je vepřové maso, čočka, fazole, rýže a zelí. U nás na venkově se ještě drží

i starý vánoční zvyk, kdy tatínek jako hlava rodiny rozloží před večeří po zemi slámu – ta má připomínat chudý chlév, ve kterém se narodil Ježíšek.

Julija z Brestovice, Bulharsko

Ahoj holky a kluci z Česka!

Už se těším na Vánoce, a co vy? Jsem zvědavý, jaké dárky dostanu. Nosí nám je Santa Claus a dává nám je do velké ponožky. Najdeme je tam den po Štědrém dnu. Všichni z rodiny se pak sejdeme a slavíme. K obědu máme nadívaného krocana se švestkovým pudinkem, směsí oříšků, vajec, strouhanky, cukru, citrónu a švestek.

John z Londýna, Velká Británie

Ahoj holky a kluci z Česka! Blíží se Vánoce, na co se těšíte nejvíce?

Oslava Vánoc je u nás vždy hodně veselá. Já se nejvíc těším na sladkosti a dárky, které jsou schované ve velkém hliněném džbánku, který je ozdobený peřím. Džbán ale visí ze stropu a někdy nám to s mými sourozenci a bratranci dá velkou práci, abychom se k němu dostali a dárky z něj vysypali.

Pedro z Monterrey, Mexiko

Ahoj holky a kluci z Česka!

Prý na Vánoce bývá u vás často sníh. Je tomu tak? Nedovedu si to představit, protože je u nás celý rok teplo. Vánoce slavíme proto venku pod širým nebem. Pochutnáváme si na pečeném krocanovi, rybách, ovoci a sladkých zákuscích... Doma před tím zdobíme stromečky spoustou barevných ozdob. Stromečky jsou ale umělé, jenom ti nejobhatší mají pravé smrčky dovezené z velké dálky. Přestože u nás žijí lidé různých národností, Vánoce slavíme všichni a celý rok se na ně moc těšíme!

Maria z Rio de Janeiro, Brazílie

Ahoj holky a kluci z Česka!

Slyšel jsem, že slavíte vánoční svátky od 24. prosince. U vás je to Štědrý den a u nás obyčejný pracovní den, protože dárky, které nám nosí děda Mráz, dostáváme na nový rok. Cestuje s nimi až z daleké Čukotky a doprovází ho Sněhurka v bílém kožíšku.

Volod'a z Moskvy, Rusko

Ahoj holky a kluci z Česka! Už u vás začaly Vánoce?

U nás začínají zdobením adventních věnců, na kterých jsou čtyři svíčky. Jsou to symboly pro dětství, mládí, dospělosti a stáří. Dárky nám rozdává vánoční posel a balí je do několika vrstev vánočního papíru. Dovedete si představit, jak dlouho to trvá, než se k dárku dostanu?

A nejsou to obyčejné dárky. Často dárek vyjadřuje to, v čem jsme dobří nebo naopak něco, v čem bychom se mohli zlepšit. Ke štědrovečerní večeři se podává spousta jídla: husa, kachna, vepřová pečeně s červeným zelím, teplá šunka, pepřená treska s ředkvičkou a horká rýže politá studeným mlékem, pивní a pšeničný chléb, a jako dezert sladký rýžový náky se zapečenou mandlí. A co na Štědrý den jíte vy?

Christian z Kodaně, Dánsko

Ahoj holky a kluci z Česka! Pomáháte také s přípravou vánočních svátků?

U nás se na Vánoce připravujeme několik týdnů dopředu - vyrábíme adventní věnce ozdobené svíčkami a stuhami – zelenou, ta je barvou naděje, a fialovou – barvou minulosti.

Na Štědrý večer přichází Ježíšek, kterého přivoláme zvonečkem. A jak je to u vás?

Friedrich ze Salzburgu, Rakousko

Ahoj holky a kluci z Česka!

Představte si, že Vánoce jsou u nás uprostřed léta. Je to tím, že žijeme na opačné straně Země než obyvatelé Evropy. Stejně jako vy, dostáváme různé dárky, ale nosí nám je Santa Claus. Dává nám je do velké ponožky a také na vánoční hostinu. Je to vlastně takový velký piknik pod širým nebem, u kterého nikdy nechybí barevné balonky. Pijeme ovocné šťávy a další nápoje, jíme chlazené ovocné a zeleninové saláty, dorty, zákusky a hlavně melouny – na jejich sladkou chuť si vzpomenu vždy, když se mluví o Vánocích! Během vánočního pikniku si také prohlížíme spousty pohlednic, které nám poslali příbuzní a přátelé. Máme je připnuté kolíčky na barevných šňůrkách, aby si je mohl každý prohlédnout. Už se těším, že dostaneme pohlednici i od vás.

Elisabeth z Melbourne, Austrálie

Jak se slaví Vánoce u nás?

Venku je zima a sníh, na sněhu jsou vidět stopy zvířat

- Zalaminované kartičky s obrázky zvířat a jejich „neviditelnými“ stopami (viz Obrázek 21).
- Po ochlazení (kostkou ledu, fouknutím chladicím sprejem, chvílce za oknem či v mrazáku) se stopa na kartičce objeví. Po ohřátí (přiložení k topení, k žárovce, gumování...) zase stopa zmizí. Jev je opakovatelný. Stopy jsou nakresleny „gumovacím inkoustem“ pery Pilot FriXion.
- U stop je navíc inkoustem viditelným pouze v UV světle napsáno, o jaké zvíře se jedná.

Doma je krásně teplo

- Teplý vzduch nad topením nebo svíčkou stoupá vzhůru a roztočí andělské zvonnění nebo rozpojuje papírového hádka na špejli.
- Dítě s pomocí dospělého vystřihne papírového hádka a umístí ho na špejli se stojánkem z plastelíny či kousku brambory nad topení (viz samostatný materiál Vánoční fyzika).

Na Štědrý den chceme vidět zlaté prasátko

- Rodič svítí kapesní svítilnou a dítě se snaží poslat „prasátko“ na určený cíl (odrazit světlo kapesním zrcátkem na určené místo, například obrázek prasátka).

Na Štědrý večer se tradičně jí kapr

- Děti vyberou z více druhů nakreslených ryb kapra (viz Obrázek 22) a vyloví ho magnetickým rybářským prutem.
- Děti společně s rodiči rozdělí ryby podle prostředí, ve kterém žijí (na sladkovodní a mořské), společně s rodiči ryby pojmenují.
- Děti si mohou vyloveného kapra vybarvit.
- Hádanka pro rodiče. Děti vylovily ryby, ale jedna z nich sice vypadá jako ryba, žije v moři, ale není to ryba, ale savec. Nemá žábry, neklade vajíčka, musí se vynořovat nad hladinu, kde se nadechuje vzduchu. Jak se tento živočich jmenuje?
- Magnetický rybářský prut: špejle s provázkem, na jejímž konci je magnet.
- V krabici jsou z tvrdého papíru vystřižené ryby, na každé je sponka ze sešívačky nebo kancelářská sponka, ke kterým se chytá magnet.

Všude je hodně světýlek a vše je kouzelné, pohádkové

- Ve světle „kouzelné“ lampičky jsou vidět věci, které jinak nevidíme.
- Dítě UV lampičkou svítí na zalaminované kartičky s obrázky/razítky UV barvou (bez UV osvětlení na kartičkách není nic vidět).

Večer rozsvítíme stromeček

- Dítě s pomocí dospělého vyrobí z ruličky od toaletního papíru a tvrdého papíru vánoční stromeček.
- Dítě s pomocí dospělého spojí jednoduchý obvod ze svítících diod, rezistoru a ploché baterie (viz Příloha 44 – Vánoční fyzika), spoje jednotlivých součástek lze zafixovat izolepou.
- Dítě s pomocí dospělého připevní diody na stromeček (například ve stromečku se prostříhnu dírky, kterými se prostrčí hlavička diody).

Na ledě

František Hrubín

Dobře dětem o vánocích
na rybnících na potocích.
Zima jim dá pod nohy
kousek zmrzlé oblohy.
Pro ně zmrzlo modré nebe,
co na tom, že trochu zebe.
Honí se tam vesele
malí zkrhlí andělé.

Venku tiše nasněží,
zvony zvoní na věžích,
Nejkrásnější ze všech nocí
chodí k lidem o Vánocích.
Ve sváteční světnici
voní čerstvé jehličí...

Ať vidíš zlaté prasátko,
které alespoň drobátko
úsměv na rtech tvých vykouzlí,
veselé Vánoce a radost z nich.

Rybí Vánoce

Karel Benetka

Na Vánoce kapr zpívá,
kapr zpívá v potoce:
Přeje rybám šťastné svátky
a veselé Vánoce.
Zpívá okounům pstruhům,
karasům a bělicím,
štikám, úhořům i sumcům,
rakům, čolkům, ústřicím.
Zpívá žábám, škeblím, krabům,
aby byli veselí.
Ti co byli nejhodnější,
Ježíšek jim nadělí.
Nadělí jim čistou vodu
v rybníku i v potoce,
aby měli i ti kapři
letos pěkné Vánoce.

Hvězda září na obloze
a vypráví o velké touze.
Touha našich dětských přání,
možná někdy k pousmání,
avšak je v ní síla skrytá
slzami štěstí dávno smytá.
Vraťme se zas do mladosti,
do dětství a do radosti.
Plamínek naděje ať září v nás,
pak budou vánoce krásou všech krás.

Štědrý večer

Miloš Kratochvíl

Až večer všem dětem zahoří od svíček
ve šťastných očích tisíce hvězdiček,
ozdoby zazáří jak zimní náledí
a zdálky tichounce zaznějí koledy,
vánoční stromeček se trochu ukloní,
zaprská prskavkou, zvonečkem zazvoní:
Bim bim bam, bim bim bam,
Veselé Vánoce Vám!
Veselé Vánoce Vám!

Další materiál k případnému rozpracování tématu ryby a rozšíření aktivit

Vodní ples

Jan Krejčí

U rybníka
na staré hrázi
kva, kva, tři,
kva, kva, tři valčík.
Žabí kvárteto
doprovází,
štiky a kapři tančí.
Měsíční lampa
po setmění svítí
na háček
s pohoštěním
a rybář sedí
v jejím lesku
tíše jak pěna
bez potlesku

Poslechněte si básničku. Pozorně poslouchajte a vylovte pouze ryby, jejichž jméno v básničce uslyšíte.

