



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



## Teoretické vymezení témat modulu

### Didaktika předškolního vzdělávání

#### Projekt OP VVV

#### Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání

reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000663

PhDr. Jana Kropáčková, Ph. D., PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Mgr. Lucie Štěpánková, PhDr. Iva Žaloudíková, Ph. D., Ing. Gabriela Štěpánová, Mgr. Dita Podhrázká, PhDr. Miroslav Procházka, Ph. D., PhDr. Simona Kíryková, Ph. D., Mgr. Lucie Hubertová, Ph. D., PhDr. Hana Valešová, Ph. D., prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph. D., PhDr. Jitka Petrová, Ph. D., doc. PhDr. Irena Plevová, Ph. D., Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph. D., Mgr. Kateřina Vaňková, Mgr. Renata Švaňhalová, doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph. D., PhDr. Martin Čapek Adamec, Ph. D., prof. RNDr. Pavel Beneš, CSc., doc. RNDr. Zdeněk Drozd, Ph. D., PhDr. Lenka Felcmanová, Ph. D., Mgr. Klára Horáčková, RNDr. Jitka Houfková, Ph. D., PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph. D., doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph. D. RNDr. Dana Mandíková, CSc., RNDr. Tomáš Matějček, Ph. D., PhDr. Mrkosová Eva, CSc. RNDr. Dana Řezníčková, Ph. D., PhDr. Soňa Schneiderová, Ph. D., PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph. D., doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc., PhDr. Hana Valentová

#### Seznam témat

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





## 1. Teoretické vymezení témat modulu Didaktika předškolního vzdělávání

Didaktika je pedagogická disciplína – teorie vyučování, teorie vzdělávání. Autorem první ucelené didaktiky byl J. A. Komenský. Můžeme se setkat s různými vymezení obecné didaktiky (Maňák, 2003, Skalková, 2007, Průcha, 2009 atd.). Předmětem didaktiky jsou cíle, obsah, metody a organizační formy vyučování. V současné době se didaktika výrazně diferencuje a vedle obecné didaktiky vznikají dílčí disciplíny, které bývají označovány jako oborové či předmětové didaktiky. Z hlediska této kategorizace se v případě předškolní pedagogiky měla hovořit z hlediska druhu škol či stupně škol o předškolní didaktice, či didaktice předškolní výchovy nebo o didaktice mateřských škol. Pro účely daného projektu sice uvádíme označení modulu didaktika předškolního vzdělávání, ale jsme si vědomi terminologické nepřesnosti, které se v průběhu projektu chceme intenzivně věnovat. Oborové didaktiky mají interdisciplinární charakter, neboť využívají poznatků dalších disciplín. V případě předškolní didaktiky se jedná především o pedagogiku, předškolní pedagogiku, vývojovou psychologii, pedagogickou psychologii, ale i další disciplíny, jejichž obsahy jsou transformovány s ohledem na specifika předškolního období.

Do roku 1989 byl výchovně vzdělávací program pro mateřské školy strukturován do výchovných složek. Po roce 1989 došlo k odklonu od učebně disciplinárního modelu předškolního vzdělávání a zdůrazňoval se osobnostně orientovaný přístup k dítěti, který vychází ze vzdělávací nabídky, v které je učivo tvořeno integrovaným tematickým celkem, jež vychází ze života dítěte (Opravilová, 2016).

Předškolní vzdělávání má svá specifika a přiměřená příprava na školu nemůže nikdy znamenat přebírání forem, metod a obsahu práce na ZŠ a měla by si zachovat zvláštnosti předškolního vzdělávání, respektující specifika předškolního období. Didaktika předškolní výchovy akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítá do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Cílem institucionální předškolní výchovy je rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.

### Cíle jako východiska vzdělávacích činností v MŠ

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 ze sociocentrického zaměření na potřeby společnosti a jednostranně kognitivně orientovaného vzdělávání směrem k pedocentrickému vnímání rozvoje jedince a celé jeho osobnosti. Podrobněji vysvětluje změny, ke kterým ve vzdělávání došlo Krejčová (2010) a jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 1  
*Změny v pojetí předškolního vzdělávání*

