



INTERNATIONAL
STEP by STEP
ASSOCIATION



PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ORIENTO VANÉ NA DÍTĚ

Přístup Step by Step / Začít spolu

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ORIENTOVANÉ NA DÍTĚ

Přístup Step by Step / Začít spolu

Obsah

| | |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| Předmluva | xi |
| Poděkování | xv |
| Úvod | 1 |
| Část I Vývoj a učení předškolních dětí | 13 |
| Kapitola 1 Dobrý začátek | 14 |
| Dědičnost a výchova | 14 |
| Vývoj mozku | 15 |
| Citová vazba neboli attachment | 16 |
| Seberegulace | 17 |
| Shrnutí | 18 |
| Vývoj dítěte v raném dětství | 19 |
| Kapitola 2 Teorie inspirativní pro program Začít spolu | 21 |
| Teorie vývojových stadií | 22 |
| Sociokulturní teorie | 25 |
| Konstruktivismus a sociální konstruktivismus | 27 |
| Další inspirativní teorie | 28 |
| Význam hry | 31 |

Tato publikace vznikla za podpory Open Society Foundations

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ORIENTOvané NA DÍTĚ
Přístup Step by Step / Začít spolu

Autor: kolektiv autorů
Překlad do českého jazyka: Petra Dvořáková
Editorka textů: Petra Vallin
Jazyková korektura: Petra Blahnová

Fotografie na titulní straně: Skupina předškolních dětí při hře venku
v podzimní den. (Foto: FatCamera / iStock od Getty Images)
Design: GrasshopperDesign.net
Distribuce International Step by Step Association (ISSA)

První vydání: 2019
První české vydání: 2020

© Open Society Foundation London 2019
© Step by Step ČR, o.p.s. Praha 2020

Tato publikace je chráněna autorskými právy. Pro vzdělávací účely může být reprodukována bez poplatků nebo předešlého svolení maximálně v rozsahu dvou kapitol nebo do třiceti stran. K jakémukoliv jinému použití je nutné si podat žádost na International Step by Step Association (ISSA) a získat písemný souhlas od Open Society Foundation London.

Počet stran: 396
Forma: ebook
ISBN 978-80-907802-0-0

Část II Spolupráce s rodinou a komunitou 35**Kapitola 3 Respektování rodin a komunit jako kompetentních partnerů** 37

| | |
|--------------------------------------------------|----|
| Důvěra v rodiny | 38 |
| Strategie pro budování pevných vztahů s rodinami | 40 |
| Přizvání rodin k rozhodování | 45 |
| Partnerství s komunitami | 47 |

Kapitola 4 Respektující komunikace 50

| | |
|-----------------------------------------------------|----|
| Klíčové faktory respektující a vzájemné komunikace | 51 |
| Zahájení komunikace s rodinami a nastavení podmínek | 52 |
| Průběžná komunikace mezi MŠ a rodinou | 56 |
| Formální komunikace s rodinami | 59 |
| Přechod z mateřské školy na základní školu | 60 |
| Nakládání s důvěrnými informacemi | 62 |

Kapitola 5 Zapojení rodiny a komunity 64

| | |
|--------------------------------------------------|----|
| Rozšíření pojmu „zapojení“ | 65 |
| Rodiny a členové komunity v mateřské škole | 67 |
| Posílení rodiny jako hlavního učitele svých dětí | 75 |

Část III Prostředí, ve kterém prospívají všechny děti 83**Kapitola 6 Prostředí, kam všichni patří** 86

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Respektující prostředí | 87 |
| Inkluzivní a rozmanitá komunita | 91 |
| Posílení rozvoje identity a potlačení stereotypů | 94 |
| Rozšiřování povědomí dětí o rozmanitosti, předsudcích a sociální spravedlnosti | 95 |

Kapitola 7 Demokratická kultura 99

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Zapojení dětí do vytváření pravidel | 100 |
| Řešení konfliktů a usmíření | 104 |
| Podpora pozitivního chování | 105 |
| Režim dne a rutinní činnosti | 111 |

Kapitola 8 Podnětné prostředí 114

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| Prostředí jako základ | 115 |
| Prostředí, které podporuje aktivní učení | 118 |
| Venkovní prostory a okolí školky jako vzdělávací prostředí | 123 |
| Přizpůsobení třídy dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) | 125 |

Část IV Strategie zohledňující kompetence dětí 129**Kapitola 9 Pozorování, vedení záznamů a reflexe** 132

| | |
|--------------------------------------------|-----|
| Pojem „hodnocení“ v předškolním vzdělávání | 133 |
| Pozorování | 133 |
| Vedení záznamů z pozorování | 135 |
| Záznamy o učení | 142 |
| Reflexe | 145 |

Kapitola 10 Citlivý přístup k plánování 148

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Individualizace a diferenciacce | 149 |
| Krátkodobé a dlouhodobé plány | 155 |
| Integrace kurikula prostřednictvím center aktivit a projektů | 156 |
| Integrované učení | 163 |

| | |
|---------------------------------------------|-----|
| Kapitola 11 Vhodné výukové strategie | 165 |
| Hra jako výuková strategie | 166 |
| Podpora myšlení vyšší kognitivní náročnosti | 170 |
| Kritické myšlení | 177 |
| Kooperativní učení | 178 |

Část V Profesní rozvoj 181

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Kapitola 12 Kritická reflexe jako součást profesního růstu | 183 |
| Co znamená kritická reflexe | 183 |
| Proč kriticky hodnotit vlastní práci | 185 |
| Tradiční cesty profesního rozvoje | 186 |
| Reflexe jako kooperativní a konstruktivní proces | 187 |
| Využití principů ISSA při reflektování naší práce | 194 |
| Kapitola 13 Profesní růst, portfolio a akční výzkum | 197 |
| Založení profesního portfolio | 198 |
| Organizace portfolio podle principů ISSA | 203 |
| Sdílení portfolio | 204 |
| Akční výzkum | 204 |

Část VI Program Začít spolu v praxi: Klíčové kompetence a centra aktivit 209

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kapitola 14 Předčtenářská gramotnost | 212 |
| Role interakcí s dětmi v rozvoji předčtenářské gramotnosti | 214 |
| Jak se rozvíjí předčtenářská gramotnost | 215 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení předčtenářské gramotnosti | 218 |
| Založení centra Kniha a písmo | 223 |
| Jak pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ) | 225 |
| Čtenářská gramotnost napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 227 |
| Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji předčtenářské gramotnosti | 229 |
| Kapitola 15 Matematické kompetence | 232 |
| Jak se rozvíjejí matematické kompetence | 233 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení matematických kompetencí | 235 |
| Založení matematického centra | 239 |
| Matematické kompetence napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 242 |
| Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji matematických kompetencí | 245 |
| Kapitola 16 Občanské a kulturní kompetence a námětová hra | 246 |
| Co je námětová hra | 247 |
| Jak se vyvíjí námětová hra | 248 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení námětové hry | 250 |
| Založení center námětových her | 254 |
| Námětové hry napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 257 |
| Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji občanských a kulturních kompetencí | 260 |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Kapitola 17 Vědecké kompetence | 262 | Kapitola 20 Pohybové aktivity venku nebo v tělocvičně | 311 |
| Jak se rozvíjejí vědecké kompetence | 263 | Pozorování fyzického vývoje a zájmu dětí při venkovních aktivitách | 312 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení vědeckých kompetencí | 263 | Vedení dětí k péči o životní prostředí | 313 |
| Věda všude kolem nás | 266 | Uspořádání a využívání venkovního prostoru pro pohybové aktivity | 314 |
| Založení centra Pokusy a objevy | 267 | Co brát v úvahu při pobytu venku | 319 |
| Vědecké kompetence napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 269 | Prostor pro pohybové aktivity v interiéru | 320 |
| Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji vědeckých kompetencí | 274 | Kooperativní hry místo soutěžení | 321 |
| Kapitola 18 Umělecké dovednosti | 276 | Zajištění bezpečnosti dětí | 322 |
| Jak se rozvíjejí umělecké dovednosti | 277 | Pohybové aktivity napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 323 |
| Výtvarné umění | 278 | Spolupráce s rodinami a komunitou při pohybovém rozvoji dětí | 327 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení výtvarných dovedností | 279 | Kapitola 21 Další integrovaná centra: Kostky a Písek a voda | 328 |
| Založení centra Ateliér | 283 | Centrum Kostky | 329 |
| Výtvarné umění napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 285 | Podpora zájmu dětí a rozvíjení hry s kostkami | 330 |
| Hudba | 287 | Založení centra Kostky | 334 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení hudebních dovedností | 288 | Hra s kostkami napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 336 |
| Hudba napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 291 | Centrum Písek a voda | 339 |
| Kreativní pohyb | 293 | Podpora zájmu dětí a rozvíjení hry s pískem a vodou | 339 |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení kreativního pohybu | 294 | Založení centra Písek a voda | 341 |
| Kreativní pohyb napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 296 | Hra s pískem a vodou napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 342 |
| Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji uměleckých dovedností | 299 | | |
| Kapitola 19 Digitální kompetence | 300 | | |
| Rizika technologií a interaktivních médií | 301 | | |
| Doporučení pro používání technologií v předškolním vzdělávání | 302 | | |
| Podpora zájmu dětí a rozvíjení digitálních kompetencí | 303 | | |
| Digitální kompetence napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi | 305 | | |
| Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji digitálních kompetencí | 310 | | |

Použitá literatura 345

Přílohy 355

| | | |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Příloha 1 | Průzkum rodinných zájmů | 356 |
| Příloha 2 | Příklad programu dne | 358 |
| Příloha 3 | Checklist pro podporu rozmanitosti a interkulturních kompetencí v prostředí tříd | 361 |
| Příloha 4 | Další zdroje ISSA | 364 |
| Příloha 5 | Doporučené materiály do center rozvíjejících předčtenářskou gramotnost | 366 |
| Příloha 6 | Doporučené materiály do center matematiky | 368 |
| Příloha 7 | Návrhy témat pro námětové hry | 370 |
| Příloha 8 | Doporučené materiály do centra Pokusy a objevy | 371 |
| Příloha 9 | Doporučené materiály do centra Ateliér | 374 |
| Příloha 10 | Doporučené materiály do centra Písek a voda | 376 |

Předmluva

V září roku 1994 spustila společnost Open Society Foundations program Step by Step a přispěla na transformaci předškolního vzdělávání ve střední a východní Evropě a Euroasii investicí ve výši 100 milionů dolarů. Snaha o reformu předškolního vzdělání vzešla od George Sorose, který usiloval o rozvoj demokratického myšlení právě v tomto regionu. Inspirovaly ho nejnovější výzkumy neurověd, které poukázaly na to, že raný vývoj dítěte je z hlediska formování osobnosti tím nejdůležitějším obdobím. To vyvolalo potřebu reformovat systém předškolního vzdělávání v daných zemích, které byly oslabeny v důsledku ekonomické krize po pádu komunismu.

Jednalo se o odvážný krok, jehož cílem bylo zavést metody orientované na dítě, na spolupráci s rodiči a s komunitou i začlenění menšin a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do předškolního vzdělávání. Tento projekt byl zpočátku plánován na dva roky. Open Society Foundations spolupracovala s univerzitou v Georgetownu, konkrétně s institutem Center for Child and Human Development. Open Society Foundations nejprve navázala spolupráci s odborníky z patnácti zapojených zemí. Tyto týmy přijely do Spojených států, kde absolvovaly šestitýdenní školení. Každému týmu byli pak přiděleni dva školitelé z programu U.S. Head Start Program, kteří jim následně poskytovali podporu po celou řadu let, ať už na dálku, či přímo v dané zemi. Od spuštění programu se usilovalo o co největší zapojení dětí a rodin z vyloučených lokalit a o získání prostředků na podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, rodin žijících v odlehlých oblastech, na romské děti a další etnické i náboženské menšiny.

Program byl do roku 2004 rozšířen do 30 zemí včetně několika zemí mimo původní region (konkrétně Argentiny, Haiti a Mongolska). Nakonec byl program oficiálně schválen ministerstvy většiny těchto států. Zpočátku procházeli školením pedagogové 5–10 předškolních zařízení z každé země.

¹ Albánie, Bělorusko, Bulharsko, Chorvatsko, Česká republika, Estonsko, Maďarsko, Litva, Makedonie, Moldávie, Rumunsko, Rusko, Slovensko, Ukrajina, Srbsko, Černá hora, Kosovo.

Zájem byl ale natolik velký, že byla v některých zemích postupně proškolená téměř všechna předškolní zařízení.

Program postupně přesáhl svůj rámec původně zaměřený na předškolní věk a zahájil reformu primárního vzdělávání. Program dále navázal spolupráci s iniciativou *Kritické myšlení* a institucemi vzdělávající budoucí učitele. K šíření programu byla v osvědčených předškolních zařízeních a základních školách zřízena školicí centra (více než 300), kde byly nabízeny kurzy dalšího vzdělávání akreditované ministerstvy školství. Pedagogickým fakultám, institucím připravujícím budoucí učitele a univerzitám byly nabídnuty nové typy kurzů v rozsahu osmi semestrů, které připravil Step by Step za účelem obohatit a aktualizovat studijní programy.

Klíčovým podnětem byly manuály pro učitele a metodiky. Metodika, kterou máte před sebou, vychází z původního vydání z roku 1994. V tomto vydání byl popsán teoretický základ pro zavádění inovací, bylo zde odkazováno na práci Vygotského, Piageta a Deweyho. Publikace obsahovala také přehled fází vývoje dítěte, který ukazoval, co lze v jednotlivých obdobích od dítěte očekávat. Hlavním cílem bylo ale popsat principy a nabídnout zdroje učitelům, kteří usilují o zavedení vzdělávání orientovaného na dítě ve svých předškolních třídách. Učitelé v něm mohli také najít příklady dopisů a dotazníků, které lze poslat rodičům, nákresy třídy ukazující různé způsoby její organizace, seznamy s vhodnými pomůckami, nápady, jak zakládat a používat centra aktivit, nástroje pro vytváření denních i týdenních plánů i přípravy ukázkových lekcí. Metodiky pro školitele předškolních pedagogů byly podobně prakticky zaměřené a obsahovaly také moduly věnující se překážkám, které mohou vzniknout při zavádění inovací. Každá země pak přizpůsobila tyto metodiky svému kontextu.

V průběhu let se program rozšířil a postupně začal nabízet příručky pro zavádění nových přístupů ve vzdělávání pro děti ve věku od narození do deseti let. Hlavní nabídka obsahovala následujících devět titulů:

- *Creating Child-Centered Programs for Infants and Toddlers*
- *Learning Activities for Infants and Toddlers: An Easy Guide for Everyday Use*
- *Creating Child-Centered Classrooms: 3–5 Year Olds*
- *Creating Child-Centered Materials for Math and Science (3–6 Year Olds)*
- *Creating Child-Centered Classrooms (6–7 Year Olds)*

- *Creating Child-Centered Classrooms (8–10 Year Olds)*
- *Creating Inclusive Classrooms*
- *Making a Difference: A Parent's Guide to Advocacy and Community Action*
- *Education and the Culture of Democracy: Early Childhood Practice*

Vznikly také další zdroje včetně literatury pro děti, sylabů vysokoškolských kurzů a školení pro mentory a školitele. Materiály byly nejprve pilotovány na 5–10 pracovištích, čímž byla zajištěna maximální kvalita. Program také inicioval propojení odborníků z regionu za účelem vytvoření pedagogických standardů pro třídy orientované na děti. Postupný proces formulování standardů byl zárukou vybudování společné představy o kvalitě napříč sítí profesionálů Step by Step.

Nadace Open Society Foundations podpořila také vytvoření neziskových organizací v daných zemích, které byly zodpovědné za další diseminaci a spolupráci profesionálů v této oblasti (u nás *Step by Step ČR*). V následujících letech pak vznikla International Step by Step Association (ISSA), síť nestátních neziskových organizací zapojených do rozsáhlých národních reforem a regionálních iniciativ v prosazování programu. ISSA později rozšířila svůj záběr i mimo vzdělávání tím, že oslovila všechny zainteresované organizace v Evropě a Eurasii. V současné době je ISSA profesionální organizací předškolního vzdělávání, která sdružuje a zastupuje organizace jednotlivých zemí na mezinárodních setkáních.

Tato publikace se zaměřuje na pedagogy působící v předškolním vzdělávání i na další odborníky, kteří pracují s malými dětmi a jejich rodinami. Čerpá ze zkušeností získaných během dvaceti let ve třiceti zemích. Rozšiřuje vydání z roku 1994 a obohacuje jej o nové poznatky z neurologie a teorie attachmentu. Nová verze také klade větší důraz na kvalitu interakcí (s učiteli, s rodiči, s prostředím), které ovlivňují životy malých dětí.

Stáli jsme u vzniku programu Step by Step a vzpomínáme na všechny odborníky a profesionály, kteří spolupracovali na tomto projektu. Původní nápad; výběr zemí, školitelů, předškolních zařízení; jednání s ministerstvy, rodiči a místními úředníky; realizování vzdělávacích kurzů; mentoring a nadšení spolupracujících zemí – to všechno byla významná období v našich životech.

Rádi bychom závěrem zdůraznili, že by tato publikace nikdy nevznikla bez entuziasmu všech národních organizací v regionu, jejich odvahy a nadšení pro spolupráci.

Sarah Klaus a Phyllis Magrab

Sarah Klaus, ředitelka programu *Early Childhood Program* v nadaci Open Society Foundations

Phyllis Magrab, ředitel institutu Center for Child and Human Development na Georgetown University, předseda odborné rady programu *Early Childhood Program*

Poděkování

Na tomto místě bychom chtěli poděkovat všem, kdo se na této publikaci podíleli. Vážíme si každého příspěvku bez ohledu na to, jak velký byl.

Tato publikace navazuje na původní vydání *Vytváření tříd orientovaných na děti ve věku 3–5 let*, která vznikla před více než 20 lety, a současně se snaží reflektovat změny, které se od té doby odehrály. Držíme se základních principů, které byly platné tehdy a jsou platné i dnes, a přidáváme nové aspekty současného vzdělávání. Zaměřujeme se na podporu rozvoje kritického myšlení, oceňování rozmanitosti, otázky diskriminace, výuku orientovanou na dítě, spolupráci s rodiči i zvyšování prestiže předškolního vzdělávání v širší komunitě. Toto všechno jsou klíčové faktory, které ovlivňují způsob práce s malými dětmi a jejich rodinami.

Ke vzniku této publikace přispělo mnoho lidí. Na tvorbě textu se pak významně podíleli především Dawn Tankersley, Steffen Saifer a Mihaelou Ionescu.

Děkujeme také dalším přispěvatelům a recenzentům: Liana Ghent, Tahmina Rajabova, Radmila Rangelov-Jusovic, Regina Sabaliauskiene, Natalia Sofiy, Gerda Sula, Zorica Trikić and Tatjana Vonta.

Děkujeme Liz de Keller, Yukhiko Amnon, Matola Chalizamudzi, Adrian Marsh, Josie Mzeru, Roxanne Nazir, Justine Nglube, Iria Pereira, Edith Sebatane and Hannah Uprichard za jejich významné přispění.

Také bychom rádi vyjádřili poděkování autorům původní publikace *Vytváření tříd orientovaných na děti ve věku 3–5 let*, která vznikla ve spolupráci s institutem Center for Child and Human Development na Georgetown University, jmenovitě Pamele Coughlin, Kirsten Hansen, Dinah Heller, Roxanne Kaufman, Judith Rothschild Stolberg a Kate Burke Walsh. Jejich prací se inspirovala celá generace pedagogů v programu Step by Step a doufáme, že tato nová publikace se stane podnětným a inspirativním textem pro nastupující generaci pedagogů Step by Step.

Úvod

Proč kniha vznikla

Jako předškolní pedagogové se podílíme na položení základů, které děti ovlivní na celý život. Vzdělávání a výchova dětí je velká odpovědnost, výzva a závazek. Na druhou stranu může tato práce přinášet velkou radost, smysl a uspokojení. Čím více budeme dětem nabízet aktivity, které stimulují jejich vývoj a učení, tím uspokojivější pro nás tato práce bude. Můžeme se tak podílet na vytváření prostředí, ve kterém děti mohou naplno využít svůj potenciál a vyrůst ve šťastné, zdravé a spokojené jedince, připravené čelit výzám i radostem složitého světa, který po nás zdědí.

Cílem této knihy je pomoci učitelům objevit cesty, jak toho dosáhnout, a to způsobem, který bude přinášet radost a uspokojení nejen dětem, ale i nám. Kniha nabízí možnosti, jak budovat partnerství a spolupráci s rodinami a komunitou tak, aby byla naše práce uspokojivější, ale i efektivnější.

Tato kniha je průvodcem, který nabízí cesty, jak vytvořit program a prostředí třídy podle principů Step by Step. Přístup Step by Step staví děti a jejich rodiny do centra dění, používá demokratické procesy a postupy a opírá se o důkazy kvalitní pedagogické praxe, která podporuje vývoj předškolních dětí a jejich vzdělávání. Kniha také představuje osvědčené postupy vyvinuté jinými známými programy zaměřenými na vzdělávání dětí předškolního věku.

Je určena učitelům mateřských škol a zaměstnancům předškolních zařízení – například psychologům, metodikům, terapeutům a asistentům pedagogů, kteří pracují s dětmi ve věku od 3 do 6 let. Lze ji také použít pro odbornou přípravu budoucích učitelů nebo profesní rozvoj v institucích dalšího vzdělávání.

Proč je důležitá kvalita předškolního vzdělávání

Požadavek na vysokou kvalitu předškolního vzdělávání má celou řadu důvodů. Tím hlavním je však ten, že učitelé do značné míry ovlivňují, jak moc bude dítě schopné v budoucnu rozvinout svůj potenciál. Důvody pro požadování té nejvyšší možné kvality jsou následující:

1. Právo každého dítěte na dostatek zkušeností a zážitků v raném dětství

Mezinárodní Úmluva o právech dítěte (UNCRC – The United Nations Convention on the Rights of the Child) deklaruje povinnost vlády poskytovat rodinám náležitou pomoc při poskytování péče a vzdělávání malých dětí. Výbor pro práva dítěte dále uvádí, že cílem vzdělávání je umožnit dítěti rozvíjet své schopnosti, učit se nové dovednosti, zachovat si lidskou důstojnost, sebeúctu a sebevědomí, přičemž to všechno musí být dosaženo způsoby, které zohledňují potřeby dítěte a respektují jejich vlastní důstojnost. To jsou práva každého dítěte bez ohledu na jeho občanství, životní podmínky, dovednosti, pohlaví, rasu, náboženství nebo sociálně-ekonomické zázemí. Rolí učitele je zajistit, aby tato práva byla uplatňována v praxi. Naši úlohou není naučit děti, jak se stát lidmi, nýbrž jednat s nimi jako s lidmi, kteří mají své znalosti, dovednosti, talenty, potřeby a silné stránky, na kterých můžeme stavět.

UNCRC deklaruje základní lidská práva, která mají děti na celém světě:

- právo na přežití;
- právo na rozvinutí svého potenciálu;
- právo na ochranu před násilím, ponižováním a vykořisťováním;
- právo na rodinu a na účast v kulturním a společenském životě.

Čtyři klíčové principy UNCRC jsou:

- zákaz diskriminace;
- podpora nejvyšších zájmů dítěte;
- právo na život a rozvoj;
- právo na respektování názorů dítěte.

Každé právo uvedené v Úmluvě je přirozeným projevem lidské důstojnosti a úsilím o harmonický vývoj dítěte. Úmluva chrání práva dětí stanovením norem v oblasti zdravotní péče, vzdělávání a právních, občanských a sociálních služeb.

2. Rané dětství je rozhodujícím obdobím pro fyzický, emocionální, sociální, řečový a kognitivní vývoj dítěte.

Víme, že kvalitní péče a prožitky dítěte v raném stádiu vývoje pomáhají vytvářet společnost, ve které bychom si přáli žít. První zkušenosti dítěte s pedagogy a dalšími osobami, které o děti pečují v raném dětství, ovlivňují strukturu vyvíjejícího se mozku, budují základy pro budoucí vzdělávání i to, jak na něj bude dítě reagovat. Zdravý vývoj v prvních letech života dítěte buduje základy pro úspěšné studium, odpovědné občanství, celoživotní zdraví, úspěšné rodičovství i ekonomickou produktivitu.

3. Předškolní vzdělávání pomáhá budovat dovednost adaptovat se na změnu, důležitou pro přežití v rychle se měnícím světě.

Ve 21. století budou děti stále více čelit změnám: sociálním, politickým a environmentálním; změnám ve vědě a technologiích; změnám, které ovlivní trh práce a ekonomickou stabilitu. Naši výzvou je připravit děti na budoucnost, kterou si v dnešní době nedokážeme představit.

Děti se proto potřebují vzdělávat v předškolních programech, které budou rozvíjet tyto dovednosti:

- kriticky myslet a vyhodnocovat informace, propojovat známé s novým;
- čelit změnám;
- činit správná rozhodnutí a převzít osobní odpovědnost za tato rozhodnutí;
- vyhledávat a řešit problémy, vytvářet alternativní řešení v případě nových překážek;
- být kreativní, nápaditý a vynalézavý;
- věřit sám v sebe a mít pod kontrolou svoje činy;
- umět se postarat o sebe, ostatní a prostředí, ve kterém žijí;
- mít motivaci k učení a vůli se zlepšovat;
- aktivně se podílet na rozvoji demokracie;
- vytvářet spravedlivou a inkluzivní společnost;
- ochota a chuť se celoživotně vzdělávat.

4. Vytváření komunit zapojujících se do předškolního vzdělávání

Rodiče, rodiny a komunity se starají o budoucnost svých dětí. Jako předškolní pedagogové můžeme podpořit tuto společnou aktivitu zapojením do občanské

společnosti a budováním společenství. S nárůstem odlišných komunit se stává předškolní vzdělávání místem, kde lze respekt pro rozdílnost, inkluzi a sociální soudržnost diskutovat a podporovat. Je to místo, kde se mohou děti, učitelé a rodiny podílet na utváření rozhodnutí, která ovlivňují je samotné, větší skupiny i společnost jako celek (Moss, 2007).

Přístup Step by Step / Začít spolu

Přístup Step by Step vznikl v roce 1994 díky finanční podpoře nadace Open Society Foundations a jeho hlavním záměrem bylo vystavět základy demokratického myšlení v zemích bývalého Sovětského svazu a střední a východní Evropy. Pedagogové v patnácti různých zemích začali díky této iniciativě zavádět výukové metody orientované na dítě, zapojovat rodiče a komunity do předškolního a základního vzdělávání a měnit odbornou přípravu učitelů.

Tento přístup vnímá malé děti jako kompetentní, aktivní jedince, kteří hrají klíčovou roli ve svém vlastním vzdělávání. Zaměřuje se na potřebu dětí vytvářet pozitivní vztahy a podporuje aktivity založené na hře a rozvoji sociálních dovedností, snaží se podněcovat děti k přebírání vlastní iniciativy. Podporuje jejich fyzický, sociální, emocionální a kognitivní vývoj a rozvoj jejich tvořivosti, představitivosti, sebevědomí a samostatnosti.

Záměrem Step by Step bylo v 90. letech vytvoření programu, který podporuje a upevňuje demokratické smýšlení u učitelů, dětí, jejich rodin i komunit (Klaus, 2004). Opírá se o filozofii Johna Deweye (1897, 1900, 1916, 1938), který věřil, že škola je sociální instituce, jejímž prostřednictvím se může uskutečnit sociální reforma. Dnes je přístup Step by Step rozšířen ve více než třiceti zemích střední a východní Evropy, Eurasie a Latinské Ameriky a celosvětově je považován za modelový program, kterým se inspirovalo a inspiruje celá řada organizací věnujících se předškolnímu vzdělávání. Přístup Step by Step byl jedním z prvních, a v řadě zemí jediným, vzdělávacím programem pro předškolní děti, který nabídl alternativu ke stávajícím přístupům a inicioval nové kroky směřující k demokratickému pojetí vzdělávání.

Přístup Step by Step vychází z myšlenky, že sociálně inkluzivní společenství stojí na základech, které jsou položeny již v raném dětství. Demokracii chápeme jako základní stavební kámen předškolní výchovy a vzdělávání, a proto věříme, že by se činnosti nabízené v tomto vývojovém období měly provádět v souladu s jejími základními hodnotami. Přístup Step by

Step představuje systém předškolního vzdělávání, který respektuje a váží si všech dětí, včetně dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami a dětí ze znevýhodněných skupin či národnostních a náboženských menšin. Usiluje o to, aby si tyto demokratické hodnoty, návyky a dovednosti osvojovaly děti od samého počátku a aby se tyto hodnoty odrážely ve službách, které předškolní zařízení nabízejí.

Pro přístup Step by Step jsou klíčové tyto aspekty:

- přístup všech dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělání a výchově (s upřednostněním těch nejzranitelnějších);
- kvalitní, individualizované vzdělávání a učení orientované na dítě;
- kontinuita přístupu napříč věkem – zahrnuje batolecí věk, předškolní věk a věk dětí v prvních ročnících základního vzdělávání;
- respektování rozdílů, kultury každého dítěte a inkluzivního pojetí;
- rozvoj kompetencí pro celoživotní vzdělávání a aktivní podílení se na rozvoji demokracie;
- spolupráce s rodinou a komunitou a usilování o partnerství;
- zapojení do profesního rozvoje za účelem neustálého zlepšování;
- zakládání komunit mezi dětmi, učiteli, rodinami a profesionály zapojujícími se do předškolního vzdělávání;
- občanská angažovanost.

Protože se jedná spíše o přístup než učební osnovy, byl program Step by Step přijat národními i komunálními autoritami. Nabízí totiž předškolním pedagogům větší autonomii v rozhodovacích procesech, než kdyby byli pouhými realizátory předepsaného kurikula. Díky pozorování a osobní zkušenosti s jednotlivými dětmi mohou učitelé plánovat a realizovat vzdělávací aktivity, které nejlépe odpovídají aktuální vývojové fázi dítěte, jeho dovednostem, znalostem a zájmům. Učitelé staví na partnerství s rodinami a komunitami, které sdílejí odpovědnost za péči a vzdělání svých dětí. Současně ale přístup Step by Step uznává univerzální principy a hodnoty, které přizpůsobuje různým kontextům tak, aby byly pro danou kulturu, rodinu či dítě relevantní a uplatnitelné v praxi.

Přístup Step by Step se řídí pedagogickými principy rozdělenými do sedmi oblastí, které propagují demokratické hodnoty v předškolním vzdělávání. Mezinárodní Asociace Step by Step (ISSA) publikovala příručku *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámeček kvality ISSA* (http://issa.nl/quality_principles)

(viz s. 6–7), ve které jsou reflektovány zkušenosti odborníků ze zemí, které prošly rozsáhlou demokratickou transformací během devadesátých let. Publikace čerpá ze sociální konstruktivistické teorie, která zdůrazňuje, jak důležitou roli hraje kvalita sociálních interakcí ve vývoji dítěte. Tyto principy nabízejí cestu k rozvoji vzdělávacího systému, který připraví dítě na život v neustále se měnícím světě a nejasné budoucnosti.



MEZINÁRODNÍ PROFESNÍ RÁMEC KVALITY ISSA

Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA obsahuje 20 principů rozdělených do sedmi oblastí.

1. Komunikace

- 1.1 Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí.
- 1.2 Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu.
- 1.3 Učitel jedná se všemi dospělými s respektem a úctou a svým vlastním vzorem podporuje prosociální chování dětí.

2. Rodina a komunita

- 2.1 Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.
- 2.2 Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.
- 2.3 Učitel využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.

3. Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

- 3.1 Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby.
- 3.2 Učitel vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého z dětí ve třídě; pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost.
- 3.3 Učitel vede žáka k porozumění hodnotám občanské společnosti a k dovednostem potřebným pro participaci v občanské společnosti.

pokračování na další straně



MEZINÁRODNÍ PROFESNÍ RÁMEC KVALITY ISSA pokračování

4. Hodnocení a plánování výuky

- 4.1 Učitel systematicky sleduje, zaznamenává vývoj, proces učení dítěte a učební výsledky, přičemž se vyhýbá předpojatosti a stereotypům.
- 4.2 Učitel plánuje výuku systematicky s ohledem k cílům stanovených v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí.
- 4.3 Učitel do procesu plánování a hodnocení zapojuje děti, rodiče a zainteresované odborníky.

5. Výchovně vzdělávací strategie

- 5.1 Učitel užívá spektrum výchovně vzdělávacích strategií rozvíjejících vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaných v kurikulárních dokumentech a potřebám dětí.
- 5.2 Učitel užívá širokou škálu výchovně vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj dětí.
- 5.3 Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností, a využívá metod kooperativního učení dětí k dosažení vyššího stupně porozumění a k podpoře rozvoje jejich sociálních dovedností.
- 5.4 Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.

6. Učební prostředí

- 6.1 Učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno.
- 6.2 Učitel vytváří vstřícné, bezpečné, inkluzivní a podnětné materiální prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti.
- 6.3 Učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství/kultury třídy.

7. Profesionální rozvoj

- 7.1 Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zvažuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.

Vytváření tříd orientovaných na děti ve věku 3–6 let

Od doby prvního vydání publikace *Vytváření tříd zaměřených na děti ve věku 3–5 let* v roce 1997 nastalo v předškolním vzdělávání a ve společnosti velmi mnoho změn. Tyto změny jsou reflektovány v novém vydání a zahrnují:

- politické a ekonomické změny v zemích, které zavedly program Step by Step;
- aktuální výzkumy a informace o vývoji dítěte v předškolním vzdělávání;
- hlubší znalosti o tom, jak interakce ovlivňují stavbu mozku a vývoj dětí;
- technologický pokrok, který nám umožňuje snadněji dokumentovat vývoj a růst dětí a vzájemně sdílet informace.

V této knize také najdete praktické náměty, jak budovat vztahy s rodinami a komunitami a jak zajistit, aby všechny děti cítily přijetí i pocit, že jsou plnohodnotnými členy komunity. Kniha hlouběji zkoumá, jak dokumentovat učení dětí, a staví i na nových výzkumech, které byly provedeny v oblasti dětské hry.

Respekt, vnímavost a reflexe

Respekt, vnímavost a reflexe jsou nezbytné pro budování komunit a společnosti stojících na pevných základech. Tato kniha bude často odkazovat na tyto dovednosti a pokusí se také ukázat, jak můžeme tyto principy modelovat svým chováním a podporovat je u dětí.

Respekt

Respekt k sobě a ostatním je klíčovým aspektem přístupu Step by Step a měl by být také hlavním principem v naší třídě. Tvoří základ pro inkluzivní vzdělávání, oceňování rozmanitosti, budování vztahů s rodinami a navazování pozitivních vztahů mezi dospělými a dětmi, podporuje pozitivní chování v dětské skupině a péči o životní prostředí.

Respektování dětství znamená vnímání dětí jako jedinců s vlastní individualitou, myšlením, prožíváním a odlišnými potřebami. Znamená to vnímat a oceňovat silné stránky dětí a jejich rodin a být otevření vůči jejich pocitům, názorům a nápadům. Přístup Step by Step je založen na respektu k životnímu prostředí a všech lidí, bez ohledu na jejich pohlaví, sexualitu, schopnosti, etnicitu, věk, barvu pleti nebo fyzický vzhled. Prostřednictvím našeho programu vedeme děti k tomu, aby respektovaly sebe, ostatní i prostředí, ve kterém žijí.

Vnímavost

Pokud budeme ostatním naslouchat a vnímat, co nám chtějí sdělit, pak je pravděpodobné, že se k nám ostatní budou chovat stejně. Naslouchání a vnímání ostatních je vždy tou první částí, druhou je pak pohotově reagovat na měnící se potřeby a chování jednotlivých dětí, jejich rodin a komunit. V praxi je to obzvláště těžké, neboť je nutné zajišťovat potřeby a zájmy jednotlivých dětí a současně mít na paměti dlouhodobé cíle vzdělávání.

Reflexe

Reflexe nám pomáhá pochopit, že naše jednání má vždy nějaké důsledky. Tyto dopady se netýkají jen nás, ale i ostatních zapojených osob. Proto se snažíme vždy jednat uvážlivě a své chování pečlivě zvažovat. Učitelé, kteří pracují efektivně, přemýšlejí o tom, co funguje dobře a co ne. Na základě svých zjištění se pak snaží problém vyřešit. Jak již bylo řečeno, žijeme, pracujeme a učíme se ve stále složitějším a měnícím se světě. Když budeme pravidelně reflektovat svou praxi, pomůže nám to vyrovnat se s realitou a naučit se lépe reagovat na neočekávané události.

Role učitele mateřské školy v programu Začít spolu

Role předškolního pedagoga je v programu Začít spolu klíčová, a proto je jeho profesní rozvoj považován za velmi důležitý. Tato kniha rozšíří znalosti učitelů o tyto oblasti: různé aspekty ve vývoji dítěte; strategie vzdělávání a možnosti spolupráce s rodiči a místní komunitou.

Měla by nám pomoci, abychom byli schopni:

- vytvářet prostředí, které děti podněcuje ke zkoumání, k aktivitě a tvořivosti;
- podporovat děti na jejich cestě za poznáním a učením;
- povzbuzovat děti, aby budovaly a společně s ostatními ověřovaly své vlastní zkušenosti;
- rozvíjet hru a myšlení dětí nasloucháním jejich nápadů a kladením otevřených otázek;
- podporovat dětskou samostatnost, iniciativu a identitu, rozvíjet smysl pro empatii a starostlivost o druhé;
- propagovat inkluzivní prostředí, kde má každý jedinec možnost se účastnit aktivit a přispívat vlastními nápady;
- podporovat otevřenost a respektování rozmanitosti;

- zapojit se do otevřené komunikace a vzájemného dialogu s rodinami a členy komunity a tím podporovat rozvoj a učení dětí.

Tyto aktivity zvýší naši schopnost:

- respektovat, být vnímaví a reflektovat vlastní jednání;
- průběžně rozšiřovat své znalosti a dovednosti;
- být kreativní, inovativní a zvědaví;
- být nadšenými pozorovateli dětí;
- zapojit se do smysluplnějšího partnerství s rodinami a členy komunity.

Struktura této publikace

Část I: Vývoj a učení předškolních dětí nastiňuje důležité teorie a výzkumy, které jsou základem přístupu Step by Step, zejména sociálně konstruktivistický přístup a význam hry ve vývoji dětí.

Část II: Spolupráce s rodinou a komunitou diskutuje, proč je respekt k rodinám a komunitě dětí zásadní a jak tento respekt budovat. Popisuje strategie, jak posílit komunikaci s rodinami a podpořit vzájemnou spolupráci a partnerství.

Část III: Prostředí, ve kterém prospívají všechny děti ukazuje, jak vybudovat prostředí, ve kterém každé dítě cítí, že do něj patří, je součástí komunity a může být zapojeno do demokratických procesů a rozhodování. Druhá část kapitoly popisuje, jak uspořádat prostředí ve třídě i venku, jak zajistit bezpečnost, vybudovat pocit sounáležitosti a jak nabízet příležitosti k aktivnímu učení.

Část IV: Strategie zohledňující kompetence dětí diskutuje o významu pozorování, vedení dokumentace a reflexe při plánování vzdělávacích aktivit. Nabízí možnosti, jak rozdělit třídu na centra aktivit, jak zkvalitnit výuku prostřednictvím integrovaných tematických celků a jak aplikovat vzdělávací strategie, které reflektují silné stránky dětí a jejich potřeby a zájmy.

Část V: Profesionální rozvoj vysvětluje, proč je důležitý průběžný profesní rozvoj a jak se do něj lze zapojit. Konkrétně se zaměříme na zakládání profesních portfolií, provádění akčního výzkumu a dále na to, jak se stát členem profesní učitelské komunity. Představíme také příručku *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* a další zdroje.

Část VI: Přístup Step by Step v praxi – Klíčové kompetence a centra aktivit předkládá strategie a aktivity, které mohou pedagogové použít k rozvoji

klíčových kompetencí u dětí, včetně rozvoje řeči a čtenářské gramotnosti, matematiky, občanských a kulturních kompetencí, vědy, umění, technologií a pohybových aktivit. Tato část také popisuje, jak uspořádat vzdělávací centra, která mohou rozvíjet specifické kompetence, jako jsou čtení a psaní nebo vědecké dovednosti, stejně jako centra, která integrují aktivity napříč různými vzdělávacími oblastmi (centra Kostky a Písek a voda).

Každá kapitola obsahuje v úvodu několik otázek, na které doporučujeme se zaměřit během čtení kapitoly. Na konci pak klade otázky k reflexi, u jejichž zodpovězení si čtenář uvědomuje, jak danému tématu porozuměl a co z podnětů může použít ve vlastní praxi. Kapitoly obsahují také příklady dobré praxe a odkazy na další zajímavé zdroje dostupné na internetu.

Část I

Vývoj a učení předškolních dětí

Úvod

V **Kapitole 1** shrnujeme poznatky z nových výzkumů, které popisují vývoj dítěte a jeho mozku v raném dětství. Věnujeme se tomu, jaký vliv mají geny a do jaké míry ovlivňuje vývoj a růst dětí prostředí, ve kterém vyrůstají. Mezi prostředí, která jsou pro děti v tomto věku klíčová, patří domov a mateřská škola nebo jiné místo, kde dítě prochází výchovně-vzdělávacím procesem.

V **Kapitole 2** předkládáme některé z teorií, zejména sociokulturní teorii a sociální konstruktivismus, ze kterých čerpají výukové přístupy orientované na dítě. Tyto teorie dáváme do souvislostí s vývojem a učením dětí. Kapitola se zaměřuje na pozitivní interakce mezi dospělými a malými dětmi, na význam hry a potřebu spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou.

Závěr této kapitoly pojednává o vývoji malých dětí a o tom, proč je důležité brát ohled na rozdíly mezi nimi.

Dobrý začátek

Zkušenosti, které prožijeme v raném dětství, jsou základem, z něhož čerpáme po zbytek života. Jako předškolní pedagogové si musíme být vědomi toho, jak pozitivní nebo negativní vliv může mít náš přístup na vývoj dětí a jejich učení, a proto se musíme neustále snažit o zprostředkovávání pozitivních zážitků.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jaký vliv mají geny na vývoj a učení dětí? Jaký vliv má výchova a prostředí, ve kterém dítě žije?
- Co vím o vývoji mozku a jeho vlivu na učení dětí?
- Jakou roli hraje citová vazba (attachment) ve vývoji dítěte?
- Jakou roli hraje seberegulace ve vývoji dítěte?

Dědičnost a výchova

Lidské bytosti jsou kombinací vlastních genů (příroda) a prostředí, ve kterém vyrůstají (výchova). Tyto dvě složky jsou neoddelitelné a jsou neustále ve vzájemné interakci (Polderman a kol., 2015). Představme si, že je to stejné, jako bychom smíchali modrou a červenou barvu, abychom si vyrobili fialovou. Fialová barva je jiná než modrá a červená a ve chvíli, kdy je smícháme, nelze už získat zpět zvlášť ani modrou, ani červenou. V některých situacích jsme více ovlivněni prostředím, v jiných zase dědičností, naše chování je však vždy kombinací obou těchto vlivů.

Vliv dědičnosti dokládá například studie zkoumající identická dvojčata, která byla vybavena stejnými geny, ale žila od narození odděleně. Naše genetická výbava má tak silný vliv, že přestože dvojčata žila v jiných prostředích, vykazovala v dospělosti řadu podobných znaků. Fyzicky si byla velmi

podobná, pohybovala se stejným způsobem, měla stejné silné a slabé stránky, povolání i vkus.

Podobně důležité jsou ale i vnější vlivy. Rodíme se s genetickými dispozicemi, které se v průběhu života mění vlivem interakce s prostředím. Nedávný výzkum uvádí, že i během prenatálního období plod aktivně reaguje na změny, které se odehrávají v těle matky, respektive plod uvnitř dělohy je ovlivněn tělesným a psychickým stavem matky. Skrze tyto podněty získává představu o světě, do kterého se narodí. Negativní vlivy v těhotenství, jako stres nebo podvýživa matky, mají na plod velký vliv a mohou později ohrozit zdraví a vývoj dítěte (Moore, Arefadib, Deery and West, 2017).

Lidský mozek je charakteristický svou plasticitou, která člověku umožňuje přizpůsobit se různým prostředím. Zásadní ale je, že tato plasticita je na svém maximu v prvních 1000 dnech vývoje jedince. Během této doby nastává několik klíčových milníků, kdy dozrávají orgány a orgánové soustavy. Okamžitá adaptace jedince na prostředí je hlavním vývojovým cílem tohoto období (Moore a kol., 2017). Další oblasti, jako například charakterové vlastnosti, jsou významně ovlivněny prostředím a interakcemi s ostatními. Z toho vyplývá, že prostředí, ve kterém dítě v prvních letech života vyrůstá, včetně předškolních let, je velmi důležité pro jeho další vývoj.

Vývoj mozku

První tři roky života jsou zásadní pro vývoj centrálního nervového systému. V tomto období mají všechny interakce dítěte s prostředím velký vliv na vývoj mozku a celé nervové soustavy. V kontextu adaptace na prostředí mluvíme o tzv. neuroplasticitě. Jednotlivá spojení v mozku jsou posilována opakovaným používáním a právě zkušenosti a prostředí ovlivňují, která z nich budou využívána nejčastěji. Ta, která jsou více využívána, se stanou pevnějšími a trvalými, zatímco ta, která se nepoužívají, zeslábnu a nakonec zmizí (Moore a kol., 2017). To je důvod, proč jsou rozmanitost zkušeností i opakování aktivit v tomto období tak důležité.