Pro kapříky

Jan Krejčí

Tak honem, rybky,
Honem spát
A táta bude povídat
Pohádku pro pět malých ryb:
Lárk nedej uondej lyb.
Co je to za divnou pohádku?
Že jinou byste chtěli radši?
Musíte poslouchat pozpátku.
Je to pohádka račí.

Poslechněte si básničku a vylovte jen tolik ryb, pro kolik z nich je určena pohádka. V básničce toto číslo uslyšíte. Podívejte se do naší vodní nádržky, zda tam máme raka. Je rak ryba? Proč rak není ryba? Viděl někdo z vás raka? Jak rak vypadá?

Úkol pro rodiče

Napište si začátek račí pohádky, kterou vyprávěl tatínek, a pošeptejte svému dítěti, jak by pohádka začínala, když ji přečtete pozpátku.

Mník, rybář a jejich ženy

Jan Krejčí

Mník si mne ploutve,
že se mu daří
stahovat knedlíky z háčku.
Ve velké mušli mníková vaří
žabinec na omáčku.
Někdy se mníkovi nedaří,
daří se rybáři,
ale jeho žena je líná a vůbec nevaří.
Na to je rybář krátký.
Hop a mník se zase zpátky

Úkol pro rodiče

Víte, kdo je mník a kde žije? Pokud to nevíte, tak to zkuste vyhledat ve svém mobilním telefonu prostřednictvím internetu a ukažte ho dětem.

Básně jsou doplněny ilustracemi Gabriely Filčíka v knize Krejčí Jan. To jsem blázen. Praha: ANYWAY, 2002.

Další nabídka dílčích aktivit

- Učitelé na jeden stůl mohou připravit dětské encyklopedie, kde děti mohou vyhledávat odpovědi na níže uvedené úkoly.
- Děti společně s rodiči pojmenují jednotlivé vylovené ryby (kapr, mečoun, okoun, pstruh, skalár, sumec, štika, úhoř, velryba, žralok).
- Děti mohou třídit ryby podle několika kritérií:
- Které žijí v moři, které v rybníce?
- Které žijí u nás v Čechách, které žijí jinde? Společně s rodiči děti mohou hledat, kde žijí.
- Děti vyloví ryby, které již jedly.

Inspirace pro pohybovou chvíli

Ryby

Zuzana Pospíšilová

Ve vodě si ryby plují, (chůze)
občas také vyskakují. (poskakování)
Pro ryby i rybičky (chůze)
k pohybu jsou ploutvičky. (pohyb rukou)
Rády špulí pusinky, (chůze, špulení pusinek)
mají kůži, šupinky. (pohlazení po břichu a zádech)

Pospíšilová, Zuzana. Veršovaná encyklopedie. Praha: Portál, 2010.

Aktivity podporující přírodovědnou pregramotnost lze vhodně doplnit básničkami a hádankami

Sněhulák

Jedna koule maličká,
druhá trochu větší,
třetí koule veliká
na sebe se věší.

Napícháme uhlíky
jak veliké knoflíky,
oči, pusy-z mrkve nos,
větší nežli kosí nos.

Velkou metlu do ruky,
na holky a na kluky,
a na hlavu plecháček,
hurá, je tu sněhuláček.

Mráz

Olízl se mráz. Jednou? A pak zas,
a pak mu to zachutnalo,
lízal, co mu v cestě stálo :
stromy
domy
autobusy
dětské tváře
pusy
nosy.
Ty mu tuze zachutnaly !
Lízal je až zčervenaly.

(Mráz)

Bez barev a bez palety
na zdech kreslí bílé květy

jeden známý malíř
nechce za to ani halíř

(Sněhulák)

Stojí stojí hrdina
chlubně břicho vypíná
přijde-li však na něj slunce
roztaje jak zmrzlina

(Vločka)

Lehká jako peříčko
nemá ráda teplíčko
Tančí něžně snad i lehce
roztát v kapku vody nechce
Potká-li své sestřičky
svět je bílý celičký

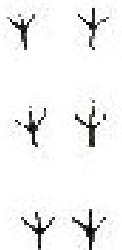
Hádanky a slovní doplňovačky od Jiřího Žáčka

Celý bílý, celý ztuhlý,
nos má z mrkve, oči z uhlí.
Hledí smutně do kraje,
ví, že zjara roztaje.
(sněhulák)

Ze střech visí nanuky
pro holky i pro kluky,
ale jen když klesá rtuť.
Ochutnejte, dobrou chuť!
(rampouchy)

Padá peří, padá z nebe,
jak se třpytí a jak zebe!
Kdybys na to peří dých,
roztálo by.
Je to ...! (sníh)

Neví, že se nesluší
štípat lidi do uší?
Na okna nám kreslí květy,
zasklí louže kolem nás.
Je to ...! (mráz)



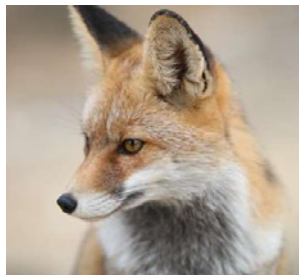
Vrabc



zajíc



Vrána



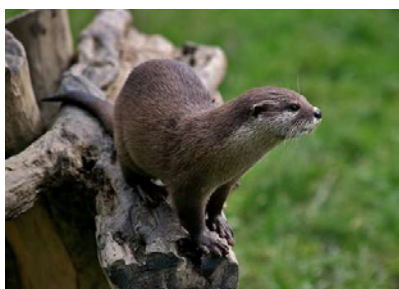
Liška



Srnec



Kanec



Vydra



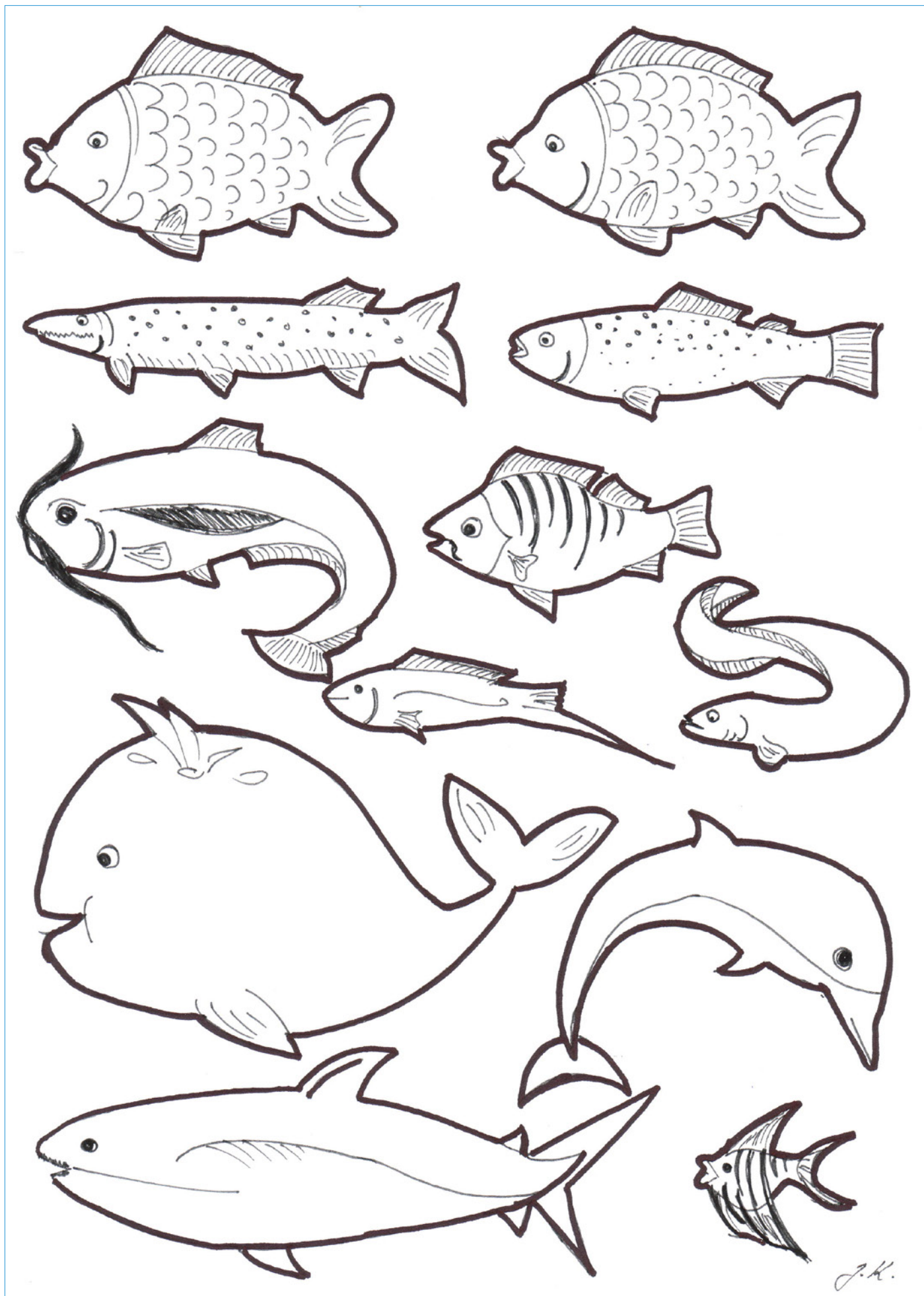
Veverka



Lasice



Bažant



Nakreslila Jana Kropáčková.

Příloha 44 – Vánoční fyzika: náměty na předvánoční experimentování v MŠ

Zdeněk DROZD, Dana MANDÍKOVÁ, Jitka HOUFKOVÁ

Ilustrace Jana Mandíková

Předvánoční čas je pro děti krásné a tajemné období. Objevuje se první sníh a s ním spojené radovánky, doma se připravuje vánoční výzdoba, peče se cukroví, jednoho dne se objeví stromeček, pod ním budou dárky...

Předvánoční období ale také přináší spoustu námětů na pozorování přírody a můžeme si všimnout věcí, které nám ve zbylé části roku unikají. Které dítě není fascinováno třpytivými ozdobami na vánočním stromečku, svítícími zvonečky, hvězdičkami a nejrůznějšími blikačkami v oknech domů? Kolik je to námětů na zkoumání optických jevů! A co takový čerstvě napadlý sníh, zamrzlé kaluže, kluziště, stavba sněhuláka, bobování... I zde je ukryta spousta fyziky (a nejenom té).