Výchozí stav ve vzdělávání	Tendence ve vzdělávání
<b>Role státu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• detailně vymezuje veškeré požadavky na vzdělávání</li></ul>	<b>Role státu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• vymezuje rámec kvality ve vzdělávání prostřednictvím RVP</li></ul>
<b>Role vzdělávacího programu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• vymezuje zejména učivo (obsahy vzdělávání)</li></ul>	<b>Role vzdělávacího programu:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• vymezuje klíčové kompetence žáků</li></ul>
<b>Role učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• zprostředkovatel</li><li>• vykonavatel</li></ul>	<b>Role učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• tvůrce, koordinátor</li><li>• partner a průvodce dítěte jeho vzděláváním</li></ul>
<b>Role žáka:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• příjemce</li></ul>	<b>Role žáka:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• aktivní účastník svého učení a vzdělávání</li></ul>

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 švédskému modelu české kurikulum velmi podobá (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 94). Cíle, jak jsou naformulované v RVP PV, směřují průkazně k vyváženému osobnostnímu rozvoji.





## 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 zvolila (bližší v následující kapitole), ale i k individuálním zvláštnostem dětí, které má ve třídě a které zjišťuje prostřednictvím diagnostikování.

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.

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 ... Např. 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 nezničili 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.

## 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 (2017, s. 13), který





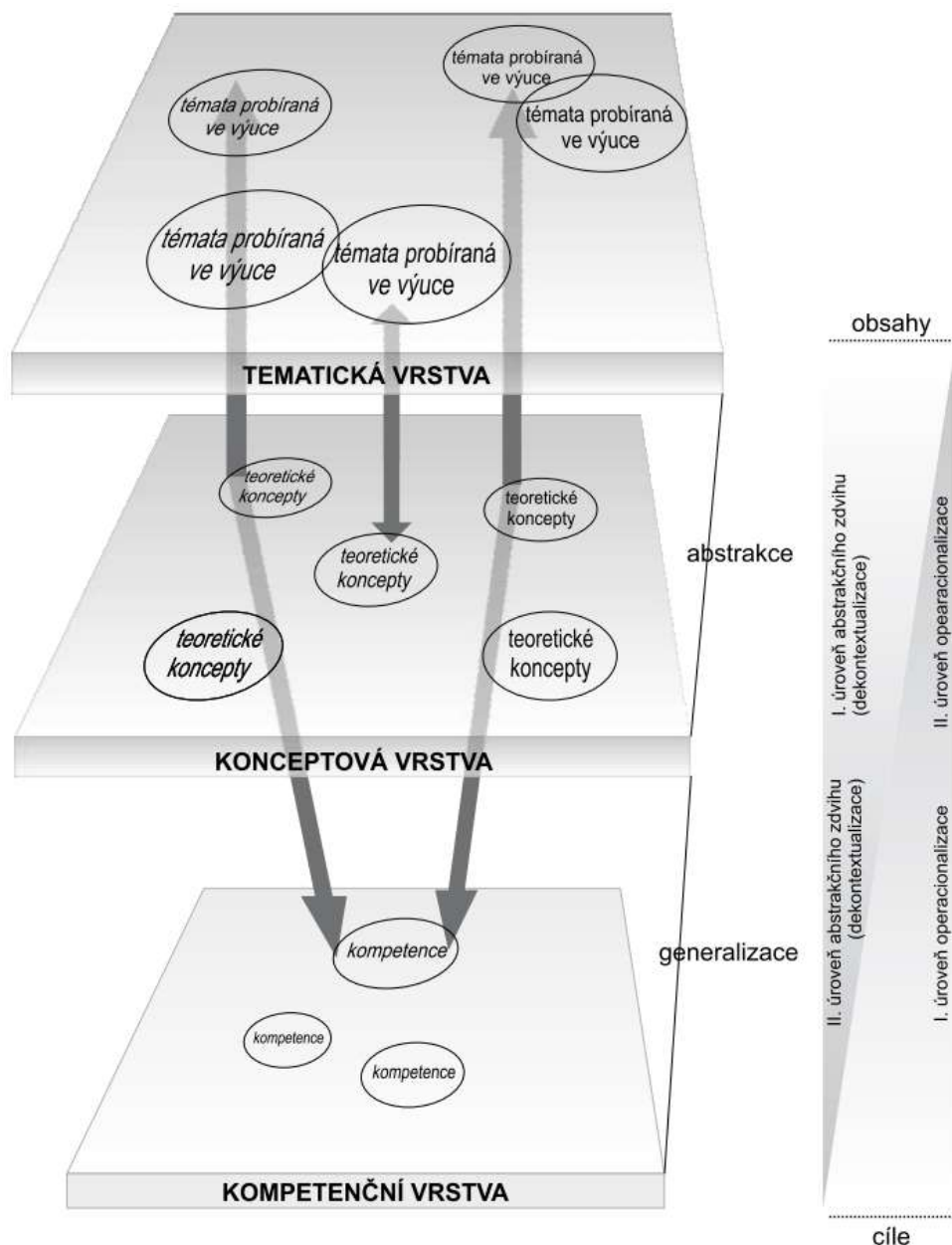
EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



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** (obr. 2) při tvorbě projektu a to jednak při volbě cílů pro sestavení projektu, ale také pro realizaci vzdělávací nabídky.