Struktura mozku je ovlivněna interakcí mezi dítětem a dospělými, kteří se o dítě starají. Kojenci a velmi malé děti projevují přirozenou schopnost komunikovat s lidmi, které o ně pečují. Když je dospělý citlivý, respektující a naladěný na potřeby a zájmy dítěte, přispívá ke zdravému vývoji jeho centrální nervové soustavy. „Pokud se dítěti nedostává takové interakce s dospělým nebo pokud jsou reakce pečovatele dítěte nevhodné, mozek se vyvíjí omezeně, což může v pozdějším věku vyústit v problémy učení a chování“ (Center on the Developing Child).

Nervové soustavy dětí, které byly zneužívány, zanedbávány, traumatizovány nebo které žijí v neustálém stresu, se velmi liší od dětí, které vyrůstaly v láskyplném a podnětném prostředí. Oblast mozku, která řídí myšlení, je menší než oblast, která řídí bezděčné automatické reakce. Proto je přirozené, že se tyto děti častěji vztekají, dělají špatná rozhodnutí a mají potíže se seberegulací a zvládním stresu. Stres se projevuje na struktuře nervové soustavy velmi negativně. Naopak šťastné dětství plné lásky a podnětů ovlivní vývoj mozku pozitivně.

Emoce hrají zásadní roli ve vývoji dítěte a významně ovlivňují kognitivní rozvoj. To je jeden z důvodů, proč se kvalitní předškolní programy zaměřují na sociálně-emocionální vývoj dětí, který stojí na pozitivních interakcích a vztazích.

Další informace o vývoji mozku a vlivu pozitivních interakcí mezi dítětem a dospělým, které o něj pečují, je k dispozici na webových stránkách institutu Center on the Developing Child <http://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eed/>.

Citová vazba neboli attachment

Jednou z nejdůležitějších věcí pro zdravý růst mozku je raná citová vazba mezi matkou (nebo prvním pečovatelem) a dítětem. Pokud je citová vazba přerušena nebo nestojí na pevných základech, může být dítě zranitelné, mít potíže s učením nebo emoční problémy (Ainsworth, Blehar, Waters and Wall, 1978; Bowlby, 1988). Výsledky výzkumu za poslední tři desetiletí prokázaly, že raná citová vazba mezi kojencem a matkou predikuje chování dítěte v pozdějším věku, jeho sociální dovednosti i schopnost empatie (Egeland, 2009).

Kojenci si také mohou vytvořit citovou vazbu k otci nebo jiné pečující osobě. Zatímco vytváření citové vazby se ve většině případů děje přirozeným způsobem, u některých novorozenců to může být komplikovanější. Pokud rodiče nejsou schopni zvládat neklid svého dítěte nebo mu vyjadřovat lásku, je to obvykle způsobeno jejich vlastními emočními potížemi (např. depresemi), nemocemi nebo kognitivní poruchou. Čím dříve se dostane pomoci těmto rodinám, tím je pravděpodobnější, že tyto problémy nebudou mít vliv na pozdější vývoj jejich dítěte.

Také víme, že některé děti mohou prospívat dobře, přestože ve vztahu s matkou prošly nejistou citovou vazbou nebo byly denně vystaveny strádání (měly hlad, žily v nebezpečných čtvrtích, nedostávalo se jim dostatku podnětů a bezpečí v průběhu raného vývoje apod.). V tomto případě se jedná o děti,

které byly extrémně odolné.

Je nicméně prokázáno, že děti, které měly pevnou citovou vazbu s matkou (nebo jiným pečovatelem) a vyrůstaly v přívětivém a láskyplném prostředí, jsou daleko lépe vybaveny pro úspěšný začátek života mimo domov – při počátku socializace ve škole i později v dospělosti. Takové děti jsou obvykle lépe vybavené vyrovnat se s obtížemi a překážkami, minimálně tak dlouho, dokud jejich klíčové vztahy nadále fungují a rozvíjejí se (Masten, Gewirtz a Sapienza, 2013; Black et al., 2016). Všechny tyto odolnější a silnější děti spojuje jeden aspekt – v jejich životě je dospělý, se kterým mají vytvořené citové pouto, který v ně věří a miluje ho. Touto osobou může být rodič, mnohem starší sourozenec, strýc, teta, soused, prarodič nebo učitel (Werner, 1989, 1998).

Seberegulace

Lidé se schopností seberegulace dokážou oddálit uspokojení, nejednají unáhleně, plánují, umí se zaměřit na to, co je důležité, pohlíží na úkol s cílem naučit se něčemu novému a umí se soustředit. To vše je důležité pro učení a emocionální stabilitu. Schopnost seberegulace je ve skutečnosti lepší ukazatel než výše IQ. Může nám napovědět, jak bude dítě v budoucnu schopné učit se, číst a počítat (Blair a Razza, 2007). Čtyřleté děti, které jsou schopny udržet pozornost a dokončit úkol, mají o 50 % větší šanci, že dokončí své studium, než děti, které mají s těmito úkoly potíže. Schopnost seberegulace predikuje dokončení vysoké školy spolehlivěji než matematické nebo čtenářské dovednosti (McClelland, Acock, Piccinin, Reah and Stallings, 2012).

U dětí s dobře fungující centrální soustavou je větší pravděpodobnost, že budou schopny seberegulace nebo si ji budou snadněji osvojovat. Děti, které mají potíže se sebeovládáním, můžeme učit tyto schopnosti zlepšovat, je proto potřeba dávat jim příležitosti a navozovat situace, při kterých si mohou tuto dovednost procvičovat. Toho lze dosáhnout například zařazením jednoduchých úkolů a interaktivních her zaměřených na sebeovládání, kde se děti musí řídit pokyny a překonávat různé překážky. K procvičování sebeovládání můžeme také využít metodu modelových situací, kdy dětem vysvětlíme, co by bylo žádoucí, a podpoříme je radou a náměty, jak se v dané situaci zachovat. Pomůžeme jim tak ovládat jejich emoce a chování. Další strategií, kterou můžeme u dětí využít k procvičování sebeovládání, jsou hry v roli a námětové hry, při kterých si mohou vyzkoušet mluvit samy se sebou. Mluvení „sám se sebou“ umožňuje dítěti si uvědomit, co je potřeba udělat a jak se zachovat v problematické situaci.

Většina dětí, jejichž stavba mozku jim neumožňuje zvládat seberegulaci, se budou chovat opačným způsobem, než který by ve skutečnosti potřebovaly. Mohou být vzdorovité, agresivní, neohleduplné, rozptýlené nebo antisociální. Za takové chování pak bývají často trestány. Nicméně z výzkumů vyplývá, že to, čeho se děti dožadují a potřebují, je ve skutečnosti pozornost, pozitivní vztah s dospělým, rovnováha mezi výzvou a podporou a pomoc při rozvoji seberegulace.

Shrnutí

Výzkum ukazuje, že není vhodné zahltit děti v raném dětství velkým množstvím informací. Děti bychom tak přetěžovali a dělali opak toho, co potřebují.

Na rozdíl od dědičnosti můžeme mít jako učitelé velký vliv na prostředí, ve kterém se děti vzdělávají. Můžeme vytvořit bezpečné, laskavé a podnětné prostředí a dělat vše pro to, abychom děti chránili před traumaty a stresem. Děti potřebují být podněcovány zajímavými aktivitami; být v interakci s různými dětmi, dospělými a materiály; zažívat pozornost, být vyslechnuty a dostávat příležitost přemýšlet a mluvit o svých zážitcích a zkušenostech. Je potřeba je přiměřeně fyzicky a psychicky stimulovat, ale také je nutné poskytnout jim emocionální podporu. Jedině díky ní je budou výzvy, se kterými se potkají, posilovat, nikoli stresovat. Pokud mají předškolní děti dostatek příležitostí zkoumat rozmanité materiály, tvořit a hrát si se zkušenými učiteli, dostane se jim výzvy i podpory, kterou potřebují. Pokud jen nečinně sedí a poslouchají učitele, ke zdravému vývoji u nich nedochází.

Vývoj dítěte v raném dětství

Jednou z důležitých součástí studia v přípravném vzdělávání učitelů je vývojová psychologie a zcela jistě to má své opodstatnění. Děti si dovednosti osvojují postupně v jednotlivých fázích svého vývoje. Nejprve lezou po kolenou, pak se postaví a začnou chodit, nejdříve nesrozumitelně žvatlají, pak mluví. V matematice jsou nejprve schopny nazpaměť odříkat čísla do deseti, ale až později se naučí provádět jednoduché matematické operace, jako jsou sčítání a odčítání.

Vývojové mezníky nás informují, co lze očekávat od dětí v různém věku a na co se v konkrétních obdobích zaměřit. Například víme, že dvouleté dítě

si bude hrát vedle svých vrstevníků spíše než s nimi, zatímco šestileté dítě bude aktivně komunikovat s ostatními a stráví mnoho času při námětové hře, během které bude schopné spolupracovat a vymýšlet složité scénáře.

Milníky ve vývoji dítěte by neměly být dogmaticky vyučovány a ani by neměly sloužit k testování dětí. Avšak všeobecné povědomí o tom, jak se děti vyvíjejí a kterých milníků přibližně dosáhnou v určitém věku, nám umožňuje pomoci dítěti posouvat se do dalších fází, nebo odhalit, zdali dítě nepotřebuje specifickou podporu, asistenci či pomoc odborníka.

Existuje mnoho různých přehledů vývojových fází a milníků. Je vždy dobré se seznámit alespoň s některými a neopominout zejména národní standardy předškolního vzdělávání. Zde uvádíme standardy vytvořené členy ISSA (Early Learning and Development Standards).

Je důležité mít na paměti, že mezi dětmi existují velké individuální a kulturní rozdíly. Vývoj ovlivňuje mnoho faktorů. Každé dítě je jedinečné, má své specifické vlastnosti a schopnosti, které se mění v průběhu času a k tomu všechny trochu jiným tempem. Například v určité fázi vývoje se dítě může ocitnout na horní hranici rozvoje tvořivosti, na spodní hranici rozvoje motoriky a poblíž průměru ve většině dalších dovedností. Je také dobré vždy pečlivě zvážit hodnoty společnosti, ve které žijeme. Různé kultury kladou větší důraz na určité oblasti než na jiné.

Musíme počítat s tím, že v každé skupině dětí se vyskytnou velké rozdíly ve schopnostech i přístupu k učení. Některé tříleté děti se projevují jako



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Předškolní vzdělávání a vývojové standardy (ELDS – Early Learning and Development Standards)

Jednotliví členové ISSA pomohli vytvořit Předškolní vzdělávání a vývojové standardy (ELDS), na kterých stavěla národní předškolní kurikula. Jedná se o přehledy milníků ve vývoji dítěte, které ukazují, co by děti v jednotlivých fázích měly umět.

Příklad z Rumunska viz Ionescu (ed.) *Předškolní vzdělávání a vývojové standardy dětí od narození do 7 let* viz:

http://unicef.ro/wp-content/uploads/Studiu_ELDS.pdf

FPříklad z Makedonie: Damovska, Shehu, Janeva, Palcevska, and Samardziska Panova (2009) *Předškolní vzdělávání a vývojové standardy dětí od narození do 6 let* viz: <https://www.unicef.org/tfymacedonia/media/1781/file>

dvouleté, jiné naopak jako čtyřleté a většina dětí se bude pohybovat někde uprostřed. Ve věkově homogenních třídách můžeme zaznamenat rozdíly ve vývojových úrovních dětí až v rozsahu dvou let. Pokud se navíc v těchto třídách vyskytují děti zvláště nadané nebo vývojově opožděné, rozdíl bude ještě větší. V každém případě není možné se řídit pouze věkem dítěte, nýbrž je třeba vždy zohlednit také vývojovou fázi, ve které se dítě aktuálně nachází. Pokud chceme ve své třídě pomoci rozvíjet se skutečně všem dětem, musíme uplatňovat principy, jako jsou individualizace, respekt, citlivý přístup a reflexe našeho působení na děti.

Je také důležité, abychom spolupracovali s rodinami, navázali s nimi vztah a byli schopni diskutovat, jak se jejich děti vyvíjejí a kterých vývojových milníků dosáhly. Rodiny mohou doma zaznamenat nějakou dovednost, které jsme si ve školce nevšimli, a naopak.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jak mohu vytvořit prostředí, ve kterém se děti budou maximálně rozvíjet a učit?
- Jak mohu ověřit, zdali moje interakce s dětmi podporují jejich vývoj a učení?
- Jak mohu pomoci dětem rozvíjet schopnost seberegulace?

Teorie inspirativní pro program Začít spolu

Přístup Step by Step je založen na teoriích, které lze rozdělit do dvou kategorií: (1) teorie zabývající se vývojovými stádii, tedy schopností dětí vykonávat určité typy činností a chování v závislosti na věku (Piaget a Erikson); (2) sociokulturní teorie, které zkoumají vliv interakcí a prostředí na vývoj dítěte (Vygotskij and Bronfenbrenner). Přístup Step by Step formovaly i další autoři, kterým bude věnován závěr této kapitoly.

Širší povědomí o různých teoriích vývoje dítěte nám pomáhá zamýšlet se nad vlastní praxí, umožňuje nám více pracovat se silnými stránkami dítěte i reagovat na jejich potřeby. Teorie nám také pomáhá pochopit, proč právě přístup orientovaný na dítě nejvíce přispívá ke zdravému rozvoji celé osobnosti, a osvětluje, proč je nutné vytvářet podnětné prostředí, zprostředkovávat pozitivní zkušenosti a kvalitní interakce s dospělými.

Přístup Step by Step významně formovala sociokulturní teorie, která dokládá důležitost hry v předškolním období. Učitel hraje v procesu velkou roli, hru by měl však považovat za stěžejní metodu výuky a nástroj. Dalším důležitým aspektem je pak povědomí o jednotlivých vývojových fázích, které nám pomohou nabízet dětem vhodné podněty v pravý čas.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Proč je důležité, aby byl učitel při vytváření aktivit a prostředí schopen identifikovat, ve které vývojové fázi se dítě nachází?
- Jakou roli hrají moje vlastní interakce s dětmi v jejich vývoji a učení?
- Existují teorie v oblasti vývojové psychologie, se kterými se ztotožňuji více než s ostatními? Proč?
- Jaká je role hry v předškolním vzdělávání a jak obohacuje učení dětí?

Teorie vývojových stadií

Jean Piaget (Švýcar, 1896–1980) tvrdil, že člověk během svého života prochází několika stadii kognitivního vývoje.

- **Senzomotorické stadium** (0–2 roky): Děti zkoumají svět prostřednictvím svých smyslů. Dítě v tomto období začíná chápat, že objekt stále existuje, i když ho zakryjeme nebo schováme. Děti v tomto stadiu projevují úzkost z cizích osob.
- **Předoperační stadium** (2–7 let): Děti se zdokonalují v řečových schopnostech a myšlení, i když jejich myšlení ještě není často logické. Tato fáze je také charakteristická egocentrickým myšlením, respektive neschopností podívat se na věc pohledem někoho jiného. Děti v tomto období ulpívají na neměnnosti objektů a neuvědomují si, že trvalé a podstatné jsou vlastnosti věcí, jako hmotnost, objem nebo hmota.
- **Stadium konkrétních operací** (7–12 let): Děti jsou schopny logického uvažování, ale pouze v kontextu praktických (konkrétních) činností. Pokud mají příležitost manipulovat s předměty a dokážou přijmout názor jiné osoby, dokážou v této fázi pochopit, že když rozdělíme materiál na více částí, nezmění to jeho hmotnost, celkový počet, objem ani délku.
- **Stadium formálních operací** (od 12 let do dospělosti): Děti jsou schopny logického a abstraktního myšlení. Začínají uvažovat hypoteticky a k vytvoření představy nepotřebují nutně manipulovat s konkrétními předměty.

Piaget se zaměřoval především na to, jak si děti osvojují nové znalosti, a věřil, že vývojové fáze podmiňují aktuální možnosti dítěte. Podle něj by bylo například zbytečné učit čtyřleté dítě přijmout názor druhé osoby, neboť na

to ještě není v tomto období připraveno. Domníval se, že je třeba počkat, až budou děti starší a jejich myšlení dozraje. Pojetí Piagetova konstruktivismu bude diskutováno v dalších kapitolách.

V posledních letech byly některé aspekty Piagetových teorií zpochybněny. Nyní víme, že už velmi malé děti mohou alespoň do jisté míry zaujmout perspektivu druhých a že jsou schopny abstraktního myšlení. Dalším problémem souvisejícím s Piagetovou teorií je, že pokud vývojová fáze dítěte podmiňuje možnosti učení a rozvoje, jaká je potom role učitele ve výchovně vzdělávacím procesu? Kromě vytváření podnětného prostředí není v tomto kontextu zcela jasné, jak může učitel přispět ke zdravému vývoji dětí.

Piaget nám nicméně nabídl hlubší porozumění jiným aspektům, například: proč musí být děti aktivní v učebním procesu a potřebují množství praktických zkušeností; proč malé děti myslí jinak než ty starší; proč je nutné, aby bylo kurikulum v souladu s vývojovou fází, ve které se dítě nachází. Piaget v každém případě významně obohatil vývojovou psychologii o nové teorie a poskytl základ pro programy orientované na dítě a aktivní učení.

Erik Erikson (Němec a Američan, 1902–1994) se zaměřoval na psychologický a emoční vývoj. Vypracoval osm fází psychosociálního vývoje, kterými během života musí projít každý člověk. V každém stadiu popsal vždy základní úkol, který musí být splněn, aby mohlo dojít k postoupení do dalšího stadia.

- **Důvěra vs. nedůvěra** (trvá od narození do 1 roku): Během této fáze se začíná utvářet pocit identity. Jak bylo popsáno v předešlé kapitole, důvěra je výsledkem pevného pouta mezi matkou a dítětem. Základním úkolem v této fázi je, aby dítě cítilo jistotu a bezpečí, protože dospělí vytvořili svět, který je důvěryhodný. Dítě ví, že bude nakrmeno, když bude mít hlad, že bude přebaleno, když bude mít mokrou plenku, bude utěšováno, když se rozruší. Ví, že se mu dostane vřelé péče od rodiny a že bude chráněno před nebezpečím.
- **Autonomie vs. stud** (od 1 do 3 let): Během této fáze děti získávají kontrolu nad sebou samými, svým pohybem i prostředím. Rychle se rozvíjejí a vyjadřují svoje přání a potřeby, protože jim to začínají umožňovat jejich řečové schopnosti. Dítě získává sebevědomí a fyzicky i psychicky se orientuje na vnější svět. Jeho smysl pro ovládnutí a úspěšná komunikace s lidmi i mimo rodinu vede postupně k získání autonomie.
- **Iniciativa vs. vina** (od 3 do 6 let): Během této fáze si dítě stále osvojuje nové dovednosti, aby lépe porozumělo světu, navazuje přátelství, vyhledává nové zkušenosti, objevují se u něj specifické zájmy a začíná se učit číst. To mu přijde smysluplné. Vina přichází, když je dítě nuceno cítit, že nemá právo o tyto věci usilovat.

- **Snaživost vs. méněcennost** (od 6 do 12 let): Během této fáze se děti mohou srovnávat s ostatními (například se spolužáky). Dokážou identifikovat rozdíly mezi vlastními schopnostmi a schopnostmi ostatních dětí. Uvědomování si svých silných stránek a jedinečných vlastností vede k pocitu kompetentnosti. Učitelé spolu s rodiči hrají důležitou roli při oceňování a reagování na jedinečné vlastnosti dětí, neboť tím podporují pocity úspěchu a snaživost a potlačují pocity méněcennosti.
- **Identita vs. nejistota** (od 12 do 18 let): Velké fyzické změny, nová sociální pravidla, vztahy a větší očekávání během puberty mají za následek potřebu znovu přemýšlet o své vlastní identitě. Je běžné vidět kdysi šťastné a sebevědomé dítě, jak se promění v nejistého, náladového dospívajícího jedince. Rodiče mají problém najít rovnováhu mezi tím, jak poskytnout svým dětem svobodu, kterou potřebují, aby našly svou vlastní identitu, a zároveň jak zajistit dětem bezpečí. Trvání na shodě s názory a hodnotami rodičů nebo příliš restriktivní pravidla prodlužují dospívání a vedou k nejistotě a zmatení.

Erikson také vymezil tři fáze vývoje dospělých. Jeho *Teorie psychosociálního vývoje osobnosti* je nadále obecně považována za platnou, i když nyní vidíme utváření identity jako mnohem složitější proces ovlivněný řadou dalších faktorů, jako jsou fyzické zdraví, kultura, pohlaví, skupina vrstevníků, genetika a další. Jeho teorie byla však ve většině aspektů potvrzena i nedávným výzkumem zabývajícím se vývojem mozku, a to zejména v raných stadiích.

Teorie psychosociálního vývoje osobnosti poskytuje pedagogům předškolního vzdělávání užitečné informace. Eriksonova teorie nám pomáhá pochopit a porozumět tomu, že mnohé ze zdánlivě nežádoucích projevů dětí jsou v podstatě pokusy převzít vlastní iniciativu a vybudovat si autonomii. Naším úkolem není zamezit těmto projevům, čímž bychom v dětech vyvolávali pocit hanby a viny, ale pomoci jim zvládnout tyto důležité vývojové úkoly pozitivním a konstruktivním způsobem.

Sociokulturní teorie

Lev Vygotsky (Rus, 1896–1934) předpokládal, že se vyšší mentální funkce rozvíjejí díky sociálním interakcím (interpersonální fáze) a následným zvnitřněním těchto nových zkušeností (intrapersonální fáze). Rozvoj a učení jsou tedy zakořeněny v kulturním a historickém kontextu a sociální interakce jsou primárním způsobem, jak se kultura přenáší z generace na generaci.

Vygotsky tvrdil, že námětová hra je nejdůležitější aktivitou v raném věku dítěte, protože je nejučinnějším nástrojem pro vývoj a sebeovládání. Uvedl, že sebeovládání umožňuje dětem přecházet z pozice „otroka svého prostředí“ na pozici „mistra vlastního chování“ (Vygotsky, 1978). Na rozdíl od Piageta věřil, že učení má větší důležitost než vývoj. Podle něj mohou dospělí podpořit učení dětí tím, že se zaměří na dovednosti nebo znalosti v jeho „zóně proximálního vývoje“ (ZPD). Vygotsky definoval ZPD jako oblast nebo prostor mezi tím, co dítě ví nebo může samo zvládnout, a tím, co může udělat a čemu porozumí s podporou někoho zkušenějšího. Námětová hra je podle Vygotského jediná činnost, která vytváří ZPD, aniž by nutně vyžadovala asistenci jiné osoby.

Vygotského sociokulturní teorie vývoje jasně definuje roli učitele ve vzdělávacím procesu. Je třeba děti v naší péči dobře znát, být s nimi ve vzájemném propojení a plánovat pro ně aktivity v jejich zóně nejbližšího vývoje. Také jsme si vysvětlili, proč musí být námětová hra součástí každého předškolního kurikula a proč bychom měli dětem poskytovat dostatečné množství času pro tuto i jiné typy her. Pokud se děti učí především prostřednictvím sociální interakce, pak jsme jako učitelé povinni maximalizovat čas, který tráví děti interakcemi s ostatními dětmi a dospělými. Hlučná (nikoli ukřičená) a rušná (nikoli chaotická) třída je známkou, že se v ní děti opravdu učí a rozvíjí.

Urie Bronfenbrenner (Rus a Američan, 1917–2005) vyvinul *Teorii ekologických systémů* (také nazývána *Teorie lidské ekologie*), která zdůrazňuje vliv prostředí (výchovy) na vývoj jedince. Skládá se z pěti vzájemně propojených systémů a často je graficky znázorňována jako pět na sebe navazujících kruhů, přičemž ten nejmenší uprostřed znázorňuje dítě. Tyto systémy jsou dynamické a vzájemně spolu komunikují a formují každého jednotlivce – jeho osobnost, hodnoty, přesvědčení, preference a chování.

- **Mikrosystém** se skládá z rodiny dítěte a lidí, se kterými komunikuje často a pravidelně. Fyzická místa v mikrosystému zahrnují domov, předškolní třídu, školu, domovy sousedů a příbuzných, místní obchody atd. Bronfenbrenner věřil tomu, že tato interakce není jednosměrná, nýbrž že dítě také přispívá k formování těchto prostředí.
- **Mesosystém** se skládá z interakce mikrosystémů, které ovlivňují dítě. Například interakce rodičů dítěte s mateřskou školou a interakce mateřské školy s rodiči vytvářejí mesosystém, který může mít na dítě negativní nebo pozitivní dopad. Soudržnost mezi domovem dítěte a mateřskou školou, pozitivní vztahy mezi učiteli a rodiči a dostatek vzájemné komunikace se podílí na mesosystému, který pozitivně podporuje vývoj dítěte.

- **Exosystém** je tvořen vzdálenějšími vlivy na dítě. Mezi tyto vlivy patří prarodiče a příbuzní, kteří žijí daleko, pracoviště rodičů, komunitní centra atd. Pokud zaměstnavatelé poskytují rodičům flexibilitu, bude z toho dítě profitovat. Pokud například zaměstnavatel nebude umožňovat rodiči pečovat o dítě v době nemoci, bude to na něj mít negativní dopad.
- **Makrosystém** zahrnuje vládní politiku, která může i nemusí podporovat rodiny, ekonomiku, kulturní a společenské hodnoty, politické klima a další všeobecné globální faktory, které společně do jisté míry ovlivňují blahobyt dítěte a jeho sebevědomí. Nastavené podmínky (například čerpání rodičovské dovolené, předporodní a poporodní péče, příspěvky na dítě) mají přímý dopad na vývoj dítěte.
- **Chronosystém** odkazuje na vzory a načasování událostí ve všech předchozích systémech a zahrnuje historické události, které ovlivňují současné podmínky – například války, konflikty, přírodní katastrofy, hospodářské krize a další negativní i pozitivní události. Historie rodiny je také významným faktorem v chronosystému. Například dítě, jehož rodiče utekli před válkou nebo konfliktem, v sobě může uchovávat trauma a přenášet je dál na své vlastní dítě, i když samo nežilo v tomto bezprostředním nebezpečí.

Závěr, který pro nás z toho vyplývá, je, že je třeba navázat vztahy nejen s dětmi, ale i jejich rodinami a komunitou. K rodinám je třeba přistupovat jako k partnerům a je potřeba podporovat politiku, která hájí jejich zájmy.

Konstruktivismus a sociální konstruktivismus

Zásadní inspirací pro výuku a vzdělávání dětí bylo Piagetovo pojetí *konstruktivismu*. Jeho myšlenka spočívala v tom, že dítě konstruuje svoje znalosti na základě bezprostředních zkušeností a interakcí se skutečnými předměty, materiály a lidmi. Děti budují své znalosti prostřednictvím *asimilace* a *akomodace* nových informací. Prostřednictvím těchto procesů mění stávající schémata nebo vytváří nová. Čím více bezprostředních (praktických) zkušeností děti získají, tím lépe danému problému porozumí.

Vygotsky byl také konstruktivista, ale v souladu se svým sociokulturním pohledem věřil, že jsou znalosti spoluvytvářeny, respektive jsou produktem sociálních interakcí.

Sociální konstruktivismus zastává názor, že smysl a význam jakýchkoli znalostí nebo dovedností je dán konkrétním sociálním, kulturním

a historickým kontextem, v němž se dítě vyskytuje a žije. I když je dítě v interakci pouze s předměty (a nikoli s lidmi), jsou tyto předměty naplněny kulturním významem. Jinými slovy stejný předmět může mít velký význam pro hru dětí jedné kultury a téměř žádný význam pro hru dítěte z jiného kulturního zázemí. Měli bychom tedy myslet na to, které materiály pomohou vybudovat prostředí, jež odráží kulturu a zvyky daného dítěte a současně podněcuje představivost, kreativitu a jemnou motoriku. V případě stavění domečků se tak může ukázat, že sláma, klacíky, kameny, písek či kousky plechu jsou pro určité dítě relevantnější stavební materiál než obdélníkové cihly a kostky.

Poststrukturální teorie

V poststrukturálních teoriích (Derrida, Foucault) jsou děti vnímány jako „majitelé firmy“, kteří jsou schopni řídit a ovlivňovat svoje životy. Neexistuje jedna správná cesta ve vzdělávání a výchově dětí, a proto by učitelé měli mít povědomí o celé řadě různých pohledů na výuku, učení a vývoj a měli by je zohledňovat při plánování práce s předškolními dětmi. Klíčové je neustále vnímat, reagovat a přizpůsobovat se potřebám dětí, se kterými pracujeme.

Další inspirativní teorie

Výše diskutovaní teoretici nám poskytli klíčové poznatky a ukázali vhodné cesty předškolního vzdělávání (prožitkové učení, dostatek času na námětovou hru, vřelé vztahy s dětmi, partnerský vztah s rodinami atd.). Existují ale i další inovátoři v oblasti psychologie a vzdělávání, kteří poskytli vhled do problematiky, jak se děti učí a co potřebují k tomu, aby se zdravě vyvíjely. Patří mezi ně:

Jan Ámos Komenský (Čech, 1592–1670) věřil v přirozené vzdělávání, které vychází z toho, co už dítě ví. Věřil, že nabytí znalostí by mělo probíhat formou hry a potěšení. Je považován za zakladatele moderního přístupu ke vzdělávání.

Johann Pestalozzi (Švýcar, 1746–1827) podporoval výuku orientovanou na dítě, individualizaci a samořízené učení. Věřil, že děti by měly mít svobodu v projevení svých zájmů a ve vyvozování vlastních závěrů. Doporučoval, aby se dětem neposkytovala přímo jasná odpověď, ale aby k odpovědím na otázky dospěly samy. Proto by jim učitelé měli pomoci rozvíjet jejich silné stránky a schopnost vnímat, uvažovat a zdůvodňovat. Vzdělávání musí být

zaměřeno na všechny aspekty, nejen intelekt. Dále tvrdil, že je nutné udržovat v rovnováze tři klíčové elementy: ruce, srdce a hlavu.

Friedrich Froebel (Němec, 1782–1852) byl student Pestalozziho a zakladatel první mateřské školy („Kindergarten – Dětská zahrada“). Vyráběl různé učební pomůcky a hračky, tzv. „dárky“ ze dřeva, sady geometrických tvarů a první stavebnice. Prosazoval, že hraní, zpěv a pěstitelské práce jsou nejdůležitější aktivity pro správný vývoj malých dětí. Jeho přístup byl založen na čtyřech klíčových myšlenkách, kterými jsou: svobodné sebevyjádření, tvořivost, sociální participace a pohybové vyjádření. Za Froebelem přijížděli učitelé z celého světa, aby si prohlédli jeho třídy a zjistili, jak s dětmi pracuje. Froebel inspiroval celou řadu lidí a významně přispěl k celosvětového rozvoji mateřských škol.

John Dewey (Američan, 1859–1952) byl zakladatelem *reformní pedagogiky*. Byl silným zastáncem demokratických praktik a sociální spravedlnosti a věřil, že školy a občanská společnost jsou základem demokracie. Dewey vnímá školy jako místa, kde se děti učí, jak prožít život a jak být dobrými občany. Tvrdil, že hlavním účelem vzdělávání je pomoci dětem uvědomit si celý svůj potenciál a využít znalosti a dovednosti pro to, aby mohly ve svém životě konat dobro. V Deweyových školách nebyly předem stanoveny vzdělávací osnovy a cílové dovednosti, neboť si je stanovovaly samy děti za podpory kvalitních pedagogů.

Maria Montessori (Italka, 1870–1952) otevřela v roce 1906 Dům dětí (Casa dei Bambini) – školku určenou pro sociálně slabé děti v Římě. V tomto specifickém prostředí vyvinula vzdělávací přístup, který podporuje samostatné učení dětí a obsahuje mnoho prvků, které se vyskytují téměř v každé současné předškolní třídě: dětský nábytek, pomůcky dostupné na otevřených policích, pravidelný denní režim aktivit, důraz na rozvoj samostatnosti dětí a centra aktivit. Montessori věřila ve „všestrannost dítěte“, a proto se v Montessori třídách objevují stejné nebo velmi podobné pomůcky a vyučovací metody. Podstata Montessori přístupu spočívá v používání specifických herních pomůcek, které si děti svobodně volí. Dané činnosti se pak děti věnují svým vlastním tempem.

Anna Freud (rakousko-britské národnosti, 1895–1982) byla dcera Sigmunda Freuda a věnovala se důležitosti citové vazby mezi dítětem a matkou, kterou chápala jako nezbytnou podmínku pro psychickou pohodu a stabilitu jedince v jeho budoucím životě. Po odchodu z Vídně v roce 1938 založila v Londýně jesle a stacionář (Hampstead war nursery a Bulldogs Bank Home),

kde pozorovala dopady konfliktů na malé děti. Upozornila na význam dlouhodobého vztahu dítěte a osoby, která o něj pečuje (např. pěstoun). Problematiku zkoumala z perspektivy dětí, které nemohly vyrůstat se svými rodiči.

Loris Malaguzzi (Ital, 1920–1994) vyvinul v roce 1945 předškolní program a přístup, který nazval *Reggio Emilia*. Mezi charakteristické znaky tohoto přístupu patří intenzivní zapojení dětí do uměleckých a zejména výtvarných činností, které jsou podporované umělci (*atelierist*). Široká škála výtvarných materiálů nabízí dětem příležitosti, aby se vyjádřily mnoha různými způsoby. Učitel má plnit roli pozorovatele a výzkumníka a podněcovat myšlení a osvojování dovedností prostřednictvím otevřených otázek, projektů a rozmanitých materiálů. Učitelé dokumentují práci dětí prostřednictvím fotografií, textů a vernisáží. Školka disponuje vlastním ateliérem i uměleckou galerií, na jejichž vzniku se velkou mírou podílí děti. Rodiče a další příbuzní jsou zapojeni do všech dílčích aktivit programu a spolupracují s učiteli v partnerském vztahu, společně plánují aktivity, které zohledňují individuální silné stránky a zájmy každého dítěte.

Paolo Freire (Brazilec, 1921–1997) byl zakladatelem *kritické pedagogiky*, myšlenky, že vzdělávání je vysoce politická aktivita a její primární funkcí by mělo být posílení moci bezmocných. Používal termín „banking education“ – metaforou přirovnával studenty ke kontejnerům, do nichž učitelé vkládají znalosti. Tvrdil, že vzdělání není nikdy politicky neutrální a je často prostředkem, jak učít děti přizpůsobit se a přijmout aktuální situaci. Freire věřil (stejně jako Dewey), že kvalitní vzdělání by mělo přispět ke zlepšení života lidí a vytvoření spravedlivější společnosti. Z velké části ovlivnil přístupy uplatňované v předškolních vzdělávacích programech, hlavně proinkluzivní smýšlení.

Howard Gardner (Američan, narozen 1943) vyvinul *teorii mnohačetných inteligencí*. Tvrdil, že existují různé druhy inteligence a že každý člověk disponuje několika z nich, přičemž každá je zastoupena v jiné míře. Identifikoval osm typů inteligence: jazyková, logicko-matematická, tělesně-kinestetická, hudební, interpersonální, intrapersonální, vizuálně-prostorová a přírodní (plus existencionální a etická, které byly přidány později). Přestože je pro společnost každý druh inteligence stejně důležitý, školy se ve svých programech zaměřují především na jazykovou a logicko-matematickou inteligenci. Většina IQ testů a přijímacích zkoušek na vysokou školu také posuzuje a vyhodnocuje pouze tyto dvě oblasti. Gardnerova teorie nás inspiruje k nabízení širokého spektra aktivit v předškolních třídách i k tomu,

že jako učitelé musíme umět identifikovat silné stránky dětí a na těch pak stavět.

Jerome Seymour Bruner (Američan, 1915–2016) vyvinul kognitivní teorii učení a uvedl do praxe termín „scaffolding“. Inspiroval se prací Vygotského a navázal na jeho myšlenku, že je třeba pomoci dítěti rozvíjet se v zóně jeho nejbližšího vývoje. Bruner chápal scaffolding jako podporu dospělého, která pomůže dítěti rozvíjet se v dané činnosti (*Pomoz mi, abych to zvládl sám.*). Učitel míru podpory přizpůsobuje podle aktuálních kognitivních schopností dítěte.

Ellen Galinsky (Američanka, narozena 1942) popsala „*sedm základních dovedností pro život, které by mělo zvládat každé dítě*“ (Galinsky, 2010), aby zažívalo úspěch v dětství i později v dospělosti. Všechny tyto dovednosti patří mezi vyšší myšlenkové operace, ale jejich vývoj začíná již v raném dětství. Je třeba záměrně je pěstovat rodiči a dalšími lidmi, které o dítě pečují.

1. Soustředění a sebekontrola – dávej pozor, pamatuj si, mysli pružně.
2. Nahlížení problému z různých perspektiv – vnímej názory ostatních, porovnávej je se svými.
3. Komunikace – vyjadřuj se jasně a aktivně naslouchej ostatním.
4. Přemýšlení o souvislostech – zjisti, jak spolu věci souvisí, používej logiku.
5. Kritické vyhodnocení – buď schopný analyzovat (rozvíjet kritéria) a hodnotit, pokládej bystré otázky.
6. Přijímání výzev – buď otevřený novým zkušenostem, překonávej překážky.
7. Aktivní učení – buď zvědavý, motivovaný, měj své zájmy, zjisti, jak získat přístup ke zdrojům.

Mnoho dovedností, které Galinsky popisuje, je v souladu s klíčovými kompetencemi, které jsou nutné pro úspěšný a spokojený život v našem stále složitějším a propojeném světě. Svět se tak rychle vyvíjí, že pomáhat dětem rozvíjet klíčové kompetence může být pro jejich život důležitější než výuka odborných znalostí, které neustále zastarávají.

Ferre Laevers (narozen 1950, Belgičan) představil termíny „wellbeing“ (spokojenost, pohoda) a „child involvement“ (zapojení dítěte). Jeho teorie spočívá v tom, že se děti nejlépe učí, když zažívají pohodu a jsou aktivně zapojeny do činností. Vytvořil stupnici, jež popisuje různou míru zapojení dětí, a chápal ji jako jednu z možných opor pro učitele, kteří chtějí reflektovat svou práci a nabízet dětem podnětné prostředí. Leaversovy stupnice jsou podrobně popsány v Kapitole 9.

Význam hry

V posledních letech vědci, pedagogové, vývojoví psychologové i lékaři deklarují, že hra je pro zdravý vývoj malých dětí ve všech oblastech nezbytná (Brown, 2009; Copple a Bredekamp, 2009; Elkind, 2003; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk a Singer, 2009). Je to také osobní právo dítěte popsané v článku 31 Úmluvy o právech dítěte, kde je uvedeno, že děti **mají na hru právo**. Aby se staly „mistry hry“, potřebují čas, prostor, materiál a podporu informovaných rodičů a kvalifikovaných pedagogů. „*Hra významně přispívá k individualizaci předškolního vzdělávání, neboť se každé dítě zapojuje v rozsahu, který mu jeho aktuální úroveň a vývojová fáze umožňuje. Hra má potenciál vyhovět rozmanitým potřebám a zájmům dítěte.*“ (Hewes, 2006, s. 5).

Hra je všeobecně definována jako aktivita, kterou si dítě svobodně volí, samo ji řídí, způsobuje mu radost a zapojuje v ní svou fantazii. Důležitější je v ní proces, nikoli produkt. Hra byla výzkumníky hlouběji analyzována a rozříděna podle sociálních, kognitivních a vývojových charakteristik a etap. Například osmnáctiměsíční dítě, které vkládá malé kostky dovnitř a ven z krabice, je zapojeno do senzomotorické hry, která má přirozeně explorativní povahu, zatímco skupina pětiletých dětí se věnuje námětovým hrám, při kterých „jako“ nakupují a prodávají jídlo na trhu (nazývaná také socio-dramatická hra, symbolická hra nebo „hra na jako“). Konstruktivní hra zahrnuje stavění z kostek, plastových cihel nebo stavby z podobných materiálů a může přejít v sociální hru, pokud dvě nebo více dětí staví společně. Také se může vyvinout v kreativní hru, pokud děti nestaví podle plánu, ale vytváří objekt podle svých představ a fantazie.

Výzkum se věnoval rovněž různým typům a úrovním her a jejich pozitivním dopadům na sociální a kognitivní vývoj dítěte (Fromberg a Bergen, 2006; Frost, Wortham a Reifel, 2008; Johnson, Christie a Wardle, 2004). Má-li hra význam pro vývojový, sociální a kognitivní vývoj, jaké z toho lze vyvodit závěry pro předškolní třídy? Jakou roli má ve hře učitel? A pokud si děti ve školce „pouze hrají“, jak si budou později ve škole osvojovat dovednosti a znalosti?

V předškolních třídách orientovaných na dítě je hra hlavní činností, může být iniciovaná dětmi nebo zprostředkovaná učitelem. Dokonce i děti, které si velmi rády a často hrají, nebudou ze hry profitovat, pokud nebudou mít vytvořené vhodné podmínky, jako jsou dostatek času, prostor a nezávislost při rozvoji vlastní spontaneity a iniciativy. Je vždy potřeba pečlivě pozorovat děti během hry, shromažďovat informace o tom, čemu už porozuměly, co zvládnou samostatně a jakým způsobem myslí.

Když se učíme zábavným a interaktivním způsobem, například formou hry, děti se stanou aktivními účastníky, projevují zájem, lépe porozumějí a znalosti si lépe zapamatují. U malých dětí nejsou učení a hraní protichůdnými činnostmi, ve skutečnosti jsou vzájemně propojené (Bodrova, 2008; Diamond, Barnett, Thomas and Munro, 2007; Paley, 2005). (Část IV – více informací o hře a jak může být hra učiteli podporována.)



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jaká je moje vlastní filozofie výuky? Kteří psychologové a inovátoři nejvíce ovlivnili můj pohled na vzdělávání? Jak se to projevuje v mé vlastní praxi?
- Jak mohu děti lépe podporovat při rozvíjení jejich znalostí a dovedností?
- Jak v současné době využívám hru ve své výuce? Co potřebuji ještě ověřit, abych hru začal/a považovat za důležitou výukovou strategii?
- Jak pracuji s vývojovými milníky dětí ve své praxi a co potřebuji udělat pro to, abych je používal/a jako nástroj respektujícím a reflektivním způsobem?

Část II

Spolupráce s rodinou a komunitou

Úvod

Výzkum i zkušenosti nám říkají, že pevné vztahy mezi učiteli, rodinami a členy komunity pozitivně přispívají k vývoji a učení dětí. Přístup Step by Step je založen na přesvědčení, že tato partnerství jsou zásadní pro podporu učení. V mateřské škole se proto snažíme stavět také na zájmech, které dítě projevuje doma a v mimoškolních aktivitách. V rámci této části představíme možnosti, jak vytvářet a upevňovat vazby s rodinami a komunitami, ve kterých žijí.

Kapitola 3 popisuje, jak můžeme ukázat rodinám, že je respektujeme jako první a hlavní učitele svých dětí. Jako klíčové chápeme přizvání rodičů (rodin) do rozhodovacích procesů v mateřské škole. Kapitola bude také pojednávat o rozvoji identity dětí v rodinách a jak je možné jej podpořit v našich třídách.

Kapitola 4 představuje strategie, které nám pomohou nastavit respektující, vzájemnou, a tím pádem efektivní komunikaci, respektive výměnu informací s rodinami. Efektivní komunikace je obousměrný proces, je prvním a zásadním krokem pro dosažení většího zapojení rodiny do dění v mateřské škole.

Kapitola 5 předkládá náměty na rozšíření spolupráce rodiny a komunity v mateřské škole a navrhuje různé způsoby realizace této spolupráce. Pojednává také o tom, jak zajistit, aby byly respektovány možnosti rodin, jejich soukromí i další aspekty.

V této kapitole uvádíme základní informace, které pomáhají konkrétněji naplňovat principy *Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA* v oblastech zaměřených na rodinu a komunitu a dále na inkluzi, rozmanitost a demokratické hodnoty (viz Úvod, s. 6).

Oblast 2: Rodina a komunita

2.1 Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí jim i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.

2.2 Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte i dalších informací.

2.3 Učitel využívá k obohacení vzdělávání i zdroje, které mu poskytují rodiny dětí a širší komunita.

Oblast 3: Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

3.1 Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby.

Respektování rodin a komunit jako kompetentních partnerů

Partnerství odkazuje ke vztahu, ve kterém mají obě strany svá práva a povinnosti, vzájemně se považují za kompetentní a cení si jeden druhého jako partnera. Partnerství si žádá, abychom uznali a vážili si rozmanitých hodnot, životních stylů a charakteristik rodin a komunit, se kterými pracujeme. Je třeba, abychom byli otevření a oceňovali způsoby, jimiž rodiny přispívají k učení a rozvoji svých dětí. Rodiny je třeba dobře poznat, neboť jedině tak budeme schopni stavět na tom, co děti znají z domova a co se naučily v komunitě. V této kapitole se věnujeme tradičním i novým způsobům spolupráce s rodinami a komunitami a zaměříme se na budování partnerských vztahů.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jak mohu více rozvíjet spolupráci s rodinami a komunitami?
- Jak mohou naše domněnky, úhly pohledu a názory na rodiny a komunity ovlivňovat to, jak s nimi pracujeme?
- K čemu je důležité respektovat rozmanitost a odlišnosti mezi rodinami?
- Jak mohou být rodiny dětí více zapojeny do rozhodování o svých dětech a do dění mateřské školy jako celku?
- Jaké jsou výhody spolupráce různých členů komunity v předškolním programu?

Důvěra v rodiny

Pro většinu z nás je obvykle snazší vytvořit partnerské vztahy s rodinami, které mají podobné zkušenosti jako my, tudíž mají i obdobná očekávání od současného vzdělávacího systému. Často se jedná o rodiny, které se pravidelně zapojují do dění v mateřské škole – navštěvují besídky, poskytují nám materiály a účastní se třídních schůzek, konzultací a seminářů. Tyto rodiny vědí, co je od nich očekáváno, a snaží se těmto očekáváním vyhovět. Náročnější může být budování partnerství s rodinami z odlišného prostředí, než je to naše, protože se nezapojují způsobem, který předpokládáme. Můžeme se dokonce domnívat, že tyto rodiny jeví menší zájem o péči a vzdělávání svých dětí, nebo jsou dokonce méně kompetentní k výchově svých dětí.