Pojďme se podívat, jak taje sníh a led, kolik je ve sněhu a ledu vody, postavme si jednoduchou blikačku, prozkoumejme tajemství pokrivených obrazů předmětů, které se zrcadí ve skleněných ozdobkách na stromečku, vyzkoušejme, jak postavit sněhuláka, aby se nevyvrátil a vyrobme si svoje originální pohyblivé vánoční ozdoby.

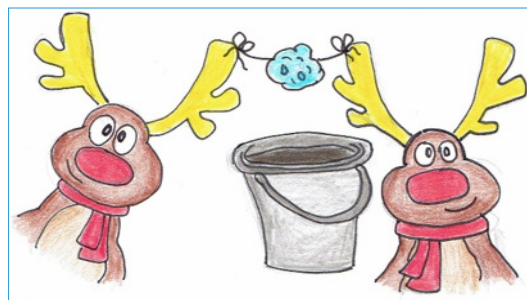


1. Jak taje sníh a led

Pomůcky: trocha sněhu (nejlépe čerstvě napadlého), provázek, nádoba na odkapávající vodu.

O čem si s dětmi povídat: Všimli jste si někdy toho, že když napadne sníh a zamrznou louže, roztaje potom sníh mnohem dříve než led? Přitom obojí je zmrzlá voda. Nebo že sníh mizí rychleji z louky a pole než třeba z asfaltové plochy (tedy... pokud ho z té asfaltové plochy někdo neodmetete)? Čím by to mohlo být? Vysvětlení nás napadne po provedení jednoduchého pokusu.

Provedení: Natáhněte někde v místnosti provázek (stačí půl metru dlouhý) tak, abyste k němu mohli s dětmi snadno chodit, ale aby vám nepřekážel při jiných činnostech. Přineste si z venku trochu sněhu a udělejte z něj kouli, kterou „naplácáte“ na natažený provázek. Pod kouli dejte nějakou nádobu (třeba kbelík, misku, hrnec...), do které bude odkapávat voda. Sněhovou kouli chodte pravidelně pozorovat. Pozorujte pečlivě všechny detaily – děti mohou dělat obrázkový záznam pozorování. Koule bude nějakou dobu v podstatě stejná. Pokud byl sníh čistý, má víceméně bílou barvu. Po nějaké chvíli se barva koule začne měnit mírně do šeda (nebude to hned, nějakou dobu budete muset čekat). Všimněte si, že na šednoucí kouli se začnou objevovat kapičky vody a ty se velmi zajímavě chovají – kapička nějakou dobu „sedí“ na povrchu koule a poté do ní „zaleze“. Sníh přitom dále šedne, ale koule se příliš nezmenšuje. Nakonec poměrně rychle roztaje.



Závěry z pozorování: Podobné, jako u naší koule, je to, i když taje sníh na louce nebo třeba na zahradě. V místnosti, kde jsme dělali pokus, je teplota dostatečně vysoká k tomu, aby sníh tál. Taje na povrchu, protože tam se nejdříve ohřeje. Venku je chladněji, ale když je nad nulou nebo



když na sníh svítí sluníčko, na povrchu se začnou vytvářet kapičky vody. Kapky se vsáknou do sněhu, protože je v něm spousta pórů (úzkých chodbiček, kterými může voda odtékat pod sněhovou vrstvou). Těmito póry se voda dostává pod sníh a tam vsákne do země. Na louce, poli nebo zahradě voda většinou do země vsákne snadno. Když je ale sníh na asfaltové ploše, voda nemá kam vsáknout, hromadí se pod sněhovou vrstvou a konzistence sněhové pokrývky se mění ve „zledovatělý sníh“. Póry mizí a voda nemá čím prosakovat. Na povrchu se začne vytvářet vrstvička vody, která zabraňuje ohřívání zledovatělého sněhu pod ní – voda je totiž špatným vodičem tepla. Tání sněhové vrstvy je tedy na asfaltové ploše pomalejší než na louce.

Pokud je na zahradě nebo někde jinde vrstva ledu, probíhá tání trochu jinak než u sněhové vrstvy. Když je teplota vyšší než 0 °C, začne tát nejprve vrchní vrstva ledu (nejdříve se totiž zahřeje na teplotu tání). Voda ale nemůže prosáknout pod vrstvu ledu – v ledu nejsou póry. Zůstává na povrchu a brání ohřevu ledu pod sebou, protože velmi špatně vede teplo. Zledovatělý povrch potom vydrží na zahradě, cestě apod. poměrně dlouho. Navíc je mokrá a klouže – dávejme si na zledovatělé cestě pozor – snadno můžeme uklouznout.

Metodická poznámka: Na tomto pokusu se děti mohou učit pečlivosti při pozorování. Sněhovou kouli musí pozorovat trpělivě. Z počátku to vypadá, že se nic nebude dít, potom ale začne být situace zajímavější. Až se začnou na povrchu koule objevovat kapičky, neprozrazujte, co se s nimi bude dít dál. Nechte děti, ať si samy všimnou toho, jak kapičky „zalézají“ dovnitř sněhové koule.

2. Kolik vody je v ledu a kolik ve sněhu?

Pomůcky: dva hrnečky, sníh, mraznička.

O čem si s dětmi povídat: Možná jste někdy slyšeli o tom, jak si cestovatelé daleko na severu nebo třeba Eskymáci, připravují vodu na vaření nebo pití. Udělají to velmi jednoduše – naberou sníh do nějaké nádoby (do kotlíku) a nechají ho roztát nad ohněm, na vařiči apod. Kolik vody asi získají? A je bezpečné takovou vodu pít? Může být přece špinavá, možná se před tím ve sněhu váleli vlci nebo lední medvědi... Vodu je tedy asi lépe převařit.

V našem pokusu raději nebudeme zkoumat, jestli je voda z rozpuštěného sněhu pitná. Můžeme si sice být vcelku jisti tím, že se na zahradě školky nepovalovali vlci, ani medvědi, ale přece jenom... Vyzkoušíme ale, kolik vody získáme rozpuštěním sněhu a kolik rozpuštěním ledu.

Provedení: Do hrnku nalijte vodu (nenalévejte ho plný) a postavte ho do mrazničky. Než voda zmrzne, bude to nějakou chvíli trvat. Dejte tedy hrnek s vodou do mrazničky den předem. Až bude voda zmrzlá, vyndejte hrnek ven a do druhého hrnečku napěchujte sníh (nejlépe čerstvě napadlý). Nechte oba hrnky stát na nějakém místě, kde příliš nepřekáží a chodíte je s dětmi pravidelně pozorovat. Zjistíte, že ze sněhu získáte méně vody než z ledu.

Vysvětlení: Led je kompaktní látka (je to krystalická látka, v níž jsou molekuly vody poměrně úsporně stěsnány – to ale nerozebírejte s dětmi). Konzistence sněhu je naopak taková, že je v něm spousta mikroskopických dutinek. Sníh je tedy „plný vzduchu a vodní páry“. Poté co roztaje led, vznikne z něj hodně vody (objem vody bude o něco menší než objem ledu, ne ale o hodně). Roztáním sněhu získáme podstatně méně vody. Objem sněhu, byť upěchovaného, je v porovnání se vzniklou vodou velký.

Toto je také důvod pro to, že stejné objemy sněhu a ledu mají zřetelně jinou hmotnost. Ve sněhu je totiž méně vody než ve stejném objemu ledu.

Metodická poznámka: Až budete dávat zmrznout vodu v hrnku, nepaměňte na to, že led bude mít větší objem, než má voda. Nedávejte proto hrnek plný, abyste ho potom neměli obalený ledem, který „přetekl“. Přesvědčte se také o tom, že voda zamrzla v celém objemu. Je možné, že vrchní vrstvu v hrnku bude tvořit led, ale pod ním bude ještě voda. (Zkuste hrnkem zatřepat, jestli v něm ještě „nešplouchá“ voda.)

3. Blikající světélka

Před Vánoci se v oknech objevují nejrůznější blikačky. Světelná výzdoba se objevuje také v ulicích, v obchodech, lidé věší světélka na stromy na zahradách... Mohli bychom si vyrobit vlastní blikačky? A třeba jimi vyzdobit školku?

Pomůcky: V obchodě s elektronickými součástkami (např. GM Electronic) si kupte několik svítivých diod (jsou označeny LED, běžně se jim říká „ledky“ – každý prodavač bude vědět, co chcete). Kupte několik barev (zelenou, červenou, žlutou – pozor, modré jsou dražší) a raději nějaké větší, např. s průměrem 10 mm. (Nedávné ceny – červená LED s průměrem 10 mm – 5 Kč, zelená 6,90 Kč a žlutá 5,80 Kč). Ke každé LED si ještě kupte rezistor s odporem 120 Ω (120 ohmů). Stačí miniaturní uhlíkové rezistory (ty vyjdou zhruba na 50 haléřů za kus). Pokud chcete mít něco zajímavějšího, kupte samoblikající ledky – jsou trochu dražší, ale ne o moc. I k nim potřebujete rezistory 120 Ω. Pokud byste použili rezistory 100 Ω, nebo 150 Ω, což jsou nejbližší běžně prodávané hodnoty, nevadí to. Nepoužívejte ale ještě větší, nebo menší hodnoty odporu rezistorů. Dále budete potřebovat plochou baterii (4,5 V) a vodiče s krokosvorkami na koncích – lze je koupit v balení po 10 kusech za cenu něco přes 50 Kč za balení. Jak takové vodiče vypadají, vidíte na obrázcích níže.