Obrázek 2. Hlubková struktura procesu výuky (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 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 cíle 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.

### 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). Podrobně zpracoval téma autorský kolektiv Sedláčková, Syslová a Štěpánková (2012), které mimo jiné popsaly 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.

## 2. Organizační formy v MŠ podporující individualizované, skupinové a kooperační učení

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 a 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.

### 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, 2017, 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 2017, s. 8) Požadavkem RVP PV (2017, 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 promýšlet 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 2017, 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 do 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 vzdělávacích strategií, 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, vycházející z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z jeho zvědavosti a potřeby objevovat“ (RVP PV 2017, s. 8).

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

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





- hledisko míry řízenosti.

### Sociální formy vzdělávání

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 však 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.

### Třídění podle počtu účastníků

**Frontální** – jde o aktivitu plně řízenou 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.





### ***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:

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. 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 ...)

### ***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.).

### ***Výukový kruh***

je v podstatě interaktivní formou 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). Zpravidla jde o činnost, kterou si děti samy vybírají.

**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 až po roli facilitátora.





## Uspořádání 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.

### 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, vyťukávání 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,	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a





	porozumění svému vlastnímu JÁ	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 bohužel stále převažuje (viz 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: Vyrobít přáníčko s obrázkem květin pro maminku k Svátku matek.

Učitel si připraví šablony srdíček, které si děti vystříhnou, vybarví a dokreslí pastelkami. Hotové práce učitel vystaví na nástěnce v šatně.

Tato forma nerespektuje požadavky RVP PV na diferencované vzdělávání dětí, podle jejich možností a schopností. Není vhodná ani v homogenním uspořádání třídy, neboť ani děti ve stejném chronologickém 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.

#### **Dělení podle stanovených cílů**

Vhodné organizační formy a strategie plánuje učitel vždy v závislosti na stanovených cílech vzdělávání. 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 místí komunity.

Na základě pedagogické diagnostiky 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 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.

### **Třídění podle míry řízenosti učitelem**

Role učitele při vzdělávání dětí předškolního věku se odvíjí od přístupu, který v činnosti zaujme, od pozice v níž danou aktivitu přímo řídí až po roli průvodce či pozorovatele. Nejčastější situací je, tak jak vyplývá z charakteru převažujících typů činností v mateřské škole, je 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 (Kargerová, Krejčová, 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. Definují také novou kategorii – **částečně řízené činnosti**, které řadí mezi samostatné činnosti. Spočívají v nabídce vzdělávacích aktivit, připravených pedagogem, které vykonává dítě samostatně, bez vedení učitelem, volí vlastní postupy a řešení a samo rozhoduje o pomůckách a materiálech které ke splnění úkolu použije.

## 3. Metody práce v předškolním vzdělávání se zaměřením na prožitkové a situační učení v praxi mateřských škol

ČŠI doporučuje mateřským školám (Výroční zpráva 2015/2016, s. 30) „*vyhledávat příležitosti k využívání kooperativních a prožitkových forem vzdělávání*“.

**Prožitkové učení** stojí v řetězci vztahů: přímý prožitek - dětská zvědavost - potřeba objevovat- radost z učení:

- vychází z vlastní zkušenosti dětí a prožitků, které tyto zkušenosti provázejí,
- zahrnuje činnosti založené na přímých zážitcích dětí,
- učení se skutečným jednáním, které je založené na vytváření a využívání výchovných





situací.

**Situační učení** vychází z konkrétní situace, jak již vyplývá se samostatného názvu. Situace v mateřské škole mohou být navozené učitelem nebo se může jednat o náhodné situace, kterých učitel v průběhu vzdělávání efektivně využije. Učitel využívá situace, kterou dítě momentálně prožívá, prožilo, či se s ní může v budoucnosti setkat. *Navozenými situacemi učitel směřuje dítě k určitému vzdělávacímu cíli, k získání nové kompetence nebo k jejímu upevnění.* (Kropáčová, Splavcová, 2016, s. 120).