Partnerství vyžaduje oboustranný respekt, vzájemné zohledňování potřeb a zpětnou vazbu na to, co je funkční a co ne. Chceme-li začít budovat takovýto druh vztahu, musíme přistupovat k našim partnerům (v tomto případě k rodinám našich dětí) s důvěrou.

Rodiny jsou pro děti prvními a hlavními učiteli

Je zcela zásadní, abychom uznávali a oceňovali primární roli rodiny. Rodiče a další přírodní rodinní příslušníci jsou nejdůležitější lidé v životě malého dítěte a budou vždy i jejich nejdůležitějšími učiteli. Rodiny nabízí prostředí, ve kterém malé děti mohou získat:

- pocit sounáležitosti a osvojení si sociálních pravidel komunity;
- základní potřeby, včetně jídla, přístřeší, oblečení a zdravotní péče;
- pohodu nutnou pro emocionální, sociální, duchovní, jazykový a fyzický vývoj;
- smysl pro identitu (jako člen rodiny, komunity a kultury).

Než dítě nastoupí do mateřské školy, umí spoustu věcí, které jej naučila jeho rodina – jíst, pít, starat se o sebe i ostatní a mnoho dalších. Většina z nich naučí děti, jak uspokojit svoje potřeby, jak se chovat (s ohledem na svůj věk) kultivovaným způsobem a jak komunikovat verbálně i neverbálně ve svém rodném jazyce.

Děti získávají zkušenosti a utvářejí si svou vlastní identitu vlivem svých rodin a komunit. Potřeba přijetí a vytvoření si skupinové identity, stejně jako pocit

sounáležitosti, jsou důležité pro sociálně-emocionální vývoj a duševní zdraví dítěte.

Rodiče a rodiny nesou hlavní odpovědnost za své děti

Úmluva OSN o právech dítěte uvádí, že zařízení, která pečují o děti v raném věku, by měla doplňovat roli rodičů a funkci rodiny a ve spolupráci s nimi rozšiřovat svoje služby. Protože rodiče a další členové rodiny znají své dítě nejlépe, služby a zařízení pro malé děti by měly být s rodinami ve vzájemném dialogu a spolupráci a společně diskutovat o podmínkách, které jsou pro dítě nejlepší. Rodiny by měly být součástí rozhodovacích procesů v mateřské škole, jak ve vztahu ke svým vlastním dětem, tak ke třídě nebo škole jako celku. Měly by být zapojeny do stanovování vzdělávacích cílů svých dětí a do hodnocení jejich pokroku.

Rodina je „základní společenskou jednotkou a přirozeným prostředím pro zdravý růst a pohodu (well-being) všech jejích členů a zejména dětí.“

UNCRC, UNICEF and Bernard van Leer Foundation, 2006: 41

„Státy (a tudíž všechna zařízení poskytující předškolní výchovu) jsou povinny respektovat rodiče jako osoby s primární odpovědností za poskytování péče a výchovy svých dětí a podporovat rodiče, poskytovat materiální pomoc a nabízet jim podpůrné programy.“

Výbor pro práva dítěte, obecný komentář 7, článek 9

Rodiny chtějí pro své děti to nejlepší

Podle Hendersona, Meiera, Perryho a Stremmela (2007) je klíčové, aby učitelé důvěřovali rodinám, že si pro své děti přejí jen to nejlepší. Tato důvěra je základem pro budování pevných vztahů s nimi. Komunikaci s rodinami můžeme začít tím, že se jich zeptáme, co si pro své děti přejí. Pokud rodiny vnímají, že také podporujeme a pomáháme dítěti být úspěšný v tom, co rodiče považují za důležité, získáváme tím jejich důvěru. **Partnerství je charakterizováno dvěma nebo více lidmi, kteří chtějí dosáhnout stejného cíle ve vzájemné spolupráci.**

Rodiny a komunity jsou kompetentní

Pevné partnerské vztahy jsou možné pouze tehdy, pokud si oba partneři navzájem váží jeden druhého a mají schopnost přispívat a mít prospěch ze

vzájemné spolupráce. Aby byly vztahy rovnocenné, musíme vnímat naše partnery – rodiny dětí a komunity, v nichž žijí – jako kompetentní. Někdy můžeme mít pocit, že musíme učit rodiče, jak být dobrými rodiči. Takový přístup je však může odradit a tím ochudit naše aktivity s dětmi o další podněty.

Strategie pro budování pevných vztahů s rodinami

Při budování kvalitních vztahů je nezbytná naše schopnost spolupracovat s různými typy rodin. Strategie, které nám pomáhají porozumět perspektivám různých typů rodin a komunit, zahrnují následující oblasti.

Podpora rozvoje identity dětí

Identita je proměnlivá a vyvíjí se zkušenostmi. V mateřské škole potřebují být děti utvrzovány pozitivními informacemi o svých rodinách, původu, kultuře, víře a jazyce. Když děti mají pocit hrdosti na svou rodinu, vrstevníky a komunitu, budou emocionálně odolné, sebejisté a schopné se lépe vypořádat s překážkami a obtížemi (Aistear, 2009).

Podle Vandebroeca (2010) je pro mnoho dětí nástup do mateřské školy jejich prvním krokem do společnosti.

Děti jsou zrcadlem, které odráží, jak na ně pohlíží společnost a jak vidí samy sebe v porovnání s ostatními. Právě v tomto „veřejném“ zrcadle jsou konfrontovány s otázkami „Kdo jsem? A je v pořádku být tím, kým jsem?“. Signály a odpovědi na tyto otázky, které dostávají, mohou být nevědomé a neúmyslné. Je možné, že dítě cítí, že některé předměty (knihy, panenky nebo jiné hračky) nejsou relevantní pro jeho kulturu. Je možné, že mateřský jazyk dítěte není vnímán jako důležitý. Také se může stát, že stravovací nebo spací návyky dítěte jsou považovány v kontextu třídy za zvláštní. Nebo že složení rodiny, jak ji zná z domova, není v programu školky vůbec zastoupeno a prezentováno. Předškolní program orientovaný na dítě proto musí být vždy také programem orientovaným na rodinu.

Uznání a respektování různého složení rodin

Děti pocházejí z různých typů rodin a prostředí. Je důležité toto zohledňovat a automaticky nepředpokládat, že každé dítě pochází z rodiny složené ze dvou rodičů opačného pohlaví. Některé děti budou mít pouze jednoho rodiče.

Jiné zase budou mít rodiče stejného pohlaví. Další děti budou pocházet ze smíšených rodin s nevlastními sestrami a bratry. Některé budou mít velmi mladé rodiče, zatímco jiné budou mít starší rodiče, kteří by mohli být jejich prarodiči.

O děti se může starat babička a dědeček nebo jiní členové rodiny, např. starší sourozenci. Některé děti žijí ve společné domácnosti s velkou rodinou složenou z několika generací, včetně tet, strýců a bratranců. Jiné mohou být jedináčci, o které se stará chůva.

Některé děti mají vysokoškolsky vzdělané rodiče, zatímco rodiče jiných mohou být negramotní. Děti mohou mít doma také příbuzné s postižením nebo mít někoho blízkého ve vězení. Některé děti pocházejí z kulturně či etnicky homogenní skupiny a hovoří stejným jazykem, zatímco jiné pocházejí z rodin se členy, kteří hovoří různými jazyky nebo pocházejí z různých kultur. Děti mají také často důležité vztahy s jinými dospělými než jen se svými rodiči, například staršími bratry a sestrami, tetami, strýci, prarodiči a blízkými rodinnými přáteli. Přístup Step by Step spočívá ve spolupráci a uznání všech důležitých vztahů, které se vyskytují v životech dětí navštěvující naši mateřskou školu.

Vzhledem k odlišným typům rodin a komunit, se kterými pracujeme, nelze uplatňovat „jednotný“ přístup pro budování úspěšných vztahů s rodinami. Musíme je všechny respektovat a přizpůsobit se jejich odlišným rituálům, komunikačním stylům, potřebám, prostředí, ze kterého pocházejí, a jejich charakteru. Je také důležité ukázat rozmanitost mezi rodinami ve třídách a využít tohoto zdroje pro obohacení výuky a pro podporu úcty mezi těmito rodinami. Všechny děti si rády prohlížejí fotografie a poslouchají příběhy o rodinách, které jsou podobné jejich vlastním. Fotografie vyvěsíme na stěnách třídy a knihy vystavíme v centru Kniha a písmo.

Jak se dozvědět více o rodinách dětí z naší třídy

Měli bychom si uvědomit, kolik toho o rodinách, se kterými pracujeme, víme nebo nevíme. Pokud pocházejí ze stejné nebo podobné komunity, jako je naše vlastní, přirozeně víme mnohem více o jejich způsobech výchovy dětí, o víře a hodnotách, než když pocházejí z jiné komunity. Rodiny z odlišných komunit mohou být ty, se kterými bude spolupráce a budování vztahů náročnější, protože naše představy o tom, co to znamená „spolupracovat“ a „být zapojen“, se mohou velmi lišit. Komunikaci může navíc ztěžovat fakt, že nemluvíme stejným jazykem.

Podle York (2003) potřebujeme:

- být otevření, ochotní a schopní se přizpůsobit;
- získat informace o kultuře rodin;
- vyvarovat se předsudkům o rodinách na základě kultury, rasy, etnického původu, náboženství, složení rodiny, sociálního postavení, ekonomického statutu, věku nebo speciálních potřeb;
- uvědomovat si, že rodiny mají právo na jiný názor;
- mít schopnost tolerovat omyl, nedorozumění a konflikt.

Existuje mnoho způsobů, jak se dozvědět více o rodinách prostřednictvím vzájemné komunikace a spolupráce, která bude popsána ve dvou následujících kapitolách. Můžeme se například zúčastnit workshopů a kulturních akcí dané menšiny, číst knihy, sledovat filmy a mluvit se členy komunity – vše se záměrem získat větší povědomí o jejich kultuře a zvycích.

Vnímavost vůči kultuře

Každá rodina je jedinečná a má svoji vlastní rodinnou kulturu, přičemž některé rozdíly ve výchově a chování mohou být pro nás učitele velkou výzvou. I přesto musíme zajistit, aby naše školky byly vnímavé vůči odlišným kulturám tím, že je respektujeme, zahrnujeme a podporujeme kulturu všech rodin, jejichž děti dochází do mateřské školy. Musíme zvažovat vlastní názory na výchovu dětí a na to, co děti potřebují, aby byly úspěšné, a to jak ve svých vlastních komunitách, tak obecně ve světě.

Je důležité si uvědomit, že kultura ovlivňuje to, jak rodina a komunita vnímá všechny aspekty výchovy dětí. Podle York (2003) může mít kultura vliv na tato očekávání:

- co děti mohou nebo by měly dělat v určitém věku, včetně jejich postavení a odpovědnosti v rodině, jaké by děti měly mít dovednosti a znalosti;
- funkce školky nebo školy;
- závislost a samostatnost;
- vliv pohlaví;
- výchovné postupy, včetně stravování, spánku, používání toalety, hygieny;
- chování a disciplína;
- role hry v životě dítěte;
- používání různých stylů učení;
- orientace v čase.

Uvádíme pár příkladů kulturních rozdílů, se kterými se můžete setkat:

- Děti mohou vyjádřit svůj názor. x Děti musí poslouchat dospělé.
- Děti jsou vedeny k samostatnosti. x Děti jsou vedeny k závislosti na dospělých.
- Děti mohou projevovat emoce (včetně negativních). x Negativní emoce se považují za nežádoucí chování.

Ke zvládnutí těchto rozdílů je potřeba si uvědomit vliv a pohled naší kultury na věc v porovnání se zkušenostmi dětí a rodin, se kterými spolupracujeme. Jde o to, abychom tyto rozdíly neodsuzovali, nýbrž abychom se jim snažili porozumět a vyhovět požadavkům rodin, pokud je to alespoň trochu možné. Jako odborníci můžeme rodinám poskytnout informace a lepší porozumění tomu, jak se děti vyvíjejí a jak mohou dosáhnout svých dlouhodobých cílů.

Pozitivní postupy a zkušenosti jako nástroje k budování partnerských vztahů

Nejlepší způsob, jak vybudovat partnerské vztahy s rodinami a komunitami, je upřímné přesvědčení o tom, že rodiny jsou plně způsobilé k podpoře vzdělávání svých dětí, k jejich vývoji a prospěchu. Naše práce spočívá v podpoře a zapojení rodin, nikoli v nucení přizpůsobit se našim přístupům.

Hoover-Dempsey a Sandler (2005) definovali tři klíčová hlediska, která ovlivňují rozhodnutí rodin o zapojení se do spolupráce:

1. **Jak se na problém dívají a jak moc se jejich názor liší od názoru ostatních.** V některých kulturách je neuctivé svěřovat se učitelům, že neví, co dělat, když má jejich dítě problém. V jiných kulturách by se naopak rodič, který se nesvěří učitelům o problémech svého dítěte, mohl jevit jako rodič, který nedostatečně pečuje o své dítě. Před vynášením úsudků bychom měli vědět, jak jednotlivé rodiny přistupují k předškolním zařízením a školám. Pokud se vyskytne problém, mluví nejprve s ostatními členy rodiny? Jak můžeme získat více informací o jejich postupech? Pokud je důležitý souhlas „starších“ rodinných příslušníků, můžeme najít způsoby, jak zohledňovat jejich rady a dále s nimi pracovat?
2. **Jakou cítí sebejistotu ohledně své schopnosti poskytnout pomoc.** Rodinní příslušníci se ochotněji zapojí, pokud mají pocit, že svými dovednostmi a znalostmi mohou přispět a pomoci. Naší úlohou v těchto situacích může být pomoci rodičům či rodinným příslušníkům pochopit, že to, co již dělají, pomáhá jejich dětem při učení a rozvoji.

3. Zda pociťují, že jsou přizváni ke spolupráci (svými dětmi i školou).

Často si myslíme, že jsme vyzvali rodiny ke spolupráci ve třídě, ale nedokážeme jim nabídnout smysluplné způsoby účasti. Rodiny musí získat pocit, že mohou vykonat něco jedinečného a speciálního, z čeho budou mít prospěch jejich i ostatní děti.

Stejně jako se naše práce s dětmi stává zajímavější, smysluplnější a zábavnější, když k nim přistupujeme jako ke kompetentním jedincům, i naše práce s rodinami a komunitami bude daleko přínosnější, pokud je přizveme jako rovnocenné partnery. Často zjistíme, že disponují zajímavými dovednostmi a znalostmi a dokážou přispět mnohem více, než jsme se původně domnívali.

Vytváření vzájemných vztahů s rodinami

Je potřeba vycházet z předpokladu, že každý z nás má co nabídnout a že vztah je vzájemný, což znamená, že každý z něj něco získá. Rodiny a učitelé by měli být rovnocennými partnery, kteří přispívají ke vzdělávání dítěte a vzájemně se učí jeden od druhého. Mateřské školy se mohou od rodin a komunit dozvědět spoustu zajímavých informací, pokud je k tomu vytvořen prostor.

Součástí předškolního programu stojícího na demokratických principech je vytvořit rodinám příležitosti, při kterých s námi budou sdílet znalosti, zkušenosti, očekávání, naděje a sny a také zpochybňovat naše rozhodnutí. Aby byl program školy otevřený spolupráci, je potřeba dodržovat následující zásady:

- upřímná a jasná komunikace;
- otevřené a obousměrné vyměňování informací;
- společná práce na cílech, na kterých jsme se předem domluvili;
- zapojení rodiny do plánování a rozhodování;
- společné hodnocení pokroku s ohledem na vytyčené cíle.

Převzetí odpovědnosti za budování partnerství

Podle Hendersona (2007) hlavní odpovědnost za budování partnerství mezi mateřskou školou a rodinou leží na učitelích. Iniciování spolupráce je pro nás jednodušší než pro samotné rodiny, zejména pokud pocházejí z komunit, které se cítí izolované, bezmocné a v menšině. Autoritativní postavení učitelů (což je často dáno kulturně) může způsobit, že se rodiny při vyjadřování svých obav cítí nepříjemně a bojí se otevřeně komunikovat. Pokud se k tomu ještě přidruží jazyková bariéra, může se stát, že rodiny s námi nebudou mluvit vůbec.

Převzetí odpovědnosti za budování partnerského vztahu obnáší nalezení způsobů, jak ukázat rodinám, že:

- respektujeme jejich odlišné zkušenosti, znalosti a hodnoty;
- dokážeme se vcítit do jejich přání a potřeb;
- nenálepkuje je, ani je neobviňujeme;
- jsme přístupní a vnímaví.

Přizvání rodin k rozhodování

Skutečná spolupráce s rodinami nastává ve chvíli, kdy je přizveme k rozhodování o cílech vzdělávání jejich vlastního dítěte. Je však nutné, abychom je zahrnuli i do diskuze o vzdělávání a předškolní výchově obecně. Když se rodiny stanou součástí rozhodovacího procesu, přestanou se zdráhat sdílet informace o různých tradicích a metodách výchovy v jejich rodině, konkrétních potřebách dětí i problémech komunity, kterých si mateřská škola nemusí být vědoma. Jedním z nejjednodušších způsobů, jak zapojit rodiny do rozhodování, je společně stanovovat vzdělávací cíle dítěte a hodnotit pokrok.

Je to forma hlubší spolupráce než jen zapojení rodin do vytváření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo pouhá diskuze o problémech, které jejich dítě aktuálně má. Hodnocení je nepřetržitý proces vzájemného ověřování stanovených cílů mezi školou a rodinou a sledování pokroku dětí s ohledem na tyto cíle. Rodiny se také mohou podílet na rozhodování, jak uspořádat třídu. Je pak i přirozenější požádat je o darování pomůcek do center aktivit, o pomoc se stěhováním center nebo výzdobou třídy. Je dobré si také zjistit, jaké speciální hračky a artefakty by si rodiny přály v centrech mít.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Setkání s rodinami vedená dětmi**

Místo formálních rodičovských schůzek si Alina pozvala tři až čtyři rodiny, jejichž děti vyzvala, aby představily rodičům svou třídu, portfolia a další věci, na kterých pracují. Alina pomáhala dětem s přípravou a vedla je k zamyšlení nad tím, co chtějí ukázat svým rodinám z toho, co se učí, na čem pracují, co je zajímavé a čeho se jim podařilo dosáhnout. Během setkání přechází Alina z jedné skupiny do druhé a podporuje každé dítě. Zároveň ale ponechává dětem prostor ujmout se vedení rozhovoru a rozhodnout, co chtějí sdílet.

Během návštěvy diskutuje Alina s každým dítětem a jeho rodinou a společně nastavují cíle pro další období. Tímto způsobem si mohou individuálně promluvit o tom, jak jejich dítě pracuje ve školce a jak se projevuje doma. Rodiny se mohou vyjádřit k tomu, co považují při vzdělávání za nejdůležitější, zdali kladou důraz na znalosti (například naučit se názvy barev a umět se podepsat), nebo spíše sociální dovednosti (například naučit se spolupracovat s ostatními dětmi). Alina si tyto cíle zapisuje a později sleduje, jestli se je daří dosáhnout. Pokud děti nedosahují pokroku, společně s rodinou se domlouvá na strategiích, které by mohly pomoci.

Klíčové body

- Když je dítě přítomné u setkání učitele a rodičů, lépe pochopí, že vztah mezi jeho rodinou a Alinou je partnerský a že společně usilují o jeho dobro.
- Rodiny cítí, že mají právo učitelům a svým dětem říci, co je pro ně důležité, a že se mohou podílet na plánování vzdělávání.
- Je to prostor především pro uznání a pochvalu. Pokud potřebuje Alina nebo rodina dítěte řešit nějaké obavy a problémy, domluví se na dalším termínu schůzky.

**TIPY****Rodičům můžeme pokládat například tyto otázky:**

- Jakou hudbu si přejete, aby vaše děti poslouchaly, jaké písničky by se měly podle vás naučit?
- Jaké pohádky byste si přáli, abychom dětem četli?
- Koho považujete za vzor svých dětí?
- S jakými věcmi si děti doma rády hrají? Kterými z nich bychom mohli vybavit naše centra aktivit (například kuchyňské náčiní, přístroje, další nástroje, které používají, speciální oblečení atd.)?
- Jaké dovednosti (fyzické, kognitivní a sociální) si přejete, aby si vaše děti osvojily?
- Která témata nebo projekty by se přirozeně propojovaly s tím, na co jsou děti zvyklé doma?
- Která místa v naší komunitě můžeme podle vás s dětmi navštívit?

Partnerství s komunitami

Přístup Step by Step také podporuje vytváření partnerských vztahů s dalšími lidmi v komunitě, jako jsou např. lékaři, odborníci na výživu, služby sociální péče, základní školy, psychologové, další odborníci na předškolní vzdělávání a zařízení nabízející aktivity pro předškolní děti (např. umělecké, sportovní a jazykové kroužky).

Jedním ze současných trendů v programech předškolního vzdělávání je rozvoj schopnosti učitelů spolupracovat a spolupůsobit s dalšími službami a pomáhat koordinovat jejich vzájemné propojení. Předpokladem je, že známe nabídku služeb v našich komunitách, pravidelně ji využíváme a v případě potřeby ji nabídneme rodinám.

Důležitá je také spolupráce s organizacemi působícími v komunitě. Můžeme s nimi diskutovat o cílech vzdělávání a sdílet informace a zajímavé zdroje. Organizace se mohou zaměřovat na velmi různé oblasti – kulturu, náboženství, sport, dobrovolnictví, seniory, technologie a další.

Předškolní programy, které jsou dlouhodobě udržitelné a úspěšné, jsou často právě ty, které mají velkou podporu od komunity. V přechodných a kritických obdobích jim mohou členové komunity pomoci překlenout obtíže a vyrovnat se s překážkami. Pomoc může spočívat v poskytnutí finančních prostředků, ale také třeba ve vyhledání firmy, která vybuduje nové dětské hřiště, v zajištění dobrovolníků pro nejrůznější aktivity školky, zprostředkování exkurzí nebo sdílení odborných znalostí se zaměstnanci, rodinami nebo dětmi. Místní umělci, řemeslníci, kuchaři, zahradníci a tesaři jsou obzvláště významní, protože mohou dětem ukázat svoji práci, nebo dokonce dát dětem možnost si ji vyzkoušet. Rodinní příslušníci se mohou do aktivit zapojit sami či doporučit kontakt na někoho z přátel a kolegů.

Klíčoví partneři komunity mohou také přispět se zajímavými náhledy a postřehy při řešení konkrétních problémů, zejména pokud jsou členy odborné rady či jiné podobné skupiny.

Například úspěšní podnikatelé nebo účetní mohou pomoci v oblasti financí a účetnictví, psychologové a poradci mohou nabídnout odbornou radu a pomoci rodinám v náročném období. Jiní zase budou schopni pomoci s řešením výchovných nebo zdravotních problémů dětí.

Stejně jako v partnerském vztahu s rodinami, je spolupráce s komunitou reciproční. Předškolní programy orientované na zájmy a potřeby dětí jsou velmi prospěšné celé komunitě. Školka zajišťuje péči o děti pro pracující rodiny, pomáhá s přípravou dětí na povinnou školní docházku a režim školy, vytváří pracovní příležitosti, nakupuje zboží a spolupracuje se sociálními službami. Je důležité, aby všichni v naší komunitě věděli o tom, co všechno prospěšného mateřská škola dělá a do čeho se zapojuje. Existuje mnoho způsobů, jak tyto informace v komunitě šířit a prezentovat. Patří mezi ně dny otevřených dveří, prezentace fotografií, stánky na komunitních trzích, hraní pohybových her nebo zpívání s dětmi na místních akcích, výstavy v místních kavárnách, obchodech nebo knihovnách.

II REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Spolupracuji se všemi rodinami ve své třídě, nebo mám s některými lepší vztahy než s jinými? Co způsobuje, že jsou některé vztahy s rodinami přirozené a jiné komplikované?
- Jak moje smýšlení o určitých lidech a menšinách ovlivňuje moje schopnosti s nimi spolupracovat?
- Jak dobře znám rodiny dětí ve třídě a jak toto povědomí ovlivňuje mou schopnost s nimi spolupracovat?
- Jak zapojuji rodiny do rozhodování o vzdělávání jejich dětí a chodu třídy? Co bych mohl/a pro zapojení rodin ještě více udělat?
- Jaké rozdíly jsou mezi mými vlastními očekáváními a očekáváními rodiny? Mám například rodiče, kteří uznávají fyzické tresty? Jak jsem tento rozpor mezi očekáváními vyřešil/a, případně jak bych ho mohl/a řešit?
- Jaké zdroje nabízí místní komunita a jak moc je využívám? Které ano, které ne? Jak bych je mohl/a využít lépe?

Respektující komunikace

Efektivní komunikace umožňuje zapojení rodin do rozvoje a učení dětí a vyzývá je ke spolupráci s mateřskou školou. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, rodiny jsou prvními a hlavními učiteli svých dětí a téměř vždy usilují o to nejlepší pro své dítě. Při vzájemné komunikaci s rodiči toto otevřeně uznáváme a respektujeme. Od rodičů se toho můžeme mnoho naučit, zrovna tak jako se oni učí od nás. Zároveň budujeme v rodinách povědomí o tom, že jim zajišťujeme službu a odbornou pomoc.

Existuje mnoho formálních a neformálních způsobů, jak s rodinami komunikovat a jak si s nimi vyměňovat informace. V tomto ohledu je potřeba být flexibilní a používat více způsobů. Vždy je každopádně důležité, abychom naslouchali rodinám a v diskuzi s nimi používali otevřené otázky. Právě ty nám pomohou lépe porozumět jejich potřebám, zájmům a názorům. Pokud získáme rodiny pro společnou věc a budeme se otevřeně zabývat jejich potenciálními obavami, bude to pro děti vždy benefitem.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jaké znáte příklady respektující a vzájemné komunikace?
- Kdy je vhodná doba pro komunikaci s rodinami? Jaký je nejlepší způsob komunikace s rodinami?
- Jakým způsobem uchováváme důvěrné informace? Proč je to důležité?

Klíčové faktory respektující a vzájemné komunikace

Je důležité zahájit komunikaci s rodinami ještě před nástupem jejich dětí do mateřské školy a pak s nimi pravidelně vést dialog. Potřebujeme zjistit, jaké informace od nás před nástupem do MŠ potřebují, a vysvětlit jim, jaké informace potřebujeme my od nich. Je dobré si také ověřit, jaký způsob komunikace jim nejlépe vyhovuje.

Protože odlišné postoje mohou narušovat dobrou komunikaci, je důležité dodržovat následující pravidla.

- **Naslouchejte a vyslyšte je:** Dovednost naslouchat zahrnuje nejen nechat rodiny domluvit, ale skutečně „vyslyšet“, co říkají. Můžeme se domluvit na formě neverbální komunikace – například pohledem do očí, přikývnutím nebo jiným projevením zájmu. Porozumění je možné dát najevo i kladením otázek nebo zopakováním a shrnutím toho, co bylo řečeno. (*Chtěli jste říci, že... Měli jste na mysli...*) Poskytněte rodičům dostatek času a vytvořte prostor pro vyjádření jejich nápadů, cílů, radostí, potřeb i obav. Je důležitější pozorně poslouchat než mluvit.
- **Vyjadřujte se jasně a srozumitelně:** Pedagogové, stejně jako jiní odborníci, někdy používají terminologii a jazyk, kterému běžní lidé nerozumějí. Cílem není oslňovat rodiny odbornými znalostmi, ale být srozumitelní.
- **Používejte otevřené otázky:** Když se ptáme: *Jaká je oblíbená činnost Jakuba doma? Co Vám Katka vypráví o školce? Co navrhuje...?*, poskytujeme tím členům rodiny příležitost říci mnohem víc, než kdybychom jim pokládali otázky, na které se dá odpovědět jedním slovem, například: *V kolik hodin chodí Natálka spát?*
- **Všimněte si neverbálních projevů komunikace (řeči těla):** Občas se členové rodiny necítí komfortně, když s vámi mluví o problémech svých dětí. Schopnost porozumět neverbálním projevům komunikace nás může upozornit na to, že rodinu něco trápí. Například pokud matka během rozhovoru o genderových otázkách projevuje napětí, měli bychom ji pečlivě naslouchat a opatrně klást otázky. Je také třeba si uvědomit řeč našeho těla (např. dávat si pozor na výrazy obličeje, kterými dáváme najevo svůj úsudek; na pohyby, které vyjadřují netrpělivost). I neverbální prostředky komunikace mohou totiž způsobit, že s námi rodiny nebudou chtít v budoucnu komunikovat.

- **Podávejte upřímné a pravdivé informace:** Sdílením upřímných a pravdivých informací podporujeme budování důvěry. Postupem času začnou rodiny důvěřovat, že jim říkáme pravdu, i když se jedná o informace, které nerady slyší. Když sdělujeme rodinám nepříjemné informace, měli bychom jim dát jasně najevo, že je ani jejich děti neodsuzujeme a že je naopak budeme podporovat, jak nejlépe dokážeme.
- **Uchovávejte důvěrné informace:** Nabízejte rodinám vhodné prostředí a termíny, kdy mohou hovořit jen ve vaší přítomnosti. Rodiny s námi mohou sdílet osobní informace a je důležité, aby byly brány jako důvěrné.
- **Nastavte partnerství:** Je důležité, aby si rodiny uvědomily, že odpovědnost za podporu rozvoje jejich dítěte je záležitostí obou stran. Dohodněte se na společných cílech a krocích, na které lze v následné komunikaci navázat.
- **Zdůrazněte pozitivní informace a buďte konkrétní:** Informování rodičů o pozitivních věcech, které se daří jejich dětem, je nejlepší způsob, jak vybudovat vztah s rodinou. Vyvarujte se ale běžné pochvaly, jako například *Byl/a skvělý/á, chytrý/á, šikovný/á...* Buďte konkrétní, jak nejvíce je to možné: *Tomáš byl trpělivý a vytrvalý při dokončování...* Je důležité zahájit a ukončit konverzaci povzbudivou a pozitivní informací o pokroku dítěte. Ukazujeme tím, že věnujeme pozornost jejich dítěti a vytváříme pro něj vzdělávací příležitosti.

Zahájení komunikace s rodinami a nastavení podmínek

První dojem a zapůsobení jsou důležité a především trvalé. Naše počáteční komunikace (ústní, písemná, v emailech i na našich nástěnkách) ovlivní, zda se rodiny budou cítit vítány a respektovány, či nikoli. Některé rodiny mohou například potřebovat překlad literatury pro děti do svého mateřského jazyka nebo pomoc s vyplňováním formulářů. Jiní mohou mít pocit, že již program dobře znají, protože školku navštěvovaly jejich starší děti. Proto se mohou domnívat, že informace, které jim dáváme na začátku školního roku, jsou zbytečné.

Komunikace během zápisu nebo na první schůzce s rodiči

Naše první komunikace s rodiči většinou probíhá při zápisu do školky, kdy na ně máme mnoho otázek a oni na nás. Rodiny potřebují co nejvíce

informací o programu předškolního zařízení a třídě, do které bude jejich dítě docházet, včetně filozofie školky, jejího ročního kalendáře, pravidel, denního rozvrhu, výchovných metod atd. Je velmi dobré, pokud rodiče před zapsáním svého dítěte navštíví některé ze tříd. Je to nejlepší způsob, jak se vyvarovat „překvapení“ po nástupu dítěte do MŠ.

Během seznámení rodiny se školním prostředím je důležité diskutovat filozofii programu a vracet se k ní v průběhu celého školního roku. Rozdílné názory nebo očekávání mohou zapříčinit nedorozumění. Je také třeba se zeptat rodin, jaká jsou jejich očekávání, co chtějí, aby si jejich dítě z předškolní výchovy odneslo, a jak jim v tom můžeme pomoci. Rodiny se s námi také mohou podělit o to, co pro ně znamená „úspěch“. Objasnění těchto záležitostí na začátku roku je přínosné pro veškerou budoucí komunikaci.

Obvykle získáváme první informace o rodinách z různých formulářů, které rodiče musí vyplnit. Tyto informace budou pravděpodobně zaměřené na silné stránky, zájmy a potřeby jejich dítěte a na získání kontaktních informací.

Snažíme se také zjistit, jakou mají rodiny představu o spolupráci se školou, jaké jsou jejich silné stránky a zájmy, co od nás očekávají v rámci spolupráce a co by naopak pomohlo jim zapojit se do chodu mateřské školy.

Když rodina zapisuje svoje dítě do mateřské školy, je to také vhodná chvíle ověřit si, jakým způsobem si budeme vyměňovat informace, obecně i soukromé. Může to být během příchodů a vyzvedávání dítěte z mateřské školy, formou písemných vzkazů poslaných po dítěti, e-mailu, telefonu nebo třídního Facebooku, Whatsappu či jiné aplikace. I když bychom měli využívat několik formálních a neformálních způsobů komunikace, vždy je užitečné vědět, jaký z těchto způsobů nejlépe vyhovuje konkrétní rodině. Potřebujeme využívat různé komunikační kanály s cílem uspokojit potřeby všech.

Měli bychom být připraveni na to, že někdy bude nutné přeložit informace pro rodiče, kteří neovládají jazyk používaný v našem předškolním zařízení. Pokud nikdo z personálu školy není schopen překládat materiály do mateřského jazyka rodiny, můžeme požádat někoho z komunity o tlumočení. Pokud se setkáme s rodinou mluvící jazykem menšiny, určitě její členové ocení, když jim budeme poskytovat informace v jejich rodném jazyce. Plyne z toho přínos i pro nás: naučíme se pár slov v jiném jazyce, projevíme tím respekt a dáme najevo, že nikoho nechceme vyloučit a vážíme si jejich zájmu a účasti.

Návštěvy rodin doma

Návštěvy u rodin doma jsou skvělou příležitostí k delší konverzaci a setkání se s dalšími rodinnými příslušníky, a to jak před začátkem nástupu jejich dítěte do mateřské školy, tak během školního roku. Návštěvu bychom měli naplánovat vždy v době, která je vhodná pro rodinu (přibližně dvakrát ročně), a pokud možno za přítomnosti otce rodiny.

Někdy v nás i v rodinách mohou tyto návštěvy vyvolávat znepokojení, ale pokud je k nim přistupováno citlivě a s respektem, obvykle mívají hladký průběh. Mělo by být oběma stranám jasné, že účelem návštěvy je lépe se seznámit a dozvědět se více o dítěti a jeho rodině.

Děti jsou obvykle nadšené z toho, že jsme u nich doma, a chtějí nám ukázat své oblíbené hračky i místo, kde spí. Můžeme dítěti přinést hračku ze třídy, se kterou si může hrát, zatímco mluvíme s rodiči. Je také dobré poprosit o fotografii dítěte s rodinou a pak ji vyvěsit ve třídě.

Návštěvy u dětí doma mohou být prospěšné jak pro nás, tak pro rodiny. Můžeme se dozvědět více o kultuře, způsobu komunikace, speciálních dovednostech nebo talentech jednotlivých členů rodiny. Rodině se dostává naší osobní pozornosti a vidí, jak komunikujeme s jejich dětmi. Rodiče mohou mluvit o svých obavách, nedorozuměních nebo konkrétních cílech, které si stanovili pro své dítě. Pokud my i rodina víme, co je hlavním záměrem návštěvy, můžeme prostřednictvím ní položit základy budoucí úspěšné komunikace. Je v každém případě důležité nezahlcovat rodiny napoprvé příliš mnoha otázkami a nevyvíjet na ně tlak.

Samozřejmě musíme respektovat, pokud si rodiny návštěvu nepřejí. V některých komunitách mohou být návštěvy domácností vnímány jako rušivé, nebo dokonce nevhodné. Je dobré si předem zjistit od jiných členů komunity, co se hodí a co nikoli. Můžeme zorganizovat setkání v komunitním centru, v parku, na hřišti poblíž jejich domova nebo na jiném místě, kde se cítí komfortně a bezpečně.

Další možností je uspořádat setkání pro všechny nové rodiny. Je to dobrý způsob, jak jim umožníme se setkat a poprvé spolu mluvit. Obvykle se vzájemně podpoří v kladení otázek, zejména pokud hovoří stejným jazykem nebo pocházejí ze stejné kultury.

Usnadnění přechodu dítěte z domácího prostředí do mateřské školy

Existuje několik způsobů, jak můžeme dítěti usnadnit nástup do mateřské školy. Strach dolehne většinou na každé dítě, a proto některé mateřské školy nabízejí rodičům několikahodinový společný pobyt s dítětem ve třídě, buď jen první den, nebo celý první týden. Dítě si tak postupně přivykne na nové prostředí a získá jistotu. Děti potřebují od dospělých ujištění, že se jejich rodič vrátí a že o něj bude v mateřské škole dobře postaráno.



TIPY

Pokud se u dítěte v období adaptace vyskytují potíže, je vhodné zvážit využití těchto strategií:

- domluvit se na tom, aby se rodiče rozloučili a jasně řekli dítěti, kdy se vrátí;
- zjistit si od rodiny, jaké hračky a aktivity má dítě rádo, a dát mu je k dispozici hned při příchodu do školky;
- umožnit dítěti přinést si z domova vlastní hračku nebo nějaký předmět;
- zajistit dítěti maximální pozornost, než si přivykne na prostředí mateřské školy;
- poskytovat dítěti dostatek času, aby mohlo vyjádřit svoje pocity kresbou, mluvením s dospělým (případně s kamarádem), kterému věří;
- vizualizovat dítěti denní režim prostřednictvím obrázků nebo ikon, kterým snadněji porozumí – bude tak mít přehled o tom, kolik aktivit během dne ještě zbývá, než si pro něj přijde jeho rodina;
- mít ve třídě fotografie rodiny (nebo rodinné album), do kterého se může dítě podívat a sdílet je s ostatními;
- domluvit se na tom, že v určený čas společně zavoláme jednomu z rodičů.

Průběžná komunikace mezi MŠ a rodinou

Jednotlivé rodiny mohou upřednostňovat různé způsoby komunikace. Například matka samoživitelka může preferovat email, zatímco rodina, kde je dítě vychováváno prarodiči, bude preferovat telefonický hovor nebo textové zprávy. Některým rodinám zase nevadí strávit více času v šatně v době předávání dítěte. Někteří rodiče budou upřednostňovat, abychom je navštívili u nich doma, zatímco jiní preferují setkání v mateřské škole. Jak je uvedeno v předchozí kapitole, jednou z našich povinností je najít nejlepší způsob, který rodinám vyhovuje.

Doby příchodů a odchodů

Nabitý program rodin jim často neumožňuje vyčlenit si speciální čas pro komunikaci se školou, proto je důležité využívat neformálních příležitostí, například během ranních příchodů dětí do mateřské školy nebo během jejich vyzvedávání. Měli bychom přivítat děti a jejich rodiny vyslovením jejich jmen a říci třeba: *Chceš ukázat svému tatínkovi knihu, kterou jsme včera četli?* Můžeme informovat člena rodiny o aktivitách z předešlého dne i o tom, čeho se jejich dítěti podařilo dosáhnout. Přitom se můžeme zmínit o nadcházející schůzce nebo události. Každopádně bychom si měli dávat pozor, abychom nemluvili o dítěti, pokud není přímo součástí naší konverzace.

Tento neformální čas také umožňuje rodinám spolu komunikovat, klást nám otázky, požádat o schůzku a – pokud mají čas – pohrát si se svým dítětem nebo si společně přečíst knihu. Není to vhodný čas na diskuzi o problémech, protože jsou u toho přítomny další děti. Za tímto účelem si ale můžeme domluvit jinou schůzku. V případech, kdy jsou děti přiváděny do školy chůvou nebo starším sourozencem, necitlivé informace jejich prostřednictvím nepředáváme, ale vzkážeme rodičům či zákonnému zástupci, aby se na nás obrátili.

Abychom zajistili řádné předání dítěte do školky, musí být ve školním řádu jasně stanoveno, jak má rodič při příchodu postupovat a jak má svému dítěti pomoci nachystat se na další den. První a poslední půlhodina dne by měla být vyčleněna pro volnou hru, do které se rodiče mohou zapojit, mají-li čas a chuť.

Je důležité zajistit, aby byly všechny rodiny vítány a byly jim nabídnuty příležitosti sdílet a přijímat informace. Měly by se také cítit příjemně, když

tráví společný čas se svým dítětem ve třídě. Jedním ze způsobů, jak ověřit, zda dáváme stejné příležitosti a pozornost všem rodinám, je požádat o pomoc svého kolegu či mentora. Ti se na to mohou zaměřit při pozorování a dát nám zpětnou vazbu.

Průběžná komunikace

Díky současnému rozvoji technologií je komunikace s rodinami jednodušší a spontánnější. Zatímco před 10–20 lety jsme posílali domů krátké písemné vzkazy a informační letáčky, dnes můžeme posílat individuální a skupinové e-maily, textové zprávy a tweety. Máme vlastní webové stránky a stránku na Facebooku, vytváříme blogy a fóra. Pokud se nacházejí členové rodiny daleko, můžeme si s nimi vyměňovat informace prostřednictvím Skypu nebo jiné aplikace.

Jednotlivé vzkazy lze využít k informování rodiny o tom, čeho jejich dítě dosáhlo a jakou novou dovednost se naučilo. Můžeme jim také poděkovat za něco, čím do programu třídy přispěly. Měli bychom v každém případě rodiny ke komunikaci neustále podněcovat, zvláště pokud s dítětem pracujeme na konkrétním cíli a rodina se na dosažení cíle podílí.

Informační bulletiny a novinky na webových stránkách školky jsou dalším užitečným způsobem, jak s rodinami komunikovat. Školka může každý měsíc poslat souhrnnou zprávu, kde informuje o nadcházejících událostech a aktivitách. Rodiny se tím mohou nechat inspirovat a pracovat na podobných tématech také v domácím prostředí. Součástí aktualit mohou být informace o akcích v komunitě, odborné články o vývoji dítěte, tipy pro výchovu a rodičovství, výživu a třeba i recepty. Informace by měly zahrnovat i konkrétní jména dětí ve třídě a jejich členů rodiny, pakliže s tím všechny strany souhlasí. Musíme vždy zajistit, aby byla ve zprávě zmínka o každém dítěti. V případě zveřejnění fotografií dětí je nutné si od rodičů vyžádat písemný souhlas.

Nástěnky můžeme využít k ukázkám dětských prací či fotografiím z výletů. Je možné zveřejnit i denní rozvrh, přihlášky a pokyny pro dobrovolníky, kteří se zapojují do aktivit školky. K podobným účelům lze použít i webové stránky.

Je důležité informace na nástěnkách a na webových stránkách obměňovat a aktualizovat. Pokud obsahují staré informace nebo jejich vzhled neupoutá pozornost, rodiny se nebudou obtěžovat je číst.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Komunikace pomocí technologií**

Tatána pracuje ve vesnici, odkud většina rodičů dojíždí za prací do hlavního města nebo za hranice a o děti se starají jejich prarodiče. Pravidelně s nimi komunikuje během příchodů a odchodů dětí z mateřské školy. Ráda by ale našla nějaký další způsob komunikace, který by rodinám umožnil zapojit se do dění školky. Zeptala se proto svého ředitele, zda může na školním intranetu vytvořit blog, na kterém by zveřejňovala informace o tom, co se děje ve třídě (včetně fotografií a krátkých videí dětí, které pořídí svým telefonem). Protože jsou tyto informace pro zapojené rodiny veřejné, požádala všechny zúčastněné o písemný souhlas, že může sdílet tyto fotografie a videa chráněné heslem, ke kterému budou mít přístup pouze oni. Také poskytla svou e-mailovou adresu, na které ji mohly rodiny kdykoli kontaktovat.

Dále hledala způsob, jak uspořádat setkání s dětmi, prarodiči a rodiči přes Skype. Tatána chtěla, aby děti prostřednictvím videokonferencí prezentovaly svá portfolia a mluvily se svými rodiči o tom, co ve školce dělají, jaké jsou jejich oblíbené aktivity a s kým se kamarádí. Doufá, že tento způsob komunikace umožní rodičům být v intenzivnějším kontaktu se svými dětmi a stanou se součástí jejich vzdělávacího procesu, přestože pracují daleko.

Klíčové body

- Přístup Tatány je dobrý příklad principu zaměřeného na rodinu. Tatána proaktivním způsobem usiluje o zapojení všech členů rodiny a také pomáhá prohloubit rodinné vazby.
- Tatána používá technologie k různým formám komunikace: e-mail, videokonference, blog, fotografie a videa.
- Používání technologií je jen jedna z forem její komunikace s rodinami, zároveň se osobně setkává s prarodiči. Vytváří s dětmi portfolia, která pak děti prezentují svým rodinám a sdílí s nimi své zkušenosti a zážitky z mateřské školy.

Formální komunikace s rodinami

S rodinami bychom také měli komunikovat prostřednictvím formálních zpráv a setkání, která slouží především k informování rodičů o tom, jak se jejich děti rozvíjí a učí.

Písemné zprávy

Jednou či dvakrát ročně bychom měli rodičům napsat zprávu o vývoji a učení jejich dítěte, aby měli k dispozici formální záznam o jeho pokroku. Je dobré psát zprávy popisným jazykem a zaměřovat se v nich na pozitivní informace. Problémy s chováním nebo rozvojem dítěte bychom měli rodičům sdělovat osobně.

Schůzky se členy rodiny o pokroku dítěte

Pravidelné formální schůzky s jednotlivými rodinami za účelem diskuze o pokrocích jejich dítěte jsou užitečné jak pro rodiny, tak i pro učitele. Při těchto schůzkách sdělujeme rodinám, jak se jejich dítě projevuje v mateřské škole a jak se vyvíjí. Můžeme se jich ale také zeptat na jejich představu o dalších cílech a vyslechnout případné obavy.