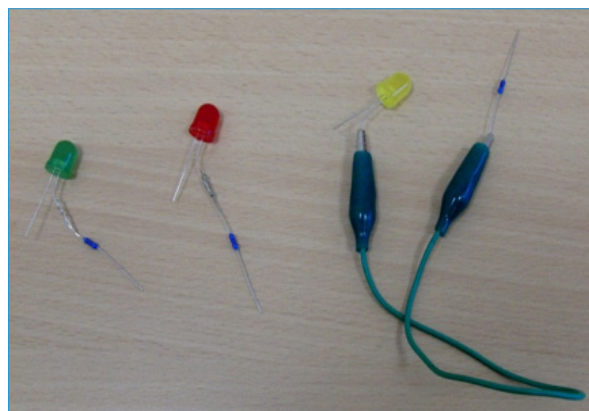
O čem si s dětmi povídat: Děti určitě vědí, že blikačky za okny jsou nějaká „elektrická světélka“. Asi také vědí, že doma na stromečku mají elektrické „svíčky“. Vědí ale také, že pokud má blikat lustr, musíme mačkat vypínač – vánoční

blikačky to umí samy od sebe. Můžete jim říct, že v uplynulém století lidi vynalezli speciální „svítivky“, kterým se říká ledky. Možná už tento pojem znají – dnes se totiž stále více používají „LED žárovky“. Zeptejte se jich, jestli vědí, proč si je lidi kupují – spotřebovávají totiž velmi málo elektrické energie a svítí skoro zadarmo (jen pořizovací ceny jsou poměrně vysoké). Vynálezci ledek dokonce dostali Nobelovu cenu. Diskusi přizpůsobte dětem, jejich věku a znalostem.

Některé ledky jsou tak chytře vymyšleny, že samy od sebe blikají a některé dokonce umí měnit barvu. Když se děti zeptáte, jestli si chtějí ledkovou blikačku samy udělat, jistě budou souhlasit.

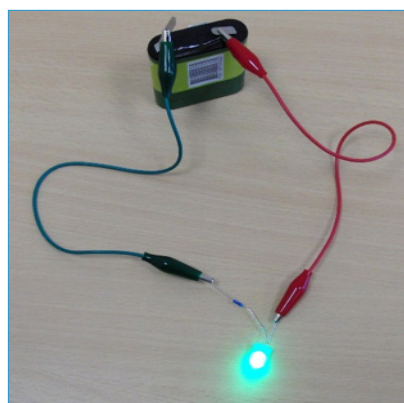
Provedení: Aby ledka svítla, musí být připojena k baterii, ale nesmí k ní být připojena přímo. Nevydržela by dlouho. K jedné její nožičce musíme připojit ochranný rezistor (součástku, která zmenší elektrický proud, který bude ledkou procházet).

Ochranný rezistor můžete připojit několika způsoby. Nejspolehlivější je připájet jeden jeho vývod k „nožičce“ ledky (je jedno, ke které, a který ze dvou vývodů rezistoru to bude). Ke druhému vývodu rezistoru přicvakněte krokosvorku vodiče, krokosvorku na druhé straně tohoto vodiče přicvakněte k jednomu plíšku (pólu) baterie. Druhým vodičem s krokosvorkami připojte druhou nožičku ledky ke druhému plíšku baterie. Ledka se rozsvítí. Pokud máte ledku samoblikající, bude sama od sebe blikat. Je možné, že se ledka nerozsvítí. V tom případě „prohodte“ póly baterie – krokosvorku, která byla na „plusu“, vyměňte s tou, která byla na „mínusu“, a naopak. Ledky potřebují mít správnou nožičku na plus a správnou na minus pólu baterie. Ne vždy to trefíte na první pokus.



Jinou možností připojení rezistoru je omotat jedním vývodem rezistoru jednu nožičku ledky. Jde to – vývody rezistorů jsou vyrobeny z ohebného drátku. Spoj ale nebude příliš spolehlivý. Třetím způsobem je propojit krokosvorkovým vodičem jeden vývod rezistoru a ledky, dalším vodičem připojit druhý vývod rezistoru k baterii a třetím vodičem propojit zbývající vývod ledky a rezistoru. Všechny tři popsané způsoby spojení ledky a rezistoru jsou vidět na fotografii.

Ledku můžeme položit do květináče a baterii schovat za něj nebo ji umístíme na jiné vhodné místo. Můžete také třeba vystříhnout dětem vánoční stromeček z tvrdého papíru, děti jej vybarví pastelkami, a nakonec do stromečku zapícheme vývody ledky. Ze zadní strany stromečku potom ledku připojíme k baterii (přes ochranný rezistor). Nebo vystříhneme z papíru kočku a jako očička jí připícheme dvě ledky – každá může mít jinou barvu, oči mohou dokonce blikat (kočka mrká). Přijdete nejspíš na mnoho jiných způsobů, jak blikačku použít. Nechte děti, ať vymýšlí samy.



Technické poznámky: Nemusíte se bát nechat svítit blikačku celý den. Má tak malou spotřebu, že baterie vydrží celé předvánoční období. Ledka ani rezistor se při tomto zapojení téměř nezahřívají, takže se nemusíte bát připojení k papírovému stromečku nebo kočce.

Kdybyste připojili ledku přímo k baterii, mohlo by se vám zdát, že rezistor je zbytečný. Ledka totiž bude svítit. Nebude ale svítit dlouho – brzy dojde k jejímu zničení, a navíc se přitom pravděpodobně ztelně zahřeje.

Nezapomeňte na to, že ledce není jedno, který vývod má na „+“ a který na „-“ pólu baterie. Svítí jen při správném připojení. Nesprávným připojením k pólům baterie ledce neublížíte, nebude ale svítit.

4 Podivný svět ve vánočních ozdobách

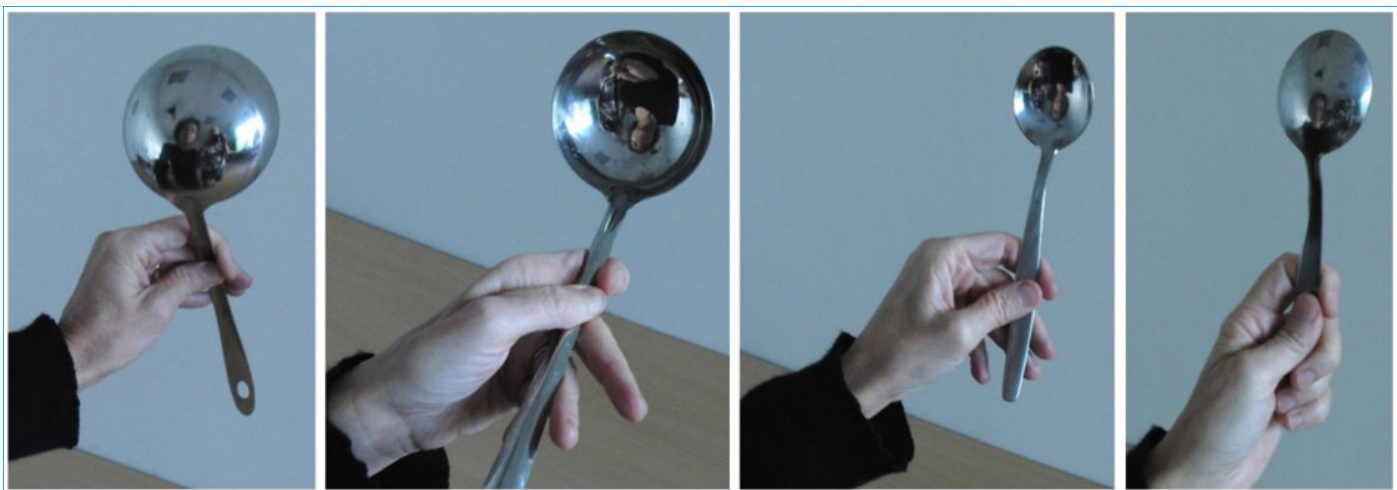
Vánoční stromeček má své kouzlo pro děti i dospělé. Věšíme na něj nejrůznější ozdobičky, některé jsou třeba i pámateční, po babičce (dětem je tam samozřejmě větší Ježíšek). Vánoční baňky si každý rád prohlíží. Pozoruhodný je pohled na stromeček, když si pod něj lehne a díváme se skrz větve, obzvláště když ještě svítí svíčky... V lesklých baňkách se zrcadí okolní předměty, vidíme se v nich i my sami. Obrázky jsou to ale různě zdeformované, mnohdy legrační...

Pomůcky: několik lesklých (zrcadlicích) vánočních baněk, kovová lžíce, naběračka, obyčejné zrcadlo, nebo aspoň malé zrcátko, zrcadlová tapeta.

O čem si s dětmi povídat: Děti si určitě někdy všimly, že se ve vánočních baňkách mohou vidět podobně jako v zrcadle. Jenom obraz je jiný. Bývá zdeformovaný, ve vypouklých baňkách se vidíme zmenšení, pokud je ve vánoční ozdobičce nějaká „dutá prohlubeň“ můžeme v ní, při pohledu hodně zblízka, vidět své oko zvětšené apod. Zeptejte se, jestli se podobně můžeme vidět i jinde než v baňkách. Možná se dozvíte, že v zrcadlovém bludišti, ale taky třeba ve lžici nebo naběračce.



Provedení: Pokud ještě ve školce nemáte stromeček, pověste někam několik vhodně vybraných vánočních baňek. Nechte děti, ať se do nich dívají a řeknou si navzájem, co viděly. Většina baňek bude asi kulatých. V nich vidíme svůj obraz, ale i obrazy okolních věcí, zmenšené a mnohdy různě zdeformované. Baňky, které mají složitější tvar (sněhuláčci, zvonečky), ukazují okolní svět obzvláště podivně a legračně. Potom dětem půjčte lesklou kovovou naběračku a lžici. I v nich vidíme sebe a okolní svět podobně jako v baňkách.



Nechte také děti, aby se podívaly do normálního zrcadla. Tam se vidíme normálně (až na to, že si náš obraz plete pravou a levou ruku, a když na něj mrkneme pravým okem, on na nás levým...).

Rozdejte dětem nastříhané kousky zrcadlové tapety. Řekněte jim, ať tapetu různě prohýbají a všímají si, jak se v ní vidí. Nakonec si můžete vyrobit zajímavá zrcátka tak, že nalepíte kousky tapety na hrnečky. V těchto zrcadlových hrnečcích bude svět také vypadat nezvykle.



Vysvětlení: Nemůžeme samozřejmě dětem vysvětlovat principy optického zobrazování. Mohou si ale všimnout, že je rozdíl mezi tím, jestli zrcadlo rovné, nebo prohnuté. A možná si aspoň někdo všimne i toho, že je rozdíl mezi tím, jaký je obraz v zrcadle vypuklém a dutém. Dobře je to vidět při pohledu do dutiny naběračky a při pohledu z její druhé strany. Rozdíl je také v tom, jestli zrcadlovou tapetu prohne dovnitř (uděláme z ní žlábek), nebo ji prohne směrem k sobě (uděláme z ní kulatý hrb, na jehož hřbet se díváme).