Opravilová (2003, s. 156) zdůrazňuje význam situačního učení v mateřské škole jako přirozené cesty k objevování, neboť dítě se nejlépe učí tím, že něco dělá a prožívá „*Situační učení, které přináší srozumitelné, přitažlivé, užitečné a nutné podněty a nároky, představuje přirozený motiv, první krok k samostatnému objevování. Dítě se učí tím, že jedná, koná a prožívá konkrétní situace...*“

**Prosociální činnosti**, jsou aktivity, jejichž smyslem je využít přirozené potřeby dítěte ke „směrování“ (Helus, 2009), tedy jeho snahy najít cestu k druhým, ke světu, k sobě a být mu, jako učitelka, učitel, na této pouti partnerem.

#### **Smysl osobnostní a sociální výchovy:**

Kultivovat v dětech od mala lidskost, která se realizuje na několika úrovních:

- 1) **Lidskost ve vztahu k sobě** - já ve vztahu k sobě samému (já a moje tělo, moje zdraví a mé bezpečí).
- 2) **Lidskost v bezprostředních vztazích** - já a ty, já a my (př. Maminka a já, já a moji sourozenci, kamarádi/kamarádky ze školy...).
- 3) **Lidskost v sociálních vztazích - my a oni** - (já a ti druzí, kteří nespádají do okruhu „mých lidí“ - umět překovávat strach, nedůvěru, předsudky, ale i umět se ochránit).
- 4) **Lidskost se aktualizuje ale také ve všelidské všeobšáhlosti** - (my lidé a náš úděl na zemi, jež nás má sbližovat – globální témata ve výchově v MŠ).

## 4. Pedagogická diagnostika v mateřské škole

Vysoce aktuální téma, které v souvislosti s novelou školského zákona § 34a zavádí Povinnost předškolního vzdělávání a způsoby jeho plnění, dle § 34b umožňuje i individuální vzdělávání dítěte, s kterým souvisí povinnost mateřské školy doporučit rodičům dítěte vzdělávací oblasti,







ve kterých má být dítě vzděláváno a doporučit jim postup při vzdělávání a následně realizovat ověřování úrovně individuálního vzdělávání. ČŠI (Výroční zpráva 2015/2016, s. 30) ve svých doporučeních zdůrazňuje „věnovat maximální pozornost osobnostnímu rozvoji každého jednotlivého dítěte v průběhu předškolního vzdělávání, odstraňovat formálnost v plánování, důsledně využívat pedagogickou diagnostiku pro přípravu cílené vzdělávací nabídky“

Učitelka mateřské školy by měla sledovat průběžně všechny děti vyhodnocovat, jak se děti vyvíjejí, jak si hrají, jak se chovají ve vrstevnické skupině, jak si vedou v jednotlivých činnostech, ale také jak se cítí. V pedagogické diagnostice je nutno se vyvarovat formalismu, jak na to upozorňuje ČŠI (Výroční zpráva 2015/2016, s. 30)

*„V realizaci pedagogické diagnostiky přetrvává formálnost, se získanými informacemi neumí někteří učitelé důsledně pracovat, neumí je vyhodnotit, určit individuální vzdělávací potřeby a k nim přizpůsobit vzdělávací nabídku, neumí diferencovat nároky kladené na jednotlivé děti“.*

Pokud učitelka dítě průběžně sleduje, tak může vyhodnocovat, zda a jaké pokroky konkrétní dítě ve vzdělávání učiní. Informace pedagogické diagnostiky jsou důležité nejenom pro učitele samotného, ale i pro druhou učitelku na třídě, pro vedení mateřské školy, ale také pro rodiče dítěte.

## 5. Podpora a rozvoj přírodovědné pregramotnosti v mateřské škole

Podpora přírodovědné gramotnosti v mateřské škole by měla směřovat k tomu, aby děti lépe chápaly svět kolem sebe a porozuměly jeho dění. Zařazení jednoduchých přírodovědných experimentů by mělo vycházet z touhy dítěte po objevování, proto se těchto činností nemusí pedagogové v mateřské škole obávat a formou prožitkového učení mohou umožnit dětem předškolního věku propojení poznatků více oborů (chemie, fyzika, biologie, geografie atd.)