Jak bylo uvedeno na příkladu v předchozí kapitole, výborný způsob je pořádání tripartitních schůzek učitel–rodina–dítě, které si může dítě samo vést. Jednou z výhod těchto schůzek je také to, že rodiny nemusí zajišťovat hlídání pro své dítě. V případě potřeby se formální schůzky s rodinou mohou účastnit i další odborníci, jako jsou například speciální pedagogové, logopedi, fyzioterapeuti nebo psychologové.

Je důležité naplánovat schůzku na dobu, která je pro rodinu vyhovující. Rodiče bychom měli předem informovat o cíli schůzky a o jejich předpokládaných výstupech. Pokud se rodiny nemohou dostavit do mateřské školy, měli bychom navštívit rodinu doma, nebo domluvit schůzku někde jinde, kde to rodině nejvíce vyhovuje.

Přechod z mateřské školy na základní školu

Přechod z mateřské školy, která naslouchá dítěti a program mu přizpůsobuje dle jeho potřeb, na režim tradiční základní školy může být pro všechny zúčastněné náročné. V mateřské škole jsou děti vybízeny k samostatnosti a k odpovědnému rozhodování a rodiny jsou vítány jako partnery školy. I když některé základní školy nyní více uplatňují demokratický přístup, je pravděpodobné, že způsoby komunikace budou omezené stejně jako otevřenost školy vůči rodičům a rodinám.

Pečlivé plánování a příprava mohou tento přechod usnadnit, zejména pokud si mateřská a základní škola vzájemně vyjasní své přístupy a důvody, jaké k nim má. Každá mateřská škola by měla mít zpracovaný písemný plán, který slouží jako průvodce při přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Tento plán by měl být vypracován ve spolupráci s rodinou a učiteli základní školy.

Na základě těchto informací může být vytvořen individuální plán pro konkrétní dítě a jeho rodinu. Součástí aktivit přechodu mohou být informace pro třídního učitele základní školy o silných stránkách a potřebách každého dítěte, podněty pro spolupráci s rodinou a informování učitele o postupech demokratického vzdělávání.



TIPY

Jak můžeme dítěti a rodinám přechod z mateřské na základní školu usnadnit?

- Svolání schůzky mezi rodinou, učitelem MŠ a zástupcem ZŠ kvůli rozhodnutí, jaké informace o dětech je vhodné sdílet. Stanovte, jak a kdy bude tato výměna informací probíhat. Například učitelé mateřské školy se dohodnou s rodinami na poskytnutí kopií aktuálního hodnocení každého dítěte učitelům základní školy. Tím dojde k předání informací o cílech a záměrech mateřské školy a záznamů o vývoji dítěte. Učiteli základní školy můžeme poskytnout také portfolio dítěte. Pak bychom ho ale měli vrátit rodině.
- Zorganizování návštěv ZŠ (alespoň jednou nebo dvakrát v posledním ročníku MŠ). Pro děti je to příležitost, jak se seznámit s novým prostředím a více se o něm dozvědět (například: kde je jídelna, kde jsou toalety atd.), a pomůže to zmírnit obavy, které děti mohou mít. Po návštěvě můžeme jedno z center přestavět na „základní školu“, ve které si děti budou hrát na první třídu a zkusit se učit jako prvňák.
- Uspořádání setkání učitelů ZŠ, rodin a dětí z MŠ, kde lze diskutovat o očekávání, jaká rodiče od základní školy mají, jak vypadá běžný den v ZŠ apod.
- Nechte děti, aby nakreslily obrázek a napsaly nebo nadiktovaly dopis svému novému učiteli, ve kterém uvedou informace o sobě, rodině a činnostech, které je baví.
- Představovat rodinám školu jako vzrušující místo plné nových podnětů a zmírňovat jejich obavy. Rodiny je třeba podporovat a pomoci jim stát se více nezávislé.
- Pomoci rodinám, ve kterých se vyskytují specifické potřeby (jazyk školy není rodným jazykem rodiny, děti vyžadují speciální potřeby atd.), například tím, že naplánujeme schůzku s učiteli ZŠ a rodinou.

Nakládání s důvěrnými informacemi

Protože učitelé v programu Začít spolu podporují otevřenou diskuzi a poskytují rodinám příležitosti hovořit o svých problémech, svěřují nám rodinní příslušníci citlivé informace, které se týkají problémů jejich dětí i širší rodiny. Je naší povinností chránit tyto informace jako důvěrné, ať už jsou předávány v písemné či ústní formě.

Před zveřejněním informací dalším stranám (včetně fotografií nebo videí dětí) je nutné získat písemný souhlas rodiny. Rodiče musí vědět, jakým způsobem a jaké informace lze sdílet. Rovněž si musí být vědomi, že mají právo tyto informace kdykoli zkontrolovat.

Jedinou výjimkou, kdy může být mlčenlivost porušena, je v případě podezření personálu školy, že je dítě v nebezpečí nebo dochází k jeho zneužívání. Pokud taková situace nastane, jsou zaměstnanci mateřské školy povinni hlásit podezření a předat důkazy příslušnému úřadu.

Všichni zaměstnanci mateřské školy by měli být proškoleni a poučeni o mlčenlivosti, mělo by jim být pravidelně připomínáno, aby nešířili informace dále. Jakékoli informace od zaměstnanců podané písemnou formou musí být založené na faktech, musí být objektivní a podstatné. Pokud například hlásíme podezření na zneužívání dítěte na sociální úřad, měli bychom se vyvarovat informacím, které máme jen „z doslechu“.

Všechny programy by měly mít písemně zpracované zásady mlčenlivosti. Tato pravidla mohou obsahovat následující:

- jak postupovat při předávání informací dalším organizacím a odborníkům, kteří s dítětem pracují;
- formulář pro souhlas rodičů ke zveřejňování fotografií, videí nebo informací o jejich dětech;
- písemně zformulovaná pravidla, jak mateřská škola nakládá s důvěrnými informacemi;
- popis správného postupu při pořizování objektivních záznamů, zpráv a informací;
- práva a povinnosti rodičů.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jaké informace o dětech se mnou rodiny sdílí a jak je využívám ve své praxi? Existují další informace, které bych se chtěl/a dozvědět? Jak je mohu získat?
- Cítí se všechny rodiny bezpečně, když mi sdělují informace o svých dětech? Mohu udělat něco jinak, aby se cítily lépe?
- Používám nové a různé způsoby při komunikaci s rodinami, které je motivují ke spolupráci? Nezahlcuji je informacemi?
- Co dělám pro to, abych pomohl/a dětem usnadnit přechod z mateřské školy na základní školu? Co jiného bych mohl/a udělat pro děti a rodiny, abych podpořil/a jejich přechod na základní školu?

Zapojení rodiny a komunity

Zapojení rodiny a komunity znamená více než jen účast na akcích pořádaných mateřskou školou. Znamená to mimo jiné také citovou angažovanost rodin, díky které se nám otevírá široká škála možností, jak je zapojit do života mateřské školy. Pojetí „zapojení rodiny a komunity“ je širší než zapojení rodičů, protože uznává a vítá důležitost dalších rodin a členů komunity.

Dlouholetý výzkum Harvard Family Research Project (2006) dokládá výhody zapojení rodiny a komunity do vzdělávání dětí a také to, že období v mateřské škole je velmi vhodné pro položení základů dobré spolupráce mezi vzdělávacím zařízením a rodinou. Mezi tyto výhody patří: zlepšení výsledků dětí; pravidelná školní docházka; pocit pohody a bezpečí; zvýšení sebevědomí a hrdosti rodin na komunitu, ve které žijí. Rodiny se díky spolupráci mohou dozvědět více o vývoji svého dítěte, o jeho zájmech, silných stránkách a potřebách. Rovněž získají náměty, jak pomáhat dětem doma, a také získají větší jistotu při jejich výchově a vzdělávání. Cítí pozitivní náklonnost k učitelům a více podporují mateřskou školu a později školy, které jejich děti budou navštěvovat. Pro členy komunity je cenné, že se mohou podílet na změně a budoucnosti místa, kde žijí, a že mohou posilovat sociální soudržnost. Pro učitele je největší výhodou, že se dozví o dětech informace, které mu pomohou lépe zacílit a zefektivnit práci s daným dítětem.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jak vnímám důležitost zapojení rodiny a komunity?
- Proč je důležité se zabývat tím, jak a kdy se rodiny a komunity chtějí zapojovat?
- Co způsobuje, že se lidé při zapojení cítí bezpečně a příjemně?
- Jaká je role školy ve vzdělávání rodičů?

Rozšíření pojmu „zapojení“

V mnoha kulturách jsou role rodiny a školy odděleny. Rodiny jsou zvyklé rozloučit se se svými dětmi ve dveřích školy a nemají příliš povědomí o tom, co se za nimi odehrává. Učitelé za děti přebírají plnou zodpovědnost, ale nevyvíjejí iniciativu pro zapojení rodin.

Někde se učitelé domnívají, že rodiče zapojují dostatečně, v praxi to ale může spočívat pouze v jejich pozvání na třídní schůzky a školní besídku. Pro některé rodiny může být obtížné si vyčlenit čas a dostavit se do školy, také mohou mít pocit, že je na ně vyvíjen tlak. Musíme být proto velmi opatrní, když zjišťujeme, zdali a případně jak se může rodina zapojit. V každém případě lze podniknout mnoho věcí, které objasní smysluplnost spolupráce rodiny a mateřské školy.

Alternativní způsoby zapojení rodin

K tomu, aby se nám podařilo zapojit do života školy pracující rodiče, které mají často doma ještě další dítě, potřebujeme být kreativní. Můžeme zkusit do třídních aktivit zařadit činnosti, které rodiny doma dělají, hry, které hrají, nebo pořady, na které se společně dívají. Můžeme založit blog, v němž budou rodiče sdílet činnosti, které doma realizují se svými dětmi. Musíme zkrátka najít mnoho různých cest, abychom zvýšili pravděpodobnost, že s námi rodiče začnou komunikovat. Mateřská škola může také nabídnout matkám pečujícím o další malé děti možnost přivést je do školky, nebo zajistit hlídání v době, kdy tráví čas se třídou svého staršího dítěte.

Zapojení dalších členů rodiny

Je vždy dobré pokusit se přizvat ke spolupráci i další členy rodiny než jen rodiče. V některé rodině mohou zajišťovat péči o děti babička a dědeček, kteří by se mohli zapojit třeba do práce na zahradě či v dílně. Zároveň by se prarodiče dozvěděli více o aktivitách dítěte v mateřské škole a získané informace by dále sdíleli se zbytkem rodiny. Starší sourozenci mohou například pravidelně přicházet do školky a dětem číst. Rodina by neměla pociťovat, že je nucena, spíše by měla zažívat vřelé přijetí a pocit, že mohou skutečně přispět něčím zajímavým a důležitým. Vždy bychom měli požádat zákonného zástupce, aby pověřil konkrétní osoby, které mohou vyzvedávat dítě a kterým je povoleno účastnit se aktivit v mateřské škole. Pokud se vyskytne problém (například po rozvodu), měli bychom požádat o kopii soudního rozhodnutí, které jasně stanovuje práva obou rodičů.

Průzkum zájmů členů rodiny

Zapojení rodin smysluplným způsobem vyžaduje nutnost nejprve rodinu důkladně poznat a vyhradit si dostatek času na plánování společných aktivit. Jedním ze způsobů, jak od rodin získat informace, je nechat je vyplnit dotazník zjišťující jejich zájmy i chuť se zapojit (viz Příloha 1).

Učitelé společně s rodinami přemýšlejí a reflektují

Vandenbroeck (2010) nám také doporučuje mít neustále na paměti, že v rámci spolupráce je potřeba vyčlenit čas na reflektování metod, které ve výuce používáme, ať už jde o každodenní činnosti, specifické výukové metody nebo význam hry pro růst a vývoj dětí. Dahlberg a Moss (2005) popsali příklady zapojení rodin do demokratického rozhodování v rámci školky. Například můžeme rodiče požádat, aby nám pomohli zkontrolovat, jestli jsou centra aktivit vybavena předměty, které děti doma používají a které odpovídají dané kultuře. *Odpovídají rekvizity a oblečení, se kterými si děti hrají, tomu, co si lidé oblékají v místní komunitě? Máme k dispozici knihy, které ukazují, jak žijí lidé v naší komunitě? Pokud jde o každodenní činnosti, je nutné, aby si všechny děti před spaním převlékly oblečení? Jaká výuková témata děti nejvíce propojují s místní komunitou?*

Rodiny a členové komunity v mateřské škole

Otevřít dveře třídě rodinám a členům komunity jako dobrovolníkům je skvělý způsob, jak rozšířit možnosti jejich zapojení. Získáme tím další dospělé, kteří se mohou podílet na aktivitách třídy a školky. Děti díky rozmanitosti aktivit a interakcí získávají navíc další zkušenosti a zážitky.

Dobrovolnictví

Existuje mnoho způsobů, jak lze rodiny a členy komunity zapojit do aktivit třídy. Mohou číst nebo vyprávět pohádky, psát příběhy, které jim děti diktují, mohou s dětmi vařit a hrát různé pohybové hry.

Díky dotazníku o zájmech a dovednostech rodiny můžeme zjistit, jaký způsob zapojení by byl nejvhodnější. Možností je spousta. Pro děti budou inspirativní zejména členové komunity, kteří se zabývají uměním, zahradničením, šitím, vařením, vyprávěním příběhů nebo cvičením jógy. Dobrovolníci mohou přijít do školy a ukázat dětem, jak se zachází s různými nástroji, se kterými pracují, případně nechat děti, aby si v malých skupinkách nástroje vyzkoušely. Hasič může dětem ukázat, jak se obléci do uniformy, zdravotní sestra může přinést stetoskop a pomoci ho dětem prozkoumat, programátor může s dětmi pracovat na počítači.

Uvítání dobrovolníků

První krok k tomu, aby se nám podařilo získat rodiny pro tento druh spolupráce, je vytvořit bezpečné a pozitivní klima. Veškerá naše komunikace s nimi musí vyjadřovat tento postoj. Respekt a otevřená komunikace týkající se zásad, postupů, cílů a aktivit předškolního zařízení pomáhají každému, aby se cítil dobře a porozuměl společným cílům.

Obvykle nestačí napsat pouze písemné oznámení nebo jednorázové pozvání. Na prvním setkání s rodiči nebo na návštěvě v rodině dítěte zdůrazněte, že předškolní vzdělávání a výchova je založena na spolupráci mezi rodinou a školkou, a povzbuďte je, aby vás navštívili. Přestože je pro nás praktické a žádoucí, abychom věděli předem o návštěvě někoho z rodiny, měli bychom být otevřeni i neplánované návštěvě. Pokud rodič nebo člen rodiny může přijít na pomoc během polední přestávky nebo cestou do práce, je to v pořádku. Někomu může vyhovovat, když pomáhá pravidelně každý týden, nebo dokonce každý den. Jakákoli angažovanost je vítána.

Členové rodiny se někdy mohou ve třídě cítit nejistě nebo si myslet, že jsou na poli pedagoga. Důvody, proč se zdráhají zapojit, mohou být následovné:

- Nejsou si jisti, jestli tým učitelů potřebuje jejich pomoc.
- Obávají se, že by mohli udělat chybu.
- Nevědí, co mají konkrétně dělat, a nechtějí způsobit zmatek.
- Mají pocit, že nemají co nabídnout.
- Pravidla třídy nejsou jasná.

Členové komunity se také mohou dobrovolně podílet na práci ve třídě. Některé mateřské školy se rády propojí s domovem důchodců a pravidelně jej navštěvují. Z podobných aktivit obvykle profitují děti i senioři. Další dobrovolníci mohou pocházet z místní firmy, která usiluje o to, aby se jejich zaměstnanci více zapojili do života komunity. Mohou to být i středoškoláci, kteří s dětmi pravidelně čtou. Existuje spousta lidí, kteří velmi rádi tráví čas s malými dětmi a jsou ochotni se intenzivně zapojit, pokud se jich zeptáme.

Uvedení dobrovolníků do třídy

Dobrovolníky nejprve představíme všem na společné schůzce mateřské školy. Po představení a vytvoření bezpečné atmosféry můžeme navrhnout rodinám, jestli si nechtějí zažít den ve třídě z perspektivy svých dětí. V rámci tohoto dne si zahrají stejné hry, jaké hrají jejich děti, pracují se stejnými materiály, společně vytvoří výtvarné dílo, pohrají si venku, poslouchají hudbu i s nimi svačí. Je to obvykle zkrácená verze dne, rodiny ale mohou zažít, jaké to pro děti je být součástí programu. U jednotlivých aktivit a v různých centrech krátce pohovoříme o tom, co je jejich cílem a co se v nich děti učí. Tento první kontakt s prostředím třídy pomáhá dobrovolníkům, aby se ve třídě cítili dobře a seznámili se s metodami výuky a centry aktivit. Díky prvnímu setkání můžeme také lépe porozumět možnostem a představám o zapojení. Pro rodiny je také důležité, aby se seznámily s nastavenými pravidly (například úklid hraček, používání toalet či stolování). Rodičům můžeme vysvětlit, že vytváření pravidel je trvalý proces, do kterého jsou zapojeny děti, a ukázat jim, kde tato pravidla máme vyvěšena. Měly by být také probrány informace o tom, jak s dětmi mluvíme o problémech chování a jak jim je pomáháme řešit. Program dne zahrnuje spoustu rituálů, a proto od dobrovolníků rozhodně neočekáváme, že budou po celou dobu přesně vědět, co se kdy dělá.

Všichni zapojení by měli vědět, že se na vás mohou kdykoliv obrátit. Pokud dobrovolníci přijdou na domluvenou hodinu v konkrétní den, připravte si pro ně úkoly, ve kterých se budou cítit užiteční. Sdělte jim svá očekávání a jak

jejich aktivity obohatí program. Jak konkrétní budete muset být, bude záviset na dovednostech dobrovolníka a na činnosti, se kterou bude pomáhat.

Pokyny související s prací v centrech by měly zahrnovat informace o ukládání hraček a pomůcek na své místo, dodržení denního režimu třídy a informace o tom, jak komunikovat s dětmi v různých centrech aktivit a dalších částech třídy.

→ TIPY

Obecná doporučení pro dobrovolníky:

- Posadte se k dětem a účastněte se skupinových aktivit. Noste pohodlné oblečení, abyste mohli s dětmi sedět na zemi nebo jít ven.
- Důležitou součástí předškolního vzdělávání je rozvíjet u dětí samostatnost. Povzbuzujte děti, aby zvládaly věci samostatně, a pomoc nabízejte pouze, když je to nutné.
- Pozorujte, co děti baví a o co projevují zájem. Přispívejte svými návrhy, ale neřidte hru nebo aktivitu.
- Požádejte děti, aby vám vyprávěly o své kresbě, stavbě z kostek, výrobku ze dřeva, nebo se jich ptejte, jak se to, co vytvořily, jmenuje. Pokud je to možné, výtvar vyfoťte a poznamenejte si, co Vám řekly.
- Komunikujte s dětmi. Popište, co dělají. Pokládejte jim otevřené otázky, abyste zjistili, o čem a jak přemýšlí. Pamatujte na to, že děti vnímají a kopírují řeč osob, které s nimi hovoří.
- Raději pomozte dětem vyřešit si konflikty mezi sebou, než abyste to dělali za ně. Přistupujte k situaci v klidu a zamezte jakémukoliv nevhodnému a ohrožujícímu jednání. Požádejte všechny zúčastněné děti, aby vám popsaly, co se stalo a jak by problém řešily. Společně vyberte jedno řešení.
- Pokud mají děti problémy s chováním, pomozte jim naučit se vhodně chovat a konflikty řešit v klidu.
- Podělte se s námi o své nápady a návrhy, abychom s nimi mohli pracovat. Pokud máte nějaký zajímavý koníček nebo talent, řekněte nám to. Moc rádi najdeme cesty, jak Vás zapojit.
- Prosíme Vás, pokud máte nějaké připomínky, obavy nebo dotazy k jednotlivým dětem, sdělte nám je, ale ne v jejich přítomnosti.

Dobrovolníkům umožněte pracovat s dětmi ve dvojicích, pokud o to mají zájem. Vzájemné seznamování rodin mezi sebou může být příjemný způsob, jak představit třídě nově příchozí rodinu. Pokud chcete dobrovolníky více motivovat ke konkrétní pomoci ve třídě, vyvěste na nástěnku informace o plánovaných činnostech v centrech aktivit.

V následující tabulce jsou uvedeny náměty pro různá centra a vzdělávací oblasti. Dobrovolníkům můžete také poskytnout nápady pro práci v ostatních centrech a prostorech, jako jsou například zahrada, dílna nebo centrum Pokusy a objevy. Když poskytneme dobrovolníkům několik námětů, zajistíme, že budou činnosti děti bavit. Dobrovolníkům s omezenou čtenářskou gramotností text vizualizujeme pomocí obrázků a symbolů.

| NÁMĚTY DO RŮZNÝCH CENTER A VZDĚLÁVACÍCH OBLASTÍ | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Centrum | Co se děti učí | Jak podpořit hru dětí |
| Námětová hra | Objevování různých rolí, které lidé zaujímají ve svých životech. Umění spolupráce a schopnost se dohodnout. Rozvoj řečových dovedností. | Převzít na sebe roli, kterou děti vymyslely. Pomoci dětem najít další rekvizity pro hru. Ptát se dětí, na co by si ještě mohly zahrát. Přispívat dalšími návrhy. |
| Ateliér | Tvořivé myšlení. Fyzikální vlastnosti materiálů. Zvládnutí jemné motoriky. | Povzbuzovat děti, aby experimentovaly s materiály a zkoušely svoje nápady. Vybídnout je, aby popsaly svůj výtvar. |
| Písek a voda | Matematické pojmy týkající se objemu a měření. Fyzikální vlastnosti. | Ptát se dětí, co chtějí objevit. Přidat pomůcky a materiály. Povídat si s dětmi o různých materiálech. |

pokračování na další straně

NÁMĚTY DO RŮZNÝCH CENTER A VZDĚLÁVACÍCH OBLASTÍ

| Centrum | Co se děti učí | Jak podpořit hru dětí |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kostky | Matematické pojmy. Jak ztvárnit věci, které vidí ve svém okolí. | Povídat si s dětmi o tom, co staví. Přidat další pomůcky a materiály. Pomoci dětem přidat na stavby nápisy. |
| Pohybové aktivity | Vývoj svalů a koordinace pohybu. Hraní hry s ostatními dětmi. | Zajistit bezpečnost. Povzbudit děti zkoušet něco nového. Hrát si s dětmi a povídat si s nimi o tom, co dělají. |
| Čtenářský koutek | Jak se knihy vyrábí a k čemu slouží. | Číst dětem knihy. Povzbuzovat je, aby vyprávěly o knihách, obrázcích nebo příbězích. Nechat děti dramatizovat část příběhu z knihy. |
| Hry a skládky | Koordinace oko–ruka. Zlepšování jemné motoriky. Různé matematické dovednosti, jako jsou porovnávání, velikost, počítání. Dovednost spolupracovat. | Poskytnout dětem doporučení či radu, která jim pomůže posunout se dál. Pomoci dětem ve střídání při hře a při dodržování pravidel. |
| Technologie | Být zdatný v používání technologií. Komunikovat. | Pomoci dětem používat IT zařízení. Vyhledat na počítači vhodné programy. Podporovat spolupráci dětí. |

Projev uznání

Každý je rád, když je oceněn. Se členy rodin a komunity, kteří nabízejí dobrovolnou pomoc ve třídě, je to zrovna tak. Ve třídě tráví svůj drahocenný čas a zaslouží si poděkování a uznání. Nezapomeňte vždy poděkovat za to, že přišli, a zeptejte se jich, jestli je potřeba příště udělat něco jinak, aby byl jejich zážitek z návštěvy ještě lepší. Společně s dětmi vyrobte písemné poděkování, které děti ozdobí svými obrázky, a vyvěste je ve třídě nebo na webových stránkách školy. Děti budou hrdé a ocení to i ostatní.

→ TIPY

Jak projevit dobrovolníkům naše uznání:

- Připravte se na to, že budete muset věnovat nějaký čas na zaškolení dobrovolníků ve své třídě. Seznamte je s prostředím, vysvětlete jim, jak co funguje, představte je zaměstnancům školy a zadejte jim práci.
- Vyčleňte pro ně místo, kde budou moci sedět a ukládat si svoje věci.
- Zajistěte dostatek jídla, aby se dobrovolníci mohli stravovat společně s dětmi.
- Vyčleňte pro ně prostor na třídní nástěnce nebo na webových stránkách školy.
- V newsletteru vytvořte sekci, do které budete přispívat pravidelnými články o zapojení rodin do třídních aktivit.
- Uspořádejte oslavu na počest každého, kdo něčím přispěl do programu třídy.

Zapojení mužů

Další možností, jak podpořit a obohatit vývoj dítěte, je dopřát jim hru s muži. Je vždy přínosem, když děti mohou zažívat muže v roli pečovatelů a vidět je, jak si hrají. Vzhledem k tomu, že máme ve školství málo mužských vzorů, je důležité, abychom hledali způsoby, jak tatínky a další příbuzné motivovat ke spolupráci ve třídě.

Jedna z možností, jak podpořit zapojení mužů, je organizovat akce v době, kdy se jich mohou zúčastnit. Muži by měli být součástí všech diskuzí (obecných o vzdělávání i konkrétních o jejich dítěti). Pokud je rodina úplná, všechny vzkazy a pozvánky by měly být adresovány jak matce, tak otci. Vždy bychom měli dávat pozor na to, abychom muže nevědomě nevyčleňovali z našeho programu a akcí.

→ TIPY

Jak více spolupracovat s muži:

- Zeptejte se mužů, co je baví a jak by tyto konkrétní zájmy mohli sdílet s dětmi.
- Naplánujte speciální akce a aktivity, které jsou určené pro děti, jejich tatínky nebo další mužské rodinné příslušníky. Mějte na paměti, že tyto aktivity nemusí být typicky mužské. Muži se také dovedou podílet na činnostech, jako jsou vaření nebo čtení.
- Povzbudte muže, aby přišli na třídní schůzku nebo na návštěvu třídy spolu (např. ve dvojici). Mohou se tak vzájemně podpořit a dodat si odvalu.
- Zorganizujte „společenské akce pouze pro muže“, kde si mohou tatínkové vyměňovat nápady a mluvit o svých dětech. Zkuste založit mužský knižní klub na téma dětství.
- Nabídněte rodičovské kurzy nebo semináře pro muže, které bude lektorovat muž. Při výběru tématu se zaměřte na činnosti, které si muži užívají se svými dětmi.
- Zorganizujte společenské akce, které budou motivovat všechny členy rodiny k účasti.
- Vyberte jeden den v týdnu, který vyhradíte tatínkům ke hře se svými dětmi ve třídě (např. úterý ráno po přivedení dítěte do školky). Podněcujte muže, kteří se loučí se svými dětmi, aby s nimi chvíli setrvali a nechali si od nich ukázat, na čem aktuálně pracují.

Využití dalších zdrojů komunity

Rodinná setkávání můžeme rozšířit na další místa v komunitě – například zdravotní střediska nebo knihovny. Podstatné je, aby rodiny samy navrhly, co je zajímavá a o čem potřebují více informací. Naše úloha pak spočívá v tom, abychom je podpořili ve vyhledávání těchto zdrojů ve vlastní komunitě, případně tyto kontakty sami oslovili.

Stále více se v praxi setkáváme s tím, že je mateřská škola místem, kde se vzdělávání potkává s komunitou. Přísloví „*K výchově dítěte je potřeba celá vesnice.*“ je jasnou připomínkou toho, že se musíme snažit o propojení s komunitou, ve které děti vyrůstají.

Místnost pro rodiny

Vytvořením prostoru pro rodiny v mateřské školce dáváme jasný signál: *Všichni jste vítáni, jsme rádi, že vás máme.* Ať už jde o sdílený prostor, nebo přímo speciální místnost vyhrazenou pro rodiče, zřízení takového místa vybízí rodiny ke spolupráci a zapojení. Pokud je to možné, místnost vybavte kobercem, pohovkou nebo pohodlnými židlemi a krabicí s hračkami pro malé sourozence. Vytvořte zázemí pro jednoduché občerstvení – vodu, kávu nebo čaj. Zdi ozdobte dětskými kresbami a dalšími produkty dětí. Je také dobré disponovat dostatkem skládacích židlí pro případ větších rodinných setkání.

Pokud ve školce nemáte prostor přímo pro tento účel, můžete použít kancelář nebo jinou místnost pro zaměstnance. Bude to patrně vyžadovat omezení otevírací doby, tato investice se ale vždy vyplatí. Je žádoucí, aby byla místnost pro rodiče k dispozici v pravidelných časech, a to každý den minimálně dvě hodiny ráno a hodinu nebo dvě odpoledne před uzavřením školky. Ostatní vyhrazené hodiny mohou být flexibilnější podle potřeb zaměstnanců a harmonogramu dne. Plán obsazení místnosti aktualizujte každý týden a informujte o něm rodiny.

Další možností může být vytvoření rodinného koutku v hale nebo na jiném dostupném místě ve školce. Měl by být vybaven nábytkem pro dospělé i děti, nástěnkou s informacemi a něčím ke čtení. K těmto účelům lze využít i komunitní centrum, kde můžeme také zřídit koutek s hračkami a různými materiály.

V místnosti můžete založit také menší knihovnu, ze které si rodiny mohou vypůjčit dětské knihy, hračky i knihy o rodičovství a vývoji dítěte. Vytiskněte registrační list nebo kartičky k zaznamenání toho, kdo si co vypůjčil a kdy by to měl vrátit. Obecně je dostačující lhůta dvou až tří týdnů. Rodiny by měly mít možnost půjčovat si hračky a knihy tak často, jak potřebují. Rodiče by měli být zodpovědní za organizaci a údržbu knihovny, za úklid hraček a knih, kontrolu výpůjčních listů i zaslání upomínek rodinám, které zapoměly výpůjčky vrátit.

Především je důležité, aby se rodiny cítily v knihovně příjemně, a proto je ujistěte, že i když od nich očekáváme, že se o vybavení knihovny postarají, je zcela běžné, že někdy dojde k poškození hračky, ztrátě či roztržení knihy. Pokud je to možné, rozbité hračky a poničené knihy opravte, nebezpečné hračky z knihovny odstraňte. Mějte na paměti, že rodinní příslušníci často dokážou spoustu věcí opravit a navíc je to jeden z dalších způsobů, jak je

Lze zapojit do dění ve školce. Příležitostně můžeme uspořádat společenskou akci s cílem získat do fondu nové knihy a hračky. Do takové akce zapojte děti a pozvěte například místního spisovatele či herce, který může dětem z nových knih předčítat.

Posílení rodiny jako hlavního učitele svých dětí

Předškolní pedagogové by měli podporovat rodiče a rodiny při posilování jejich role jako učitele. Prostřednictvím rodinných setkání, konzultací o rodičovství i neformálních setkání můžeme získat o rodinách důležité informace a zároveň s nimi navázat kontakty. Všechny tyto příležitosti také umožní rodinám se vzájemně propojit.

Cílem těchto akcí je především podpora a posílení role rodiny, přičemž musíme mít vždy na paměti, že nejde o to rodiny formovat či měnit. Hlavním záměrem je nabídnout pomoc, zdroje a kontakty, které mohou rodiče využít, když cítí potřebu dozvědět se více o výchově a vzdělávání svých dětí.

Rodinná setkání a další strategie, jak posílit roli rodiny

Setkání rodin slouží k předávání informací a diskuzi o tématech týkajících se mateřské školy. Mohou mít ale také podobu přednášky s odborníkem o konkrétní problematice. V každém případě je podstatné, abychom v rámci těchto setkání nabízeli co nejširší nabídku témat a vždy zajistili, aby byla témata pro rodiče zajímavá.

Účast rodičů na těchto setkáních se musíme snažit maximálně podpořit, například zajištěním dopravy, tlumočnicka nebo hlídání dětí. Organizaci prvních dvou úkolů můžeme delegovat na někoho z komunity. Zaměstnanci školky, kteří se nebudou setkání účastnit, mohou zajišťovat hlídání dětí.

Setkání rodin budou úspěšná, pokud skutečně vychází z aktuálních potřeb rodin. Musíme tedy vybírat problémy, které rodiny aktuálně řeší. Rodiny by měly mít možnost rozhodnout, která témata by pro ně byla nejvíce přínosná. To můžeme zjistit například prostřednictvím dotazníku nebo diskuze. Témata jako růst, vývoj a zdraví dětí mohou být prezentovány formálnější způsobem. U jiných témat bude naopak vhodnější interaktivnější forma, při které mohou rodiče více participovat a vzájemně komunikovat.

Účel setkávání rodin a jejich podpory nespočívá v nápravě toho, co členové rodiny dělají se svými dětmi špatně nebo nedostatečně. Proto tento proces

nazýváme *posílení role rodiny* a nikoli *výchova rodiny*. Cílem je tedy rozšíření povědomí o metodách a přístupech, které podporují rozvoj dětí a staví na silných stránkách dítěte a pozitivních aspektech. Tato setkání mohou rodinám nabídnout alternativy k jejich pojetí výchovy (například v oblasti stravování, zdraví nebo disciplíny). Šanci na úspěch budou mít tato setkání pouze tehdy, pokud budou odpovídat potřebám rodiny, dávat jim smysl a budou realizovatelné v jejich každodenním životě.

Posílení role rodiny musí zohledňovat přístup k rodičovství a výchově v komunitě a mělo by být maximálně vnímavé vůči dané kultuře. Musí respektovat hodnoty rodin, kulturu, tradice atd., jakož i skutečnost, že mají rodiny výhradní právo rozhodovat o svých dětech.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Tvorba knížek s příběhy

Eva pracuje jako učitelka mateřské školy v komunitě, kde žijí převážně romské rodiny. Uvědomuje si, že když se dětem bude doma častěji číst, pomůže jim to později na základní škole. Zároveň ví, že romské rodiny pravděpodobně nedisponují dostatkem knih, ale příběhy svým dětem vyprávějí. Napadne ji proto, že kdyby slyšela některé z těchto příběhů, mohla by se dozvědět více o romské kultuře, lépe ji začlenit do třídního programu a rozvíjet tak nejen čtenářskou pregramotnost romských dětí, ale i jejich identitu.

Na základě toho se rozhodne změnit formu příštího setkání s rodinami. Nebude se zaměřovat na to, jak důležité je svým dětem doma číst, ale schůzku využije jako příležitost k tomu, aby rodiny sdílely příběhy, které si doma a v komunitě vypráví. Na schůzku přizve i další členy komunity. Všechny přítomné požádá, zdali si příběhy může nahrát a později je využít pro práci s dětmi. Vysvětlí jim, že poslech příběhů je také důležitým krokem pro rozvoj gramotnosti u dětí.

Dětem pak nahrávky pustí ve třídě a společně s nimi vyrobí knihy s těmito příběhy. V knihách nechá místo pro ilustrace a na příštím setkání vyzve rodiny, aby své příběhy doplnily obrázky. Eva rodinám také pustí video, na kterém zaznamenala, jak děti knížky vytváří. Poskytne jim tak konkrétní příklad, jak mohou rodiny s příběhy doma pracovat.

pokračování na další straně



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Tvorba knížek s příběhy pokračování

Následně Eva naplánuje výstavu v komunitním centru, kde si návštěvníci mohou prohlédnout vytvořené knížky a podívat se na videa. Výstava upoutá pozornost dalších členů komunity, kteří později školku navštíví a dětem ukážou, jak příběhy vyprávět poutavě a zajímavě.

Klíčové body

- Eva zohledňuje silné stránky komunity a podporuje identitu a hrdost rodin. Jejich příběhy ukazuje jako vhodné zdroje, které mohou posloužit pro rozvoj gramotnosti u dětí.
- Jedná se o aktivitu, která je vhodná pro obě pohlaví bez rozdílu a může se do ní zapojit více generací.
- Eva podporuje roli rodiny tím, že jim nabídne strategie, jak tyto knihy používat doma se svými dětmi.
- Eva přebírá odpovědnost za vytváření partnerského vztahu mezi mateřskou školou a rodinami/komunitou.

Výběr témat pro setkání s rodiči

Nejllepší strategií, jak vybrat vhodná témata, která rodiny aktuálně zajímají, je rozdat jim dotazník. Na jeho základě pak učitelé vyberou témata, která získala nejvíce hlasů.

Při vytváření seznamu uveďte konkrétní informace o tom, co je obsahem každého tématu. Například téma o výchovných technikách by se mohlo zaměřovat na to, jak postupovat, když dítě odporuje nebo reaguje hrubým chováním, jako je kopání nebo kousání. Dalším tématem by mohla být zdravá výživa dítěte, která by zahrnovala nutriční potřeby předškoláků a jejich oblíbená jídla.

Seznam může obsahovat i témata, která přímo nesouvisí s dětmi (například výměna receptů, pěstování květin, tipy pro kutily, sestavování domácích rozpočtů, použití technologií atd.), ale která dávají lidem příležitost se neformálně setkat a vzájemně sdílet svoje zkušenosti.

**TIPY****Návrhy témat, která souvisí s výchovou dětí a jsou pro rodiny vhodná:**

- růst a vývoj dítěte;
- zvládnání náročného chování dítěte (pozitivní výchovné techniky);
- zdravá strava dítěte;
- dětské nemoci;
- učení hrou;
- budování sebedůvěry;
- rozvoj řeči;
- rozvoj pohybových dovedností;
- výběr vhodných hraček;
- čtení dětem;
- důležitost péče o sebe jako rodiče (či pěstouna);
- komunitní zdroje.

Jak zorganizovat přínosné setkání

Vyhledávejte rodiny a jejich členy, kteří mají co sdílet a mohou vést tato setkání nebo přednášky. Pokud se rozhodneme tato setkání facilitovat, je dobré zajistit následující:

- Podpořit aktivní diskuzi, čehož lze docílit pokládáním otevřených otázek nebo rozdělením účastníků do dvojic či malých skupin. Pomůžeme tak účastníkům, kteří se zdráhají promluvit do pléna, a zvýšíme pravděpodobnost, že se rodiny do diskuze zapojí.
- Vytvořit příjemnou a přátelskou atmosféru.
- Zajistit hlídání dětí během setkání.
- Rozestavět židle do kruhu, aby měl každý pocit, že je součástí diskuze.
- Zprostředkovat informace různými kanály (vizualizace informací, prezentace, pracovní listy, hry apod.).
- Využít videozáznamy nebo fotografie dětí při realizaci programu.
- Rozeslat osobní pozvánky a zajistit následnou komunikaci.
- Vyčlenit čas na neformální rozhovory.
- Propojit více zapojené rodiče s méně zapojenými.

- Pečlivě zvážit časový rozsah setkání. (Rodiče neudrží dlouho pozornost, zvláště po dlouhém dni v práci.)
- Zařadit zábavné aktivity do prezentace (legrace a smích jsou pojítkem).
- Zajistit dotazníky zjišťující zpětnou vazbu a reflexi setkání. Závěrem je vždy potřeba zjistit, zda byly naplněny potřeby a zájmy zúčastněných. Můžeme se ptát: *Byli jste vyzváni, abyste se podělili o své názory a zkušenosti? Bylo pro vás téma zajímavé? Proč ano? Proč ne? Jmenujte tři věci, které jste se na této schůzce naučili nebo zjistili? Co se dá příště udělat jinak, aby pro vás schůzka byla ještě přínosnější?*

Rozvíjení podnětného prostředí doma

Učitelé mohou rodinám pomoci obohatit učení svých dětí nabídkou činností a materiálů, které mohou používat doma nebo v komunitě. Tyto aktivity mohou zahrnovat strategie pro rozvoj řeči nebo čtenářské pregramotnosti. Jedná se například o společnou četbu knih či časopisů s úkoly, vaření a venkovní aktivity v přírodě, v parku či na hřišti. Když děti prozkoumají konkrétní téma ve třídě, mohou své zážitky sdílet s rodinnými příslušníky, nakreslit spolu obrázky, vytvořit či společně napsat příběh k danému tématu.

Neformální setkání

Tato setkání mohou vyplynout během dopoledne u kávy, z neformálních chatů na internetu, v místnosti v mateřské škole vyčleněné pro rodiny, v dětském koutku, na exkurzi, pikniku, rodinné večeři, oslavě svátků nebo během „noci deskových her“. Rodiny obvykle uvítají setkání, kde se mohou vzájemně inspirovat, a mateřská škola je vhodným místem, kde se může učit jeden od druhého.

Vytvoření skupin s cílem vzájemné podpory

Tyto skupiny obvykle vznikají na základě přirozené potřeby diskutovat o specifických problémech, které rodiče řeší. My jim pak můžeme zprostředkovat osobní setkání nebo vytvořit sdílené online prostředí. Skupina může být vyhrazená například jen pro otce, matky samoživitelky, nové rodiče nebo pro rodiče dětí s postižením.

Tento typ skupiny je užitečný právě pro rodiče dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami. Mnoho rodin zjistilo, že když se vzájemně inspiruje u ostatních, dokáže lépe posoudit svůj problém a také hájit zájmy svého dítěte. Informace, které si rodiny vzájemně předávají, mohou zahrnovat:

- vše, co souvisí s postižením dětí (včetně informací, jak to může ovlivnit jejich život);
- způsoby, jak mohou rodiny pomoci svému dítěti rozvíjet se a růst;
- jak podpořit dítě při začlenění do komunity, aby si dokázalo vybudovat přátelství s vrstevníky.

Hlavním cílem je vytvořit platformu pro vzájemnou podporu rodin s podobným problémem. Pocit bezpečného místa, kde rodiče mohou diskutovat v neohrožujícím prostředí, jim umožňuje cítit se méně izolovaně a sebevědoměji usilovat o zájmy svých dětí.

Setkání rady rodičů

Rodiny by se měly přímo podílet na řízení mateřské školy tím, že si vyberou své zástupce do rady rodičů. Účelem této rady je vést a převzít roli za rozhodování ve věcech, které se týkají mateřské školy. Běžně rada řeší témata, jako jsou spolupráce s rodinami a zapojení komunity, náměty na zlepšení předškolního programu a kurikula, komunikační strategie a finanční dohled nad programem včetně fundraisingových akcí. Rada umožňuje rodinám podílet se na důležitých aspektech programu – od plánování přes implementaci až po hodnocení.

Musíme vždy zajistit, aby byly v radě zastoupeny hlasy všech rodin napříč různými pohlavími, rasami, etnickými skupinami, původem a sociálně-ekonomickým statusem.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jakými způsoby se rodiny zapojují do dění v mé třídě?
- Dokážu najít způsob, jak zapojit každou rodinu do vzdělávání svého dítěte? Jaké aktivity, které dělají rodiny se svými dětmi doma, vnímám jako zajímavé a snažím se je začleňovat do své praxe?
- Co mohu udělat, abych obohatil/a rodičovské a výchovné dovednosti rodin způsobem, který staví na jejich silných stránkách?
- Jak mohu rozšířit rozmanitost dobrovolníků ve své třídě a zprostředkovat dětem interakci s lidmi různých věkových skupin, pohlaví, kultury a původu?

Část III

Prostředí, kde prospívají všechny děti

Úvod

Prostředí předškolní třídy ovlivňuje vývoj dítěte ve všech oblastech: sociálně-emocionální, kognitivní i fyzické. K tomu, aby děti dobře prospívaly a zároveň byly stimulovány k objevování světa a přijímání přiměřených výzev, je potřeba jim vytvořit prostředí, které bude bezpečné po fyzické i psychické stránce.

Prostředí třídy odráží filozofii předškolního programu, hodnoty a přesvědčení učitelů, kteří v něm působí. Prostředí orientované na dítě je charakterizováno tím, že se v něm každé dítě cítí přijímáno a podporováno. Je vybaveno a uspořádáno tak, aby podporovalo samostatnost dětí, interakci s různými vrstevníky, materiály i dalšími dospělými.

Kapitola 6 se zaměřuje na důležitost projevení respektu ke každému dítěti, na posílení identity a upevnování povědomí o odlišnostech a ocenění diverzity. Předkládané strategie nám pomohou budovat inkluzivnější třídu a společnost, kde se každému dítěti dostává pocitu bezpečí a sounáležitosti.

Kapitola 7 představuje myšlenku, že předškolní třídy také mohou být prostředím, kde se děti učí o důležitosti aktivního občanství. Nabízí strategie, jak s dětmi demokraticky nastavovat pravidla, a vede je k samostatné volbě a přebírání odpovědnosti za svoje učení a zájmy.

Kapitola 8 se zaměřuje na to, jak uspořádat a využívat fyzické prostředí třídy tak, aby zastávalo funkci dalšího učitele. Pomáhá nám také objevovat a využívat další podnětná prostředí mimo třídu.

V této kapitole uvádíme informace, které pomáhají naplňovat principy *Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA* v oblastech komunikace, inkluze, vzdělávací strategie a učebního prostředí (viz Úvod, s. 6–7).

Oblast 1: Komunikace

- 1.1** Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí.
- 1.2** Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu.

Oblast 3: Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

- 3.1** Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby.
- 3.2** Učitel pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost.
- 3.3** Učitel vede děti k dovednostem potřebným pro participaci v občanské společnosti a také k tomu, aby porozuměly jejím hodnotám.

Oblast 5: Výchovné a vzdělávací strategie

- 5.1** Učitel užívá spektrum výchovně vzdělávacích strategií, které rozvíjejí vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaných v kurikulárních dokumentech a které budují základy pro celoživotní vzdělávání.
- 5.2** Učitel užívá širokou škálu výchovně vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj dětí.
- 5.3** Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností, k podpoře jejich rozvoje a učení.
- 5.4** Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech a procesech.

Oblast 6: Učební prostředí

- 6.1** Učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno.
- 6.2** Učitel vytváří vstřícné, bezpečné, inkluzivní a podnětné materiální prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti.
- 6.3** Učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství/kultury třídy.

Prostředí, kam všichni patří

Pocit přijetí a sounáležitosti přispívá k pohodě a spokojenosti dítěte, k upevnování jeho identity a sociálně-emocionálnímu vývoji. Sounáležitost je založena na vzájemném propojení. Zahrnuje uznání práv a potřeb každého jednotlivce i pocit, že každý může něčím přispět a něco ovlivnit, ale nese za to také zodpovědnost (Woodhead a Brooker, 2008).