Technické poznámky: Zrcadlovou tapetu seženete samozřejmě v obchodech s tapetami. Můžete se zeptat, jestli nemají nějaké zbytky. Ty jsou většinou téměř neprodejné (kdo by si kupoval 30 cm tapety...). Když navíc řeknete, že tapetu chcete na pokusy pro děti do školky, dostanete ji možná dokonce zadarmo.

Na zrcadlové tapetě bývá ochranná fólie. Nezapomeňte ji před experimentováním odstranit.

5. Stavíme sněhuláka – vyvrátí se, nebo ne?

Stavění sněhuláka patří k oblíbeným sněhovým radovánkám. Určitě jste si už nějakého s dětmi na zahradě postavili. Sněhulák se ale někdy vyvrátí. A kdybychom ho chtěli postavit obráceně – hlavou dolů, dlouho by nestál. Stabilita sněhuláka má své zákonitosti. Pojdme je s dětmi nenápadně odhalit.

Pomůcky: (samozřejmě) sníh – nejlépe mokrý a lepkavý, kostky různých velikostí.

O čem si s dětmi povídat: Zeptejte se dětí, jestli rády staví sněhuláka. Odpověď asi snadno uhádnete. Možná mají děti zkušenost s tím, že sněhulák se občas skácí. A určitě staví sněhuláka tak, že dolů dají velkou kouli, na ni menší a nahoru tu nejmenší. Zeptejte se jich, jak by asi vypadal sněhulák, o kterém bychom věděli, že brzy spadne. Můžou ho třeba zkusit namalovat. Nakonec si řekněte, že postavíte sněhuláka, který dlouho vydrží stát a také takového, který za chvíli spadne.



Provedení: Postavte s dětmi klasického sněhuláka. Tedy – velkou kouli do spodku, menší na ni a nejmenší nahoru. Vyroberte mu ručičky, dejte mu hrnec na hlavu...

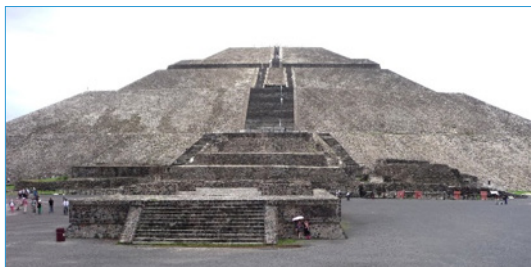
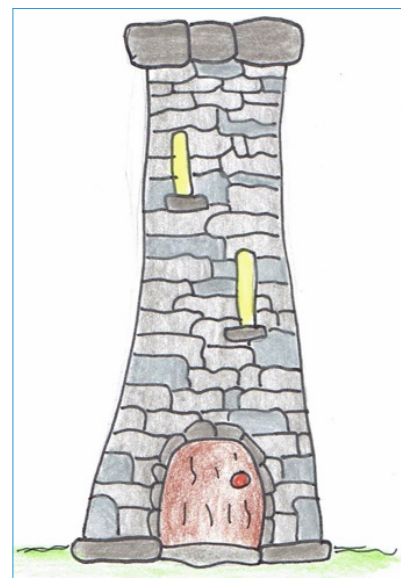
Tento sněhulák vydrží stát dlouho. Potom to zkuste naopak. Dejte do spodku malou kouli, na ni větší a největší nahoru. Sněhulák to bude legrační a děti ho určitě budou stavět s velkou radostí – dlouho stát ale asi nebude (pokud se ho vůbec podaří postavit). Můžete vyzkoušet i jiné nestabilní sněhuláky – ze stejně velkých koulí, ten možná stát bude, ale musíte stavět pečlivě – jednu kouli na druhou, pěkně v řadě. A zkuste dávat koule různě nesymetricky vůči sobě. Koule, která příliš vybočí od „svíslé osy“, spadne na zem.

Až se vrátíte dovnitř, zkuste stavět „sněhuláka“ z různě velkých kostek – spíše to bude komín než sněhulák. Bude to podobné. Stabilní komín bude mít dole

velkou kostku, na ní kostku menší a ještě menší. Opačně stavěný komín sice možná s dostatečnou pečlivostí postavíte, ale velmi snadno spadne. No a klasický komín ze stejně velkých kostek, ten stojí, pokud je pěkně jedna kostka nad druhou. Začnete-li dávat kostky nad sebe nepořádně, moc vysoký komín nevznikne.

Vysvětlení: Stejně jako jsme se nepouštěli do vysvětlování zrcadlení v baňkách, ani tady se nebudeme pokoušet o vysvětlování stability sněhuláka. Děti ale mohou intuitivně pochopit základní pravidlo. Toto pravidlo můžeme říct dětem

přístupným jazykem, např. takto: Pokud horní koule „nevidí“ přes dolní kouli na zem pod sněhulákem, sněhulák nespadne. Když ale třeba kousek koule vidí zem pod sebou (spodní koule nepřekáží ve výhledu), sněhulák nebude stát příliš dlouho. U správně postaveného sněhuláka je vždy menší koule nad koulí větší. Spodní koule tedy neumožní žádné části koule horní, aby viděla pod sebe na zem. U sněhuláka postaveného hlavou dolů vidí vždy kus obvodu horní koule zem pod sebou (menší koule dole nepřekáží obvodu horní koule ve výhledu) a takovýto sněhulák dlouho nevydrží. I když budou koule dobře slepené, sněhulák bude mít snahu lehnout si na zem. Podobné je to se stabilitou komína z kostek.



Na závěr si s dětmi můžete povídat o tom, že vysoké stavby se často směrem vzhůru zužují (tovární komíny, rozhledny, pyramidy...). Na vycházce si potom můžete všimnout tvarů vysokých staveb. Nakonec i vánoční stromeček se zdola nahoru zužuje. Příroda zkrátka ví, jak na to, a my se od ní můžeme ledacos naučit.

6. Vánoční had

V úvodu jsme slíbili, že si vyrobíte originální pohyblivé vánoční ozdoby. Pojdme na to.

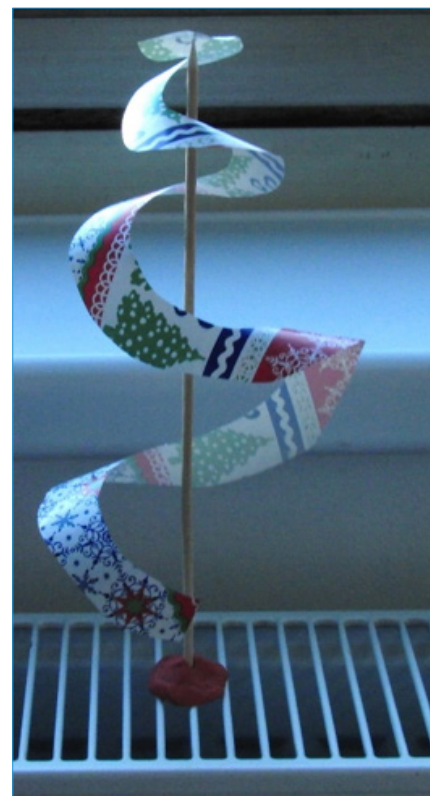
Pomůcky: vánoční papír, nůžky, špičatá špejle, kousek plastelíny.

O čem si s dětmi povídat: Možná máte doma vánoční ozdobu podobnou té, která je na fotografii. Je tam placatá čajová svíčka nebo několik malých vánočních svíček, a nad plamínkem svíčky se otáčí vrtulka, na které jsou zavěšeny nějaké ozdobičky. Vrtulka se otáčí, ozdobičky se třepetají a blyští ve světle svíčky. Někdy jsou na vrtulce zavěšeny korálky, které naráží do malých zvonečků – existuje mnoho druhů těchto vánočních „kolotočů“.

Jak to, že se vrtulka točí? Děti na to nejspíš přijdou. Od svíčky se ohřívá vzduch, stoupá vzhůru (svíčka, jako by nad sebe foukala) a roztáčí vrtulku. Pojdme si něco takového sami vyrobit.

Provedení: Z vánočního papíru, takového, do něž se balí dárky, vystřihněte „hada“, podobného tomu na našich obrázcích. (Nebojte se, nechceme zavádět novou vánoční specialitu – hada. Ono to nakonec bude vypadat spíš jako otáčející se vánoční stromeček.)

Z plastelíny vymodelujte malý podstavec a zapíchněte do něj špičatou špejli (špičkou nahoru). Do hadovy hlavičky naznačte díрку (ale nepropichujte – jenom zlehka vytláčte malinký důlek – bude to něco jako ložisko, v němž se bude had otáčet). Hada nasadte hlavičkou na špejli a postavte na radiátor topení. Za chvíli se roztočí. Ať už tato hračka bude dětem připomínat hada, stromeček nebo cokoli jiného, určitě budou mít radost. Vždyť si vyrobily vánoční ozdobu, kterou si jenom tak nemohou koupit. A takové ozdoby jsou nejhezčí. Tak... HEZKÉ VÁNOCE!

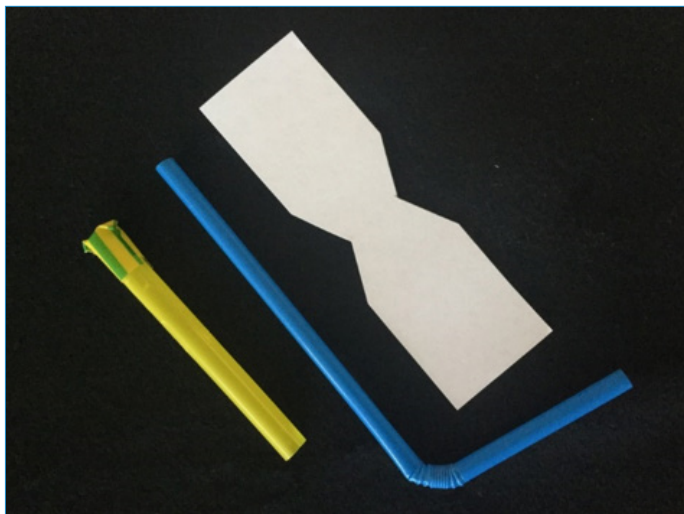


Příloha 45 – Hrátky s brčkovými foukacími raketkami

Jitka HOUFKOVÁ

Výroba brčkové foukací rakety

Pomůcky: tenčí brčko s kloubem, širší brčko, izolepa, papír, pastelky či fixy, nůžky



Postup:

- z přeloženého papíru vystříháme tvar rakety (dva „domečky“ spojené špičkou střech, viz foto)
 - pro menší děti neděláme ostrou špičku
- raketku děti necháme pomalovat
 - při malování vymýšlí děti pro své rakety jména, je-li někdo hotový rychle, může dovnitř nakreslit řídicí pult, přístroje či kosmonauty, sice to nebude vidět, ale víme, že uvnitř rakety to je
- ustříháme část silnějšího brčka a na jednom konci jej zalepíme izolepou, aby skrz neutíkal vzduch
- zalepené brčko vlepíme jako trysku dovnitř papírové rakety
- papírovou raketu přehneme přes vlepené brčko a slepíme k sobě
- trysku s raketkou nasadíme na tenké brčko
- do tenkého brčka foukneme a tím raketku odstartujeme
- pomocí ohýbání kloubu tenké brčko směřujeme a řídíme tím úhel, pod jakým raketka startuje

Náměty na další badatelské činnosti s brčkovými foukacími raketkami podporující strategie řešení problémů

Kdo vyfoukne raketku výše?