Zařazení přírodovědných experimentů v mateřské škole lze chápat jako nabídku obohacení obsahu předškolního vzdělávání, či jako inovaci vzdělávacích metod a taktéž jako možnou nabídku činností pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro nadané děti.

V žádném případě nejde o zařazení výuky chemie, biologie, fyziky a jiných přírodovědných oborů do mateřské školy, ale o položení základů divergentního myšlení dětí, základů tvořivosti, podpoře touhy po poznávání a hledání různých způsobu řešení problémových.

Mistrovství učitelky mateřské školy lze spatřovat v tom, že dokáže vytvářet pedagogické situace tak, aby vzdělávací práce v mateřské škole byla promyšlená a zaměřená na rozvoj





osobnosti dítěte, tak aby nebyla opomenuta žádná oblast rozvoje dítěte. Zařazení poznatků vědních disciplín do výchovy předškolních dětí není ničím novým, neboť důraz na systém a intelektové poznání najdeme např. i u Komenského v jeho díle Informatorium školy mateřské (dokončené 1631, český rukopis vydán 1856), které je ukázkou tzv. akademicky pojatého kurikula. J. A. Komenský vycházel z encyklopedického uspořádání vědních disciplín, a proto do předškolního kurikula zahrnul např. poznatky z astronomie, geografie, ekonomie atd. Podobné tendence lze nalézt např. v elementárně vzdělávacím programu u J. V. Svobody, který se zaměřoval na základy trivia (čtení, psaní počítání). Obdobné snahy o vědomostní zaměření lze dohledat v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984), který byl rozdělen do tzv. výchovných složek. Nebezpečím takto pojatého kurikula je mechanické předávání poznatků. Proč tedy dětem sdělovat, že např. voda vře při 100 °C? Cennější je, když dítě samo zjistí, že voda může být studená, horká, že může zmrznout a roztát atd.

Naopak zahraniční alternativní systém M. Montessoriové a R. Steinerja (20. st.) je ukázkou osobnostně pojatého kurikula, kdy dítě poznává pomocí smyslů okolní svět. Akcent je kladen na činnostní zaměření výchovy, ale bez určitého obsahu, které si bohužel dítě předškolního věku samo nedokáže vybrat. Tento obsah by měla vybrat učitelka v mateřské škole. Učitelka může dětem do sklenic připravit zmrzlou vodu (pevné skupenství vody), přičemž děti budou pozorovat, za jak dlouho se led rozpustí. Děti si mohou sáhnout na sklenici se studenou a teplovou vodou, ale je nebezpečné, aby dítě experimentovalo samo s vařící vodou. Učitelka může děti vybízet k řešení problému – jak poznají, kdy je voda vařící. Což je ukázkou faktu, že některé zkušenosti nelze předat přímo, ale pouze zprostředkovaně. (Kropáčková, Adamec, 2013).

Současný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017) akcentuje tzv. pro-životně pojaté kurikulum, které představuje určitý kompromis mezi akademicky pojatým kurikulem a osobnostním kurikulem. Učitelka mateřské školy připravuje vzdělávací činnosti tak, že vychází z toho, co předškolní děti potřebují ve svém životě, a na základě vývojových a individuálních znalostí o dítěti vybírá určité konkrétní poznatky a podněcuje děti k činnostem a vytváří podnětné prostředí pro jejich hru a poznávání.





## 6. Efektivní formy spolupráce MŠ s rodiči, poradenskými zařízeními a ZŠ směřující k provázanosti preprimárního a primárního vzdělávání

Problematika spolupráce mateřské školy s rodinou je stále aktuálním tématem předškolního vzdělávání, neboť je důležitá z hlediska návaznosti preprimární a primárního vzdělávání, rodinného a školního prostředí. Podpora a důležitost efektivní spolupráce podpořena i doporučením ve Výroční zprávě ČŠI 2015/2016, s. 30 „*Využití prostředků ESF (šablon) k posilování spolupráce s rodiči*“.