Přístup Step by Step se jednoznačně zaměřuje na rozvíjení sounáležitosti a propojení komunity. Tento přístup je chápán jako základ a podmínka pro učení a rozvoj dětí. Rolí učitele je proto vytvářet prostředí, ve kterém se každé dítě cítí respektováno a oceňováno jako jedinečná lidská bytost, která může do své komunity přispívat něčím pozitivním. Každý z nás má jiné silné stránky, zkušenosti a potřeby. Když si uvědomíme, že rozmanitost nás může posílit, vytvoříme ohleduplnou a pečující společnost, ve které se nám bude dobře žít.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jaké typy prostředí projevují úctu k dětem jako lidským bytostem a zachovávají jejich důstojnost?
- Co je charakteristické pro inkluzivní třídu?
- Proč je důležité mluvit s dětmi o rozmanitosti? Proč je nutné vážit si rozdílů mezi dětmi, jejich rodinami i v širší komunitě?

Respektující prostředí

Respekt k druhým dáváme najevo tím, že jim ukazujeme, že jsou hodni našeho uznání, obdivu a úcty, a komunikujeme s nimi způsobem, který zachovává jejich důstojnost. Rovněž jim dáváme najevo, že jsme si vědomi jejich práv. Podle Úmluvy OSN o právech dítěte mají děti právo na to, aby byly uznány od narození právoplatnými členy komunity, které mají své zájmy, schopnosti i potřeby. Jako učitelé jsme jedni z těch, kteří se podílí na vytváření respektujícího klima v rámci třídy, ale i v rámci profesní učící se komunity. Modelujeme tento postoj upřímným respektem ke každému dítěti a ke každému z nich se chováme jako k jedinci, který samostatně myslí a prožívá a je kompetentním žákem.

Uznání a radost

Výzkum zaměřující se na vývoj mozku ukázal, že vřelé a milující vztahy mezi dospělými a malými dětmi mají pozitivní vliv na celkový vývoj dětí (Center on the Developing Child, 2007). Jako učitelé bychom proto měli dávat najevo, že si užíváme společnost malých dětí, a to jak slovy, která volíme, tak i prostřednictvím řeči našeho těla (např. úsměvem, smíchem nebo dotekem). Začleňujeme se do aktivit dětí a bavíme se s nimi o jejich zájmech, nápadech, zážitcích a zkušenostech.

Vzdělávání malých dětí bychom měli chápat jako privilegium. Můžeme obdivovat a radovat se z toho, co dělají, můžeme si s nimi hrát, smát se a žertovat. V žádném případě to nesmíme zaměňovat se ztracením autority nebo respektu. Naopak společné hry a smích prohlubují vřelost a přátelství mezi námi a dětmi a podněcují spolupráci ve třídě. Sdílení radosti dítěte je to nejpřínosnější, co můžeme udělat. Radujme se z toho, že vymyslelo vtip nebo legrační říkanku, podělilo se o svou zkušenost nebo o něco nového, co ho zajímá. Učitelé, kteří své nadšení sdílí s dětmi, dělají učení zajímavějším a živějším.

Důstojné jednání s dětmi

S každým, včetně malého dítěte, by se mělo zacházet způsobem, který zachovává jeho důstojnost. Děti mají od narození svoji vlastní přirozenou schopnost jednat, rozhodovat se a přebírat aktivní roli při získávání nových zkušeností. Děti nejsou nepopsané listy nebo prázdné nádoby, které mají dospělí naplnit vědomostmi. Přestože je důležité, aby byly vedeny dospělými a uměly v komunitě fungovat dle pravidel, je také důležité si uvědomit, že cílem vzdělávání není děti kontrolovat a opravovat, nýbrž umožnit jim,

aby maximálně rozvinuly svůj potenciál. Důležité je proto sdílet s dětmi zodpovědnost a dát jim jasně najevo, že mají právo přicházet s vlastními autentickými řešeními a přispívat k obohacení svého života i života ostatních.

Kvalita respektu, který se dětem dostává od ostatních, je klíčovým faktorem při rozvoji jejich sebeúcty. Sebeúcta je pevným základem pro rozvíjení hodnotných vztahů s ostatními dětmi a dospělými.

Když s dětmi zacházíme důstojně a s úctou, formuje to pozitivně jejich vlastní postoj k odlišnostem a různým typům charakterů a chování. Naučí se tak přijímat i dítě, které běhá pomalu; dítě, které celý den jen maluje; či dítě s problémovým chováním. Když děti uvidí a pocítí, že každé z nich je přijato a respektováno, budou se cítit bezpečně a v pohodě. Jen v takovém prostředí mohou svobodně rozvíjet své vlastní zájmy.



TIPY

Existují různé způsoby, jak můžeme dětem ukázat, že jim projevujeme úctu. Například:

- oslovujeme dítě jeho oblíbeným jménem, vyslovujeme ho správně a vedeme k tomu i ostatní děti;
- při komunikaci s malými dětmi jsme ve dřepu nebo sedíme na nízké židli, abychom měli oči ve stejné úrovni;
- posloucháme a reagujeme na to, co děti říkají;
- dodržujeme sliby a závazky vůči dětem;
- práci dítěte hodnotíme upřímně (upřímnost je lepší než přehnaná chvála);
- podporujeme samostatnost dětí tím, že je necháme dělat věci, které samy zvládnou (např. oblékání či prostírání);
- poskytujeme dětem příležitost sdílet svou práci a zájmy s ostatními;
- při vzdělávání využíváme návrhy dětí a oceňujeme jejich nápady;
- poskytujeme dětem možnost volby a zajišťujeme, že je respektována všemi ostatními.

Rozvíjení vzájemného respektu

Vzájemnému respektu se děti ve školce učí tím, že naslouchají názorům, nápadům a přáním ostatních. Povzbuzujeme proto děti, aby vyjadřovaly své názory otevřeně, a to nejen ve chvílích, kdy jsou o to přímo žádány. Vytváříme příležitosti ke vzájemnému rozhovoru a podporujeme děti, aby naslouchaly názorům a nápadům ostatních lidí. Můžeme podnítit diskuzi mezi dětmi tím, že se zeptáme, zda má někdo jiný názor na věc, a necháme ho vysvětlit proč. Měli bychom také zajistit, aby všechny děti ve třídě měly příležitosti mluvit – včetně těch introvertních, tichých a stydlivých. Můžeme je povzbudit rozdělením do dvojic či vytvořením malých skupin: *Vytvořte dvojice a poviďte si společně o tématu. Utvořte dvojici s jiným dítětem a podělte se s ním o své myšlenky.*

Odpovědnost

Děti jsou často mnohem schopnější pečovat o své věci, uklízet po sobě a pracovat samostatně, než si dospělí myslí. Kvalitní předškolní program poskytuje dětem příležitosti se rozhodovat, převzít odpovědnost a samostatně zvládnout co nejvíce věcí. Překonáváním výzev rozvíjejí děti svoje dovednosti i sebevědomí. Neměli bychom za děti dělat to, co mohou zvládnout samy. Najíst se, použít toaletu a obléknout se patří mezi důležité samoobslužné dovednosti, které je potřeba, aby si děti osvojily. Když dospělí krmí děti, uklízejí po nich, oblékají je apod., dávají jim tím najevo, že toho samy nejsou schopné.

Naše role by měla být opačná. Dětem bychom měli ukázat, že jsou schopné dělat spoustu věcí samostatně (obléknout si bundu, uklidit hračky, utřít stolky po svačince atd.). Je třeba si uvědomit, že i pro ně samotné je to prospěšné, neboť zažívají příjemné pocity úspěchu.

V roli učitelů se musíme naučit rozlišovat mezi asistencí a intervencí. Je třeba pomoci dítěti, které není schopno dokončit obtížný úkol, protože mu to jeho aktuální vývojová fáze zatím neumožňuje. Současně bychom ale neměli asistovat ve chvíli, kdy se dítě snaží dokončit úkol samo. Někdy zasáhneme, protože je to rychlejší, snazší nebo se nevydržíme dívat na úsilí dítěte. Dítě, které neumí udělat celý úkol samo, se ale může pokusit provést alespoň jeho část. Pokud například není schopno nakrájet maso, můžeme mu poskytnout nůž na krájení zeleniny, který mu to ulehčí.

Odpovědné děti rostou v odpovědné občany. Přímou zkušeností se děti učí porozumět vlivu, který mají na ostatní lidi i věci. Předškolní prostředí poskytuje dětem mnoho příležitostí k procvičování těchto životně důležitých dovedností. Můžeme je podpořit následujícími strategiemi:

- police označíme štitky, které pomáhají dětem uklidit hračky a materiály;
- zvolíme různé role, ve kterých se děti střídají: číšník (pomáhá v době svačin, usazuje ke stolu v době oběda), správce (zametá podlahy), ošetřovatel v zoo (krmí mazlíčky), botanik (zalévá rostliny), učitel (hlídá docházku), hudebník (vybírá písně), knihovník (vybírá knihy);
- dáme starším dětem odpovědnost za adaptaci mladších dětí ve třídě (pokud je třída věkově heterogenní).

Rozhodování

Budování dovednosti se rozhodnout je jedním ze zásadních principů tříd orientovaných na dítě. Děti si mohou zvolit aktivitu, vybrat materiál, jídlo či oblečení. Možností volby u nich podporujeme dovednost se rozhodovat, navíc se tak děje v bezpečném prostředí. Děti se učí přebírat odpovědnost za svoje rozhodnutí a chápat důsledky svého jednání. Dítě se musí zeptat samo sebe: *Když si teď budu hrát s kostkami, nemohu se účastnit vaření v centru Domácnost. Co je pro mě zajímavější?*

Když požádáme děti, aby se účastnily hlasování o jménu nového třídního mazlíčka, zjistí, že jako skupina mohou rozhodnout něco důležitého. Dozví se ale také, že výsledkem demokratického procesu nemusí být vždycky to, co si samy vybraly.

Moudrá volba vyžaduje praxi. Režim dne v mateřské škole poskytuje dětem mnoho příležitostí k rozhodování: kde si sednu; s kým si pohraju na hřišti; budu si házet velkým, nebo malým míčem; co dnes vyrobím z modelíny. Založením různých center aktivit také dětem poskytujeme příležitost si zvolit, kde si chtějí hrát a pracovat. Schopnost efektivně se rozhodnout by neměla být zaměňována s inteligencí. Jde spíš o dovednost, která se získává zkušenostmi a praxí.

Děti ve třídách se vzdělávacím programem, jehož součástí je možnost volby, zvažují přínosy svého výběru a podle nich se pak naučí jednat a činit rozhodnutí. Tím, jak si děti procvičují možnost volby, budou schopny se v budoucnosti lépe rozhodovat i ve složitějších situacích.

Inkluzivní a rozmanitá komunita

Období raného dětství je kritickým obdobím pro rozvoj postoje k rozmanitosti a uznávání důstojnosti všech lidských bytostí bez ohledu na jejich rasu, kulturu, náboženství, sexuální orientaci či zájmy. Malé děti získávají postupně informace a utvářejí si názory prostřednictvím objevování a zkoumání. Snaží se pochopit význam rozdílů. Děti pozorují dospělé a snaží se zjistit, jak na odlišnosti reagují a vypořádávají se s nimi.

Přístup Step by Step podporuje inkluzivní třídy, které si váží a vítají všechny děti bez rozdílů. Dospělí, kteří pečují o děti, jim mohou pomoci pochopit, jak škodlivé a zraňující mohou být předsudky a zaujatost. Diskuze o spravedlnosti a férovém přístupu jsou pro děti velmi důležité a mohou být použity jako odrazový můstek pro pochopení řady aspektů.

Úvahy o našich vlastních postojích

Prvním krokem k zajištění, aby naše třídy a mateřské školy byly inkluzivní a otevřené rozdílností, je **reflexe** našich vlastních postojů. V roli učitelů budujeme klima respektu, začlenění a přijetí nejen v naší třídě, ale i s rodinami a místní komunitou. Toto klima se odráží v našich vlastních postojích a interakcích s každým dítětem a jeho rodinou. Přirozená zvědavost vede děti k otázkám a komentářům o rozdílech, které pozorují. Děti podle reakcí nás dospělých zjišťují, že některé rozdíly nemusí být přijatelné, zejména pokud je ignorujeme nebo na ně reagujeme negativně.

Odlišnost je všude kolem nás – v původu dětí, v rodinách, komunitách, zkušenostech, pohlaví, stylech učení, životním stylu, preferencích, pocitech, komunikačních stylech atd. Nemusí to však být zřejmé na první pohled. Pokud nerozpoznáme a nepojmenujeme odlišnosti, které se ve školce vyskytují, může to znamenat, že sami popíráme, že tyto rozdíly existují. Děti budou naše postoje přebírat, a mohou si tak vypěstovat negativní postoje k odlišnostem různé povahy. Když naopak respektujeme rozdíly, zvyšujeme pravděpodobnost, že se děti budou srovnávat s ostatními konstruktivně, a nikoli kriticky (Tankersley et al., 2010).

Jako učitelé musíme mít široké znalosti o kultuře a sociálním zázemí rodin a komunit, se kterými pracujeme. V některých kulturách je oční kontakt mezi dítětem a dospělým projevem neúcty, zatímco v jiných kulturách to může být přesně naopak (Hansen, Kaufmann a Saifer, 1996).

Jak už bylo zmíněno v předchozí části Spolupráce s rodinou a komunitou, kulturní rozdíly mohou ovlivňovat řadu oblastí: nároky na dítě; citovou vazbu; roli dětí v rodině a jejich povinnosti; role pohlaví; stravovací návyky; spánek; styly učení; hygienu; komunikační styly atd. (York, 2003). Podstatné je tyto rozdíly **vnímat**, vyvíjet snahu **porozumět** různým pohledům a **reagovat** způsoby vhodnými pro danou kulturu. Tento přístup vyžaduje nahlédnout na problém z úplně nové perspektivy a pomoci dětem naučit se dovednostem, které jim umožní fungovat paralelně v obou prostředích – doma i ve školce.

Musíme se v každém případě nejprve zamyslet nad svými schopnostmi pracovat s odlišností a jednat proinkluzivně. Tyto kompetence zahrnují:

- ochotu přijmout rozdíly ve společnosti a respektovat jiné způsoby bytí;
- nekritičnost;
- otevřenou mysl;
- empatii a porozumění;
- projevování flexibility a adaptability;
- vnímavost vůči potřebám dětí a rodičů;
- podporování pocitu sounáležitosti;
- projevování nadšení a motivace pro spolupráci;
- tvořivost v hledání alternativních řešení a přístupů;
- projevování vřelého přístupu.

Další diskuzi o těchto kompetencích můžete najít v příručce *Diversity and Social Inclusion: Exploring Competences for Professional Practice for Early Childhood Education and Care*, kterou je možné stáhnout na www.issa.nl/node/201.

Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

V demokratických společnostech a ve třídách orientovaných na dítě je každá individualita považována za jedinečnou a cennou. V opravdové demokratické společnosti je s každým občanem zacházeno spravedlivě a je mu umožněno se plně podílet na životě komunity. Začleňování znevýhodněných lidí do společnosti je indikátorem demokracie. Když jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány společně s dětmi bez těchto potřeb (tzv. inkluze), je jim poskytována stejná příležitost a uznání bez ohledu na jejich kognitivní, fyzické, sociální nebo emoční problémy. V inkluzivních třídách si děti začnou postupně uvědomovat rozmanitost lidského potenciálu, což zvýší jejich citlivost a vnímavost vůči lidem se specifickými potřebami.

Inkluze v praxi je přínosem pro všechny děti. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je v kontaktu s vrstevníky, kteří mu pomáhají rozvíjet schopnost komunikovat a uplatňovat sociální dovednosti. Děti bez speciálních vzdělávacích potřeb zase díky inkluzi porozumí výzvam, kterým lidé se znevýhodněním čelí. Postupně se stávají všímavější k potřebám druhých a lépe přijímají rozdíly. Učí se, že každý jedinec může překonat své problémy a dosáhnout úspěchu.

Inkluze obohatí i nás učitele, neboť si díky ní rozšiřujeme povědomí o široké škále výukových metod. Stáváme se zkušenějšími při posuzování silných stránek dítěte a lépe vyvodíme specifické oblasti, které vyžadují podporu. Umožňuje nám to více ocenit různorodost učebních stylů, individuální silné stránky a specifické vzdělávací potřeby všech dětí. Být inkluzivní znamená akceptovat, že se děti odlišují mnoha způsoby, a chápat tyto rozdíly jako podnětné zdroje, nikoli jako překážky. S různorodými vzdělávacími potřebami, dovednostmi a pracovním tempem se lze vyrovnat díky individualizaci a diferenciaci aktivit a výukových metod (více Část IV: Strategie zohledňující kompetence dětí).

Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

Pokud máme ve třídě dítě s OMJ, je důležité přistupovat k jeho mateřskému jazyku jako k součásti jeho identity. Tyto děti by se nikdy neměly cítit méněcenné vůči dětem, které hovoří úředním jazykem země, ani by se jim nemělo upírat právo používat jejich rodnou řeč v prostředí třídy.

Učitelé mohou podpořit tyto děti mnoha různými cestami:

- požádáním rodiny o čtení či vyprávění příběhů v jejich rodném jazyce;
- požádáním rodičů, aby nahráli písničky, básně a příběhy v jejich rodném jazyce;
- vzájemným seznámením dětí a rodin, které hovoří stejným jazykem;
- vytvořením slovníku nejdůležitějších slov a pojmů, které se naučíme ve třídě používat;
- zajištěním, aby veškeré nápisy, novinky, zprávy a označení byly k dispozici ve všech jazycích, kterými rodiny hovoří (pokud je to možné);
- využitím asistenta pedagoga k překonání jazykové bariéry a kulturních odlišností.

Více o práci s dětmi s OMJ naleznete v Kapitole 14.

Posílení rozvoje identity a potlačení stereotypů

Mateřská škola podporující inkluzi posiluje u dětí rozvoj sebevědomí a pocit sounáležitosti (její důležitost je popsána v první a druhé části). Je však nutné, aby učitel uznával a respektoval rozmanitost kultur, rodných jazyků a životních zkušeností dětí a jejich rodin. Identita dítěte je složena z řady aspektů, které potřebujeme objevit, akceptovat a ocenit. Znevýhodnění dítěte by nemělo určovat jeho identitu více než jeho pohlaví, rasa, etnický nebo náboženský původ.

Učitelé by měli dětem pomoci porozumět rozmanitým aspektům jejich identity tím, že vytvoří bezpečné prostředí a příležitosti vyzkoušet si různé role, které přesahují základy identity jejich rasy, pohlaví, národnosti i místa, kde se narodily (Tankersley, 2010).

Respekt k rozdílnosti je více než tolerance, jež se vyznačuje nerovností mezi těmi, kteří tolerují, a těmi, kteří jsou tolerováni. Respekt k rozdílnosti znamená více než seznámení dětí s jídlem a tradicemi jiných etnických skupin. Musíme být vždy velmi opatrní, abychom neposilovali stereotypní smýšlení o různých kulturách. Stereotypy mají tendenci zevšeobecňovat a mohou ovlivnit chování dětí bez našeho uvědomění. Vyvolávají předsudky a zapříčiní, že někoho či celou menšinu odsoudíme. Neměli bychom proto předpokládat, že každý

člověk stejného pohlaví a rasy, který náleží do určité etnické a náboženské skupiny, kultury, sociálně-ekonomické vrstvy nebo věkové skupiny, má stejné zkušenosti, schopnosti a znevýhodnění jako ostatní v této skupině. Potřebujeme se zaměřit na rovnováhu mezi individualitou a skupinovou identitou. Žádné dvě děti nemají stejné životní zkušenosti, přestože mohou mít stejné kulturní zázemí.

Je důležité vyhýbat se stereotypům a jednat s dětmi a jejich rodinami na osobní a individuální úrovni. Je také důležité „neexotizovat“ určité kultury – vyučovat například to, že domorodí Američané nosí ve vlasech péra a bydlí v týpí, že Romové nosí barevné oblečení a bydlí v maringotkách. Ani jedna z této interpretace správně nepopisuje, jak Indiáni a Romové opravdu žijí. Je třeba si dávat pozor na turistické průvodce a pořady, které právě často podporují představu, že se jedná o exotickou, nikoli „normální“ kulturu.

Rozšiřování povědomí dětí o rozmanitosti, předsudcích a sociální spravedlnosti

V dnešní době známe řadu strategií, jak zprostředkovávat dětem rozmanitost ve společnosti a jak je učit přijímat odlišnosti nejrůznější povahy. Jedním z průkopníků v této oblasti je Louise Derman-Sparks (Derman-Sparks a ABC Task Force, 1989, and Derman-Sparks and Olsen-Edwards, 2010), jenž nastínil čtyři hlavní cíle, ke kterým bychom měli směřovat:

1. Dítě prokazuje sebevědomí a sebedůvěru, je hrdé na svou rodinu a kulturu.
2. Dítě se raduje z přirozené rozmanitosti lidí a kultur, která ho nijak neznejšťuje; dítě je ohleduplné ke všem lidem.
3. Dítě je schopné rozpoznat nespravedlnost, popsat ji slovy a chápe, že může ublížit.
4. Dítě je schopné čelit předsudkům a diskriminaci.

(Více informací k těmto cílům naleznete na odkaze <https://www.naeyc.org/resources/topics/anti-bias-education/overview>.)

Musíme s dětmi mluvit nejen o tom, co mají společného, ale i o tom, čím se odlišují (složením rodiny, tělesnými dispozicemi, barvou vlasů a očí, rysy obličeje, barvou pleti, otisky prstů, rodinnou historií atd.). Také jim pomáháme objevovat rozdíly, se kterými se mohou setkat ve svém okolí, městě, vesnici,

případně v cizích zemích. Na první pohled to může vypadat, že jsou všechny děti stejné, obvykle ale najdeme celou řadu rozdílů, na kterých můžeme stavět.

Derman-Sparks a Olsen-Edwards (2010) také poukazují na to, že děti vyrůstají ve světě, který není vždycky spravedlivý. Jinými slovy ne všechny děti dostaly příležitost stát se tím, kým chtěly být. Proto považují za důležité a potřebné mluvit o rozdílnosti a nerovnosti. Sociální nerovnosti podkopávají rozvoj každého jedince – bez ohledu na to, jestli je členem většinové společnosti či menšiny, jejíž důstojnost je často ohrožována. Děti potřebují prostředky k orientaci ve složitých otázkách identity, rozdílnosti a předsudků. Potřebují od nás také dodat sílu, která jim umožní se rozvíjet a uspět v životě.

Předsudky a nerovnosti můžeme demonstrovat například na fotografiích či v knihách. Děti je mohou identifikovat a popsat svými slovy. Pokud dítě prezentuje názory, které jsou postaveny na předsudcích, můžeme je využít k podnícení diskuze. Je vždy dobré dítě neodsuzovat a nehodnotit, cílem je pomoci pochopit, proč jsou stereotypy špatné. Například pokud skupina chlapců nedovolí dívkám dělat určitou činnost, protože si myslí, že na to nejsou dostatečně silné, můžeme třídě ukázat fotografie, které zobrazují ženu v typicky mužských povoláních vyžadujících sílu. Pokud dítě prohlásí, že děti s tmavou pletí jsou špinavé, ukážeme jim, že barvy kůže mohou mít velmi různé odstíny. Můžeme děti vybidnout, aby experimentovaly s barvami a vytvářely různé odstíny pleti.

Přístup programu Začít spolu pomáhá dětem rozvíjet vůli a ochotu oceňovat rozmanitost skrze pozitivní, bezprostřední zkušenost. Povědomí a důležitost rozdílnosti by měly být zahrnuty do všech aktivit a neměly by být chápány jako zvláštní specifický předmět. Tuto filozofii by mělo reflektovat i fyzické prostředí třídy. Když budeme s rozmanitostí pracovat efektivně, pomůžeme zlepšit sebevědomí dětí a podpořit jejich rodiny.

V současné době existuje celá řada programů, jejichž cílem je prevence utváření si předsudků a sociální nespravedlnosti. Některé z nich jsou dostupné v archivu *Anti-Defamation League*: http://archive.adl.org/education/default_lessons.html či na stránkách DECETu: www.decet.org. Můžete také navštívit ISSA na: www.issa.nl nebo jednu z jejích členských organizací.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Persona Dolls neboli Panenka s osobností

Následující příklad je převzatý od Van Keulen (2004).

Katka používá speciální metodu Persona Dolls, která dětem pomáhá pochopit problémy, jimž může čelit dítě uprchlíků nově docházející do školky. V průběhu několika prvních lekcí představí Katka panenku Persona Dolls jako kamaráda, který bude občas třídu navštěvovat. Dětem řekne, že se jmenuje Johed a pochází ze Sýrie. Johed se s dětmi blíže seznámí – poví jim o své rodině, zájmech a o tom, co má a nemá rád. Katka pokládá dětem otázky typu: *Kdo má také malou sestru? Čí babička žije také daleko odtud? Kdo má také rád pizzu?* Katka začíná a končí návštěvu Joheda malými rituály, např. pozdravem, písničkou či objetím.

Jednoho dne vypráví Katka dětem, co se Johedovi přihodilo v parku. Chtěl si zahrát s ostatními fotbal, ale ostatní děti na něj pokřikovaly urážky a smály se mu. Vysvětluje, že dříve park miloval, protože ho měl spojený s rodinnými pikniky a oblíbenou pizzou. Teď je smutný. Katka se ptá dětí, co by udělaly, kdyby byly v parku. Děti sdílí své nápady. Když jedno z dětí odpoví, že by si s ním zahrálo fotbal a řeklo ostatním dětem, aby se mu nesmály, Katka mu odpoví: *Johed by se cítil mnohem lépe a byl by díky tobě šťastnější.*

Klíčové body

- Katka používá strategii vhodnou pro danou věkovou skupinu. Neohrožující metodou diskutuje s dětmi o složitých tématech, jako jsou rasismus, vyloučení, urážky atd. Za použití panenky, která vypráví příběhy, se setkání stávají interaktivní. Děti navíc během nich řeší problém.
- Katka podporuje děti v projevoování respektu i soucitu s ostatními, motivuje je zastat se slabších, když se jim děje něco špatného.
- Katka podporuje děti v rozvoji dovednosti řešit problém.

Van Keulen (2004) poukazuje na to, že využití panenky Persona Dolls může malým dětem pomoci:

- rozpoznat a pojmenovat své emoce;
- cítit, že za ním skupina stojí a podporuje ho;
- vyjádřit svoje pocity v bezpečném prostředí;
- seznámit se s odlišnostmi, se kterými se často nesetkáváme (např. různá etnika, znevýhodnění);
- učit se porozumět odlišnostem, které vycházejí z rodiny a jejího životního stylu;
- učit se porozumět významu vlastní identity;
- učit se vypořádat s neférových chováním vůči sobě a ostatním;
- identifikovat stereotypy a předsudky;
- rozvíjet kritické myšlení a učit se odmítnout nespravedlivé chování a diskriminaci;
- rozvíjet schopnost řešit problém.

Poznámka: Panenky Persona Dolls mohou děti seznámit s mnoha tématy od tělesných postižení přes různá etnika a kultury až po rozdíly ve složení rodin (např. dítě homosexuálního páru). Více informací o panenkách Persona Dolls naleznete na stránkách organizace Člověk v tísni <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/persona-dolls>, na www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_personadolls_english.pdf nebo na www.persona-dolltraining.org/ukstories.html.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Mám ve své třídě děti, které by mohly být obětí předsudků? Jak s nimi pracuji, abych rozvíjel/a jejich sebevědomí a identitu? Jak se mohu ujistit, že se děti skutečně stávají odolnějšími a jsou schopny se obhájit, když je to třeba?
- Když přemýšlím o rozdílnostech ve své třídě, jsou některé, se kterými se vyrovnávám hůře než s ostatními? Co mohu udělat pro to, abych se cítil/a více komfortně? Jak by moje pocity diskomfortu mohly signalizovat, že určitá rozdílnost pro mě není v pořádku?
- Jaký přístup uplatňuji při prezentování odlišností ve své třídě? Jak se mohou odlišnosti stát součástí každodenní výuky?

Demokratická kultura

Důležitým cílem Step by Step je prosazování demokratických hodnot. Jako učitelé musíme tyto hodnoty prosazovat ve výuce i organizaci třídy. K zavedení demokratických principů v našich mateřských školách a třídách musíme nastavit prostředí, ve kterém s dětmi usilujeme o rozvíjení společných cílů. V tradičních předškolních programech je učitel osobností, která je odpovědná za vytváření pravidel, režimu i za kontrolu chování dětí. Děti poslouchají a dělají, co jim bylo řečeno. Komunikace tedy probíhá jedním směrem. Ve třídách orientovaných na žáka používají učitelé strategie, které umožňují a podporují partnerství a spoluúčast. Součástí je zahrnutí dětí do vytváření třídních pravidel, společná regulace chování i rozvíjení povědomí o tom, co v rámci denního programu ve školce očekávat.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Proč by měly být děti zahrnovány do vytváření třídních pravidel? Jakým způsobem je mám do diskuze zapojit?
- K čemu slouží třídní pravidla? Mají děti kontrolovat a určovat, co se smí a co ne, nebo mají hledat způsoby, jak spolu ve skupině vycházet a spolupracovat?
- Mám ve třídě děti, jejichž chování ruší nebo ohrožuje ostatní? Jak jim mohu pomoci získat zpět sebekontrolu?
- Jak mohou každodenní třídní činnosti podpořit demokratické principy?

Vytváření třídních pravidel s dětmi

V demokratické společnosti jsou pravidla důležitá, neboť slouží jako prevence anarchie a umožňují nám vzájemné soužití. V předškolní třídě také pomáhají dětem cítit se v bezpečí. Děti díky nim předvídají, co se bude dít, zklidňují třídu a přispívají k rozvoji sebekontroly. Některá pravidla jsou daná, ale přesto je můžeme objevit a formulovat společně s dětmi (aby si navzájem neublížovaly, nedělaly něco, čím by si mohly ublížit apod.). Měla by být však také vytvořena pravidla, která všem zaručí zachování důstojnosti. Vzájemné prokazování respektu je součástí úspěšného soužití v demokratické komunitě.

Jiná pravidla mohou vyžadovat hledání kompromisu, který bude vyhovovat rozmanitým potřebám. Například jedno dítě potřebuje k udržení pozornosti naprosté ticho, jinému vyhovuje hlučnější společnost ostatních. Zkušený učitelé tvrdí, že klíč k vytvoření funkčních pravidel spočívá v jejich jednoduchosti a malém počtu. Při popisování pravidel je lepší definovat chování, které je žádoucí, než chování nevhodné. Například „*Zacházej s ostatními s laskavostí.*“ je lepší pravidlo než „*Neublížuj ostatním.*“ Ublíživáním chápeme nežádoucí chování, kterým poukazujeme na další nevhodné projevy, jako jsou strkání, popichování, kopání, nadávání, používání urážek atd.

Při vytváření pravidel dále doporučujeme:

- ujasnit si, co je a není přípustné v naší třídě;
- být jednotní a shodnout se na tom, co je přijatelné chování a co už nikoli;
- vytvářet pravidla společně s dětmi;
- zajistit, aby pravidla vyhovovala různým potřebám lidí a kulturním normám, byla spravedlivá pro všechny;
- uvědomit si, že vytváření pravidel není jednorázová aktivita, ale proces, který se prolíná celým školním rokem a mění se podle aktuálních situací.

ROZDÍL MEZI SEBEOVLÁDÁNÍM A POSLUŠNOSTÍ

V některých domácnostech a školách je od dětí vyžadováno sezení v klidu a potichu, a to po relativně dlouhou dobu. Výroky typu – *Děti by měly být vidět, ale ne slyšet.* – jsou v určitých oblastech a kulturách stále běžným názorem. „Hodné děti“ jsou pasivní, mluví potichu, rychle a bez odporu udělají to, co se po nich žádá. Mohli bychom předpokládat, že se jedná o děti s dobře vyvinutou schopností seberegulace a respektu k ostatním.

pokračování na další straně

ROZDÍL MEZI SEBEOVLÁDÁNÍM A POSLUŠNOSTÍ *pokračování*

Ve skutečnosti však většina těchto dětí chápe sebe sama jako nedůležité a neschopné. Mnohé z nich jsou pasivní a tiché, bojí se vyjádřit svůj názor, neboť byly vychovány k tomu, že se to nesluší. U dospělých bychom tento proces nazvali represí. I když se to může jevit jako jednodušší pojetí vzdělávání a výchovy, nepodporuje to správný a zdravý vývoj dítěte. Děti potřebují k vývoji mnoho příležitostí k procvičování komunikace, sociálních dovedností, řešení problémů, vyjadřování svých potřeb a mnoho dalších. Jedině tak mohou rozvinout svůj maximální potenciál. Vyžadováním ticha a pasivity bráníme v rozvoji dovedností, které děti potřebují k tomu, aby se staly aktivními členy demokratické společnosti.

Měli bychom usilovat o to, aby děti byly slušné, protože to samy považují za důležité a dokážou se ovládat z jiného důvodu než ze strachu. Je totiž velký rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací; mezi aktivní účastí a pasivitou; mezi ohleduplným a impulzivním jednáním.

Rozvoj seberegulace vyžaduje mnoho aspektů. Děti musí dostávat příležitosti k jejímu procvičování, potřebují mít vhodné vzory mezi dospělými a musí trénovat schopnost se soustředit. Pokud děti jen dělají to, co se po nich žádá, nikdy se nenaučí sebovládní, které je základem úspěšného života, a je dokonce důležitější než vědomosti nebo ovládní určitých dovedností. Pouze díky dobře rozvinuté schopnosti seberegulace může člověk oddálit momentální uspokojení a usilovat o dosažení dlouhodobějších cílů.

Zapojování dětí do vytváření pravidel

Pokud chceme, aby se děti staly nezávislými a zodpovědnými občany demokratické společnosti, je třeba je zapojit do vytváření třídních pravidel a pomoci jim naučit se je dodržovat. Zapojíme-li děti do vytváření pravidel, zvyšujeme tím pravděpodobnost, že je budou považovat za vlastní. Děti většinou napadne mnoho položek, učitelé by jim měli pomoci je shrnout a formulovat tak, aby byly srozumitelné a aplikovatelné v různých situacích.

Seznam pravidel může být výsledkem diskuze mezi dětmi samotnými, nebo mezi dětmi a dospělým. Některá pravidla se budou v různých třídách lišit. Například:

- Pravidlo „Ve třídě mluvíme potichu, křičet můžeme jen venku.“ může vycházet z akustiky třídy či potřeb jednotlivých dětí.

- Pravidlo zakazující běhání bude záviset na velikosti místnosti, počtu dětí a jejich povaze i na možnostech vyžití se při hře venku.

Pravidla by měla být formulována tak, aby byla použitelná v různých situacích, které ve třídě tradičně vyvolávají stres a neklid. Když například dítě běží po třídě a přitom srazí spolužákovu stavbu z kostek, můžeme vytvořit nové pravidlo. V takovém případě klademe dítěti otázky typu:

- Co se stalo?
- Jak se to stalo a co problém způsobilo?
- Co můžeme udělat příště jinak, aby se situace neopakovala?

Jakmile děti identifikují běh jako příčinu problému, budou schopny lépe vymyslet řešení. Můžeme je například vést k tomu, aby si uvědomily, že by běhání nemělo být povoleno v centru Kostky. Jakmile dojde ke shodě, zeptáme se jich, jak se podělí o návrh s ostatními dětmi. Děti se můžou rozhodnout, že vyrobí nápis, který oznamuje, „Zpomal“ nebo „Vstup pouze pro chodce“. Je vhodné zapojit všechny děti, kterých se problém může týkat, a pokud je to třeba, s vytvořením nápisu dětem pomoci.

Při vytváření pravidel bychom se měli zaměřit na samotný problém, nikoliv na dítě, které ho zapříčinilo. Zapojování dětí do řešení problémů může mít dlouhodobé přínosy, které jsou daleko prospěšnější než tradiční pojetí založené na odměnách a trestech.

Třídní pravidla by měla být vizualizována prostřednictvím slov i obrázků tak, aby se na ně mohl každý ve třídě odkazovat (včetně návštěvníků). Děti si mohou svá pravidla podepsat a dát tím jasně najevo, že jsou jejich autory.

Při představování třídních pravidel je užitečné komunikovat s rodinami a vysvětlit jim, co se od jejich dětí očekává. Také se můžeme zeptat, jestli chtějí přispět nějakým nápadem. Můžeme rovněž pozvat rodiny na oficiální podepisování pravidel, abychom jim umožnili nahlédnout do procesu jejich tvorby.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Vytváření pravidel

Ivan byl vždy zvyklý vytvářet pravidla pro svoji třídu sám. Tento školní rok se ale rozhodl zapojit děti a vytváření pravidel proměnil v zajímavou a zábavnou činnost. Rozhodl se přečíst dětem knihu o skupině různých druhů zvířat, která chtějí společně bydlet v jednom domě uprostřed lesa. Příliš se jim to ale nedaří a dům nakonec nevydrží a spadne. Během čtení knihy si děti uvědomují, že každé zvíře je jiné a má jiné potřeby. Žába potřebuje k přežití vodu, myši stačí málo místa, medvěd ho naopak potřebuje hodně. Některá zvířata mohou být dokonce pro jiná nebezpečná. S tolika zvířaty v jednom domě hrozí kolaps a nikdo v něm nebude chtít bydlet.

Ivan vybídne děti, aby vytvořily pravidla, která umožní bydlet všem těmto zvířatům pohromadě. Děti pracují v malých skupinách a každé převezme roli jednoho zvířete. Zajistí se tak, že budou splněny potřeby každého a že budou respektována práva všech. Jednou z podmínek při formulování pravidel je zaměřit se na pozitivní žádoucí chování, tedy co „DĚLAT“, nikoli co „NEDĚLAT“. Na konci každá skupina prezentuje svoji práci. Ivan potom vybídne skupinky, aby vybraly pravidla pro svou třídu. Děti je znovu prezentují ostatním a společně se domluví na pěti, která chtějí dodržovat ve své třídě.

Klíčové body

- Ivan přistupuje k vytváření pravidel jako k výukové aktivitě, ve které se děti zamýšlejí nad odlišnými potřebami každého z nás, rozvíjí svou empatii vůči těmto potřebám.
- Ivan pracuje s dětmi na tom, jak vyjednávat s ostatními, aby bylo zajištěno, že jsou uspokojeny potřeby každého jedince.
- Ivan pracuje s dětmi na dovednosti syntetizovat a třídít informace tak, aby se zamezilo vytvoření velkého množství pravidel.

Přehodnocení třídních pravidel

Pokud děti nedodrží pravidla, měli bychom si klást tyto otázky:

- Jsou očekávání jasně formulována?
- Nejsou třídní aktivity pro děti příliš náročné a nezabírají jim mnoho času?
- Není po dětech požadováno příliš dlouhé sezení nebo stání ve frontě?
- Mají děti dostatek pohybu?
- Jsou děti zapojovány do smysluplných aktivit, které odpovídají jejich vývojové fázi?
- Nejsou za problematickým chováním dítěte skryté další důvody (např. hlad, únava, fyzické potíže, problémy v rodině, problémy s adaptací apod.)?

Souvislost mezi nedodržením pravidel a důsledky

Důslednost v tom, co je ve třídě přijatelné, pomáhá vytvářet prostředí, které vede děti ke správnému chování. Je třeba pomoci dětem pochopit, že se mohou samostatně rozhodnout, jak se zachovají, ale za své chování ponесou zodpovědnost. Jedním ze způsobů, jak toto povědomí posilovat, je vyzdvižení pozitivního chování dětí, které pravidla dodržují. Méně vhodné je naopak neustálé poukazování na děti, které pravidla porušují.

Pokud s pochopením třídních pravidel pomohou také rodiny, je to jediné přínosem. Spoluprací při vytváření pravidel získávají děti dovednost řešit problém a ovládat sebe sama. Rodiny mohou procvičovat tento proces zavedením domácích pravidel.

Řešení konfliktů a usmíření

Konflikty mezi dětmi jsou v jakékoliv třídě nevyhnutelné. Role učitele je pomoci dětem je zvládat. Měli bychom je vnímat jako podněty k dalšímu rozvoji a vzdělávání a nenahlížet na ně jako na problémy. Níže je uvedeno šest doporučení, jak pracovat s dětmi v problematických situacích:

1. Přistupujte k situaci v klidu; zabraňte nejprve nežádoucímu chování.
2. Respektujte pocity dětí bez vynášení úsudků.
3. Shromážděte veškeré informace tím, že každé zúčastněné straně dáte možnost se vyjádřit.
4. Zopakujte problém, který vznikl.
5. Zeptejte se, jak situaci vyřešit. Z několika návrhů vyberte společně jedno

nebo více řešení. Pokud děti nenapadají vhodná řešení, nabídněte vlastní návrh, nebo vybidněte ke hledání kompromisu.

6. Poskytněte následně pomoc a podporu, které jsou potřeba ke vzájemnému usmíření (Epstein, 2007).

Pomáháme dětem se střídat

Mezi dětmi dochází k častým sporům – např. ohledně střídání oblíbené hračky nebo kdo se první sklouzne na klouzačce. Děti mají přirozenou potřebu jednat ve svůj prospěch. Pokud se jim nedaří vyřešit problém nebo je jejich řešení problematické (např. jedno dítě odrazuje ostatní od toho, aby šly jako první), navrhneme jim, aby se střídaly.

Jednou z možností může být vyhotovení seznamu dětí. Vedle jména dítěte, které má být v daný den první, umístíme značku. Při obdobném problému jen posunete značku směrem dolů k dalšímu jménu. Pokud označené dítě nemá na aktivitě zájem nebo není přítomno, posuneme značku jednoduše dál. Pro každou hračku či aktivitu, která způsobuje tento konflikt, bychom měli mít vyhotovený jmenný seznam. Tento systém je transparentní, spravedlivý a pro děti jasně čitelný.

Další z možností může být využití kuchyňského budíku, na kterém si děti nastaví dobu (obvykle okolo pěti minut), po kterou si můžou s hračkou hrát. Po zazvonění budíku předá dítě hračku dál. Tato metoda pomáhá dětem navíc pochopit funkci času. Děti budík vidí, slyší a rozumí jeho zazvonění. Mezi další strategie patří vzájemná výměna nebo sdílení stejné hračky. Je důležité mít na paměti, že každodenní konflikty přinášejí cenné příležitosti, jak se učit demokratickým hodnotám. Ukazují totiž cesty, jak uvést do rovnováhy svoje vlastní potřeby a přání s potřebami a přáními ostatních.

Podpora pozitivního chování

Pozitivní přístup učitele k řešení problematického chování (např. spoluvytváření třídních pravidel společně s dětmi) pomáhá nastavit demokratické prostředí, které jasně demonstuje náš respekt vůči dětem a podporuje je v rozvoji sebeovládání.

Následující část je převzata z publikace: Saifer, S. (2016). *Practical solutions to practically every problem: The early childhood professional's survival guide (25th Anniversary Edition)*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

Pozitivní komunikace s dětmi

Je dobré se vyhnout dlouhým přednáškám a diskuzím a raději přímo názorně ukázat, jak situaci řešit. Například pokud dítě ničí kostky, bude efektivnější, když mu pomůžeme něco z nich postavit, než abychom mu opakovali, že jsou určené na hraní. Pozitivní výrok – *Kostky jsou skvělé na stavění domečků, pojďme se podívat, co z nich dokážeme postavit* – je skvělým příkladem respektující komunikace s dětmi. Místo častého upozorňování na zákaz běhu ve třídě je lepší dítě požádat, aby zpomalilo. Je také lepší se zaměřovat na vyzdvižení pocitu a záměrů dítěte než na nežádoucí chování: *Jsem ráda, že tě hra zaujala, ale z důvodu bezpečnosti ve třídě neběháme. Po svačině se budeš moci dostatečně vyběhat venku.*

Naše řeč těla a tón hlasu jsou stejně důležité jako slova, která používáme. Musíme s dětmi hovořit se zájmem a respektem, podobně jako bychom hovořili s dospělým.

Měli bychom se vyvarovat kritickým a zkratkovitým výrokům, naopak bychom měli používat vřelá slova a snažit se vybudovat důvěrný vztah. Učitelům se často stává, že na děti křičí, aby si získali jejich pozornost. V takových situacích je lepší hlas naopak ztlumit.

Chválení, kritizování a vynášení úsudků bez vysvětlení není příliš efektivní. Dalším rysem respektující komunikace je proto poskytování konkrétní zpětné vazby, která přispívá k vytvoření otevřeného a bezpečného klimatu ve třídě. Pokud dítě pečlivě uklidí kostky do poličky, naše konstruktivní pochvala může znít: *Děkuji za to, že jsi tak pilně spolupracoval na uklizení kostek. Bude snadnější je příště najít a hrát si s nimi.* Takový komentář je dítěti příjemnější než pouhé – *výborně, skvělé.* Dozvídá se totiž další užitečné informace.

Slova, která používáme, by měla vyjadřovat, že třída patří všem a každý v ní se snaží o vytvoření společné komunity. Když řekneme – *Prosím tě, seber za mě ty papíry* – dítě si odvodí, že třída je především prostředím pedagoga. Formulací – *Pojďme sebrat ty papíry společně.* – sdělujeme, že je třída společné místo, které patří všem.

Jednou z našich důležitých rolí je zprostředkovávání komunikace mezi dětmi. V jistém smyslu jednáme jako tlumočníci a ujišťujeme se, že si děti navzájem rozumí. Občas tato činnost jednoduše vyžaduje opakování toho, co jedno dítě řeklo druhému. Jindy je zase potřeba řešit mezi dětmi konflikt. V každém případě je důležité dětem vytvářet mnoho příležitostí pro komunikaci mezi

sebou i s dospělými. Tichá třída nerozvíjí řečové schopnosti, pozitivní sociální interakce ani zdravou psychiku. Přiměřeně hlučná třída (ale ne ukřičená) toto všechno rozvíjí.