Lehněte si s několika kamarády na záda, ostatní kamarádi se posadí na zem kolem vás, foukněte raketku rovně směrem ke stropu (k obloze), ostatní pozorují, jak vysoko raketky doletěly. (Lze navázat porovnání s vitální kapacitou plic.)

Jak naklonit brčko, aby raketka doletěla nejdále?

Postupně naklánej brčko s raketkou jako na obrázcích v tabulce, vystřel raketku a označ na zemi, jak daleko doletěla. **Snaž se foukat vždy stejně silně.** Při kterém náklonu doletěla raketka nejdále?

Náklon brčka s raketkou při startu				

Jak vysoko vyletí těžší raketka?

Foukni raketku rovně ke stropu a požádej kamaráda, ať sleduje, jak vysoko vyletí. Pak na raketku přichyť několik kancelářských sponek nebo kousek plastelíny a opět ji odstartuj rovně ke stropu. Jak se změnila výška, do které raketka vyletěla?

Jak namířit brčko, aby raketka „přistála“ na měsíci?

Na nástěнку pověste obrázek Měsíce (dobrá je velikost cca 20 cm v průměru). Vyzkoušej, kam musíš namířit při startu brčko, aby se tvoje raketka na Měsíc trefila. Aby tvoje raketka přistála na Měsíci, musíš brčkem mířit: nad Měsíc, do jeho středu, nebo pod Měsíc?

Ukázka: dupací raketa

Větší raketa vyrobená jen z papíru a izolepy, nefoukáme do ní, ale je odstartována prudkým stlačením vzduch v PET lahvi, na kterou dupneme.

POZOR na úrazy, všechny děti musí být za startovací rampou!



Příloha 46 – Poznáváme svět okolo nás

JAK ZJISTÍME, ŽE ČLOVĚK ŽIJE?

Při různých nehodách může dojít k tomu, že zraněný člověk je v bezvědomí. Například při dopravních nehodách nebo pádu z výšky. Jak zjistíme, že člověk ještě žije?

Pomůcky: zrcátko nebo skleněná nádoba (miska, sklenička).

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Dýcháme na zrcátko nebo povrch skleněné nádoby. Jak se změnil povrch skla působením našeho dechu?
- Víme, že dýchání je podmínkou života člověka. Na základě našeho pokusu navrhněte postup, jak ověříte, že člověk nejevící známky života ještě žije.

Výsledky a závěry

Člověk pro svůj život potřebuje přijímat vodu pitím. Navíc vzniká voda také při trávení potravy. Přebytek vody uvolňuje naše tělo nejen močí, pocením, stolicí, ale také dechem. Páry vody při výdechu se srážejí na chladnějším povrchu skla. Orosením skla při výdechu před ústy je proto důkazem, že člověk dýchá a žije.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Řešením krátkého pokusu mohou být další aktivity:

- Hra na detektiva nebo zdravotníka. Dítě u svých kamarádů zjišťuje, kdo zůstává živý a kdo se vydává za neživého (zadržuje dech).
- Okno jako malířské plátno. Při zimním nebo chladném počasí mohou děti orosit svým dechem okna. Připraví tak podklad jako malířské plátno. Nyní prstem mohou vytvářet své malby.

TAJEMSTVÍ PLOVOUCÍ PLASTELÍNY

Plastelína ponořená do vody plave, nebo se potopí? Pokud neplave, dokážeme ji před utopením zachránit tak, aby sama plavala?

Pomůcky: akvárium (průhledný box), plastelína, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Akvárium (box) naplníme asi do dvou třetin vodou.
- Položíme otázku, jestli si myslíme, že plastelína na vodě plave, nebo se potopí. Váleček nebo kuličku plastelíny položíme na hladinu vody. Plave, nebo neplave?
- Podle své fantazie se pokusíme vytvarovat plastelínu tak, aby mohla plavat. Může nám pomoci znalost tvaru lodí, které na vodě plavou.
- Plastelínu vytvarovanou podle své představy opatrně položte na hladinu vody. Podařilo se zachránit plastelínu tak, aby plavala?

Výsledky a závěry

Odhadli jsme tajemství, proč se kulička nebo hranolek plastelíny ve vodě potopí, ale ve tvaru lodičky plave? Nejvýhodnější tvar je kulatá miska s rovným horním okrajem (obrázek).

Když předmět ponoříme do vody, voda ho nadlehčuje. Síla nadlehčení odpovídá váze vody, kterou předmět vytlačil. Kulička nebo hranolek plastelíny nevytlačí tolik vody, aby plastelína plavala. Plastelína ve tvaru misky spolu se vzduchem vytvářejí lehčí předmět, než je voda, kterou vytlačily.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Skleněnou nádobku postavíme do větší misky a naplníme ji po okraj vodou. Připravenou misku z plastelíny položíme na hladinu vody v nádobce. Pozorujeme, že určité množství vody vyteklo. Kdybychom tuto vodu zvážili, zjistíme váhu, o kterou je miska nadlehčována.

S dětmi můžeme vést rozhovor o tom, proč něco plave a neplave samo na vodě. Proč plave velká loď z těžkého železa? Proč plave kus dřeva, i když nemá tvar lodi?

VODA DETEKTIVEM PRO ODHALENÍ ZÁHADY BAREV

Pro malování si zakoupíme černý nebo hnědý fix. Jsou tyto barvy skutečně naplněny černou a hnědou barvou? Dejme se na cestu detektiva, který odhalí nečekanou pravdu.

Pomůcky: průhledný plastový kelímek, křída, černý a hnědý fix (rozpustný ve vodě), voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Asi 2 cm od konce křídly uděláme z jedné strany výrazné kolečko černým fixem a z protější strany hnědým fixem.
- Do kelímku nalijeme asi 1 cm vysokou vrstvu vody a postavíme do ní křídlo s označením dole (voda by se neměla dotýkat barevných skvrn).
- Sledujeme, jak voda postupuje nahoru křídou a unáší barvivo.
- Zůstává černá stále černou a hnědá hnědou při cestě barviv unášených vodou na křídě?



Výsledky a závěry

Pokusem jsme dokázali, že černý i hnědý fix nejsou jedna barva, ale jsou složeny z několika barev. Voda z kádinky postupuje díky vztlakovosti nahoru, zároveň unáší jednotlivé složky barvy (červená, žlutá a modrá).

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Děti mohou samostatně ověřovat podle poznaného postupu složení fixů různých barev a sdělovat výsledky svého výzkumu ostatním.

NEVIDITELNÝ MALÍŘ

Je možné namalovat obrázek, který doposud nikdo nenamaloval? Vezměme si na pomoc kouzelnou moc vody a pokusme se o to.

Pomůcky: skleněná krystalizační nebo jí podobná miska, nůžky, kruhový filtrační papír o větším rozměru, než je miska, nebo obdobně uštěpený papír pro přípravu filtrované kávy, barevné ve vodě rozpustné fixy, papírový ubrousek, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Přibližně polovinu papírového ubrousku stočíme do ruličky jako knot.
- Do středu papírového kruhu uděláme otvor a prostrčíme jím připravený knot. Papír s knotem vložíme do misky tak, aby se jeho spodní část dotýkala dna. Knot nad papírem odstříháme tak, aby přečníval 1 cm.
- Na horní část papíru okolo knotu barevnými fixy vytvoříme výrazné skvrny (kolečka, čáry).
- Misku naplníme asi do jedné třetiny vodou a papír s knotem na ni položíme.
- Pozorujeme, jak se barvy pozvolna pohybují a vytváří nečekaný obraz.



Výsledky a závěry

Voda postupně vzlíná papírovou trubičkou, postupuje od středu papíru a unáší s sebou jednotlivé barvy. Vzniká tak obraz, který ještě nikdo nenamaloval.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Ze zajímavých „abstraktních“ výtvorů můžeme uspořádat výstavku se jmény autorů.