V souvislosti s uzákoněným zavedením povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání od 1. 9. 2017 (novela školského zákona, 2016) bude zavedena možnost individuálního povinného předškolního vzdělávání. Rodiče dětí, kteří se rozhodnou pro jiný způsob plnění povinného předškolního vzdělávání u svého dítěte, musí zažádat o individuální vzdělávání, které se bude uskutečňovat bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy. Zákonní zástupci dítěte jsou povinni tuto skutečnost oznámit řediteli spádové mateřské školy, a to nejpozději 3 měsíce před počátkem školního roku, kterým začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Ředitel mateřské školy doporučí zákonnému zástupci dítěte oblasti, v nichž bude dítě individuálně vzděláváno. Mateřské školy mají povinnost ověřit úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech v období od 3. do 4. měsíce od začátku školního roku. Toto je situace, která bude pro mateřské školy úplně nová a v průběhu projektu jí bude věnována pozornost, kdy společně s učitelkami mateřských škol se budou hledat cesty, jak nastavit efektivní spolupráci s rodiči, kteří se rozhodnou pro individuální vzdělávání.

Součástí školního vzdělávacího plánu může být i plán spolupráce mateřské školy s rodiči, či dalšími s dalšími partnery. Ředitelka společně s kolektivem učitelek promyslí aktivity posilující komunikaci s rodiči a navrhne vhodné formy spolupráce. Ideální je, pokud plán spolupráce vzniká na základě zkušeností rodičů a učitelek z předchozí spolupráce. Lze využít např. i výsledků zpětné vazby od rodičů, ať již formou průběžných rozhovorů či rychlého anketního šetření atd.

Plán spolupráce by měl korespondovat s tématy školního vzdělávacího programu a může být sestaven po měsících. Při plánování je třeba plně respektovat specifika všech aktérů: dětí, rodičů a pracovníků mateřské školy. Předpřipravený plán společných aktivit pak může být předložen rodičům k doplnění, připomínkování nebo nejvhodnější je, pokud vzniká společně při odpoledním neformálním setkání rodičů s pracovním kolektivem mateřské školy.





Promyšlený a společně sestavený plán spolupráce není závazný, ale orientační materiál, který rodičům nabízí nejenom nabídku možností společného prožití času se svými dětmi v mateřské škole, ale je i odrazový můstek pro další formy spolupráce.

Z hlediska kategorizace kontaktů, komunikace mateřské školy s rodiči lze tradičně rozdělit kontakt písemný a osobní. Písemný kontakt zahrnuje: informace prostřednictvím letáčků, brožurek, webových stránek, školních zpravodajů či školních časopisů, informační nástěnky, ale v současné době i e-mailovou komunikaci, či sms zprávy a také například umístění schránky pro přání, návrhy a stížnosti (nejenom pro rodiče, děti, ale i pro ostatní personál). Osobní kontakt učitelky mateřské školy je realizován prostřednictvím Dne otevřených dveří, Zápisu do mateřské školy, průběžným setkáváním rodičů při příchodu a odchodu dítěte do mateřské školy. Dále sem patří telefonické rozhovory, využití konzultačních hodin, společná organizovaná i neorganizovaná setkání (třídní schůzky, vzdělávací akce pro rodiče, společná tvoření rodičů a dětí). Dle potřeby a na základě vzájemné dohody je možná i návštěva pedagoga v rodině (např. v případě dlouhodobé nemoci dítěte atd.)

Mateřské školy nabízí rodičům i jiné možnosti setkávání, než klasicky známé třídní schůzky nebo vánoční besídky. Některým ředitelkám mateřských škol se osvědčily tzv. konzultační hodiny, kdy rodičům nabízí možnost pravidelných osobních konzultací, které rodiče mohou využít, pokud potřebují. Učitelky mateřských škol jsou s rodiči v každodenním kontaktu většinou v rámci ranního předávání a odpoledního vyzvedávání dětí. Jedná se o velmi důležitou komunikaci, která je jednou z forem pravidelné průběžné spolupráce o výchově a vzdělávání konkrétního dítěte. Zpětná vazba je důležitá jak pro samotného učitele, tak pro rodiče dítěte. Učitel se od rodičů dozví, s čím dítě má problémy, čeho se bojí nebo naopak, co má rádo, v čem vyniká atd. Je vhodné, aby učitel rodičům umožnil objektivní náhled na své dítě např. v pozorování ostatních dětí nejen na počátku docházky, ale v průběhu další vzdělávací činnosti. Společně tak lze předejít závažnějším problémům nejenom v průběhu adaptačního procesu, ale nalézt i společnou cestu ve výchově a vzdělávání konkrétního dítěte s důrazem na jeho věkové, ale především individuální specifika, potřeby a zájmy. Dobře nastartovaná komunikace s rodiči a oboustranná důvěra je nejlepší prevencí v řešení případných výchovných či jiných problémů.