Pomáháme dětem s problémovým chováním

Pomáháním dítěti s problematickým chováním přispějeme k vytvoření příjemné atmosféry a harmonie ve třídě. Některé děti mohou být z takového dítěte vystrašené a jsou rády, že péči o něj přebírá dospělý.

Když se u dítěte pravidelně vyskytuje problémové chování – například vzdor, fyzická nebo verbální agrese, vyrušování, manipulace ostatních, krutost nebo sebepoškození – musíme zvážit tři možnosti:

- **Transformace:** Určete možné hlavní příčiny tohoto chování a připravte kroky, které povedou ke změně.
- **Prevence:** Ujistěte se, že je ve třídě podporující a stimulující klima, ve kterém je předcházeno tomu, aby na sebe dítě muselo upozorňovat.
- **Intervence:** Důsledně, ale laskavě zamezujte nežádoucímu chování a vedte dítě k alternativním způsobům vyjadřování své potřeby i vyřešení konfliktu.

Proměna

Za veškerým chováním dětí jsou skryté nějaké příčiny, které však není vždy jednoduché odhalit. Mohou mezi ně patřit následující možnosti:

- Jedná se o zlovyk převzatý z domova, kde může být přijímán jako akceptovatelný, nebo je dokonce vzorem. Dané chování pro dítě neznamena problém.
- Chování není možná žádoucí, ale je funkční a dítě dostane, co chce (hračka, pozornost dospělého apod.).
- Je to jediný způsob, kterým děti vyjadřují svůj hněv, strach a další emoce. I děti v raném věku prožívají mnoho emocí, které neumějí správně vyjádřit.
- Základní potřeby dítěte nejsou uspokojeny (hlad, únava), nebo má dítě zdravotní problém (alergie, poruchy autistického spektra, opožděný vývoj atd.).
- Dítě cítí bezmoc a méněcennost, a proto často a intenzivně uplatňuje svou sílu.
- Dítě neumí lépe vyjádřit to, co chce a potřebuje.

Chceme-li dítěti opravdu pomoci, musíme spolupracovat s dalšími osobami, které s ním přichází do styku (další učitelé, asistenti, rodiče). Umožní nám to prozkoumat aktuální rodinné obtíže a další okolnosti, které mohou způsobovat problémové chování dítěte. Rodiče neobviňujeme, spíše se snažíme je získat jako partnery pro řešení situace. Informace od nich mohou být velmi cenné, proto se snažíme na zlepšení pracovat společně. Při porozumění možným příčinám problémového chování se nám bude lépe dařit vcítit do potřeb dítěte. Odepírání lásky dítěti a další tresty poškozují vývoj dítěte a zabraňují zjištění pravé příčiny nežádoucího chování. Empatie, tedy porozumění tomu, co dítě potřebuje a cítí, je klíčem k identifikování skutečného důvodu jeho chování.

Prevence

Jeden z nejefektivnějších způsobů, jak pomoci dětem s problémovým chováním, je předat jim zodpovědnost. Děti musí mít příležitosti se rozhodovat, přebírat vedení, prokázat způsobilost a být chváleny a podporovány. Musí se jim dostávat uznání a přiměřených výzev. Základem je vytvoření bezpečného prostředí, které přijímá každého a zohledňuje jeho potřeby. Režim třídy, každodenní rutiny, naše interakce a signály směrem k dítěti musí být vřelé a laskavé. Strategie, které staví na pozitivních sociálních interakcích (např. kooperativní pohybové hry) a procvičování řešení konfliktů (např. hraní rolí pomocí maňásků), jsou velmi funkční. Pozitivní interakce a negativní chování se vzájemně vylučují.

Pokud je chování dítěte problémové, měli bychom si položit otázku, zda vina není na naší straně, a to i v případě, když jsou reakce dítěte výrazně odlišné od ostatních dětí. *Není potřeba, abychom změnilí vzhled třídy, program, denní režim nebo náš postoj k dítěti?* Často je lepší změnit sami sebe, než se snažit měnit ostatní. Pokud například víme, že je dítě silně citově založené, poskytneme mu pozornost hned po jeho ranním příchodu do třídy. Vhodnou strategií prevence je také pomoci vyjasnit dítěti očekávání, které od dané činnosti nebo hry mají. Pomáháme mu tak zažít úspěch a eliminovat pocity selhání.

Intervence

Když se dítě chová nevhodně, často dostane trest. To je však nejméně účinný způsob, jak pomoci dítěti zlepšit chování. Tresty, jako slovní ponižování dítěte, fyzické ubližování nebo odepření práv a výsad, nejsou nikdy

vhodným řešením. Většina dětí s problémovým chováním pocituje, že jsou demoralizované a bezmocné. Trestáním tyto pocity ještě prohloubíme. Také tak nastavujeme nepříjemný kompetitivní vztah mezi dítětem a dospělým. Trestání navíc implicitně ukazuje, že nejsilnější, nejhlasitější a nejmocnější člověk má vždy pravdu. V programu Začít spolu však děti chceme vést k opačnému uvědomění, že konflikty se dají řešit v klidu a nikdo nemá nad nikým moc.

Nabízíme dítěti pozitivní a v praxi uplatnitelné cesty, jak může uspokojit své potřeby. Nejprve se seznamujeme s jeho pocity a pak mu pomáháme zkoušet uplatňovat nové způsoby jednání. Některé děti budou vyžadovat specifickou pomoc. Každopádně je třeba počítat s tím, že se jedná o dlouhodobý proces, který se nedá uspěchat.

Jako učitelé bychom měli znát a používat mnoho různých intervenčních strategií. Když jedna strategie nefunguje, vyzkoušíme jinou. Čím více strategií známe, tím dříve se nám podaří najít tu, která bude fungovat.

Tři kroky intervence v případě konfliktu a vzájemného ubližování mezi dětmi:

1. **Ověřte si pocity dítěte.** Můžete konstatovat: *Vidím, že opravdu moc stojíš o hračku, kterou má Anežka. Pomohu ti a nedovolím nikomu, aby ti ublížil, a také nedovolím, abys ty ublížil někomu jinému.* Takové prohlášení uklidní děti, které se právě potýkají s ovládním svých impulzivních reakcí. Dítě výrok vnímá tak, že jsme tu pro něj a nabízíme pomoc. Snížíme tím pravděpodobnost, že bude lhát, co se stalo, odmítne komunikovat nebo rovnou uteče.
2. **Buďte klidní a uklidněte všechny ostatní.** Předtím, než začneme zasahovat, musí být dítě po emoční stránce v klidu. Pokud je velmi rozrušené, nejprve mu pomůžeme se uklidnit. I když byl problém velmi vážný, mluvíme na něj ujišťujícím hlasem bez známek rozčilení. Některým dětem pomáhá k rychlejšímu zklidnění jemné, ale pevné objetí, nebo naopak důraznější hlas.
3. **Naučte dítě, co se myslí adekvátním chováním.** Když se dítě nesprávně chová, měli bychom předpokládat, že to lépe neumí. V klidu navrhujeme jiné a účinnější chování. I když se dítě umí lépe chovat nebo se jen záměrně předvádí, toto řešení zamezí boji o moc mezi dítětem a námi. Dítě se učí přebírat odpovědnost za svoje činy a získává dovednost, co a jak dělat a jak dosáhnout požadovaného výsledku.

Abychom dosáhli efektivního řešení, musíme situaci řešit se všemi dětmi, kterých se problém týká. Oba si chcete hrát se stejnou hračkou a oba si to zasloužíte (ujistění pocitů a potřeb). *Pomohu vám. Jaké navrhuje řešení problému, které neublíží ani jednomu z vás? Chceme, aby v naší třídě bylo bezpečné prostředí.* Pokud se dětem nedaří vymyslet řešení nebo návrhy nejsou vhodné, ujistíme je, že se budeme snažit co nejvíce pomoci, ale že je to vše, co od nás mohou očekávat. Nabídneme návrhy nebo předvedeme, co a jak konkrétně udělat. Někdy postačí, když děti slovně povzbudíme. Můžeme říci: *Najděte způsob, jak si hrát s hračkou společně, nebo si nastavte budík a po uplynutí času se vystřídejte. Domluvte se a rozhodněte se.* Zůstaneme u dětí, abychom v případě potřeby byli nápomocni. Komunikace mezi dětmi může dojít ke kritickému bodu, protože jedno dítě tíhne k agresivnímu obhajování svých potřeb, zatímco druhé chce vyřešit problém v klidu bez fyzického napadání.

Mezi další strategie intervence patří:

- **Nasměrování:** Dětem umožníme dělat to, co chtějí, ale přijatelným způsobem. Je to však strategie více direktivní. Aby byl tento způsob funkční, je nutné, aby činnosti a záměry dítěte byly ve shodě. Dítěti, které hází venku kameny, dáme k házení něco bezpečnějšího nebo mu ukážeme bezpečnější místo, kde může tuto činnost provozovat. Pokud se dítě rozhodne házet kameny na jiné kvůli tomu, že si chce hrát se stejnou hračkou, vysvětlíme mu, že je to nepřijatelné, a pomůžeme mu zvládnout jeho emoce. Přesměrování je vhodnější u malých batolat nebo vývojově opožděných dětí, které ještě nedokáží porozumět alternativám svého chování. U starších dětí je to spíše krátkodobé řešení.
- **Odvrácení pozornosti:** Během této intervenční strategie zajišťujeme, aby naše pozornost nepřispívala k nepřijatelnému chování. Pokud je cílem takového chování upoutat naši pozornost nebo poměřovat si vzájemně moc, pak bychom měli toto chování ignorovat a pouze se ujistit, že se neděje nic nebezpečného. Často stačí stručně a klidně říci: *Nevšímám si tě.* Tím dáme dítěti najevo, že bereme toto chování na vědomí, ale neschvalujeme ho. S odstupem času, když se dítě nachází v klidu, bez emocí, ho učíme přijatelnějšímu způsobu získávání svých potřeb (viz výše). V každém případě bychom měli pracovat na systematickém oceňování pozitivního chování dítěte.

Režim dne a rutinní činnosti

Režim dne představuje celkový rámec. Rutinní činnosti jsou konkrétní kroky, kterými je režim dne naplňován. Obojí představuje pro děti vzor, jenž zaručuje předvídatelnost dne, která u dětí podporuje schopnost seberegulace i nezávislost. Děti se po fyzické stránce cítí v bezpečí a zároveň vědí, co mohou očekávat. Rutiny a režim podporují sociální interakce a vytváří pro děti pocit bezpečí. Jasný režim dne pomáhá dětem také plánovat jejich vlastní aktivity, kterým se chtějí věnovat.

Zajištění bezpečnosti a struktura dne

Režim dne poskytuje dětem strukturu a zajišťuje předvídatelnost důležitou pro vytvoření bezpečného prostředí. Režim je složený z rutinních činností, na které si děti navyknou a které jim vyhovují. Režim dne by měl odpovídat vývojovým možnostem dětí. Program pro tříleté děti musí zahrnovat více volné hry, méně řízených činností a kratší čas vyhrazený pro kooperativní činnosti (než například program předškoláků). Ať už školka nabízí celodenní, anebo půldenní program, musí vždy obsahovat volnou hru, řízené činnosti, skupinové aktivity i pobyt venku.

Denní program by měl usilovat o rovnováhu mezi aktivitou a odpočinkem, měl by zahrnovat dostatek času na aktivity, které si děti zvolí samy, prostor na zkoumání různých druhů materiálů i pobyt venku. Také bychom měli vyhradit dostatek času na přechody mezi činnostmi. Učitelé by měli mít čas na pozorování dětí, komunikaci s nimi, individuální i skupinovou práci. Režim dne je vhodné mít nakreslený a doplněný fotografiemi na zdech třídy. V Příloze 2 jsou uvedeny příklady činností, které mohou být součástí režimu dne.

Flexibilita jako základ

Přestože děti potřebují rutinu a režim, aby mohly předvídat, co se bude během dne dít, je také potřeba, abychom byli schopni flexibilně reagovat. Nemůžeme si myslet, že každé dítě bude hladové, unavené či bude trpět zimou ve stejnou chvíli. V mateřské škole musíme vyhovět individuálním potřebám dětí. Můžeme například umožnit dítěti najíst se mimo pravidelnou dobu nebo vybudovat ve třídě relaxační koutek pro děti, které si během dne potřebují odpočinout.

Pokud tři dny prší a pak konečně vysvitne sluníčko, necháme děti venku delší dobu bez ohledu na přesné dodržení režimu dne. Pružný denní režim umožňuje spontánnost, která je v některých momentech také velmi důležitá.

Rutinní činnosti

Rutiny jsou aktivity, které se vyskytují v pravidelných časech, například v době příchodu, používání koupelny, úklidu, četby pohádky, v době oběda a odchodu.



TIPY

Dětem můžeme pomoci:

- prostřednictvím ukázek a modelováním jednotlivých kroků každé činnosti, přitom můžeme nahlas popisovat, co děláme;
- požádáním dítěte, které rutinu dobře ovládá, aby pomohlo někomu, kdo má potíže;
- znázorněním pokynů a vizualizace jednotlivých kroků, jako například mytí rukou (Virtual Lab Preschool, n.d.).

Přechody

Přechody mezi aktivitami jsou často problémové jak pro děti, tak pro pedagogy. Většinou bývají uspěchané a vypjaté. Přechody lze minimalizovat pomocí pružnosti v režimu, který umožňuje dětem pracovat vlastním tempem. Přestože máme pevně stanovený rozvrh, měli bychom dětem poskytnout dostatek času k ukončení činnosti a k přechodu na další. Poskytujeme-li dětem tento prostor, ukazujeme tím respekt k jejich práci.

Následující seznam uvádí příklady, jak usnadnit přechody mezi činnostmi.

- Oznamit, kdy dojde k přechodu: *Až dohraje tato píseň, nastává čas úklidu před obědem.* V případě starších dětí: *Běží posledních deset minut před obědem. Máme pět minut...* Jedno z dětí může vyběhnout ostatní tým, že jim ukáže hodiny či kuchyňský časovač (minutku).
- Zpívejte či přehrajte písničku, která dětem signalizuje, že je čas úklidu.
- Procházejte se po třídě a pomáhejte dětem s přípravou na další činnost: *Pomohu ti uklidit modelínu zpět do krabice.*

- Poskytněte dětem dostatek času k dokončení činnosti. Pobízejte ty, které už dokončily, aby zjistily, co se bude dít dále.
- Vyvěste si rozvrh úklidu, ze kterého bude zřejmé, kdo je za něj dnes zodpovědný.
- Umožněte dětem, které činnost nestačily dokončit, aby si místo označily nápisem „NEUKLÍZET“. Budou tak mít možnost vrátit se k dokončení aktivity později.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Když si děti budou přát uplatňovat jiná pravidla než já, jak si s tím poradím?
- Které z pravidel ve třídě potřebuje upravit? Které nové pravidlo by bylo potřeba vytvořit?
- Které strategie zpravidla používám, když se děti chovají problémově? Nakolik dětem tyto strategie pomáhají učit se seberegulaci? Které nápady mě v této kapitole zaujaly? Vyzkouším je v praxi?
- Kdy se během dne nejčastěji vyskytují problémy s chováním dětí? Jak mohu děti zapojit do řešení těchto problémů a co by bylo potřeba změnit, aby se vyskytovaly méně?

Podnětné prostředí

Učitelé mateřských škol poznali již v počátcích, jak důležité fyzické prostředí je a jak velký vliv na děti může mít. Maria Montessori zdůraznila potřebu vytvořit prostředí třídy, které poskytuje dětem příležitosti k učení a vyzývá je k zapojení. Program Začít spolu vychází z této myšlenky a nechává se inspirovat dalšími přístupy, například filozofií programu Reggio Emilia, který vnímá prostředí dokonce jako „třetího učitele“. Dalšími prvky jsou pak učitel a děti, které se učí ze vzájemných interakcí (Rankin, 2004).

Všechny děti mají právo se vzdělávat v prostředí, kde je podporováno jejich zdraví, bezpečí, sounáležitost a pohodlí. V první řadě je naší odpovědností chránit děti před úrazy a zajišťovat jejich bezpečnost. Usilujeme také o to, aby prostory školky podněcovaly ke hře, vybízely k činnostem individuálním i kooperativním a nabízely možnost volby. Prostedí by mělo poskytovat příležitosti procvičovat stávající dovednosti dětí, ale také nabízet výzvy a skrze ně získávat nové zkušenosti. Tohle všechno je možné, pokud dáme dětem k dispozici pestrou škálu různých materiálů a her, které jsou přehledně uspořádány a označeny.

Pokud je prostředí školky uklizené, esteticky zajímavé, vstřícné, přívětivé a ohleduplné k zájmům žáků a jejich kultuře, vyzývá je k zapojení do vzdělávacího procesu, motivuje je objevovat nové oblasti a překonávat výzvy. Dobře nastavené prostředí vybízí děti k námětovým hrám, umožňuje jim rozvíjet svou nezávislost i se socializovat. Podnětné prostředí motivuje k zapojení, zefektivňuje učení a redukuje problémové chování. Chápeme ho proto jako klíčovou složku našeho přístupu.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TĚTO KAPITOLY

- Vezmeme-li v úvahu, že prostředí zastupuje roli „třetího učitele“, jakou funkci konkrétně má?
- Jaké důležité faktory je třeba vzít v úvahu při zařizování třídy?
- Jaká je souvislost mezi prostředím a porozuměním, přijetím a oceněním odlišnosti u dětí?
- Jak lze zahrnout venkovní prostředí a okolí školky do předškolního programu?

Prostředí jako základ

Prostředí je základem pro učení, a proto musí být bezpečné a vstřícné. Mělo by jasně ukazovat všem dětem, že jsou přijímány a že jsou v něm respektovány odlišnosti nejrůznějšího charakteru. Mělo by také vybízet k samostatným činnostem i ke kooperativním aktivitám.

Bezpečné prostředí

Bezpečnost dětí je naší hlavní odpovědností. Vyžaduje pečlivé plánování, vedení záznamů i pravidelnou údržbu. Uspořádání prostoru má vliv na bezpečnost dětí i jejich učení. Při práci by měl mít učitel vždy možnost dohlédnout na všechny děti. Když rozestavujeme nábytek, měli bychom zajistit, aby nevznikla slepá místa, kam by učitel neviděl nebo neměl přístup.

Pravidla podléhají bezpečnostním předpisům dané země, všeobecně bychom ale měli zajistit následující:

- V učebnách jsou detektory kouře a hasicí přístroje.
- Všechny čisticí prostředky, léky a jiné nebezpečné látky jsou mimo dosah dětí.
- Elektrické zásuvky jsou zakryté, elektrické kabely a spotřebiče jsou ve vyhovujícím stavu.
- V učebnách jsou lékárničky (učitel lékárnu bere s sebou, když jde s dětmi mimo učebnu).

- Všichni zaměstnanci jsou proškoleni v první pomoci.
- Veškerý nábytek, venkovní vybavení a hračky nemají třísky ani ostré hrany.
- Všichni zaměstnanci i děti vědí, co dělat v případě požáru nebo jiných mimořádných událostí, společně prošli školením.
- Každé dítě má vyplněný formulář se seznamem alergií, jmény lékařů, telefonními čísly rodičů a dalších pověřených osob, které mohou být kontaktovány v případě nouze.

Příjemné prostředí

Esteticky přívětivé prostředí pomáhá každému, aby se v něm cítil dobře. Neutrální barvy se světlými výraznějšími odstíny a teplé přirozené osvětlení vytvářejí příjemnou atmosféru. Další výzvou je zajištění přiměřeného množství podnětů. Málo podnětů nevybízí ke hře, příliš přeplněný prostor zase zamezuje dětem přirozený pohyb. Nábytek a vybavení nemusí být nákladné, ale mělo by odpovídat ergonomickým požadavkům dětí a být odolné. Dobře navržený a umístěný nábytek podněcuje děti k jeho účelnému využití, ulehčuje nám každodenní působení ve třídě, zvyšuje bezpečnost a snižuje úroveň hluku. Usnadňuje nám pozorování dětí i pohotovému reagování na jejich potřeby.

Jeden ze způsobů, jak prostředí udělat pro děti přívětivější, je snížit jeho výšku. Děti se pak cítí respektované a oceňované. Dále se můžeme ptát: *Existují v mé třídě zákoutí či jiná místa, kam se mohou uchýlit menší skupinky dětí i jednotlivci, kteří mají chuť pracovat sami? Jsou ve třídě prostory, kde mohou děti skákat, křičet a ventilovat svou přebytečnou energii? Podněcuje a rozvíjí vybavení třídy námětovou hru, nezávislost, sociální interakce, kooperaci, tvořivost a řešení problémů? Jsou materiály umístěny tak, aby k nim děti měly přístup a mohly je kdykoliv samostatně použít?* Pokud je prostředí správně nastaveno, děti se v něm učí pečovat o materiály a hračky.

Pokud je to možné, pořídíme nábytek od místních truhlářů a firem, čímž dětem ukazujeme, jak důležité je podporovat místní ekonomiku a jednat v souladu se životním prostředím.

Sdílené prostředí

Prostředí dává jasně najevo, zda patří především učiteli, či je sdíleno s dětmi. Může ukázat, že respektuje, oceňuje, uznává práci a úspěchy všech dětí, anebo ukazuje jen práci dospělých a vybraných dětí. Prostředí může dětem pocházejícím z menšinové komunity prozrazovat, zda je jejich kultura také oceňována, nebo zdali je brána v úvahu pouze kultura většiny.

Vyvěšením výtvarných prací dětí a projektů na zdech třídy vzkazujeme, že si vážíme jejich práce. Používáním věcí v centrech aktivit, které děti znají z domova – například knihy, časopisy, oblečení, písně či dekorace, vytváříme v dětech pocit důvěry a usnadňujeme tím přechod z domova do mateřské školy. Když se seznamujeme s novým tématem či začínáme pracovat na novém projektu, vždy požádáme rodiny o spolupráci. Můžeme tak získat materiály, hračky, knihy a nástroje z různých kultur a komunit.

Tím, že prezentujeme na stěnách třídy veškeré práce dětí, ukazujeme, že si vážíme jejich tvořivosti a nápadů. Činnost, která je v procesu, má stejnou hodnotu jako dokončená práce. Stavbu z kostek necháme dětem rozestavěnou přes noc, aby se k ní mohly vrátit další den. Témata a projekty probíhající po určitou dobu mohou přeměnit třídu v tržiště, kemp, kadeřnictví, farmu nebo v cokoli dalšího, co je pro děti známé a poutavé. Takové stavby a projekty je nutné dětem také ponechat postavené do dalšího dne, neboť jim věnovaly jistě spoustu času.

Další způsob, jak můžeme podpořit sounáležitost v rámci skupiny, je vyvěsit ve třídě fotografie dětí, rodin i komunity. Děti si je tak mohou vzájemně ukazovat, popisovat a povídat si o nich. Fotografie je potřeba umístit do výšky, kde je děti dobře vidí a dosáhnou na ně. Také mohou být vlepeny do knih, které děti vytvoří, nebo se mohou stát součástí her jako loto, bingo a puzzle.

Děti také potřebují vlastní prostor, který je označen jejich jménem a fotografií, kam si ukládají své oblečení, soukromé věci a fotografie rodiny a domova.

Oceňování rozmanitosti

Vybavenost třídy by měla odrážet různorodost, která se vyskytuje mezi rodinami dětí, v širší komunitě a do jisté míry i v celém světě. Děti potřebují mít povědomí o lidech, kteří vypadají a žijí jinak než ony. Je důležité najít rovnováhu mezi rozvíjením kulturní identity dítěte a kulturou ostatních dětí ve skupině. Musíme být obezřetní zejména v případě, pokud dítě pochází z menšinové společnosti nebo je jeho kultura velmi málo (nebo vůbec) zastoupena v knihách a materiálech, které jsou dostupné ve třídě. V našem prostředí by měly být prezentovány různé skupiny lidí, avšak bez stereotypů: např. lidé s postižením, kteří si našli zajímavou práci; pozitivní portréty chudších lidí a dělníků v různých profesích; muži a ženy v netradičních rolích; lidi odlišného rasového a kulturního prostředí, kterým se podařilo v nové zemi uspět atd.

Cílem je, aby děti vnímaly rozmanitost světa, který je obklopuje. Toho lze dosáhnout prostřednictvím ukázek výtvarných děl, fotografií, plakátů, knih, panenek, dále novin, newsletterů a časopisů, didaktických her, pracovních listů, hudebních nahrávek, nápisů na zdech, výtvarných materiálů, autentických výrobků či textilií (více v Příloze 3).

Tímto způsobem mohou předškolní pedagogové vyvracet stereotypy a dávat najevo, že respektují a oceňují rozmanitost v komunitě.

Materiály mohou obsahovat:

- fotografie lidí různého rasového a etnického původu; muže a ženy; mladé i starší lidi v profesích a rolích, ve kterých je běžně nevidáme;
- různé hudební žánry a druhy hudebních nástrojů;
- malé figurky, které zastupují různé etnické skupiny, schopnosti, postižení a věk;
- knihy, ve kterých jsou vyobrazeny lidé z různých etnických skupin, různého věku a rodinného postavení;
- panenky různých etnických skupin;
- výtvarný materiál – barvy, pastelky, pera, voskovky, které obsahují barvy různých tónů pleti;
- oblečení pro chlapce a dívky z různých profesí.

Prostředí, které podporuje aktivní učení

Při vytváření prostředí bychom si měli dát pozor na to, aby v něm děti měly možnost být aktivní.

- **Místa vhodná k rozvoji pohybových aktivit:** Pro malé děti je pohyb přirozenou cestou objevování a učení. Důležité je jim umožnit dostatečné pohybové vyžití napříč celým dnem, nabídnout jim rozmanité podněty a obměňovat aktivity.
- **Příležitosti pro konkrétní praktické činnosti:** Malé děti se potřebují všeho dotknout, prozkoumat hmatem a manipulovat – hraní s vodou, vyrábění báboviček z hlíny, budování věcí ze dřeva, ukládání panenky do postele atd. Potřebují také mnoho způsobů k procvičování a k propojování nových zkušeností s již existujícími myšlenkovými strukturami. K tomu mohou sloužit námětové hry, kreslení, fotografování, vzájemná interakce nebo stavění z kostek.
- **Změna a rozmanitost:** Děti potřebují neustále nové podněty – vzory, barvy, sociální skupiny, aktivity, prostředí, zvuky a vůně. Čím více času tráví děti v našich programech, tím větší variabilitu musíme zajistit.

Centra aktivit

Jeden ze způsobů, jak toho dosáhnout, je vybudování center aktivit ve třídě i venkovních prostorech mateřské školy. Vzdělávací centrum je místo, kde jsou materiály a pomůcky uspořádány tak, aby podněcovaly děti ke hře, objevování a učení. Tato místa nazýváme v programu Začít spolu „centra aktivit“. Každá třída je podle svých možností vybavena několika centry, jejichž počet není nijak limitován:

- knižní koutek / plocha na psaní / prostor pro poslech,
- místo pro stolní hry, puzzle, manipulační hry,
- místo pro námětovou hru (součástí je domácnost),
- místo pro objevy a pokusy,
- místo pro výtvarné činnosti a trojrozměrné tvůrčí činnosti,
- místo pro kostky a stavebnice,
- místo pro vodu a písek,
- místo pro pohybovou hru a venkovní prostory,
- místo pro klid a relaxaci, kde si mohou hrát najednou maximálně dvě děti.

Centra aktivit vedou děti ke spolupráci a podporují rozvoj těchto kompetencí: předčtenářské, předmatematické, kreativní myšlení, vědecké myšlení, sociálně-emocionální a pohybové dovednosti. Podle toho, jak uspořádáme materiály v centrech, vybízíme děti k interakci, k volbě, podněcujeme jejich myšlení, objevování a řešení problémů. Je potřeba zmínit, že většina z nás praktikuje vzdělávací centra pouze ve třídě. Neměli bychom ale zapomínat, že i venkovní prostory nabízí celou řadu dalších pohybových aktivit (šplhání, jízda na kole, běh atd.) a poskytují také mnoho podnětů i pro jiný než fyzický rozvoj. Knihy, výtvarné a hudební materiály, vědecké experimenty a konstruktivní hry, to vše je možné praktikovat ve venkovním prostředí, které může dát aktivitě další rozměr.

Centra by měla být vybavena rozmanitými věcmi, včetně materiálů, které umožňují tvořit a podněcují děti ke zkoumání. Umístěny by měly být na viditelném a dosažitelném místě, aby lákaly děti k jejich využití. Každé centrum by mělo umožňovat, aby v něm mohlo pracovat několik dětí současně. Například v centru Ateliér může jedno dítě modelovat, jiné pracovat na koláži, další malovat na malířském stojanu nebo spolupracovat na společné kresbě voskovkami.

Záměrem Step by Step je využití hry jako základu učení v předškolním věku, čehož dosáhneme vhodným umístěním a atraktivností materiálů v jednotlivých centrech. Tyto materiály podporují a stimulují dětskou zvědavost, objevování i zájmy (aktuální i právě se utvářející). Pedagogové pozorují děti, vedou si záznamy a promýšlejí, jak ještě více zdokonalit a prohloubit náročnost činností a her prostřednictvím vybavení center (více se dočtete ve čtvrté části této knihy).

Díky centrům aktivit umožňujeme dětem pracovat v menších skupinkách a učit se jeden od druhého. Z tohoto úhlu pohledu má prostředí skutečně funkci dalšího učitele. Když děti přebírají iniciativu a odpovědnost za vlastní volbu, trávíme méně času zadáváním instrukcí a usměrňováním chování velké skupiny dětí. Máme více času na pozorování a zamýšlení se nad tím, jak ještě více rozvíjet myšlení dětí. Využíváním center aktivit umožňujeme dětem rozvíjet sebekontrolu a sebekázeň. Děti jsou navíc vedeny k péči o vybavení a udržování pořádku. (Dětem usnadníme úklid například tím, že poličky a úložné prostory označíme nápisem anebo fotografií.)

Při plánování a budování center se zamýšlíme, jak nejlépe využít prostor třídy. Centrum Kostky musí být dostatečně prostorné, aby si v něm mohlo hrát několik dětí najednou a aby nedocházelo k bourání staveb. Do tohoto centra doporučujeme umístit koberec nebo jinou podlahovou krytinu, protože snižuje

hlučnost a pohodlněji se na něm sedí. Je výhodné hned vedle vytvořit centrum Námětové hry, neboť jsou obě centra obvykle hlučná a děti se v nich potřebují neustále pohybovat. Děti často navíc využívají kostky a konstruktivní hru pro námětové hry: dům pro panenky, ohrádky pro zvířátka, požární helmy, požární stříkačka postavená z dutých kostek apod.

Pokud vám to podmínky umožňují, umístěte centrum Pokusy a objevy poblíž okna s dosahem slunečního světla, aby se zde daly pěstovat rostliny a děti mohly pozorovat klíčení semínek.

Centrum Kniha a písmo by zase mělo být menší, intimní, vybavené kobercem, pufo, měkkými křesly a stolkem pro psaní a kreslení. Poblíž umyvadla je vhodné umístit centrum Ateliér, aby děti měly snadný přístup k vodě, stejně jako v centru Písek a voda. Centra rozdělíme policemi, přepažíme je překližkovými nebo polyesterovými deskami či jinými kusy nábytku. Jednotlivá centra od sebe oddělíme, limitujeme určitý počet dětí v každém z nich a zároveň zajišťujeme bezpečný pohyb mezi centry.

Děti potřebují volný pohyb mezi jednotlivými centry. Čas, který dítě stráví v jednom centru, se může velmi lišit. Pokud jsou centra dobře vybavená, pobíhání mezi nimi je minimální, protože děti stráví na svém projektu či při hře více času. Jsou schopny se soustředit a svou práci dokončit.

Každé centrum by mělo být vybaveno množstvím různorodých materiálů, které mohou být použity dětmi různého věku a schopností. Pomůcky určené k jednostrannému použití (např. puzzle a stolní hry) je třeba obměňovat, jinak děti o aktivitu přestanou mít zájem. Pomůcek a materiálů v centrech by měly mít děti dostatek, ale ne nadbytek. Je vždy dobré děti v centrech pozorovat. Pokud dochází ke sporům z důvodu materiálů, pak je pravděpodobně k dispozici malý výběr nebo nedostatečné množství. Pokud naopak některé materiály nejsou využívány, mají děti příliš mnoho možností. Když děti centrum nepřitahuje, materiály pravděpodobně potřebují úplně obměnit.

Stává se, že děti setrvávají v centru Písek pouze pět minut a pak běží do jiného. Příčinou může být vybavenost centra, která je více než dva měsíce pořád stejná – jsou v něm třeba jen tři bábovičky, dřevěné lžice a dvě sítky. Děti nebaví používat stále ten samý materiál a nic nového se neučí. V tomto případě je potřeba něco změnit. Řešení je celá řada. Písek lze na čas vyměnit za vodu a přidat k ní pumpičku s potravinářským barvivem, což zcela jistě u dětí probudí nový zájem. Centra bychom měli jednou týdně kontrolovat, abychom zjistili, co je třeba vyměnit a co ponechat. Nápady na obměnu materiálu a pomůcek nepřicházejí pouze od dětí, ale také od učitelů, kteří usilují o to stavět před děti další výzvy a nové příležitosti k učení (Hansen a kol., 1996).

Centra také můžeme budovat a upravovat podle aktuálního zájmu dětí. Máme-li například ve třídě dítě, které se zajímá o astronauty, můžeme centrum námětové hry dočasně proměnit na vesmírnou loď. Přidáme aluminiovou fólii, helmu kosmonauta a z kartonu vyrobíme palubní desku. Dítě, které se zajímá o hady, může v centru Kniha a písmo vyhledávat obrázky plazů. Dítěti, které rádo staví mosty, uděláte radost tím, když objeví další nové lodě a auta v centru Kostky nebo v centru Doprava.

Čtvrtá část nabízí celou řadu nápadů, jak centra zařídit; jaké kompetence prostřednictvím nich rozvíjet; jaké materiály a pomůcky nabídnout; jak prohloubit zájem, rozvoj a učení dětí; dále zde naleznete doporučené aktivity a projekty, které mohou být v těchto centrech realizovány.

Přílohy 5–10 pak obsahují seznamy doporučených materiálů pro jednotlivá centra.



TIPY

Tipy, jak udržet centra zajímavá:

- Obměňujte materiály a vybavení center z důvodu stimulace a udržení zájmu dětí.
- Diferencujte aktivity tak, aby odpovídaly schopnostem různých dětí.
- Materiály představujte postupně a vysvětlete dětem, jak s nimi mají zacházet a manipulovat.
- Používejte popisky a symboly, které usnadní úklid pomůcek, materiálů a hraček.
- Kontrolujte, zdali je vše funkční – např. vyměňte vyschlé fixy, ořezejte pastelky apod.

Uspořádání třídy

Při budování prostředí třídy musíme pečlivě zvážit několik faktorů. Níže jsou uvedeny některé výzvy, které budeme muset řešit.

- **Úložné prostory.** Úložné prostory mají stejný problém jako vstupní dveře do třídy, šatna apod. – potkává se v nich hodně dětí, jsou často hlučné a tvoří se u nich zástupy. Z těchto důvodů mohou úložné prostory způsobovat nevhodné chování a křik. Zajistěte snadný přístup

k materiálům, aby si děti mohly snadno a v klidu vzít vše, co potřebují. Čím jsou materiály dostupnější, tím lépe. Úložné prostory uspořádejte tak, aby bylo jasné, co je určeno dětem a co patří učitelům.

- **Přístup do centra.** Centra umístěte vedle dostupných materiálů a zajistěte jejich snadný úklid. Když chcete dobře zpřístupnit barvy, malířské stojany, papíry a štětce, zajistěte, aby se centrum Ateliér nacházelo poblíž umyvadla a bylo vybaveno omyvatelnou plochou. Centrum Kniha a písmo vybudujte v blízkosti polic na knihy, stojanů na časopisy a pohodlného místa k sezení.
- **Hluk.** Zvládání hluku je v předškolní třídě důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Můžeme si pomoci umístěním kobereců nebo protihlukových desek, které absorbují hluk. Centrum Kniha a písmo vybudujte poblíž klidného prostoru stejně jako centrum Ateliér. Centrum Kostky a centrum Doprava, která jsou hlasitá, umístěte poblíž hlučnějšího centra (např. Dílna). Hlučná centra a aktivity můžete vybudovat v průchozích prostorech, chodbách nebo je umístit do venkovních prostor.

Venkovní prostory a okolí školy jako vzdělávací prostředí

Třída není jediným vzdělávacím prostředím. Děti se vzdělávají prakticky všude a my bychom se měli snažit o vymýšlení aktivit také ve venkovních prostorech a okolí školy. Centra aktivit mohou být součástí zahrady či hřiště školky, v okolí pak můžeme navštěvovat parky, trhy, pláže, zoo, pole, zahrady, farmy atd. I tyto aktivity a místa podporují rozvoj dětí a nabízí jim nové podněty. Navíc podporují jiné typy dětí, které se ve třídě mohou zapojovat méně, venkovní prostředí v nich však probudí opravdový zájem.

Nezapomenutelným zážitkem může být pozorování ptáků, jak si staví hnízdo; sbíhání z travnatého kopce; pozorování stavby domu; vdechování vůně vzduchu po dešti nebo sáňkování na sněhu. Různé vnitřní aktivity se navíc dají přenášet a realizovat je jiným způsobem ve venkovních prostorech. „Malování“ na venkovní zdi školky velkým štětce s kyblíkem vody je zcela jiná zkušenost než malování s malými štětci a vodovými barvami u stolku ve třídě. Hra na venkovním pískovišti a manipulace s kyblíky, lopatami a hráběmi je jiný zážitek než hra v centru Písek uvnitř třídy. Venkovní aktivity obohacují děti o další vzory, odstíny, vůně a zvuky. Propojují nás s přírodou a probouzejí naše smysly.

Je jistě mnoho způsobů, jak využít okolí školy jako dalšího prostoru pro vzdělávání dětí. S dětmi můžete navštěvovat divadla, muzikály či taneční představení. Děti se venku mohou setkat s pouličními umělci nebo pozorovat

dělníky při práci. Můžeme navštívit domov důchodců, nemocnici či jinou školku. Děti mohou také vést rozhovory s místními lidmi, například o jejich dětství. Procházky můžeme spojit s různými úkoly, např. pozorovat rozdíly mezi dveřmi, okny, komíny atd. Získané informace lze později využít ve třídě (např. v centru Kostek).

Když mají místní lidé možnost se venku setkat s dětmi, lépe se vzájemně seznámí a přirozeně se pak zajímají o to, jak se jim daří (Tankersley a kol., 2010). Děti se také více dozvědí o svojí komunitě a vnímají ji jako zdroj zajímavých lidí, kteří mají různé profese a mohou toho spoustu nabídnout.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Rozšiřování vzdělávacího prostředí mimo budovu školy

Radka je učitelka městské mateřské školy. Venku děti obvykle běhají a jezdí na kole, Radka však chtěla využívat venkovní prostory a okolí školy tvořivějším a podnětnějším způsobem. Také chtěla uspořádat aktivity tak, aby rozvíjela všechny vzdělávací oblasti.

Nedaleko mateřské školy se nacházelo velké staveniště, o kterém děti často vyprávěly, protože je velmi bavilo pozorovat různé stroje při práci. Radka proto zorganizovala návštěvu této stavby a pořídila tam mnoho fotografií. Děti dokonce dostaly možnost hovořit se stavbyvedoucím. Po návratu do školky Radka vystavila fotografie ve venkovním přístřešku společně s krabicí knih o architektuře a o technologiích používaných ve stavitelství. Velké kostky přemístila na zahradu, kde si děti mohly vyzkoušet stavět zeď. Ve třídě si přesypaly písek na velký táč, oblékly si helmy a kombinézy a hrály si na dělníky. Znovu navštívily skutečnou stavbu. Tentokrát je zaujaly bezpečnostní značky, které si pak ve školce vyrobily. Děti dostaly také příležitost pohrát si se skutečnými cihlami donesenými do školky, potěžkaly si je a objevily, že ke slepení je potřeba cement.

Radka považovala také za důležité, aby děti neviděly v těchto profesích pouze muže, a proto pozvala do třídy sestřenic jednoho z rodičů, která studovala architekturu. Ta dětem vyprávěla o ženách a jejich rolích v těchto profesích, ukázala jim projektové plány a pomohla jim nakreslit plán školky a venkovních prostor. Děti pokračovaly v návštěvách skutečné stavby, aby viděly, jak se postupně proměňuje.

pokračování na další straně



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Rozšiřování vzdělávacího prostředí mimo budovu školy *pokračování*

Po nějaké době si učitelé všimli, že zájem dětí o materiály poklesl, ale pozorovali, že si děti začaly hrát venku na schovávanou. Rozhodli se proto dětem poskytnout různé materiály pro stavbu úkrytů: velké kusy látky, lana k jejich přivázání a velké krabice z kartonu. Výměnou materiálu se podařilo prodloužit a prohloubit téma stavitelství na další týdny a vtáhnout do hry další děti.

Klíčové body

- Radka pracuje se skutečným příkladem z okolí školy a využívá jej jako podnět pro práci se svou třídou. Děti opakovaně navštěvovaly stavbu, aby viděly, jak se vyvíjí, a získané postřehy promítly do svých staveb na zahradě školy.
- Radka využívá příležitosti seznámit děti s ženskou úlohou ve stavebním průmyslu, vysvětluje stereotypy i to, že práce ve stavebnictví není genderově vyhraněná, respektive není jen pro muže.
- Když se děti začnou zajímat o něco nového, Radka je podpoří pořízením nových materiálů, aby prohloubila učení a podnítila další zájem dětí.

Přizpůsobení třídy dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

I když se pečlivě snažíme navrhnout a vybudovat dětem podnětné prostředí, může se stát, že nebude vyhovovat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé děti potřebují speciální pomůcky, místo nebo úložný prostor navíc. Je důležité, abychom tyto specifické potřeby dětí zohledňovali a průběžně kontrolovali, zdali jsou v pořádku jejich sluchadla, ortopedické pomůcky, brýle a další.

Každé dítě je jiné a každé znevýhodnění nebo speciální potřeba vyžaduje jinou úpravu prostředí. Měli bychom zjistit co nejvíce informací o dítěti a jeho znevýhodnění a naplánovat nutné úpravy, které musíme provést. Rodiče dítěte a odborníci, kteří o něj pečují, jsou pro nás velkým zdrojem těchto informací. Neměli bychom se obávat klást jim otázky a ptát se ostatních na jejich názor.

Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami možná budeme muset přizpůsobit hračky a vybavení třídy – s ohledem na jeho zdravotní postižení, poruchy učení nebo sociálně-úzkostné poruchy. Některé hračky můžeme snadno přizpůsobit (např. snížíme počet kroužků na hračce). Je vždy dobré podívat se na prostředí třídy z perspektivy specifických potřeb každého dítěte. Porozumění, zohlednění potřeb a kompatibility s prostředím je pro děti se znevýhodněním daleko podstatnější než pro zdravé děti. Pro dítě se zrakovým postižením je důležité, aby se pro něj třída stala předvídatelným prostředím, kde se věci nacházejí každý den na stejném místě. Zásuvky a dveře bychom měli zavírat, aby si o ně dítě neublížilo. I dětem se sociálně-úzkostnými poruchami pomůže důslednost. Je také možné oddálit místo pro společné setkávání třídy od zákoutí, kde má dané dítě svoje soukromí a klid.

Pro děti, které trpí poruchou pozornosti a hyperaktivitou, jsou otevřené prostory impulzem k běhu. Proto můžeme tento prostor zmenšit. Impulzivní děti a děti se sklonek k agresi také potřebují k soustředění specifické uspořádání prostoru. Dítě na vozičku bude zase potřebovat průchozí koridor z jedné strany třídy na druhou. Dveře a vstupy do jednotlivých center aktivit musíme přizpůsobit šíři a velikosti vozičku, nesmíme zapomenout i na výšku poliček a úložných prostorů. Například v centru Ateliér spojíme dva stoly k sobě, aby se dítě na vozičku mohlo v centru snadněji pohybovat.

Pokud nám to podmínky dovolují, můžeme zvážit využití nejrůznějších technologií. Použití CD, DVD, audioknih či hlasových softwarů umožňují dětem se SVP plně se zapojit a zažívat díky nim úspěch. Na počítači mohou kreslit či skládat slova, což pro ně může být v papírové podobě obtížné. Děti se zrakovým postižením mohou používat velkoplošný monitor a softwary ke čtení tištěného textu. Dětem s vážnými zrakovými vadami pomůže s vložením textu do počítače Braillovo písmo. Programy rozvíjející předčtenářské dovednosti zase mohou být oporou pro děti s poruchami učení. Dětem, které jsou neslyšící nebo trpí poruchou sluchu, pomáhají titulky, ikonky nebo další symboly, které v počítači nahrazují zvukové podněty. Technologie také slouží k usnadnění komunikace a budování vztahů mezi dětmi se SVP a mezi těmi, kteří je nemají.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jak moje současné uspořádání třídy zohledňuje a respektuje zájmy dětí a jejich potřeby? Umožňuje dětem být aktivní, rozhodovat se, hrát si, rozvíjet svou nezávislost, spolupracovat a řešit problémy? Co bych mohl/a udělat pro vytvoření ještě více podnětného prostředí?
- Jak se odlišnosti mezi dětmi, jejich rodinami a komunitou promítají v prostředí mé třídy? Má každé dítě k dispozici nějaký materiál a pomůcky, které ho zajímají a rozvíjí?
- Jaké úpravy jsem provedl/a, abych vyhověl/a specifickým potřebám dětí (včetně potřeby být více či méně aktivní)?
- Které děti vyžadují další úpravy a jaké to konkrétně jsou?