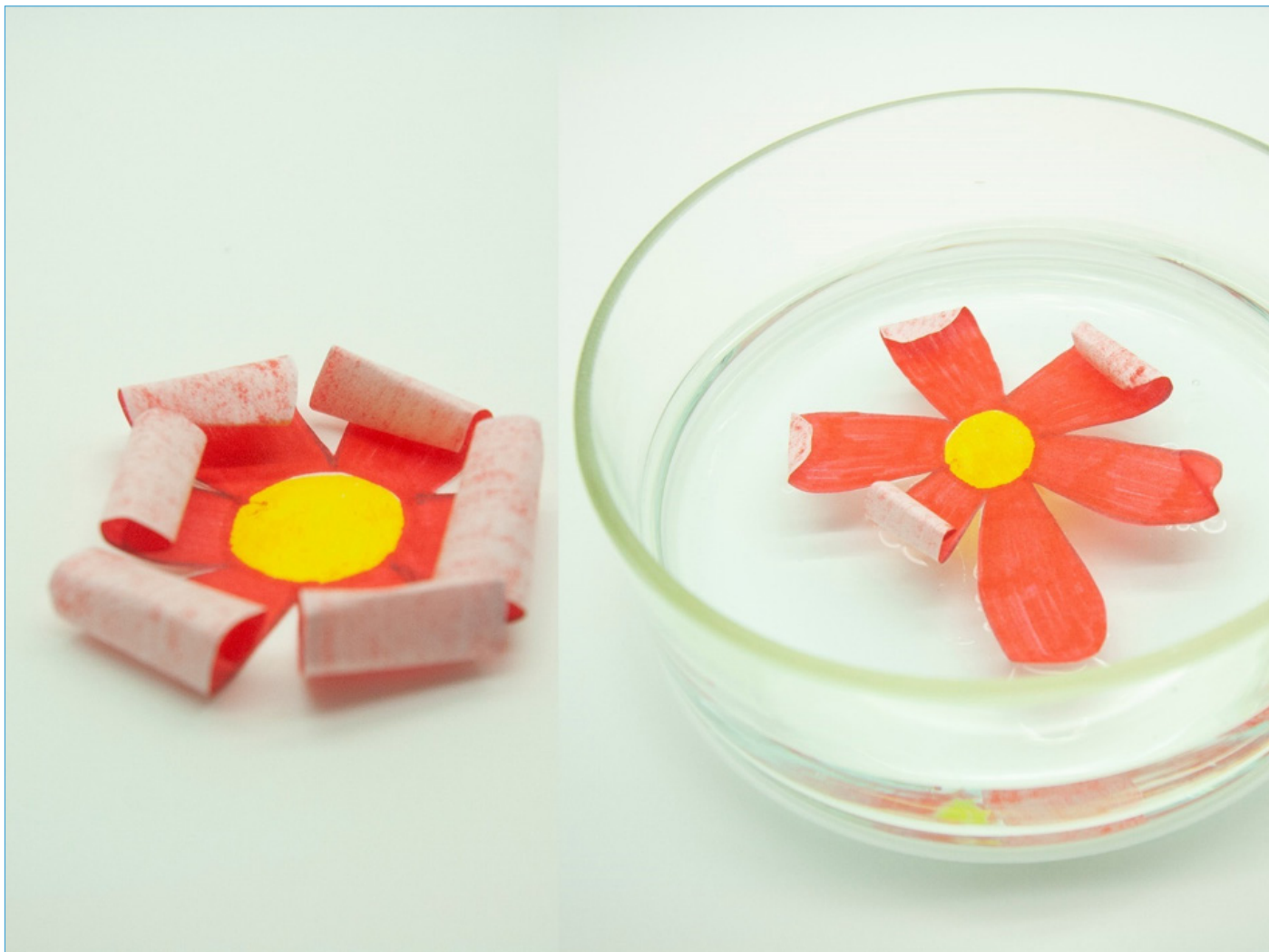
OŽIVENÍ PAPIŘOVÉHO POUPĚTE

Je možné, aby papírové poupě rozkvétalo ve vodě jako živý květ? Pokusíme se o takové kouzlo.

Pomůcky: akvárium (box), kancelářský papír, tužka, nůžky, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Na papír namalujeme obrys kopretiny nebo sedmikrásky se středem a okrajnými lístky (obrázek).
- Květinu podle nákresu vystříháme.
- Okvětní lístky zavineme ke středu a vytvoříme tak poupě květiny (obrázek).
- Poupě položíme na hladinu vody.
- Pozorujeme, že se rozvíjí jako by bylo živé.



Výsledky a závěry

Pozorujeme, že poupě se postupně rozvíjí. Jak se voda postupně nasává do papíru okvětních lístků, ty těžknou a klesají na hladinu, tím se květ rozvíjí.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Jednotlivé okvětní lístky i střed květiny můžeme vybarvit fixovými barvami rozpustnými ve vodě. Při rozvíjení poupěte se barvy rozpouštějí do vody a zvyšují tak efekt pokusu.

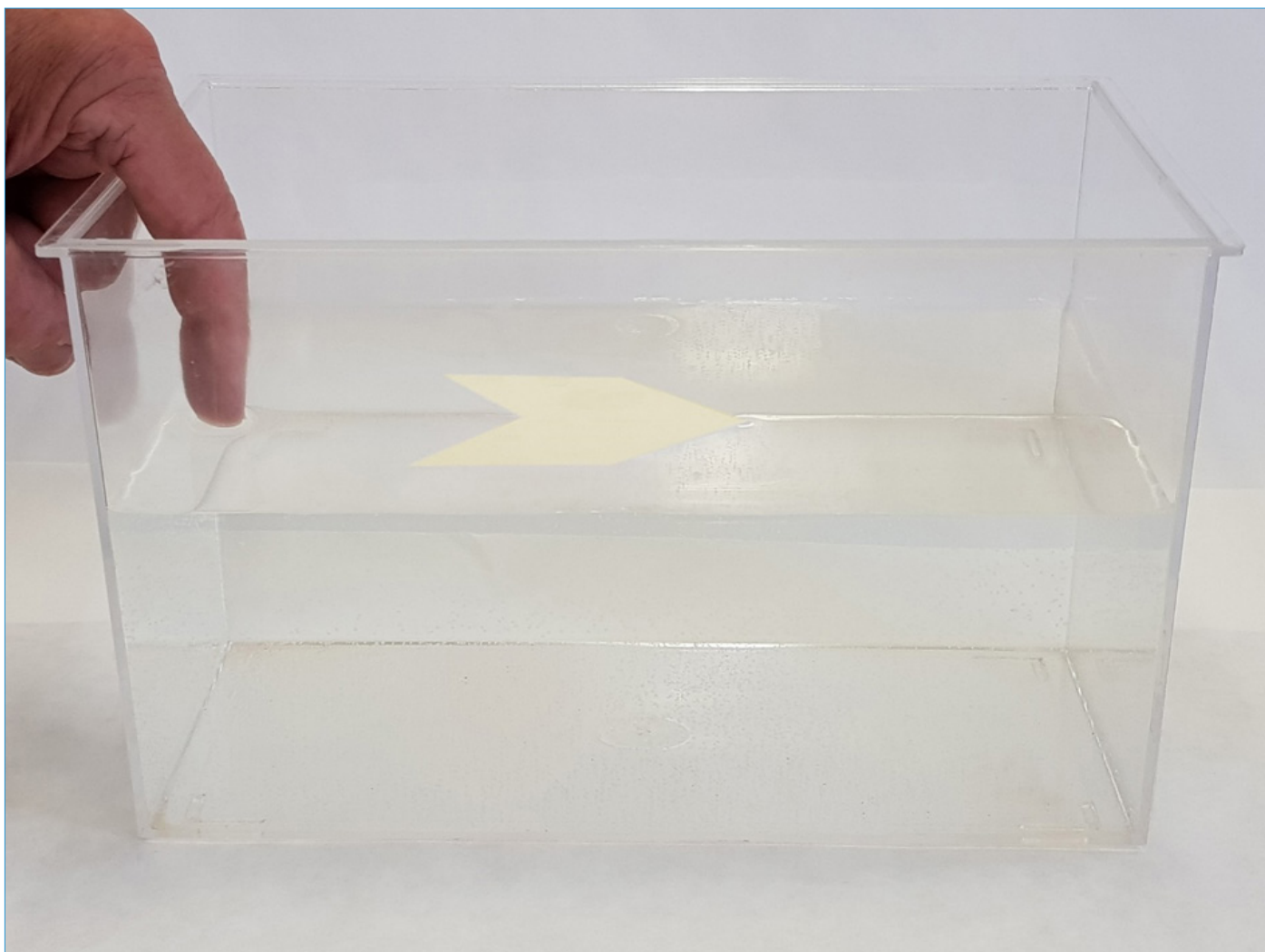
LODIČKA S NEVIDITELNÝM POHONEM

Všichni víme, že dřevěné i kovové lodě jsou poháněné vesly nebo motory. Je možné zhotovit lodičku pouze z papíru, která vypluje na neviditelný pohon?

Pomůcky: akvárium (box), čtvrtka nebo list pevného papíru, tužka, nůžky, kapalný saponát, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Na papír namalujeme obrys lodičky podle obrázku (přibližně velikosti dlaně).
- Lodičku vystříháme (špička je před).
- Akvárium (box) naplníme téměř po okraj vodou.
- Na hladinu vody položíme připravenou lodičku tak, aby se zadní částí dotýkala užší strany nádoby.
- Na vodu v zadní části lodičky kápeme prstem saponát. Vystartovala naše lodička bez viditelného pohonu?



Výsledky a závěry

Pokus je možné provést jen jednou, pro opakování je nutné vodu vyměnit. Proč děj probíhá? Saponát naruší tenkou blanku, kterou vytváří částice vody na jejím povrchu (zmenší povrchové napětí vody) za lodíkou a umožní tak pohyb lodíky na vodě.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Je možné uspořádat i soutěže při výletu ve volné přírodě na vodní ploše.