Některé mateřské školy se velmi aktivně zapojují do různých charitativních projektů, např. adoptují společně zvíře v místní zoologické zahradě či místní farmě, nebo v rámci UNICEF se aktivně účastní projektu “ Adoptuj panenku“. Velmi často právě mateřské školy uspořádají sbírku na podporu vážně nemocného dítěte v jejich regionu (sbírání víček od plastových lahví na nákup invalidního vozíčku či jiné kompenzační pomůcky). Iniciátorem těchto sbírek a





dalších charitativních akcí mnohdy bývají samotní rodiče. Mezi další iniciativy rodičů patří výměnné burzy (např. oblečení, hraček, sportovních potřeb atd.)

Naopak učitelky mateřských škol bývají iniciátorem spolupráce v oblasti aktivního zapojení do vzdělávacích projektů, navázání velmi prospěšné spolupráce s domovem seniorů, organizování společných výletů, zájezdů, divadel a škol v přírodě a dalších sportovních aktivit (plavání, saunování, kurzy lyžování, kurzy bruslení), kdy učitelky vítají spolupráci rodičů nejenom při organizačním zajištění, případně částečném spozoringu, ale především oblasti sdílení společných zážitků rodičů a dětí.

Mezi tradiční aktivity podporují spolupráci mateřské školy a rodiny patří adaptační program pro nové děti a jejich rodiče, individuálně vzdělávací programy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, půjčování knih a časopisů z knihovničky v mateřské škole, školní slavnosti (nejedná se jen o tradiční vánoční besídky, ale o oslavy, průvody, reje, zahradní slavnosti, školní akademie atd.). Mezi nejčastější a nejcennější formu spolupráce patří vytvoření podmínek pro vstup rodičů do třídy a možnost zapojení se do veškerého dění.

Je vhodné zmínit i formálnější formu spolupráce Sdružení rodičů či tzv. Radu školy, jejíž zřízení není v mateřské škole povinné. Nepovinná rada se však může stát velice prospěšnou, pokud vychází z iniciativy rodiče, kteří se tímto způsobem mohou zapojit do řízení školy. Rodiče mohou pomoci vedení mateřské školy např. svými rozmanitými kontakty nebo nápady, mají právo podílet se na řešení provozně organizačních záležitostí (návrh rozpočtu školy, výroční zpráva školy atd.), ale také spolupodílet se na koncepci mateřské školy (příprava či inovace školního vzdělávacího programu, tvorba plánu spolupráce, vytváření tzv. vize rozvoje mateřské školy).

### Netradiční formy spolupráce

Další méně známé, ale o to oblíbenější a efektivnější formy spolupráce mateřské školy s rodiči jsou např. seznamovací odpoledne na začátku školního roku. Učitelky mateřských škol promýšlí adaptaci dětí na nové prostředí mateřské školy, ale občas v dobrém úmyslu zacílení na dítě zapomínají na rodiče, pro které je adaptační fáze taktéž velmi důležitá. I rodič potřebuje čas a prostor pro navázání kontaktů s učitelkami, ostatním personálem mateřské školy, ale také s ostatními rodiči. Právě v mateřské škole mnohdy vznikají přátelství rodičů na celý život, neboť je spojují společné aktivity s dětmi a následně krásné vzpomínky na bezstarostné dětství.

Mateřská škola by měla respektovat nejenom individualitu každého dítěte, ale i individualitu každé rodiny. Lze po dohodě s rodiči nabídnout netradiční formu spolupráce, která si v některých mateřských školách získala vysokou oblibu a po absolvování první aktivity se





iniciativy v dalším organizování ujímají nejenom sami rodiče, ale velmi často i jejich děti. Akci lze označit např. jako Toto je den mé rodiny, který může proběhnout v mateřské škole na zahradě nebo v třídě, kdy konkrétní rodina připraví pro ostatní děti jejich oblíbené činnosti (sportovní hru, ukázkou pyžamové neděle, originální rodinnou hru, naučí novou písničku, připraví koncert, neboť všichni členové rodiny hrají na nějaký hudební nástroj, připraví oblíbené jídlo, pokud rodina pochází s jiné země, tak může ostatní děti seznámit s místními zvyky, tradicemi atd.). Možností je také, že rodina pozve děti ze třídy mimo mateřskou školu, například uspořádá stopovanou, která končí u bytu rodiny nebo zorganizuje malou exkurzi doma, pokud se jejich feně narodily štěňátka. Tyto aktivity nemůže plánovat mateřská škola, ale musí plně vycházet z iniciativy a možností rodiny. (Kropáčková, 2015)