Část IV

Strategie zohledňující kompetence dětí

Úvod

Pojem „kompetence“ zahrnuje dovednosti, znalosti, schopnosti a postoje. Patří k nim dispozice k učení i jisté know-how (Evropská komise, 2004). Jako učitelé musíme vědět, jakými kompetencemi je každé dítě vybaveno a které nové je u něj potřeba rozvíjet. Toho lze dosáhnout pozorováním dětí, při kterém zjišťujeme, co už umí a dovedou, a současně se zamýšlíme nad tím, kam je můžeme posunout dál. Na základě pozorování plánujeme další rozvoj jejich kompetencí. Tato kapitola podrobně popisuje strategie, jak efektivně pozorovat a jak na základě našeho pozorování plánovat.

Přístup zaměřený na dítě se zamýšlí nad tím, kde se jednotlivé děti ve vzdělávacím procesu aktuálně nachází a co potřebují k dalšímu rozvoji. Je také charakteristický tím, že je připraven nechat se těmito potřebami dítěte vést. Tento proces se odvíjí od schopností učitele všimnout si všeho, co ve třídě vidí a slyší, a podle toho plánovat rozvoj kompetencí jednotlivých dětí. Je alternativou k přístupu, kdy je všem dětem předkládána stejná látka bez ohledu na to, jestli už jsou na ni připraveny.

Kapitola 9 se zaměřuje na pozorování dětí, na způsob vedení záznamů z pozorování a druhy reflexí, které nám pomohou plánovat a lépe zohledňovat zájmy, potřeby a silné stránky dětí.

Kapitola 10 představuje, jak dále pracovat se získanými poznatky a záznamy z pozorování dětí a jak na jeho základě vytvářet plány, které umožňují individualizovat výuku, diferenciovat aktivity a hledat příležitosti pro integrované tematické celky.

Kapitola 11 popisuje, jak využívat hru, otázky a kooperativní učení k rozvoji kompetencí. Tyto strategie nám pomohou povýšit vzdělávací proces nad tradiční memorování faktů a osvojení si základních dovedností. U dětí podpoří myšlení vyšší kognitivní náročnosti a povede je ke schopnosti řešit problémy.

V této kapitole uvádíme informace, které pomáhají naplňovat principy *Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA* v oblastech zaměřených na plánování a hodnocení a výchovně vzdělávací strategie (viz Úvod, s. 6–7).

Oblast 4: Hodnocení a plánování výuky

4.1 Učitel systematicky sleduje, zaznamenává vývoj, proces učení a učební výsledky dítěte, přičemž se vyhýbá předpojatosti a stereotypům.

4.2 Učitel plánuje výuku systematicky s ohledem k cílům stanovených v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí.

4.3 Učitel do procesu plánování a hodnocení zapojuje děti, rodiče a zainteresované odborníky.

Oblast 5: Výchovné a vzdělávací strategie

5.1 Učitel užívá spektrum výchovně vzdělávacích strategií rozvíjejících vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaných v kurikulárních dokumentech a potřebám dětí.

5.2 Učitel užívá širokou škálu výchovně vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj.

5.3 Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností, k dosažení vyššího stupně porozumění a k podpoře rozvoje jejich sociálních dovedností.

5.4 Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.

Pozorování, vedení záznamů a reflexe

Pozorování, vedení záznamů a reflexe by měly být důležitými složkami naší učitelské profese. Tento proces nám odhaluje, co je efektivní pro děti; napovídá nám, co můžeme zařadit do krátkodobých vzdělávacích plánů; pomáhá nám zohlednit individuální možnosti a potřeby dětí; dělá výuku záživnější a smysluplnější. Pozorování nám poskytne hlubší vhled do dějů a interakcí ve třídě, objevíme díky němu nejrůznější detaily týkající se běžného dne či práce na specifickém projektu. Pozorování nám pomáhá porozumět obavám nejrůznější povahy a umožňuje nám je efektivně řešit. Během něj také získáváme hodnotné záznamy o pokroku dítěte a aktivitách, které se mu podařily. Zdůrazňujeme tím jeho úsilí, tvořivost a poukazujeme na úspěch, kterého dítě dosáhlo záměrným učením. Uvědomíme si také naše silné stránky i výzvy a na základě toho můžeme lépe stanovit cíle a plány vlastního profesního rozvoje. Záznamy z pozorování mohou i vyzdvihnout naše schopnosti a usnadňují nám sdílení praxe s ostatními kolegy či rodiči.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jaký je účel hodnocení dítěte a jak jej lze využít pro rozvoj jeho silných stránek?
- Co je důležité zaznamenávat ve vývoji dítěte? Jak se to promítá do práce učitele?
- Jakým způsobem dokumentovat pozorování dítěte, aby informace ze záznamů byly prospěšné učitelům a dalším zainteresovaným osobám?
- Jaké metody dokumentace mohou využít? Jak souvisí jejich výběr s cíli, kterých chci dosáhnout?

Pojem „hodnocení“ v předškolním vzdělávání

Mnoho lidí chápe hodnocení jako testování dětí. Děti od 3 do 6 let se velmi rychle vyvíjí, ale v různém tempu a s individuálními zájmy. Hodnocení by proto nemělo v raném věku probíhat formou poměrování dovedností nebo vědomostí na stejné úrovni v určitém sledovaném období. V tomto věku mají pozorování a neoficiální záznamy daleko větší výpovědní hodnotu než formy hodnocení, které se používají v pozdějším věku nebo ve vzdělávání dospělých. Formální hodnocení dítěte může být žádoucí, potřebujeme-li diagnostikovat nutnost intervence dalšího odborníka. Pokud je však hlavním účelem zjistit, jak se děti vzdělávají a jak můžeme podpořit jejich další rozvoj, pozorování je nejlepší volbou. Měli bychom však dítě pozorovat na různých místech, v různých časech a kontextech, protože jedině tak si můžeme vytvořit celkový obraz o zájmech dítěte, jeho silných stránkách a kompetencích.

Pozorování

Pouze díky systematickému pozorování dětí ve třídě zjistíme, jestli se dítě učí a prospívá, zažívá pohodu, spokojenost a úspěch. Prozradí nám také, jestli prostředí třídy, vybavení a činnosti v centrech aktivit zohledňují a zároveň naplňují zájmy a potřeby dětí. Získané informace z pozorování můžeme sdílet s rodinami dětí a přitom porovnat, jak se jejich děti chovají a tráví čas doma. Do záznamů o hodnocení dítěte zapisujeme i jakékoli obavy a znepokojení, které se při pozorování během výchovně-vzdělávacího procesu objevily.

Pozorování není jednorázová záležitost, ale systematický proces zaměřený na konkrétní cíle. Ty definují, jak často, v jakém časovém úseku a při jaké příležitosti realizujeme cílené pozorování konkrétního dítěte nebo skupiny dětí. Být systematický znamená mít jasně stanovená kritéria, kterými se při pozorování řídíme, zjištěné skutečnosti zaznamenat a promítnout je do kvality vlastní práce. Při popisování situací se snažíme být objektivní a používat popisný jazyk bez subjektivních formulací a hodnotících tvrzení.

Během procesu pozorování můžeme klást dětem otázky. Tím cílíme na dosažení konkrétní dovednosti, znalosti nebo chování, které bychom pravděpodobně bez naší intervence neviděli. Například abychom mohli pozorovat, jestli děti chápou základní matematické pojmy, zahrajeme si s menší skupinou dětí hru, která vyžaduje počítání nebo porozumění pojmem *více než, méně než* nebo *stejně*. Můžeme se pak ptát rodiny a kolegů, kteří dítě dobře znají, zdali u něho pozorovali to samé, či nikoli.

Jak už jsme zmiňovali výše, testy a další formy hodnocení nejsou vyhovující pro děti předškolního věku, protože jejich výstupem bývají obvykle všeobecné a do jisté míry nepřesné informace. Testy mohou být pro děti navíc neosobní a stresující. Vypovídají pouze o tom, co dítě zná a ví během testu, ale už nezjistíme, co dítě skutečně ví a jak by se zachovalo v určité situaci. Vývoj dětí v předškolním věku je navíc velmi dynamický a rychlý, takže se jejich dovednosti a schopnosti mohou změnit ze dne na den.

Pozorováním také získáváme informace, které nám pomohou reflektovat, jak konkrétně se děti učí, jak pracují v zóně svého nejbližšího vývoje a jak stavějí na svých přechozích dovednostech. Také nám poskytují informace o specifických projevech chování, například:

- Jak dítě reaguje na rutinní činnosti? Jak zvládá přechody z klidných činností na dynamické a přechody mezi skupinovou a individuální činností? Jak ráno zvládá odloučení od rodičů, jak se socializuje v průběhu dne, jak se obléká, potřebuje odpočívat atd.?
- Jaké hračky a pomůcky dítě vyhledává? Jak si s nimi hraje? Je pro dítě snadné tyto hračky a pomůcky používat? Upřednostňuje velký výběr hraček a materiálů, anebo mu postačí menší výběr? Používá materiály tvořivým způsobem, nebo raději následuje jasný postup či staví podle vzoru?
- Jaké činnosti a hračky dítě upřednostňuje?
- Jaké má vztahy s ostatními dětmi? Hraje si s více dětmi, nebo pořád se stejnými dvěma kamarády? Dokáže se dítě domluvit s ostatními? Iniciuje hru, nebo čeká, až bude ke hře přizváno? Který druh aktivity ho baví dělat s ostatními dětmi?
- Jaký vztah má dítě k nám a jaký s ostatními dospělými? Požádá o pomoc, když ji potřebuje? Vyžaduje hodně pozornosti a konkrétní pokyny? Vynucuje si dítě pochvalu? Rádo si povídá s učitelem? Tráví čas s dospělými, kteří navštěvují třídu?
- Jak dítě mluví? Je jeho řeč srozumitelná? Dokáže projevovat svoje přání? Komunikuje jak s dětmi, tak s dospělými? Jak bohatá je jeho slovní zásoba?
- Jak je dítě obratné? Umí šplhat, běhat, překonávat překážky a skákat? Nemá potíže s rovnováhou? Dokáže chytit a odhodit míč? Ovládá orientaci v prostoru? Má rádo fotbal, tanec a pohybové aktivity?
- Jsou nálada a temperament dítěte stálé, nebo se proměňují? Je s dítětem snadná domluva, nebo dochází k vypjatým situacím? Pláče často? Umí se smát? Dokáže verbálně popsat svoje pocity? Dokáže se dohodnout s dětmi a dospělými? Upadá lehce do frustrace?

- Jakou roli dítě zastává ve skupině (např. vůdce, následovník, posluchač, mluvčí)?
- Potřebuje dítě specifickou podporu pro začlenění ve třídě?

Zaznamenávání obecných postřehů o dětech je součástí naší každodenní práce, daleko více se však dozvíme, začneme-li s nimi komunikovat. Většina dětí ve věku 4–5 let o sobě dokáže poskytnout důležité informace, které bychom prostřednictvím samotného pozorování neměli šanci získat. Děti se dokážou svěřit, mluvit o svých nápadech a myšlenkách, umí spolupracovat s dospělým, když jim projevuje důvěru, zájem a respekt. Pokud si uděláme čas a budeme naslouchat vyprávění dítěte (jak popisuje, co právě vytvořilo; vypráví o svém oblíbeném bratranci; sdílí své momentální emoce apod.), pomůže nám to lépe mu porozumět. Díky těmto konverzacím pronikáme do jeho procesu myšlení. V prvé řadě musíme akceptovat, co nám dítě říká, nevstupovat mu do řeči ani jej opravovat. Tyto rozhovory můžeme nahrát nebo zdokumentovat a následně založit do jeho portfolia.

Vedení záznamů z pozorování

Pozorování bez dalšího zpracování informací není dostačující. Informace, které nejsou zaznamenány nebo zdokumentovány, obvykle nijak dále nevyužijeme. Díky vedení dokumentace si vypořádané jevy spíše zapamatujeme, můžeme sledovat jejich vývoj v čase a diskutovat o nich s dětmi, jejich rodinami a případně i komunitou. Když si poznatky z pozorování zapisujeme, umožňujeme nám to sledovat vzorce chování dětí nebo naše vlastní reakce na chování konkrétního dítěte. Vytvoříme tím cenný soubor informací o tom, co děti zajímá, co se chtějí naučit a čemu se věnují.

Systematickým vedením záznamů zajistíme také, že na žádné dítě nezapomeneme. Získáme informace o různých vývojových fázích a vzdělávacích oblastech v průběhu času, budou se nám lépe vyhodnocovat a plánovat cíle, dílčí činnosti i aktivity podporující celostní rozvoj dítěte. Dochází tak k propojení konkrétních zkušeností dítěte s cíli ŠVP a vzdělávacími standardy, které pomáhají učitelům formulovat další otázky, reflektovat, hodnotit a vytvářet teorie (Seitz, 2008). Turner a Wilson (2010, s. 5) uvádějí, že dokumentace není pouze nástrojem učitelů, ale že je to také pedagogická filozofie zaměřená na poznávání a oceňování dětí. Vedení dokumentace odhalí řadu aspektů, které mohou pomoci zdokonalit vzdělávací program či pojetí výuky. Může také poodhalit proces hledání smyslu výuky a vzdělávání.

Je důležité, aby naše dokumentace byla objektivní. Lidskou přirozeností je „nálepkování“ lidí a jejich chování, proto bychom měli usilovat o přesný popis toho, co vidíme bez subjektivních názorů, předpokladů a pocitů. Jde o to, abychom se vyvarovali hodnocení nebo odsuzování a pouze popsali, co dítě dělalo a řeklo. Pro tento účel je užitečné pořizování videozáznamů. Ty nám mohou pomoci při vytváření výukových plánů jako opora pro naše rozhodnutí. Podobné záznamy jsou zvláště užitečné při řešení problémů týkajících se chování dítěte.

Objektivní poznámky jsou věcná prohlášení, např.: *Jonáš zvednul kostku a hodil ji na Sama; Marie trávila čas venku sezením pod stromem; Kamil strávil skoro hodinu stavbou z lega podle plánu.*

Subjektivní poznámky jsou zobecňující úsudky nebo informace vyňaté z kontextu: *Martin je agresivní, Marie je líná, Kamil je šťastný.* Takové nálepky nám brání v tom, abychom si všimli silných stránek dítěte a jeho skutečných potřeb. Nakonec může být vše úplně jinak, než to vypadá: Jonášovi se podařilo konečně prosadit (i když neakceptovatelným způsobem) poté, co se k němu Sam nevhodně zachoval. Marie může být unavená z toho, že byla dlouho vzhůru, protože se bála o svého nemocného bratra. Kamil se může tvářit odvážně a vesele, aby skryl smutek, nebo protože ví, že usměvavé dítě se dospělým líbí.

Vytvoření systému pro organizaci písemných záznamů

Někteří učitelé si pro každé dítě zavedou samostatné desky, kde si pozorování a hodnocení rozdělí podle vzdělávacích oblastí. Každodenním střídáním desek dosáhneme zapisování poznámek všem dětem v průběhu týdne. Díky tomu jsou v deskách zastoupeny všechny vzdělávací oblasti a máme jistotu, že při hodnocení zdokumentujeme všechny pokroky dítěte.

Checklist k pozorování

K pozorování můžeme využít kontrolní seznam, který nám zaručuje, že pozorujeme dítě celkově a ne pouze specifické oblasti nebo kompetence. Seznam popisuje konkrétní typy chování, na které je třeba se při pozorování zaměřit. Záznam o vývoji dítěte se skládá z procesu systematického shromažďování informací o dosažené úrovni a fungování dítěte v různých oblastech. Je zde uveden seznam dovedností, které jsou uspořádány v pořadí, ve kterém si je děti všeobecně osvojují. Kontrolní seznam může posuzovat tyto oblasti: jemná a hrubá motorika, produktivní a receptivní jazykové dovednosti, kognitivní, sociální a emocionální dovednosti a samoobsluha. Informace

využijeme k nastavení cílů a k naplánování činností, které dítěti pomohou tyto schopnosti a dovednosti rozvíjet.

Další kontrolní seznamy nám poskytují informace o tom, které činnosti si dítě volí a jaké materiály nejčastěji používá. Pomáhají nám například objevit, že dítě, které tráví většinu času v centru Ateliér, není podporováno v prozkoumávání dalších center. To nám může pomoci hledat strategie, jak ho podpořit pro práci v jiných centrech. S přechodem dítěte pomůžeme například tím, že jeho oblíbené výtvarné aktivity přesuneme do jiné části třídy.



TIPY

Zde uvádíme několik tipů pro pozorování a vedení záznamů:

- Pozorování a vedení objektivních popisných záznamů zařazujte do každodenního programu.
- Vytipujte si místa a aktivity, při kterých lze děti klidně pozorovat a zapisovat si poznámky.
- Potřeby, které využíváte k pozorování a zapisování, si rozmístěte po třídě nebo je noste u sebe, abyste je měli neustále k dispozici.
- Rozdělte si úkoly – zapojte všechny pedagogy a asistenty ve třídě a poproste je, aby také zaznamenávali svoje postřehy. Další osoby, včetně rodičů, mohou vidět dítě a jeho styl učení z jiné perspektivy, proto je povzbuzujte, aby dítě také pozorovali.
- Zorganizujte si čas tak, abyste jej nestrávili zapisováním v době, kdy se máte věnovat dětem.

„Wellbeing“ a zapojení

Kontrolní seznam můžeme také použít k pozorování určitých dětí při činnostech napříč dnem. Můžeme sledovat, jak se účastní aktivity a jak se mu v průběhu dne daří. Tento druh pozorování nám umožňuje zjistit, zda prostředí a činnosti, které poskytujeme, podněcují vzdělávání dětí a jejich rozvoj. Abychom zjistili úroveň zapojení dítěte do procesu, které je potřeba k prohlubování učení, musíme se zaměřovat na konkrétní aspekty. Ty mohou zahrnovat: typy prostředí a materiálů, které děti mají rády; s kým rády spolupracují; zda dokážou vyvinout maximální úsilí a projevit chuť objevovat; jestli úroveň daného úkolu je přiměřenou výzvou (a není frustrující); jak moc potřebují vedení dospělého; jak dlouho vydrží u tématu atd.

Průběžná hodnocení umožňují učitelům plánovat činnosti pro celou třídu, pro malé skupinky i děti, které vyžadují specifickou pomoc.

Laevers (2005) vyvinul škály, které můžeme při pozorování využít. První posuzuje úroveň pohody dítěte, tzv. wellbeingu, druhá hodnotí míru zapojení (viz níže). Podle Laeverse souvisí s dosažením vysoké míry pohody dítěte a zapojení následující oblasti:

- podnětné prostředí – dobrá vybavenost třídy, různé druhy materiálů ke hře, tvoření a aktivitám atd.;
- pozitivní atmosféra a klima třídy – přívětivá atmosféra, pozitivní interakce, pocit přijetí atd.;
- prostor pro vlastní iniciativu – děti mají možnost volby, co nejvíce se podílejí na sebeobsluze, pravidlech a dohodách;
- efektivní organizace – funkční každodenní plán zohledňující potřeby dětí eliminuje časové prostoje, optimálně vyvažuje řízené činnosti a volnou hru, střídá skupinové a individuální činnosti;
- empatie dospělého – ohled na pocity a potřeby dětí, přiměřená intervence a stimulace podporuje dítě v jeho iniciativě.

LAEVERSOVA ŠKÁLA POHODY

| Stupeň | Pohoda (tzv. wellbeing) | Příklady |
|--------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Extrémně nízká | Dítě vysílá jasné signály nepohody: <ul style="list-style-type: none"> • kňourá, vzlyká, pláče, křičí; • vypadá sklíčeně, smutně a vylekaně, je v panice; • je naštvaný nebo rozčilený; • vykazuje známky strachu, vrtí sebou, hází předměty, ubližuje ostatním; • cucá si palec, mne si oči; • nejeví zájem o okolí, vyhýbá se kontaktu, drží si odstup; • ubližuje si, mlátí hlavou, hází sebou o zem. |

pokračování na další straně

LAEVERSOVA ŠKÁLA POHODY *pokračování*

| Stupeň | Pohoda (tzv. wellbeing) | Příklady |
|--------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Nízká | Postoj, výraz obličeje a chování poukazují na nepohodu dítěte. Signály nejsou tak výrazné jako ve stupni 1 a nepohoda dítěte se nevyskytuje po celou dobu. |
| 3 | Průměrná | Dítě vyjadřuje neutrální postoj. Výraz obličeje a postavení těla vykazují malé nebo vůbec žádné emoce. Dítě nevysílá žádné signály, které by naznačovaly smutek, radost, spokojenost nebo nespokojenost. |
| 4 | Vysoká | Dítě vysílá jasné signály spokojenosti (jak je uvedeno pod stupněm 5). Tyto signály však dítě nevysílá po celou dobu ve stejné intenzitě. |
| 5 | Extrémně vysoká | Dítě si činnost užívá, během procesu pozorování se cítí skvěle: <ul style="list-style-type: none"> • vypadá spokojeně a vesele, směje se, září, dělá si legraci; • je spontánní a je samo sebou; • povídá si samo se sebou, během hraní vyluzuje zvuky, hučí; • je uvolněné, nevykazuje známky stresu a napětí; • je otevřené a přístupné okolí; • je živé, plné energie, rozzářené; • projevuje se sebevědomě a sebejistě. |

| LAEVERSOVA ŠKÁLA ZAPOJENÍ | | |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stupeň | Zapojení | Příklady |
| 1 | Extrémně nízké Dítě nevykazuje téměř žádnou aktivitu. | <ul style="list-style-type: none"> není schopné se soustředit, jen kouká před sebe; má nepřítomný výraz, je pasivní; nic nedělá; neprojevuje zvědavost ani zájem; nevykazuje žádnou mentální aktivitu. |
| 2 | Nízké Dítě vykazuje jistý stupeň aktivity, ale zapojení je často přerušeno. | <ul style="list-style-type: none"> krátká soustředěnost: po chvíli odvrací pohled jinam, v myšlenkách uniká, má zasněný výraz; nechá se snadno rozptýlit; výsledky činnosti jsou omezené výše uvedenými důvody. |
| 3 | Průměrné Dítě je po celou dobu zaneprázdněné, ale chybí soustředěnost. | <ul style="list-style-type: none"> při pravidelných činnostech má pozornost klesající tendenci; do činnosti není zcela ponořen, proto má krátké trvání; omezená motivace, postrádá nadšení pro danou věc, činnost pro něj není výzvou; nenabývá nové zkušenosti; nevyužívá svůj potenciál v plném rozsahu; činnosti nerozvíjí představivost dítěte. |
| 4 | Vysoké Vyskytují se jasné projevy zapojení, ale nejsou přítomny po celou dobu. | <ul style="list-style-type: none"> u činnosti vydrží bez přerušení; většinu času se dítě vydrží soustředit, ale chvílemi jeho soustředěnost klesá; úkol chápe jako výzvu a je pro něj částečně motivováno; dítě do určité míry uplatňuje své schopnosti a využívá představivost v dané aktivitě. |

pokračování na další straně

| LAEVERSOVA ŠKÁLA ZAPOJENÍ <i>pokračování</i> | | |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stupeň | Zapojení | Příklady |
| 5 | Extrémně vysoké Během pozorování je dítě nepřetržitě zaujaté činnostmi a je jí zcela pohlceno. | <ul style="list-style-type: none"> dítě je absolutně soustředěné, nedá se rozptýlit; projevuje silnou motivaci a vytrvalost; ani silné podněty ho nemohou rozptýlit; je ostražitě, má smysl pro detail, je precizní; myšlení a zážitky jsou intenzivní; využívá plně svůj potenciál: představivost a úroveň myšlení jsou na vysoké úrovni; očividně ho těší být zcela vtažen do aktivity. |

Učitel se při pozorování zaměří na dvě nebo tři děti, které bude posuzovat podle daných kritérií během celého dne. Tabulka uvedená níže mu pomáhá přemýšlet nad tím, co by se dalo zlepšit, aby si dítě odnášelo z mateřské školy ještě více pozitivních zážitků a zkušeností.

| Jméno dítěte | | | | |
|--------------|----------------|-----------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Datum a čas | Činnost dítěte | Stupeň zapojení | Stupeň pohody (tzv. wellbeing) | Návrhy ke zvýšení zapojení a pohody |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Protože vyplňování těchto formulářů může být časově náročné, budeme jej patrně využívat jen jednou ročně. Výjimkou budou děti vyžadující individuální přístup, kde budeme potřebovat více informací, abychom s nimi byli schopni adekvátně pracovat.

Poznámky učitele z každého dne

Poznámky, které si zaznamenáme během dne, dokumentují klíčové události a naše dojmy a pocity. Jsou užitečné pro sledování určitých úspěchů a zážitků nebo důležitých zjištění týkajících se jednotlivých dětí.

Ačkoli tyto poznámky primárně slouží pedagogovi, který si je zaznamenal, může je sdílet s kolegy, s rodiči a mohou být zvláště užitečné, dokumentují-li nějaký problém v delším časovém intervalu.

Záznamy o učení

Dokumentace zaměřující se na dosahování výukových cílů obvykle obsahuje příklady práce dítěte nebo děti v různých fázích procesu. Tato dokumentace může obsahovat fotografie, videa, naše komentáře, přepisy diskuzí nebo rozhovorů či komentáře rodinných příslušníků. Doklady, které evidujeme, mohou být zakládány do portfolia dítěte. Se souhlasem rodičů mohou být umístěny na nástěnkách, intranetu, webových stránkách nebo ve třídních albech, které ostatním ukazují, na čem třída pracovala a co dokázala.

Portfolio dítěte

Portfolio dítěte je soubor prací, které dítě vykonalo v určitém časovém období. Můžeme pomoci dětem rozšiřovat portfolia uspořádáním jejich práce do souborů, složek nebo krabic vždy jednou za dva až tři měsíce, přičemž každý materiál označíme datem, aby bylo možné sledovat pokrok dítěte. Zahrnovat může kresby, první pokusy psaní písmen a číslic, slovní výroky dítěte (uvedeme přesný přepis slov, které dítě použilo k vyjádření myšlenky nebo nápadu).

Fotografie nebo videa mají výhodu v tom, že zachycují skutečný výraz dítěte při práci. Lze také zakládat nahrávky rozhovorů s dítětem.

Portfolio vytváříme společně s dítětem a jeho rodinou. Naší úlohou je vybrat práci, která dokládá vývoj a pokroky dítěte ve výchovně-vzdělávacích oblastech. Měli bychom okomentovat, proč jsme vybrali tuto práci a jakou oblast rozvíjí, a povzbuzovat děti, aby si samy vybraly, co považují za důležité,

a vysvětlily proč. Rodiče mohou také do portfolia přidávat materiály, které považují za podstatné. I jejich materiály opatříme poznámkou, proč zrovna tuhle práci dítěte vybrali. Portfolio se pravidelně doplňuje po pár měsících, zůstává ve třídě, aby do něj dítě mohlo nahlížet, a odnáší si ho pouze v případě, že odchází do nové třídy, školky nebo jiného vzdělávacího zařízení.

Starším dětem (věk 4 až 6 let) pomůže portfolio stanovit cíle, kterých chtějí při vzdělávání dosáhnout. Části portfolia pak ukazují, zda se to dítěti podařilo. Cíle mohou být nastavovány také učiteli nebo rodiči, případně ve spolupráci.

Dokumentování projektů a zkušeností

Kromě zaznamenávání individuálního pokroku můžeme dokumentovat také třídní projekty, další vzdělávací akce třídy nebo pokroky v naplňování národních standardů a požadovaných výstupů. V prvé řadě dokumentujeme záměr akce, průběh nebo vývoj. Potom zakládáme fotografie, ukázky dětských prací, přepisy komentářů dětí, videoklipy, námi vytvořený popis o tom, jak vše proběhlo. Jako poslední krok hledáme způsoby, jak vše prezentovat veřejnosti. Veřejností mohou být samotné děti, další děti v mateřské škole, rodiny nebo celá komunita.

Seitz (2008, s. 92) představuje jednotlivé fáze, kterými pedagogové obvykle prochází, když se rozhodnou začít systematicky dokumentovat vzdělávání dětí.

FÁZE ROZVOJE UČITELE JAKO DOKUMENTÁTORA

| Fáze | Zkušenost | Přínos |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Rozhodnutí začít vést dokumentaci | Učitelé se ptají: <i>Co bych měl dokumentovat?</i> Sbírají výtvary každého dítěte, protože mají tendenci vytvořit obsáhlé desky s velkým množstvím informací. Aby byli spravedliví, zakládají každou práci a příliš je netřídí. | Učitelé ukazují, jak jsou hrdí na práci dětí. |

pokračování na další straně

| FÁZE ROZVOJE UČITELE JAKO DOKUMENTÁTORA | | |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fáze | Zkušenost | Přínos |
| 2. Objevování možností technologií | Učitelé zkoumají, jak využít materiály a fotografie z různých akcí a zážitků. Většina fotografií je vyvěšena na nástěnkách nebo založena v albech. Videoklipy jsou zpracovány jako PowerPointové prezentace nebo jako filmy a jsou promítnuty dětem a rodičům. | Učitelé se sebevzdělávají v technologiích. Svojí prací s fotografiemi a videoklipy dokazují, že si práce dětí váží. |
| 3. Zaměření se na zapojení dětí | Učitelé se učí fotografovat situace, které zachycují, jak se děti zapojují do výuky. | Učitelé se zdokonalují v technologiích a mohou se soustředit na vlastní obsah – tedy jednání, zkušenosti dětí a důležité výukové momenty. |
| 4. Vzájemné propojování informací | Učitelé popisují fotografie, události a zážitky z akcí a popisují průběh vzdělávání dětí. | Učitelé začínají propojovat jednání dětí s jejich zkušenostmi či fází vývoje. |
| 5. Propojování a vyprávění příběhů | Učitelé kombinují ukázky dětských prací, fotografie, popisy a další nejrůznější informace a podporují jimi celý vzdělávací proces. Jsou schopni popsat celý proces od začátku až do konce a jednotlivé části dokládat artefakty, které nasbírali. | Učitelé pokračují ve využívání získaných materiálů. Propojují jednání dětí a jejich zkušenosti se standardy vzdělávání a cíli ŠVP. |

pokračování na další straně

| FÁZE ROZVOJE UČITELE JAKO DOKUMENTÁTORA | | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fáze | Zkušenost | Přínos |
| 6. Dokumentování procesu rozhodování | Učitelé formulují otázky, přemýšlejí, posuzují, vytvářejí teorie, jsou v souladu se vzdělávacími standardy díky podpoře záznamů, které nasbírali. | Učitelé se stávají reflektivními praktiky, kteří dokumentují smysluplné události a akce v procesu vzdělávání a vysvětlují jejich důležitost. Sami sebe a ostatní podněcují k zamýšlení nad získanými zkušenostmi. |

Reflexe

Reflexe nám pomáhá interpretovat data získaná z pozorování a použít je při plánování dalšího rozvoje dětí. Díky ní jsme schopni identifikovat pokroky, které děti dělají, lépe porozumíme dopadu naší výuky, učení pro nás bude hmatatelnější a také nám pomůže pocítit důležitost naší práce. Pokud reflektujeme s ostatními, nahlédneme na problém jinými očima, seznámíme se s novými situacemi a hledáme společně s kolegy příčiny určitých jevů.

Informace, které jsme získali od dětí a jejich rodičů, zahrnujeme do procesu reflexe. Příběhy dětí a jejich rodin by se měly stát součástí příběhů, které dokumentujeme. Jejich příspěvek a sdílení toho, jak určité aspekty vnímají a prožívají, je důležité a podstatné, a my to musíme zcela respektovat.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Příběhy učení**

Některá kurikula, včetně Whariki kurikula z Nového Zélandu, podporují myšlenku využívání příběhů učení jako dokumentování procesu vzdělávání v dané školce.

„Příběhy učení zprostředkovávají vyprávění o tom, co děti dělají a co se tím naučí. V podstatě představují vzdělávání dětí jako dynamický, rychle se vyvíjející a neustále pokračující proces. Nezuzují vzdělávání na dosažené výsledky dětí na konci určitého období nebo školního roku. (...) Na rozdíl od našich zavedených moderních přístupů k hodnocení, příběhy školy neupozorňují na nedostatky, slabiny a chyby dětí. Uznávají, že každé dítě je jedinečná osobnost, která je v interakci s okolním světem a učí se individuálním způsobem, který je vlastní jen jemu samotnému. Příběhy učení vnímají vzdělávání jako holistický přístup (nikoliv jako soubor výukových předmětů nebo dovedností, které musí dítě zvládnout), a proto se zaměřují na učení jako na proces zkoumání, objevování a hledání. Učitelé, kteří používají tento přístup, si také dobře uvědomují skutečnost, že učení je nepřetržitý proces probíhající i mimo třídu, a proto zapojují rodiče a další členy rodiny do dokumentování pokroku dítěte i vyprávění jeho jedinečného příběhu učení.“ (<https://tecribresearch.wordpress.com/2013/04/24/documentation-and-assessment-the-power-of-a-learning-story-10/>)

„Příběhy učení jsou především o vyprávění. Vypravěč se podílí na vzniku příběhu diskuzemi s dítětem, s jeho rodinou, s přizvanými osobami a dalšími učiteli. Příběh vzniká stejným způsobem jako například klasické příběhy u táborového ohně. Nejsou určena žádná pravidla, jak ho psát, vzniká vždy z iniciativy dětí. Dítě nebo děti začnou samy vyprávět bez podnětů a řízení. Příběhy jsou vždy o dobrých věcech, které u dětí oceňujeme, a neobsahují nic negativního. Příběh se postupně vyvíjí skrze na sebe vzájemně navazující fáze (fáze zapojení a fáze iniciace) a mění se v čas.“ (Drummond, 2012).

**REFLEXE VLASTNÍ PRAXE**

- Mnoho učitelů tvrdí, že pozorování a pořizování záznamů je časově náročné a bere jim čas určený na interakci s dětmi. Jaký by byl pro mě nejjednodušší způsob, jak dokumentovat svá pozorování a zároveň získat dostatek informací, které mi budou oporou při plánování?
- Existují i jiné způsoby hodnocení pokroku dětí, které jsou přínosné, ale nejsou uvedeny v této kapitole? Jaké informace navíc mi poskytnou oproti záznamům z pozorování? Jak tyto informace mohu dále využít?
- Jak mohu použít dokumentaci, se kterou v současné době pracuji, k reflexi pokroku u jednotlivých dětí? Jak mohou záznamy pomoci samotnému dítěti reflektovat své vlastní učení? Jak je mohu využít při práci s rodinami?

Citlivý přístup k plánování

Na základě informací získaných pozorováním, vedením záznamů a následnými reflexemi můžeme vzdělávání dětí plánovat s ohledem na jejich individuální a skupinové potřeby a jejich silné stránky. Plánování je důležitou součástí naplňování a implementace našeho rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Zajišťujeme tak, že jsou děti vedeny k dosažení klíčových kompetencí uvedených v tomto dokumentu. Děti jsou odlišné a stejně tak se liší i proces dosahování těchto kompetencí. Proto potřebujeme individualizovat aktivity a měnit naše výchovně vzdělávací strategie i obsah. Plánování zahrnuje vytváření denních, krátkodobých (týdenních nebo měsíčních) a dlouhodobých (ročních) plánů, které nám pomáhají plnit cíle jednotlivých dětí a současně plnit požadavky rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Jeden z přístupů programu Začít spolu, který zohledňuje požadavky RVP PV a současně umožňuje individualizaci a diverzifikaci aktivit, je učení v centrech aktivit a prostřednictvím integrovaných tematických celků. Tyto druhy strategií nám pomáhají monitorovat zájmy dětí a stavět na jejich aktuální úrovni znalostí a dovedností. Také nám umožňují pracovat se skutečností, že se děti neustále vyvíjí fyzicky, kognitivně i emocionálně.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jak lze vypracovat plány, které zajišťují individualizaci a diferenciaci aktivit a zároveň jsou v souladu s obsahem ŠVP a RVP?
- Co si představím pod integrovanými tematickými celky?
- Co je to projektová výuka a jak může být uplatňována v našem programu?

Individualizace a diferenciaci

Klíčovým krokem je využít informací získaných pozorováním k porozumění jednotlivých dětí a naplánování jejich učení. Individualizace a diferenciaci patří mezi nejúčinnější způsoby, jak můžeme každému dítěti umožnit maximálně rozvinout svůj potenciál. K tomu však potřebujeme znát všechny silné stránky dítěte, jeho potřeby i předchozí zkušenosti. Pracujeme s informacemi, které jsme získali z pozorování, při následné reflexi, při plánování, zavádění aktivit i během vlastní interakce s dětmi. Tyto informace slouží také k plánování a realizaci dlouhodobých cílů v rámci našeho profesního rozvoje.

Rozvíjení individuálních cílů, strategií a aktivit dětí

Díky pozorování dětí a komunikaci s jejich rodinami objevíme silné stránky dítěte, jeho potřeby a zájmy. Na základě této zkušenosti můžeme každému dítěti stanovit vzdělávací cíle. Jednomu dítěti můžeme vytyčit cíl zapojovat se do třídních aktivit a naučit se střídat hračky s dalšími dětmi. Jinému dítěti zvolíme cíl naučit se počítat do 10, zapojovat se do diskuzí během jídla nebo činností v malých skupinkách.

Při stanovování cílů bychom měli zohlednit schopnosti sociální, emocionální, kognitivní, jazykové i další. Pro dosažení cílů volíme rozmanité metody a zohledňujeme také cíle, které si nastavilo dítě samo nebo které považuje za důležité jeho rodina. Metody výuky, strategie a činnosti vychází ze zájmů dítěte, silných stránek, jeho učebního stylu, osobnosti a aktuální vývojové fáze. Vždy musíme přemýšlet o jeho zóně nejbližšího vývoje, tedy oblasti mezi tím, co už zvládá samostatně, a tím, k čemu vyžaduje pomoc dospělého nebo jiné osoby.

Je dobré vždy vypracovat několik možných strategií a aktivit pro dosažení jednotlivých cílů. Dítěti, které je spíše samotářské, můžeme pomoci s procvičováním počítání do 10 formou stolních her a každodenních rutinních činností. Můžeme mu navrhnout, aby uklidilo 10 kostek do poličky. Naopak dítě, které je více sociální, necháme utvořit dvojici s kamarádem a požádáme je, aby společně spočítali talíře nebo si zahráli pohybovou hru v menší skupince dětí, která počítání procvičuje.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Propojování poznatků z pozorování a plánování

Tato situace se odehrála v mateřské škole, kam docházejí děti z rodin uprchlíků. Strukturu dne této školky charakterizují dlouhé bloky určené pro volnou hru. V rámci bloku se odehrála i následující konverzace mezi dětmi.

Senait (4 roky) a Jacin (3 roky) sedí společně u stolku. Senait našel bílý oblek a stetoskop v krabici s kostýmy. Jacin si hraje s panenkou. Senait pochází z Etiopie a dokáže komunikovat v angličtině. Jacin je z Albánie, s angličtinou se teprve seznamuje, neboť nastoupil do školky teprve nedávno.

Senait: „Jak se má tvoje miminko?“

Jacin: *Žádná odpověď.*

Senait: „Říká, že jsou mu tři roky.“ (*Věk znázorní třemi vztyčenými prsty.*)

Jacin: (*Zvedne pět prstů.*)

Senait: „Ne, takhle ne.“ (*Počítá do tří na prstech Jacina.*)

Jacin: „Tři, jsou moc.“ (*Ukazuje svoje tři prsty.*)

Senait: (*Píše na kousek papíru.*) „Tři, čtyři, pět, šest. Co jsi říkal?“

Jacin: (*Znovu zvedá tři prsty.*) „Tři, moje tři.“

Přichází Senaitova nejlepší kamarádka, byla nemocná a nějakou dobu nechodila do školky.

Senait: (*Říká vesele.*) „Mariam, sedni si, sedni si. Jsi hodně nemocná?“

Mariam: „Ne, já ne, ale tamhle mojí panence není dobře.“ (*Ukazuje na panenku a dojde si pro ni.*) „Ne, moc dobře.“

Jacin: (*Porozumí myšlence.*) „Není jí moc dobře.“

Senait: „Ne, to neříkej.“ (*Otáčí se na Jacina, začne psát do bločku.*)

„Dám jí lék.“

Jacin: (*Zvedne lahvičku.*) „Je lék.“

Senait: (*Skříčeně.*) „Ne, to není.“ (*Obrátí se na Mariam.*) „Kolik je mu let?“

Mariam: „Moje miminko je nemocné, protože...“

Senait: „Neptal jsem se, jestli je nemocné... Kolik mu je let? Čtyři, nebo tři?“

Mariam vypadá nepřítomně, ale Jacin pochopí z předešlé konverzace, že se Senait ptá, kolik je miminku let.

Jacin: „Jsou mu tři.“

pokračování na další straně



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Propojování poznatků z pozorování a plánování *pokračování***Klíčové body**

- Učitel si do hodnocení zaznamená, že Senait rozumí pojmu čísel, dokáže napsat číslíčko do pěti, Jacin začíná chápat koncept tří prvků. Také si všimá, že Senait upřednostňuje hru s Mariam, a proto Jacina vylučuje ze hry. Naplánuje strategie, jak příště podpořit Jacinovo zapojení.
- Protože obě děti jeví zájem o čísla v souvislosti s věkem, zapojí je učitel do vytvoření třídního grafu, který znázorňuje různý věk dětí dané třídy. Aby podpořil jejich zájem o hru na lékaře a pacienty, navrhne vybudovat v rohu třídy nemocnici.
- Tento příklad také dokládá důležitost spontánní hry při osvojování cizí řeči. Dobře zde můžeme pozorovat, jak se dítě učí nové fráze během volné hry.

Individualizace

Naše plánování by mělo zohledňovat individuální vlastnosti a potřeby každého dítěte. Některé aspekty je možné zachytit pozorováním dítěte při hře a práci v mateřské škole, jiné musíme konzultovat přímo s dětmi či jejich rodiči. Setkání s rodinami je klíčové také proto, že se dozvíme bližší informace o hodnotách, které jsou pro ně důležité.

Rodina a kultura komunity

Naše kultura určuje, jak uvažujeme, jaké máme hodnoty a jak se chováme. Děti se socializují způsobem, který je v souladu s kulturou jejich rodiny a komunity. Musíme si proto být jisti, že zohledňujeme a respektujeme kulturu jejich rodiny a komunity, ale současně děti chráníme před možnými praktikami, které by pro ně mohly být ohrožující či škodlivé. Naše plánování výuky by mělo zohledňovat odlišné stravovací návyky dětí, jazykové bariéry, zájmy a koníčky, jejich individuální schopnosti i každodenní rodinné zvyky. Například pokud rodina nejí vepřové maso, nebudeme dítěti nabízet jídlo, které vepřové maso obsahuje.

Věk

Většina dětí ve věku tři let se chová a myslí jinak než většina čtyřletých a pětiletých dětí. Je proto nezbytné mít znalosti v oboru vývojové psychologie dítěte. Například většina pětiletých dětí se dokáže déle soustředit, efektivněji komunikovat, zapojit se do interaktivní hry či rozumět abstraktním pojmům lépe než děti ve věku tři až čtyř let. Věk je důležitým faktorem při výběru plánovaných aktivit a bude mít zcela jistě vliv na průběh i délku činnosti.

Vývojová fáze

Jak již bylo řečeno, nestačí pouze zohledňovat věk dětí. Aby individualizace probíhala efektivně, musíme také přihlížet k vývojovému stádiu dítěte. Vývoj dětí bývá nerovnoměrný a kulturní návyky mohou ovlivnit, která oblast je v dané fázi stěžejní. Pokud se ve třídě vyskytují nadané děti anebo děti s opožděným vývojem, bude rozpětí vývojových úrovní ještě výraznější. To klade vyšší nároky na individualizaci aktivit v průběhu dne.

Osobnost a temperament

Existuje mnoho typů osobnosti a temperamentu. Musíme si být vědomi, že naše vlastní dispozice a temperament mohou narážet nebo se střetávat s některými typy dětí a jejich charaktery. Pochopení těchto rozdílů a jejich přijetí nám pomůže naplánovat vhodné činnosti a komunikovat respektujícím způsobem, a tím přispět ke zvýšení kvality života dítěte.

Pohlaví a genderová identita

V praxi je běžné, že si děti mohou vybrat aktivitu i partnera ke hře dle svých preferencí. Často se stává, že si žáci vybírají ke hře dítě stejného pohlaví. Je proto důležité povzbuzovat je, aby si hrály se širokou škálou materiálů, typů her i dětmi různého pohlaví. Naší snahou je neutralizovat genderové stereotypy a při plánování vytvářet prostor pro společné hry dívek a chlapců.

Učební styl

Každý z nás má určité preference, jak si osvojuje nové znalosti a dovednosti. Někteří patří mezi auditivní typy (nejlépe se učí nasloucháním); jiní jsou vizuální typy (musí vidět, jak se co dělá, přečíst si instrukce či vidět postup vyobrazený na fotce); další skupina lidí patří mezi kinestetické typy (učí se prožitkem, potřebují si vše osahat, vyzkoušet, zažít na vlastní kůži). Předškolní děti již mohou tyto preference částečně vykazovat. Proto jako učitelé musíme při zprostředkovávání nových vědomostí používat různorodé metody tak, abychom vyhověli potřebám co možná nejvíce dětí. Je to často náročné, neboť

přirozeně upřednostňujeme aktivity a metody, které vyhovují nám samotným. Pokud jsme například vizuálními typy, hůře se nám chápe, že auditivní typ potřebuje informaci hlavně slyšet, případně o ní diskutovat.