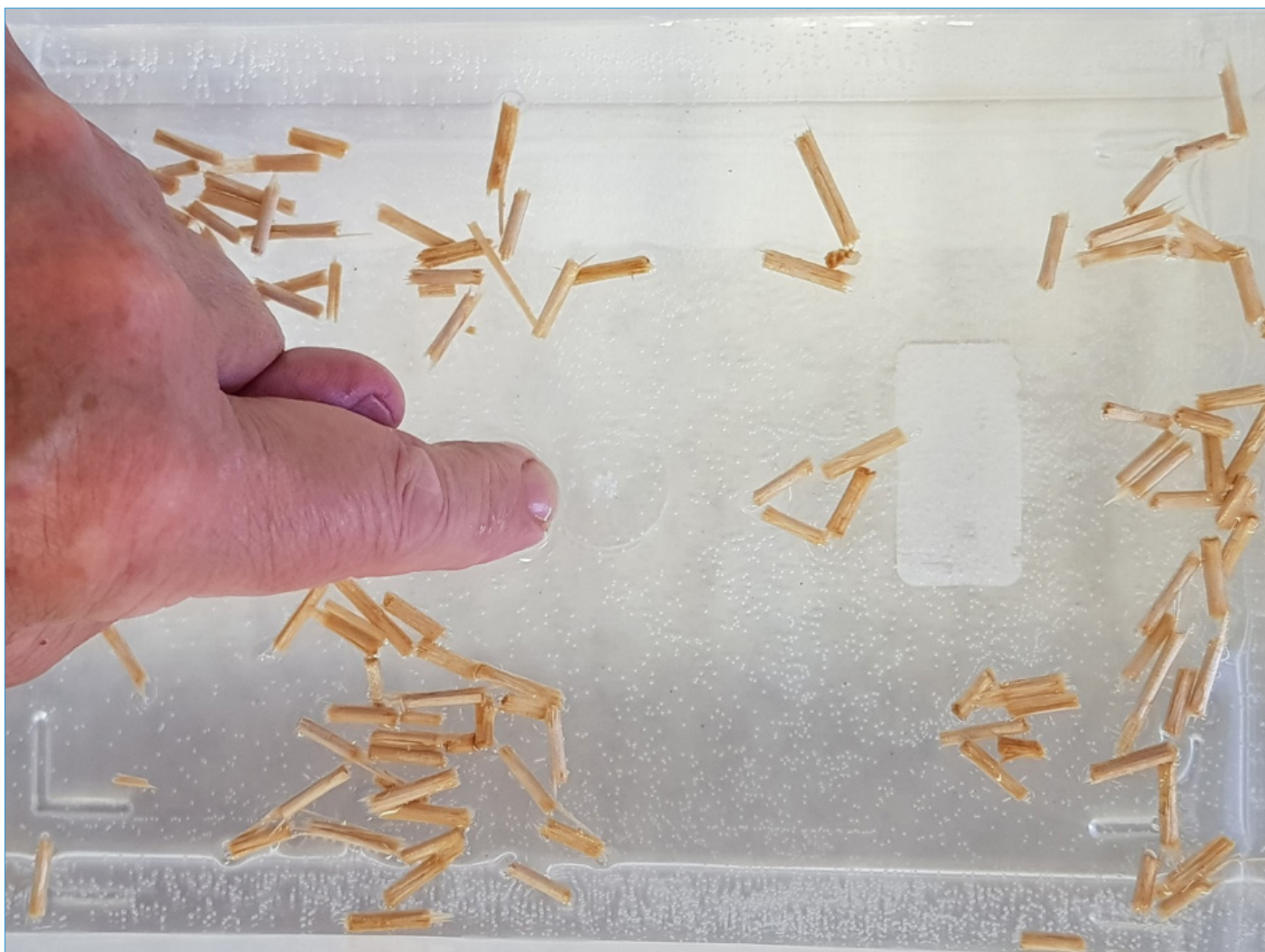
KOUZELNÝ PRST POHYBUJE DŘEVEM BEZ DOTYKU

Pokud chceme pohybovat dřevěnou špejlí, musíme se jí dotýkat prsty ruky. Dokážeme jen jedním prstem ruky získat takovou kouzelnou moc, aby pohyboval špejlí i bez dotyku?

Pomůcky: akvárium (box), dvě dřevěné špejle, kapalný saponát, kapátko, voda.

Pracovní postup a pozorování v otázkách

- Do akvária nebo boxu nalijeme vodu téměř po jeho okraj.
- Špejle nalámeme na malé kousky asi 1 cm dlouhé a položíme na hladinu vody, aby tam vytvořily souvislou vrstvu.
- Do středu špejlí položíme ukazováček. Došlo k pohybu špejlí?
- Svůj ukazováček proměníme v kouzelný prst tím, že na jeho konec kápneme dvě kapky saponátu.
- Poslední článek kouzelného prstu ponoříme do středu špejlí. Dokázal prst pohybovat bez dotyku se špejlemi?



Výsledky a závěry

Pozorovali jsme, že dřevěné špejle se samovolně pohybují od prstu, i když se ho nedotýká? Voda má tu vlastnost, že na svém povrchu vytváří tenkou blanku (povrchové napětí). Proto mohou na hladině čisté vody poskakovat živočichové, například vodoměrky, a nepotopí se. Saponát a mýdla tuto blanku narušují a tím umožňují pohyb špejlí.

Metodické poznámky a náměty k dalším činnostem a pro rozhovory s dětmi směřující k řešení problému

Pokus můžeme provést jenom jednou, potom musíme vodu vyměnit.

S dětmi můžeme vést rozhovor na téma působení mýdla a saponátu, které umožňují odstraňování nečistot při mytí a praní.

Seznam obrázků

Obrázek 1	Schéma vzdělávacího systému v Dánsku	28
Obrázek 2	Schéma vzdělávacího systému ve Francii	29
Obrázek 3	Schéma vzdělávacího systému v Irsku	30
Obrázek 4	Schéma vzdělávacího systému v Německu	31
Obrázek 5	Rozvoj cílových kompetencí dítěte předškolního věku	37
Obrázek 6	Hlubková struktura procesu výuky (převzato z Janík et al., 2013, s. 229).	40
Obrázek 7	Činnosti v MŠ z hlediska míry řízení pedagogem.....	51
Obrázek 8	Konzistentnost kurikulárních dokumentů.	97
Obrázek 9	Plánování pokroků dětí	98
Obrázek 10	Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: <i>Práci s fotografiemi děti doplnily kresbou domů, kde bydlí.</i>	123
Obrázek 11	Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: <i>Hra na popeláře (vlevo), Různé způsoby oddělování jednotlivých druhů odpadů (vpravo)</i>	125
Obrázek 12	Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: <i>Pozorování suchého zipu pod lupou, Zkoušení kolik toho suchý zip unese, Uplatnění suchého zipu při hře – trhání jablek</i>	125
Obrázek 13	Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: <i>Zobrazení neviditelných stop UV svítilnou, Zapojování barevných LED</i>	126
Obrázek 14	Foto z pilotáže aktivit: Iva Kosiewiczová, ZŠ a MŠ, Stráž nad Nisou: <i>Výroba brčkových raketek a jejich „vystřelování“</i>	126
Obrázek 15	Kateřina Jančaříková, uřovka Serpentýnka, její svlečky a děti	235
Obrázek 16	Aktivity se účastnily i dvouleté děti. Soustředily se po celou dobu programu (20 min).....	236
Obrázek 17	Aktivity se v obou MŠ zúčastnily ředitelky, učitelky a jeden učitel	237
Obrázek 18	Aktivita Před, za, pod a nad	238
Obrázek 19	Aktivita Hadí jazyk	242
Obrázek 20	Z fotografií a videozáznamů zle vypořadovat emoce jednotlivých dětí	246
Obrázek 21	Stopy ve sněhu	290
Obrázek 22	Ryby	291

Seznam tabulek

Tabulka 1	Změny v pojetí předškolního vzdělávání	35
Tabulka 2	Vzdělávací cíle v RVP PV	36
Tabulka 3	Ukázka propojenosti vzdělávacích cílů	38
Tabulka 4	Teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera	49
Tabulka 5	Kategorizace typů zapojení rodičů do vzdělávání	61
Tabulka 6	Přemýšlíme nad třídním plánem	98
Tabulka 7	Kirkpatrickův model modifikovaný pro podmínky předškolního vzdělávání	99
Tabulka 8	Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte dle Bednářové a Šmardové v biologické oblasti	183
Tabulka 9	Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte dle Bednářové a Šmardové v psychologické oblasti	187
Tabulka 10	Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte podle Bednářové a Šmardové v interpersonální oblasti	194
Tabulka 11	Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte podle Bednářové a Šmardové v sociálně-kulturní oblasti	196
Tabulka 12	Srovnání očekávaných výstupů RVP PV a oblastí diagnostiky dítěte dle Bednářové a Šmardové v environmentální oblasti	200

Vybráno z recenzních posudků

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová,

vedoucí katedry preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, Ostrava

„Celá publikace je psaná s trvalými odkazy, s pamětí na současnou podobu českého závazného kurikulárního dokumentu pro předškolní vzdělávání, tedy RVP PV. Vychází z něho, doplňuje jej i o metodiku práce s dílčími segmenty, k nimž se dokument RVP PV prozatím nevyjadřuje - např. je v 11. kapitole zařazeno pojednání Podpora a rozvoj multimediální pregramotnosti.

Vstupní studie vycházející z analýzy historických dokumentů může nejen čtenářům pedagogicky vzdělaným, ale všem těm zainteresovaným dospělým, v jejichž středu zájmu je dítě předškolního věku a procesy s ním spojené, ujasnit cestu, jak se v lidské společnosti proměňovalo myšlení o výchově, vzdělávání a péči o dítě předmětného věku až k dnešnímu pojetí edukace.“

doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.,

katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Praha

„Předložený materiál je výstižnou odpovědí na výzvu, zaměřenou na širší kontext podpory pregramotnosti dětí předškolního věku. Na základě pozorování, dílčích šetření a rozboru praxe monitoruje současný stav a hledá efektivní cesty řešení. Na základě kompilace získaných poznatků dochází k charakteristice specifické didaktiky předškolního vzdělávání a uvádí její některé obecnější zákonitosti. Nutno zdůraznit, že je to v rámci mateřské školy jeden z prvních pokusů řešení této problematiky.

V něm se podařilo objasnit, zdůvodnit, navrhnout a představit aktivity, specifické pro současné pojetí předškolního vzdělávání a jeho vazbu na počáteční vzdělávání. Přitom je třeba zvláště ocenit, že i při nezbytném prohloubení nároků na kvalitu předškolního vzdělávání Metodika zachovává jeho přirozený hrový charakter a plně respektuje psychologické a vývojové zvláštnosti předškolního období.“

Mgr. Hana Splavcová,

Národní ústav pro vzdělávání (vedoucí oddělení preprimárního, primárního a společného vzdělávání)

„Metodika je společným dílem celé řady autorů. Editoři odvedli skvělou práci a poskládali jednotlivé příspěvky ve smysluplný celek zabývající se aktuálními otázkami předškolního vzdělávání, které mají přímý i nepřímý vliv na budování osobnosti dítěte, nastartování jeho vzdělávací dráhy a vytváření předpokladů pro celoživotní učení. Autoři nás provedou od osobnostního pojetí předškolního vzdělávání k jeho naplňování mimo jiné prostřednictvím kapitol věnovaných plánování a vyhodnocování cílů, pedagogické diagnostice, organizaci vzdělávání i metodám práce v mateřské škole. Je dobře, že nezůstaly bez povšimnutí ani další významné součásti práce učitelů, například spolupráce s rodinou. Informace v jednotlivých kapitolách nejsou vždy vyčerpávající, přesto udávají směr, vedou k zamyšlení nad daným textem, poskytují dobrý základ k orientaci v problematice předškolního vzdělávání. V přílohách najdou učitelé mnoho inspirativních materiálů pro práci s dětmi.“