K dalším oblíbeným aktivitám, které podporují kvalitní spolupráci mateřské školy s rodinou, patří Společně trávené chvíle (například zorganizování výletů současných a minulých rodičů mateřského školy s jejich dětmi za přizvání učitelek s rodinami) nebo Oslavy narozenin dětí v mateřské škole, kdy se rodiče oslavence spolupodílejí na přípravách, občerstvení. Děti si mohou pod vedením paní učitelky vyrobit názorný kalendář s fotografiemi všech dětí. V žádném případě se nikdy nesmí opomenout děti, které mají narozeniny o prázdninách či víkendech, vždy je potřeba se domluvit na náhradním termínu oslavy.

Společná tvoření, sdílení radosti ze společného vytváření, se čím dál tím častěji stává v mateřských školách běžnou součástí aktivit podporující efektivní spolupráci celého kolektivu mateřské školy s rodičovskou veřejností. Mezi oblíbené aktivity patří pečení, modelování, keramika, skládání z papíru, tvoření z přírodních materiálů, stavění z Lega či dalších konstruktivních stavebnic atd., při nichž se sejdou rodiče spolu se svými dětmi, dává všem zúčastněným aktérům velký prostor k neformální komunikaci.

Pokud se v mateřské škole podaří ředitelce mateřské školy vyhradit i sebemenší prostor pro neformální setkávání rodičů (např. část chodby, sklepní prostory atd.), tak tento prostor vymezený speciálně pro rodiče otevírá další možnosti jejich účasti na programu školy. Rodiče mají možnost pro neformální popovídání s personálem, navázání přátelství s ostatními rodinami, výměnu zkušeností, ale i vychutnání pohodové atmosféry her svých dětí. Pokud se podaří ve spolupráci s rodiči zařídit i malý koutek s časopisy, knihami, společenskými hry pro děti a například rychlovarnou konvici pro uvaření čaje či kávy, tak je to úplně ideální.

Ředitelky mateřských škol by neměly opomíjet i možnost rodičů spolupodílet se na plánování aktivit a vzdělávacího procesu ve třídě, ale i celé mateřské škole – např. pomocí anket, zvat rodiče na školské rady, dát rodičům možnost nahlédnout do písemných plánů. Touto formou mohou rodiče uplatnit své návrhy pro výchovu a vzdělávání dítěte.





S předchozí efektivní formou spolupráce plně souvisí zapojení rodičů do hodnotících aktivit mateřské školy, kdy by rodiče neměli být zneužíváni zahlcování pouze vyplňováním dotazníků, ale zapojit je do sestavování a vyhodnocování dotazníků, vyhodnocení pokroků dítěte, vyhodnocení vzdělávacího projektu, vyhodnocení spolupráce s partnerskou ZŠ, DDM, ZŠ, ZUŠ atd.)

## Zdroje

- Bertrand, Y. (2014). *Soudobé teorie vzdělávání*. Brno: MU.
- 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
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Havlinová, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L. & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (2. aktualizovaný program). Praha: Portál.
- Havlinová, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L. & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (2. aktualizovaný program). Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009) *Dítě v osobnostní pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 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.
- Kasíková, H., (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kopřivovi, P. a 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





- Konkretizované očekávané výstupy.* (2012). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení sebehodnocení žáků*. Brno: MSD spol. s.r.o.
- 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.
- Kropáčková, J. (2015) Podoby a formy spolupráce mateřské školy s rodiči. *Poradce ředitelky mateřské školy.*, V(1) 7-12.
- Kropáčková, J & Adamec, M.. (2013) Využití experimentů jako cesty k přírodovědné gramotnosti. *Poradce ředitelky.* 2(9), 8–15
- Kropáčková, J. & Splavcová, H. (2016) *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Od podzimu do zimy*. Praha: Raabe.
- Maňák J., Švec, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Opravišlová, E. (2016) *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Opravišlová, E. & Gebhartová, V. (2003) Rok v mateřské škole. Portál, Praha
- Průcha, J. (ed) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- 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. září 2017). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Praha: Wlters Kluwer.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.







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



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

Syslová, Z., & Kratochvílová, J. (2016). Pedagogická diagnostika dítěte v předškolním věku. In *Výběr z aktuálních školských témat: Čtvrtletník pro mateřské školy I* (s. 77-124). Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.

Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.

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

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.

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))