Typy inteligencí

Howard Gardner (1983) objevil osm typů inteligence, které jsou u různých lidí zastoupeny v různém poměru. Je důležité snažit se tyto typy inteligencí u dětí identifikovat, a to zejména u těch, které jsou vyhraněné a vykazují hlavně jeden typ:

- verbální i. – schopnost porozumět mluvenému i psanému jazyku, schopnost používat jazyk k dosažení svých cílů, schopnost chápat strukturu i záměr použití jazyka v různých situacích;
- logicko-matematická i. – schopnost logického a abstraktního myšlení;
- prostorová i. – schopnost vnímat a zprostředkovávat informace vizuálně, vytvářet trojrozměrné představy;
- tělesně-kinestetická i. – schopnost ovládat vlastní tělo, hrubou a jemnou motoriku a schopnost manipulovat s předměty;
- hudební i. – schopnost cítit rytmus, vnímat tóny, jejich výšku a zbarvení;
- interpersonální i. – schopnost poznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých;
- intrapersonální i. – schopnost rozlišovat vlastní pocity, záměry a motivace;
- přírodní i. – schopnost vnímat jevy a změny v přírodě a učit se z nich.

Hlavní myšlenkou této teorie je, že existují mnohačetné inteligence, z níž každá má pro společnost stejně důležitou hodnotu. Gardner proto napadal skutečnost, že se většina škol zaměřuje pouze na verbální a logicko-matematickou inteligenci. Apeloval na to, aby se učitelé pokusili ve své výuce zohlednit i další typy inteligencí, pokud se ukáže, že jsou ve třídě zastoupeny.

Zájmy

Většina dětí má alespoň jednu specifickou zálibu či koníček. U předškolních dětí to mohou být auta, traktory, motorčky, nějaký druh sportu, hudba a písničky, zvíře, určitá činnost atd. Tyto individuální zájmy můžeme využít v rámci dílčích aktivit i dlouhodobějších školních projektů. Stává se, že děti vykazují zvýšený zájem o nějakou činnost pouze doma, proto je dobré se vždy zeptat i rodičů.

Silné stránky a potřeby

Všechny děti mají silné stránky (tedy to, co dobře zvládají) a potřeby (tedy to, s čím potřebují pomoci), přičemž tyto dva aspekty spolu bezprostředně souvisí. Proto se snažíme využívat silné stránky dětí a pomáhat jim tak naplňovat jejich potřeby. *Například Judit a Radim si rádi hrají na kuchaře, ale při společném čtení je pro ně velmi obtížné zůstat sedět na jednom místě. Můžeme jim pomoci zapojit se do čtení tak, že vybereme knihu o jídle či vaření, které je aktuálně zajímavé.*

Samostatnost

Mezi indikátory samostatnosti patří, jak děti vnímají sebe, jak si ve skutečnosti uvědomují znalost svých silných stránek a potřeb, jak dokážou vyhodnotit vlastní schopnost vykonat určitý úkol a jak moc potřebují k dokončení úkolu asistenci dospělého. Děti přicházejí do třídy s různě rozvinutou soběstačností. Některé se považují za nesamostatné a jiné za extrémně schopné. Většina dětí se nachází někde uprostřed. Přílišná důvěra a přecenění schopností dítěte jsou stejně problematické jako nedostatek důvěry. Měli bychom proto dětem pomoci vytvořit si o sobě reálnou představu a současně je učit nacházet možnosti, jež jim umožní řešit problémy, na které nestačí samy. Rozvíjení samostatnosti má pozitivní vliv také na sebevědomí dětí. Plánování aktivit, které jsou v nejbližší zóně vývoje dětí, je jeden ze způsobů, jak jim pomáhat soběstačnost rozvíjet.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Kromě dětí s různými inteligencemi, učebními styly a temperamenty mohou být v našich třídách také děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich přítomnost často vyžaduje přizpůsobení prostoru třídy, jiné umístění materiálů a her, alternativní způsoby komunikace i podporu speciálních pedagogů. Bez těchto změn není zpravidla možné, aby se dítě stalo plnohodnotnou součástí třídy.

Krátkodobé a dlouhodobé plány

Písemně zpracované plány nám pomáhají strukturovat náš program. Zefektivňují organizaci třídy, pomáhají nám při tvorbě center aktivit i vedení záznamů o činnostech jednotlivých dětí. Poskytují užitečné informace dalším pedagogům a dospělým, kteří se třídou pracují (např. asistent pedagoga), a dají se využít jako opora ve chvíli, kdy děti seznamujeme s tím, co se od nich očekává. Umožňují nám také určit, na jaké úrovni se každé dítě nachází a kdy je připraveno posunout se dále. Usnadňují nám formulovat cíle a konkrétní výstupy činností (co budou děti schopny dělat, čemu by měly porozumět, co budou schopny vysvětlit atd.) i kriticky vyhodnotit cesty, které jsme k naplnění cílů zvolili.

Písemně zpracované plány nám také mohou pomoci vidět danou aktivitu v kontextu cílů našeho vzdělávacího programu. Pokud je například vzdělávacím cílem naučit děti názvy různých druhů zvířat, můžeme zvolit aktivitu, kterou budeme zároveň rozvíjet i jejich motorické dovednosti (např. děti napodobují chůzi jednotlivých zvířat). Pokud bude vzdělávacím cílem kurikula rozpoznat geometrické tvary, můžeme dětem nabídnout stavebnice s těmito tvary. Zaujmeme tak ty, které si rády hrají s kostkami.

Dlouhodobé plány jsou zpracovávány na celý školní rok. Mohou obsahovat popis adaptace dětí na začátku školního roku, nastavení přátelského prostředí a spolupráci s rodinami. Dlouhodobé plánování nám dále umožňuje vyhodnocovat vývoj stanovených cílů a plánovat aktivity, které povedou děti k jejich dosažení. Mohou nám také pomoci reflektovat změny prostředí, jako je například uspořádání třídy nebo přidání nových pomůcek.

Krátkodobé plány jsou většinou zpracovávány jednou týdně. Učitelé diskutují o zájmech a problémech jednotlivých dětí a na základě informací od ostatních plánují realizaci projektů a případné úpravy center aktivit. Můžeme se také rozhodnout, kdo bude odpovědný za realizaci naplánovaných činností a kdo bude zajišťovat potřebný materiál. V rámci krátkodobých plánů také diskutujeme, jak lze nejlépe využít pomoci rodinných příslušníků, kteří jsou do aktivit v mateřské škole zapojeni, a jak zajistit, aby se cítili ve své roli co nejpříjemněji. Součástí plánů mohou být úkoly pro předškolní pedagogy a asistenty v průběhu dne (např. jeden z nich se může věnovat malé skupině

děti, další se bude pohybovat po třídě v roli podporovatele a pozorovatele). To je důležitým krokem jednak pro zajištění individuálního přístupu, jednak pro realizaci práce dětí ve skupinách. Umožňují nám vytvářet rovnováhu mezi dynamickými a klidnými činnostmi i mezi organizovanými částmi dne a volnou hrou. Pomáhají nám stanovit cíle pro celou skupinu i pro děti s individuálními vzdělávacími potřebami. V rámci nich plánujeme i události, jako jsou narozeniny a svátky.

Pro tvorbu plánů můžeme využít celou řadu nástrojů. Některým z nás vyhovují kalendáře se seznamem důležitých akcí a povinností na týden nebo měsíc. Jiní rádi používají tabulky s centry aktivit v horním řádku a dny ve sloupci, ke kterým si zapisují plánované aktivity a události. Někteří učitelé tvoří pro děti individuální plány s vypsáními konkrétními cíli a činnostmi, kterými lze stanovených cílů dosáhnout. Jiné plány nemusí být tak propracované, ale obsahují seznam činností, materiálů a povinností každého pedagoga či asistenta na celý týden.

Flexibilita a prostor pro iniciativu dětí

Naše plány musí být flexibilní. Musíme počítat s tím, že děti nemusí téma zaujmout nebo se začnou zkrátka nudit. V životě dětí se odehrávají momenty, které mohou proměnit určitou situaci ve skvělou příležitost k učení. Tyto neplánované chvíle, které vyvstanou během vyučování, pomáhají dětem vyjadřovat spontánně své pocity a myšlenky a přemýšlet o řešení problému, který se jich v daný moment bezprostředně týká. Pozorováním a nasloucháním dětí při volné hře můžeme zjistit, co je zaujalo, a to dále využít jako podklad pro plánování dalších činností.

Integrace kurikula prostřednictvím center aktivit a projektů

Integrace kurikula umožňuje dětem osvojit si znalosti a dovednosti napříč oblastmi vzdělávacího programu a učit se prostřednictvím aktivit, které jsou spjaty s reálným životem. Integrace témat pomáhá také lépe sledovat, jak se děti postupně rozvíjí, jak zpracovávají informace a jak je dokážou použít. Integrace témat pomáhá dětem porozumět širším souvislostem a vzájemně propojit jednotlivé koncepty.

Nabízení činností v různých centrech aktivit je vynikajícím příkladem integrace kurikula. V předešlé sekci, týkající se vybudování fyzického prostředí třídy, jsme popisovali, jak zřídit centra podle druhu činností, které se v nich budou

odehrávat, a také jak podporovat hru ve skupině dětí. V ideálním případě budou všechna centra integrovat klíčové kompetence (předčtenářské, matematické, občanské i kulturní), budou se dotýkat témat z přírodních věd, technologií i umění. Ideální je, pokud jsou aktivity v centrech naplánovány tak, aby se děti rozvíjely v zóně svého nejbližšího vývoje, tedy aby pro ně bylo nutné překonávat překážky a řešit problémy, a tím se posouvat dál.

Děti se někdy rozhodnou hrát si pouze v jednom nebo dvou z center a zřetelně tak dávají najevo, že v danou chvíli upřednostňují jen nějaký druh činnosti. Tyto děti můžeme seznámit s obsahem, který by jinak samy nevyhledaly, a obohatit jejich učení tím, že jim přemístíme materiál a hračky z jiného centra do toho, které aktuálně preferují. Tyto úpravy pak zahrneme do našeho plánování. Získáme tím lepší představu o tom, jak můžeme děti stimulovat učít se novým věcem.

Prostřednictvím pozorování dětí – jejich zájmů, preferencí a potřeb – můžeme naplánovat, které materiály a aktivity do center zařadit. Například pokud dítě baví pouze hra na domácnost, můžeme podpořit rozvoj čtenářské pregramotnosti tím, že přidáme do centra různé knihy a bloček, do kterého si děti mohou napsat nákupní seznam či poznámky z telefonního rozhovoru. Chceme-li obohatit hru o rozvíjení matematické pregramotnosti, přidáme do centra kalkulačky a umělé peníze, což podnítí děti ke hře na obchod. Dítěti, které jeví zájem jen o hru s autíčky, můžeme nabídnout knihy o autech a kamionech s cílem podpořit čtenářskou pregramotnost či přemístit dopravní prostředky do centra Ateliér, kde si je může nakreslit, namalovat či vymodelovat.

Projektové učení

Vzdělávání dětí prostřednictvím integrovaných tematických celků je běžný způsob plánování předškolních pedagogů. Témata nám umožňují integrovat obsah z různých oblastí, který je propojen jedním konceptem, nápadem či myšlenkou. Řada takových témat se v programech mateřských škol běžně objevuje (například roční období, prázdniny, zvířata, rostliny, doprava a druhy povolání) a vychází většinou ze snahy věnovat se tomu, co dítě aktuálně prožívá a je pro něj v reálném životě důležité. Například během tématu *Zima* se děti mohou naučit písničky o zimě, malovat obrázek sněhuláka, počítat vločky na pracovním listu, vhodit sníh do vody či pozorovat led, jak se proměňuje ve vodu, číst knihy o zimě, vyzkoušet si několik různých druhů zimního sportovního vybavení atd.

Přestože se zdá, že téma integruje učení v celém svém rozsahu, ve skutečnosti však každá z aktivit rozvíjí určitou dovednost jen izolovaně (např. naučit se text písně, spočítat prvky do 10, pozorovat různá skupenství vody apod.). Co však zcela chybí, je rozvoj dovednosti kriticky myslet či řešit problémy napříč obory.

Navíc většinu běžně používaných témat nelze promítnout do námětové hry. Jaké role mohou děti hrát v souvislosti s ročními obdobími, svátky nebo rostlinami? Pokud jsme skutečně vnímaví vůči dětem, můžeme zařazovat témata, která vyžadují důkladnější a hlubší zkoumání problémů a otázek, které děti napadají při pozorování určitého jevu nebo když poprvé zažívají nějakou zkušenost.

Projekty jsou způsob, jak integrovat učení (Katz a Chard, 2000). Projekty, které vznikají na základě zájmů dětí, jejich potřeb a zkušeností, jsou pro děti mnohem přitažlivější a vytvářejí bohaté příležitosti k učení. Také nám učitelům pomáhají individualizovat rozvoj dovedností. Některé děti si vyberou kreslení, jiné psaní a další vytvářejí například grafy využitelné k zobrazení dat, které nashromáždily v průběhu projektu.

Skutečné projektové učení má tři fáze:

- **Fáze 1:** Na začátku projektu učitel podněcuje děti k zájmu o téma prostřednictvím sdílení osobních zážitků. Jakmile děti popíší své momentální porozumění tématu, učitel posuzuje slovní zásobu dětí, jejich individuální zájmy, mylné prekoncepty nebo mezery v současných znalostech a pomůže jim formulovat výzkumné otázky.
- **Fáze 2:** Jakmile dojde k zahájení projektu, učitelé podněcují děti navštívit nebo dělat rozhovory s dospělými, kteří jsou odborníci v daném tématu. Děti také hledají v knihách, na internetu, ve videích atd. Když o projektu získají více informací, využívají různé formy prezentace, aby předvedly, co se naučily, a sdílejí nové znalosti se spolužáky.
- **Fáze 3:** Učitel poskytuje zpětnou vazbu k závěrům, ke kterým děti došly, případně jim pomůže přezkoumat či zdokumentovat jejich nová zjištění. Děti se podělí o svoji práci s rodiči, s dalšími třídami nebo členy místní komunity, kteří jim s projektem pomohli. Poslední fáze obsahuje naše vyhodnocení toho, co se děti prostřednictvím projektu naučily. Některé děti si osvojí základní fakta o tématu, jiné jdou více do hloubky. Také mohou nastat okamžiky, kdy dítě dosáhne individuálních vzdělávacích pokroků, například se naučí efektivně spolupracovat se spolužáky, prezentovat své nápady ostatním, naslouchat či diskutovat.

Nejdůležitější je, aby vybraná témata respektovala a odrážela potřeby a zájmy dětí a vytvářela bohaté příležitosti k námětové hře či hrani v rolích. Projekt je považován za úspěšný, podaří-li se nám vést děti ke spolupráci, k vyslechnutí názorů ostatních, ke společnému plánování a k vytváření společného produktu.

Témata projektů mohou vzniknout různými způsoby. Můžeme se inspirovat oblíbeným příběhem nebo událostmi, jako je narození dítěte u někoho v rodině, ale i například požár, ke kterému v komunitě došlo. Projekty mohou souviset s výlety do zoo, na farmu, na trh, do obchodu, zdravotního střediska, na stavbu atd. (viz Kapitola 8). Projekty se mohou ale zaměřovat i na abstraktní pojmy, jako jsou přátelství, poctivost, rodina, komunita atd. Když budeme naslouchat dětem, pozorovat jejich hru a ptát se, co je zajímavé, získáme mnoho nápadů, jak naše projekty zaměřit.

Jednou z možností, jak strukturovat práci na projektu, je metoda V-CH-D:

1. Co už **v**íme?
2. Co se **ch**ceme dozvědět?
3. Co jsme se **d**ozvěděli?

Nejprve zahájíme diskuzi tím, že požádáme děti, aby se podělily o to, **co již o určitém tématu vědí**. Například pokud zvažujeme téma trh, klademe otázky jako: *Co se na trhu děje? Kdo tam pracuje? Co se tam prodává? Jak prodejci vědí, kam mají umístit svůj stánek? Čím lidé platí za věci, které si koupí? Jak je trh zásobován?*

Učitel zaznamenává odpovědi dětí na velký arch papíru, který je umístěn tak, aby na něj všechny děti viděly. Je dobré vedle každé odpovědi uvést jméno dítěte a žádnou odpověď nevynechat.

Druhá otázka je směřována k tomu, **co by se děti chtěly dozvědět**. Opět zaznamenáváme všechny odpovědi, neboť právě ty nám určují obsah projektu. Nebojíme se zapsat ani nápady, které jsou nelogické či s tématem na první pohled nesouvisí. Potom se zeptáme: *Jak získáme odpovědi na naše otázky?*

V další fázi uspořádáme návrhy dětí do učebního plánu.

Činnosti, které se v něm mohou objevit, jsou:

- výlet na trh a zaznamenávání toho, co děti viděly, slyšely, cítily, jakou vnímaly vůni atd.;

- rozhovory s lidmi (přímo na trhu nebo ve třídě pozváním člena rodiny, souseda, kamaráda, který pracuje na trhu), příklady otázek v rozhovoru: *Kde se získává zboží, které se na trhu prodává? Kde se uskládňuje mimo dobu prodeje? atd.;*
- využití internetu k dohledání videí, fotografií a získání základních informací o trzích v různých místech s jiným zbožím;
- zkoumání způsobu přepravy zboží na trh;
- rozhovory s dospělými o tom, podle čeho se rozhodují, od koho na trhu nakoupí;
- vytváření grafů, typy a počet různých druhů stánků na trhu;
- označení tras na mapách, odkud jsou dováženy výrobky, které se na trhu prodávají;
- psaní příběhů o trhu, lidech, o jejich zboží;
- vyhledání malířských děl, která zobrazují trhy;
- vystavění trhu ve třídě.

Třetí fáze projektu se zaměřuje na to, **co se děti naučily**, a umožňuje dětem a pedagogům reflektovat celý proces. Zpětná vazba pomáhá dětem pochopit, jakým způsobem se učily, co se naučily a jak získané dovednosti mohou využít v dalších situacích. Naše vyhodnocení aktivit pomůže zlepšit kvalitu dalších projektů, protože už budeme vědět, jaké typy činností fungovaly pro daný věk dětí a jejich vývojovou fázi. Jak bylo zdůrazněno v předchozí kapitole, projektová výuka je skvělou příležitostí ke společnému vzdělávání dětí, jejich rodin i k propojení se širší komunitou.

Použití metody V-CH-D umožňuje dětem být součástí plánovacího procesu. Plánování je pro děti důležitou dovedností v rámci dílčích aktivit, ale i v případě strukturování vlastního učení (kde, jak a za pomoci koho se dozvědět více o tom, co mě zajímá). Plánováním ve skupině si děti navíc osvojují vyjednávací schopnosti a učí se být součástí týmu.

Děti si také mohou vybrat, jak se do projektu zapojí. Mohou si zvolit jen některé otázky, které prozkoumají, volí si také, co a jakým způsobem budou prezentovat, dokonce se mohou rozhodnout, že chtějí téma řešit znovu, ale s jinou skupinkou dětí.

Rodiny dětí jsou skvělé zdroje informací, materiálů, znalostí i dovedností a je vždy přínosné je přizvat ke spolupráci na projektu. Vytváří se tak další příležitost, jak významně obohatit vzdělávání dětí a současně jak rozšířit vzdělávací prostor o domov i místní komunitu.

Další možností, jak projekt začít, je vybrat témata, která reflektují rozdíly mezi dětmi i lidmi obecně. Je to opět něco, s čím se děti denně setkávají, a proto budou pro ně aktuální. Jedná se o témata, která zajímají většinu dětí, ale která současně poukazují na rozmanitost, například:

- hračky a hry;
- oblečení;
- způsob bydlení a zvyky;
- potraviny a kuchyňské potřeby;
- cestování lidí;
- odlišné jednotky míry a počítání.

Děti v tomto věku zažívají rády pocit, že jejich činy mohou něco ovlivnit. Zapojením dětí do projektů, týkajících se například životního prostředí, můžeme docílit pozitivního efektu. Může se jednat například o:

- sběr hraček nebo oblečení pro chudé děti;
- výměna hraček nebo oblečení v rámci komunity;
- péče o důchodce;
- založení recyklačního centra.

Tyto typy projektů odráží potřebu dětí pomáhat druhým a zapojit se do skutečné práce, která má okamžitý účinek a smysl. Také jim pomáhají rozvíjet empatii vůči druhým a ne být nečinným vůči sociální nespravedlnosti a nerovnosti. Podněcuje děti, aby se zamýšlely nad tím, jak jsou schopny čelit výzvám a problémům, které vyvstanou v průběhu projektu, a také přemýšlely o dopadu své činnosti. Podobné druhy aktivit navíc propojují mateřskou školu s komunitou a pomáhají dětem pochopit jejich občanskou roli ve společnosti a také pozitivně ovlivňují veřejné mínění o vzdělávacích programech předškolního vzdělávání.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Projekt v parku**

V rámci učení o místě, kde děti žijí, navštívila Marie se svojí třídou pětiletých dětí místní park. Během procházky dvě děti šláply do psího výkalu, což je hodně rozzlobilo. Díky tomu proběhla ve třídě diskuze, ze které vzešlo, že se to stává i dalším dětem. To třídu přimělo se ptát, proč lidé nesbírají exkrementy po svých psech, aby byl park příjemným místem pro všechny. Děti se rozhodly, že by v parku mělo platit nějaké pravidlo, a přemýšlely, s kým si o tom promluvit.

Marie jim poradila, že paní, se kterou tento problém mohou řešit, je starostka města. To spustilo další proud otázek. *Kdo je starostka a co je náplní její práce? Kdo je starostkou našeho města? Kde starostka pracuje?* Děti se rozhodly napsat paní starostce dopis, ve kterém se ptaly, kdy ji mohou navštívit. Když odpověděla, začaly přemýšlet o tom, jak asi starostka vypadá. Je stará, nebo mladá? Mají mít z rozhovoru obavy, nebo to bude příjemné setkání? Marie dětem ukázala její fotografii na internetu a poučila je o tom, jak mají paní starostce říci o svém problému a jak s ní mají komunikovat. Po návratu z návštěvy si děti začaly hrát na starostku a centrum Kniha a písmo upravily tak, že vypadalo jako její kancelář.

Během návštěvy starostka dětem sdělila, že jakékoliv nové pravidlo musí být nejdříve schváleno městskou radou. Navrhla, že než k tomu dojde, bude vést kampaň, která by měla lidi přimět, aby si uklízeli po svých psech. Děti vyrobily plakáty, které informovaly o tom, jak uklízet po svém pejskovi (s pomocí igelitového sáčku, uvázáním několika uzlů, aby ze sáčku nic nevyteklo, a vyhození sáčku do odpadkového koše), a vyvěsily je v parku. Některé děti nakreslily obrázky a jiné napsaly text. Marie požádala ty aktivnější, aby ukázaly svoje kresby ostatním.

Marie také pomohla dětem napsat článek do místních novin o kampani, kterou zahájily. Domluvila se na spolupráci s jedním rodičem, který navštívil školu a dětem ukázal, jak kopírovat fotografie z mobilního telefonu do počítače. Děti šly do parku, kde vyfotily psí exkrementy, a fotografie odeslaly do redakce novin. Aktivita dětí upoutala pozornost městské rady, která zainvestovala do více odpadkových košů a držáků na pytlíky v parku.

pokračování na další straně

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Projekt v parku** *pokračování*

Po ukončení projektu děti vytvořily nástěnku s ukázkami toho, jak park vypadal před a po jejich zásahu. Rodiče sdíleli s Marií, že jejich děti mají zájem psát další dopisy o problémech, které se jim nelíbí, protože se ukázalo, že jejich hlas byl vyslyšen.

Klíčové body

- Marie flexibilně zareagovala na zájem dětí realizovat projekt na vyčištění parku. Rozšířila aktivitu o to, jak je možné stát se aktivním ve své vlastní komunitě a být jí prospěšný.
- Marie diferenciovala aktivity a dala dětem možnost si vybrat, čím se chtějí zabývat.
- Marie vytvořila v rámci projektu příležitosti věnovat se hrám, kde žáci rozvíjeli svou představivost i sociální dovednosti.

Integrované učení

Ne vždy mají předškolní pedagogové možnost zvolit si témata, kterým se budou věnovat, ani to, kdy je budou realizovat, protože jsou povinni dodržovat konkrétní plán nebo kurikulum. Jedním ze způsobů, jak témata závazná pro RVP či ŠVP udělat více zajímavými a smysluplnými, je propojit více oblastí či do nich zapojit poznatky o dětech samotných. Integrované učení je další způsob, jak propojit rozvoj několika dovedností v rámci jednoho tématu. Stejně jako u projektů děti přicházejí postupně na další problémy, které chtějí řešit, a nalézají odpovědi na svoje otázky, i integrované učení postupuje od brainstormingu přes badatelskou část až po vzájemné sdílení nových poznatků. Od projektů se odlišuje tím, že je více řízené učitelem a řídí se konkrétním plánem. Často se zaměřuje na vědu či témata z oboru sociálních věd, v rámci nich ale děti získávají dovednosti i z jiných oblastí, jako jsou jazyk a čtenářská gramotnost, matematika, umění, technologie atd.

Příkladem tématu, který je obsažen snad ve všech předškolních vzdělávacích programech, jsou roční období. Ta se mohou stát součástí integrovaného

tematického celku, který by podněcoval děti k pozorování, hlubšímu bádání a dokumentování změn. Děti v tomto věku se nejraději zajímají samy o sebe. Učí se tím, že staví na konceptech, které již znají, prožily je a porozuměly jim, a snaží se je aplikovat v nových situacích.

Tento vzdělávací blok by mohl být zaměřený například na změny v širším kontextu. Mohl by zahrnovat to, jak se samy děti mění během života, jaké změny se dějí v přírodě během roku (včetně změn během ročních období nebo počasí). Děti by tak měly příležitost využít více dovedností: matematické pro zkoumání změn prostřednictvím měření a grafů; umělecké dovednosti pro vizuální, hudební a pohybová ztvárnění změn; jazykové a literární dovednosti pro psaní/diktování příběhů a zaznamenávání svého pozorování změn, které vidí a zažívají.

Dalším tématem, které je zastoupeno v mnoha ŠVP, je rodina a komunita. Toto téma může zahrnovat pojmenování rolí v rodině a členů komunity; rodinná a komunitní pravidla; odpovědnosti různých členů rodiny; různé typy rodin v rámci komunity; společné znaky a odlišnosti mezi rodinami a komunitami; nebo třeba jak se liší komunity lidí od těch zvířecích.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Prokazují mé dlouhodobé a krátkodobé plány, že zohledňuji silné stránky jednotlivých dětí, jejich potřeby a zájmy? Jak konkrétně? Je v mých plánech uvedeno, jak budu pracovat s dětmi individuálně a jak s malou skupinkou během dne/týdne?
- Jak se odráží integrace vzdělávacích oblastí a dovedností v mých denních/týdenních/měsíčních aktivitách, centrech aktivit a projektech?
- Jak zajišťuji, abych naplňoval/a povinný program školy smysluplným a pro děti zajímavým způsobem?

Vhodné výukové strategie

Výukové strategie, které uplatňujeme ve třídě, musí zohledňovat zájmy dětí a jejich silné stránky. Musíme respektovat právo a potřebu dětí si hrát a přistupovat k nim jako k myslícím, prožívajícím a zkoumajícím bytostem, které jsou schopny podílet se na vlastním učení právě i formou interakce s ostatními. Hra je přirozený proces, který lidé a mláďata mnoha dalších tvorů používají k učení. Jedna z nejlepších výukových strategií, kterou mohou předškolní učitelé použít, je proto ta, která podporuje, podněcuje a rozvíjí dětskou hru. Pochopení, kdy a jak mám zasahovat do hry dětí, abych podněcoval/a jejich učení a myšlení, je známkou kvality učitele předškolního vzdělávání.

Předškolní děti se vyvíjí díky interakcím s učiteli, se svými rodiči, s dalšími dospělými i svými vrstevníky, ale i díky setkávání s různými předměty, materiály a přírodou. Vygotsky říká, že se kognitivní vývoj odehrává díky interakcím, které vznikají v zóně nejbližšího vývoje dítěte. Je proto nezbytné, aby se naše strategie výuky soustředily na sociálně-emocionální vývoj. Dialogy mohou významně podpořit rozvoj myšlení dětí a jejich učení, zejména pokud používáme otevřené otázky a další typy strategií, které staví na již osvojených znalostech a dovednostech dětí. Ty usnadní nejen samotné učení nových znalostí a dovedností, ale i rozvoj metakognice, tedy porozumění tomu, *jak se učím*.

**OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY**

- Jak hra přispívá k učení dětí? Jakou roli učitelé sehrávají ve zprostředkovávání hry mezi dětmi?
- Jaké typy otázek podporují u dětí snahu přemýšlet o nějakém problému? Jaké další aktivity vykonávají učitelé s dětmi, aby podpořili jejich rozvoj myšlení?
- Proč je důležité stavět na předchozích zkušenostech či zájmech dětí? Proč je důležité reflektovat, co se nového naučily? Jak tato strategie přispívá k učení?
- Jak mohou učitelé pomoci dětem pracovat ve skupině skutečně kooperativně?

Hra jako výuková strategie

Hra je základem fyzického, psychického, sociálního a emocionálního zdraví a úspěšnosti dětí. Výzkum prokázal, že děti, které byly ochuzeny o příležitosti hrát si, mohou později vykazovat sociálně-emocionální problémy (Fraser Brown, 2013). Hra je způsob, jak mohou děti objevovat, učit se rozumět světu kolem sebe i jak zasadit své vlastní zkušenosti do širšího kontextu. Hra je tak důležitá, že byla o jejím nesporném významu přidána další pasáž do Úmluvy o právech dítěte (2013):

Hra a zábava jsou základem zdraví a pohody dětí, podporují rozvoj tvořivosti, představivosti, sebevědomí, soběstačnosti, stejně jako fyzickou, sociální, kognitivní a emocionální vyrovnanost. Herní aktivity přispívají ke všem aspektům učení; jsou formou participace v každodenním životě a mají pro dítě hlubokou hodnotu, neboť jim dopřává potěšení a požitek... Hra a zábava usnadňuje schopnost dětí vyjednávat, znovu nabýt emocionální rovnováhu, řešit konflikty i se rozhodovat. Prostřednictvím zapojení do hry a zábavy se děti učí činnostně; zkoumají a objevují svět kolem sebe; experimentují s novými nápady, rolami a zkušenostmi a přitom se učí porozumět a vybudovat si svoji sociální pozici ve světě.

UNCRC Article 31, General Comment No. 17

Po fyzické stránce hra umožňuje procvičovat ovládání jemné a hrubé motoriky a ovládat svaly. Také rozvíjí u dětí prostorovou představivost a schopnost vyhodnotit rizika. Pravidelná fyzická aktivita podporuje zdravý

životní styl, zdravé stravování a zlepšení životních podmínek. Kognitivně hra stimuluje paměť, představivost, koncentraci a kreativitu i kompetenci řešit problémy. Z jazykového hlediska hra vede k rozvoji verbálních i neverbálních komunikačních dovedností. Dětem s odlišným mateřským jazykem poskytuje příležitosti, jak si jazyk zažít v rozmanitých situacích. Po emocionální stránce hra přináší dětem možnost rozpoznávat, pojmenovávat a mluvit o pocitech, které prožívají, dále se vypořádávat se stresem, přiměřeně reagovat na obtížné situace a komunikovat s ostatními. Společensky hra umožňuje dětem vytvářet vztahy, osvojit si pravidla chování, sdílet, vyjednávat a stát se členem skupiny.

Po duchovní stránce umožňuje hra dětem zažívat pocit úžasu, radosti a tím rozvíjet systém hodnot i úcty.

Protože má hra velmi pozitivní dopad na vývoj dítěte, musíme jednoznačně rozlišovat, kdy se jedná o hru a kdy už se o hru nejedná.

Co je to hra?

Hra je spontánní a aktivní proces, který prospívá myšlení a prožívání. Je to komplexní fenomén, který reaguje na potřeby každého jednotlivce.

Různými aspekty přítomnými při hře jsou:

- radost a legrace;
- aktivní účast ze strany spoluhráčů;
- vnitřní motivace (tj. není závislá na vnějším dosažení cíle nebo odměně);
- účastníci hry si svobodně volí aktivity;
- je řízena někým zvnějšku nebo přímo účastníky;
- pozornost se zaměřuje spíše na proces než na produkt.

V odborných publikacích se setkáme s různými typologiemi her. Hra může být například pohybová, dramatická (námětová), konstruktivní (manipulativní) a tvořivá.

- **Pohybová hra** zahrnuje mnoho aktivit. U malých dětí představuje pohyb jejich těla nebo manipulaci s předměty. U předškolních dětí jsou součástí takové hry i aktivity venku. Učitelé by měli zajistit, aby se jednalo o hry v zóně nejbližšího vývoje dětí, tedy aby nebyly ani příliš náročné, ani příliš snadné. S tím souvisí i zajištění bezpečného prostředí.
- **Námětová hra** zahrnuje předvádění, hraní v rolích, využívání představivosti a fantazie. Stává se sociální námětovou hrou, pokud v ní i ostatní hráči zaujmají roli. Námětová hra rozvíjí sebevyjádření, poskytuje dětem

příležitosti prozkoumat svoje dosavadní zkušenosti a pohlížet na věci z pohledu ostatních.

- **Konstruktivní (manipulativní) hra** zahrnuje použití široké řady materiálů, které dítě zkoumá a snaží se porozumět jejich zákonitostem. Může ji realizovat jednotlivec, ale také skupiny dětí.
- **Tvořivá hra** zahrnuje širokou škálu aktivit, které dětem umožňují sebevyjádření, a lze ji provádět samostatně nebo ve skupinách. Tyto typy her rozvíjí děti po kognitivní i fyzické stránce.

I když často spojujeme různé druhy her s určitým věkem dětí (například batole si rádo hraje samo, případně napodobuje ostatní), je dobré brát v úvahu, že i starší děti si občas potřebují hrát jako ty malé. Potřebují čas na samostatnou hru, díky které mohou v klidu prozkoumat své vlastní myšlenky a pocity nebo se vyhnout nadměrnému množství podnětů. Stejně tak mohou chtít nejdříve sledovat ostatní, jak si hrají, a teprve potom do hry vstoupit.

Nyní se pokusíme uvést příklad, co naopak hrou není. Pokud děti jen přebíhají z jedné aktivity, kterou naplánoval učitel, do druhé, o hru se většinou nejedná. Děti nevyvinuly iniciativu k aktivitám a tyto činnosti učitelé často plánují s cílem vytvoření určitého produktu (např. dítě namaluje obrázek, něco napíše nebo přečte, věnuje se úkolům na rozvoj předmatematické gramotnosti). Přirozeně se předpokládá, že učitel bude děti vzdělávat v oblastech, které jsou vymezené v ŠVP, pedagogové však musí pečlivě zvážit, kolik času budou věnovat řízeným činnostem a kolik prostoru vymezí pro volnou hru bez účasti dospělého (případně s ním, ale pouze jako s účastníkem).

Role učitele ve hře dětí

Předškolní pedagogové mohou při herních aktivitách zaujímat více rolí. Mohou být pozorovateli, vedoucími, průvodci, podporovateli či spoluhráči. Někdy jsou naše role ve hře nepřímé, například když jen připravíme místo/prostředí pro hru. Jindy je zase naše role spíše řídicí, když dětem před vstupem do hry vysvětlujeme pravidla anebo se snažíme je ve hře udržet (např. složit obtížnou skládanku). Je důležité naučit se odhadovat, kdy je vhodné se do hry zapojit a kdy naopak ne.

Přestože je učení ve hře integrované a intenzivní, může to být velmi obtížně rozpoznatelné, zejména pro „nezkušené oko“ (Hewes, 2006). Proto musíme porozumět tomu, jak se děti učí a co se učí prostřednictvím různých her. Děti nejlépe podpoříme tím, že jim vytvoříme dostatečně dlouhý časový prostor pro volnou hru, poskytneme jim dostatek materiálů, které stimulují k různým hrám, a umožníme dětem hrát si samy. Musíme se také naučit

rozpoznávat situace, kdy je vhodné přijmout ve hře direktivnější pozici. Když je míra intervence učitele dobře zvolená, může to hru prodloužit, prohloubit či vytvořit komplexnější hru na pokračování.

- **Učitel v roli pozorovatele:** Když pozorně sledujeme hru dětí, stávají se z nás empatictí facilitátoři. Naším cílem je rozpoznat silné stránky žáků i výzvy, kterým čelí během hry. Také se průběžně snažíme zjistit, s jakými problémy se mohou děti setkat během dané herní činnosti (úsilí o moc, dobro a zlo, strach a bezpečí, rozčilení a schopnost sebekontroly, zlomyslnost a ohleduplnost).
- **Učitel v roli scénáristy:** Nabízíme nejrůznější materiály, aktivity a hračky s cílem vytvořit podnětné prostředí, které děti ke hře motivuje. Prostor by mělo vést děti ke zkoumání, objevování a manipulaci s materiály. Je vhodné nabízet také materiály s všestranným využitím (např. velká kartonová krabice), které podněcují dítě k představivosti, a během hry nové materiály přidávat či obměňovat. Všechny tyto strategie prohloubí či prodlouží zájem dítěte o hru.
- **Učitel v roli spoluhráče:** Hru dětí můžeme podpořit svojí účastí, vedením či modelováním příkladu ve chvíli, kdy se hra stává pro dítě frustrující nebo když se chystá hru ukončit kvůli nedostatku znalostí či dovedností. Můžeme se dětí zeptat, jak by nastalou situaci vyřešily, nebo jim můžeme ukázat, jak se navzájem podpořit jiným způsobem. Když se dítě zdráhá připojit ke hře, zapojení důvěryhodného dospělého mu může pomoci cítit se dostatečně v bezpečí. Zvýší se tak šance, že se dítě ke hře připojí.
- **Učitel v roli mediátora a facilitátora:** Děti můžeme podpořit tím, že jim poskytneme konkrétní rady, jak se do hry s ostatními zapojit či jak řešit potenciální konflikty. Jednou z klíčových dovedností, které by si měly děti osvojit již v útlém věku, je umět si vyjednat svou účast ve hře, nebo se dokonce ujmout jejího vedení. Děti podporujeme v řešení konfliktů, je však důležité, abychom to nedělali za ně. Můžeme jim ukázat modelovou situaci, jak lze problém řešit, snažíme se však v reálných situacích nepřebírat iniciativu a nechat zodpovědnost na nich.

Jako facilitátoři bychom se také měli naučit rozlišovat mezi chválou, povzbuzováním a uznáním. Přehnaná chvála může totiž způsobit, že si děti budou hrát nebo vykonávat určitou aktivitu jen proto, aby byly pochváleny dospělým, a nikoli proto, aby ze hry měly vlastní potěšení a radost. V těchto případech je pak aktivována vnější motivace, dobrému facilitátorovi by však mělo jít především o motivaci vnitřní.

Podpora myšlení vyšší kognitivní náročnosti

Znát názvy čísel, tvarů či písmen není stejně kognitivně náročné jako chápat širší koncepty, které se za nimi skrývají, či je dokonce umět aplikovat v praxi. Mnoho předškolních vzdělávacích programů se bohužel zaměřuje hlavně na memorování názvů různých věcí. Pouhá znalost názvů ale nepomáhá dětem řešit problémy, kriticky přemýšlet, analyzovat, porovnávat, předpovídat, používat představivost, vyvozovat souvislosti nebo něco nového vytvářet. Tyto dovednosti totiž vyžadují myšlení vyšší kognitivní náročnosti, která je předpokladem pro hlubší porozumění jevů i schopnost aplikovat znalosti v jiném kontextu či situaci. Děti také musí být schopny přemýšlet o svém vlastním myšlení a učit se o svém vlastním učení, tedy disponovat takzvanými metakognitivními dovednostmi.

Vyrovňování aktivit iniciovaných dětmi s aktivitami vedenými dospělými

Ve vývoji dítěte existuje určité období, kdy musí být podporováno dospělým, aby se mohlo rozvinout jeho myšlení a prohloubit jeho učení (Department for Children, Schools and Families, 2009). Přestože si děti dovedou hrát samostatně bez podpory učitele, je nutné, aby se dospělý v přípravě her angažoval. Jeho úkolem je nabídnout dítěti podnětné prostředí a takové příležitosti ke hrám, které u dětí aktivují myšlení vyšší kognitivní náročnosti.

Děti potřebují, aby byla vyvážená náročnost úkolu a podpora dospělého. Když je činnost příliš lehká, dítě se začne nudit. Pokud je aktivita příliš náročná, dítě může být frustrováno a v důsledku toho aktivitu jednoduše vzdá. Jako učitelé musíme pozorovat emoce dětí, které projevují během hry, a podle toho činnost udělat náročnější, nebo naopak poskytnout větší podporu. Žáky můžeme dovést k dalšímu stupni porozumění nebo zvládnutí nové dovednosti řadou strategií, např. nabídneme slovní povzbuzení, položíme pár otázek, seznámíme děti s novými pomůckami nebo připojíme dítě k jinému dítěti.

V předešlé kapitole jsme hovořili o potřebě flexibility v našich plánech, která nám umožňuje vytvářet prostor pro iniciativu dětí. Naší úlohou je dát dětem příležitost nejen hru iniciovat, ale i ji samostatně organizovat a vést. Je to jedna z dalších možností, jak podpoříme myšlení vyšší kognitivní náročnosti.

Dětskou hru je vždy dobré podpořit. Pokud si děti hrají na to, že řídí auto nebo jdou na procházku s panenkou, dáme jim najevo, že si jejich iniciativy vážíme, poskytneme jim dostatek materiálu, aby hru mohly co nejvíce rozvinout, a klademe jim otázky, které je mohou vést k novým nápadům a aktivitám.

Baví-li dítě stavět silnice pro svá auta, můžeme mu dát zpětnou vazbu: *Postavil jsi tu silnici opravdu dlouhou. Tohle vypadá jako velký pevný most. To by mě zajímalo, co se stane, když pojedě jiné auto z opačného směru.*

Díky pozorování dítěte při hře můžeme pak nabídnout návazné aktivity, které mohou do hry vtáhnout i další děti (například výstavbu silnic, mostů nebo závodní dráhy, ale také třeba vytvoření mapy pro řidiče).

U dítěte, které bere svoji panenku na procházku, si povšimneme, že ji zabalilo, aby jí venku nebyla zima. Na základě toho se ptáme: *Nepotřebuje na procházku ještě nějaké věci? Co bys udělal/a, kdyby se najednou oteplilo, nebo začalo pršet?*

V případě hry s panenkou na procházce můžeme činnost obohatit tím, že k ní přivzeme další děti s panenkami. Také se můžeme ptát, co dalšího miminko potřebuje (např. koupání, krmení, výměna plenek a oblékání). Dětem ukážeme knihu o miminku nebo realizujeme projekt o tom, jaké to bylo, když byly děti batolaty, jak vypadaly a jak se v té době chovaly.

Trvale sdílené myšlení

Jeden ze způsobů, jak můžeme pomoci dětem přejít z pouhého memorování k hlubšímu porozumění a rozvinutí metakognitivních dovedností, je systematické prohlubování a ukládání informací. V sociálně konstruktivistickém přístupu k učení má dospělý roli zprostředkovatele nebo průvodce, který dítěti pomáhá nabýt porozumění a znalosti tématu především prostřednictvím interakcí s tímto dítětem. U trvale sdíleného myšlení je potřeba, aby si dospělý byl vědom zájmů a potřeb dítěte a pracoval s ním na rozvoji jeho vlastních návrhů. Učitelé pomáhají dětem, aby realizovaly a prohlubovaly svoje nápady, projevovaly své zájmy, přemýšlely a přehodnocovaly svoje myšlenky (a tím si je ukládaly do paměti). Vždy je dobré dítě pečlivě pozorovat a celý jeho vývoj dokumentovat. Je pro nás pak snadnější pokládat adekvátní otázky, demonstrovat či modelovat daný problém, vyprávět související příběhy a diskutovat různé pohledy na věc. Současně neustále zajišťujeme, aby bylo vyvážené zastoupení aktivit iniciovanými dětmi a aktivit vedenými učiteli (Chilvers, 2012).

Klíčové je dále zamyslet se nad typem otázek, které nejčastěji klademe, protože i ty značně ovlivňují, jak se bude myšlení dítěte rozvíjet. Otázky, které mají jednu správnou odpověď neboli tzv. „uzavřené otázky“, nepodněcují děti k další komunikaci a aktivnímu využití jeho jazykových dovedností. Naproti tomu tzv. „otevřené otázky“ přináší potenciál mnoha odpovědí a povzbuzují děti reagovat různými způsoby. Výzkum bohužel ukazuje, že pedagogové používají tyto otázky pouze v pěti procentech z celkového dotazování, přestože kladení

otevřených otázek vede k lepším výsledkům a lepším známkám ve vyšších ročnících (Siraj-Blatchford a Sylva, 2004).

Otevřené otázky mají také pozitivní vliv na vývoj řeči a myšlení, které se v tomto období u dítěte rychle rozvíjí. Jako učitelé můžeme učení žáka stimulovat právě i tím, jak s ním komunikujeme. Dotazováním se a reflektováním odpovědí můžeme průběžně zlepšovat naši schopnost klást správné otázky.

Některé příklady otázek, kterými můžeme podnítit reflexi a současně myšlení vyšší kognitivní úrovně, jsou:

- *Co si myslíš, že se vlastně stalo? Myslíš si, že všichni ostatní přemýšlejí stejně?*
- *Jak to můžeš zjistit?*
- *Nejsem si úplně jistá/ý, co tím myslíš? Je nějaká cesta, jak bychom to mohli zjistit?*
- *Co už o tom víte? Jak ses to naučil/a?*
- *Jak jste dříve řešili podobné problémy?*
- *Co jste se pokusili udělat? O co jste se nepokusili?*
- *Co chybí?*
- *Co byste mohli dělat jinak?*
- *Můžete mně o tom říci více?*
- *Jak to můžete vyrobit/postavit?*
- *Jak jste to vyrobili/postavili?*
- *Můžete popsat postup, jak jste to udělali?*
- *Co by se mohlo stát, kdybyste...?*

Další způsoby, jak rozvíjet myšlení dětí a podporovat kritické myšlení (Dowling, 2005)

- Naladění na dítě: pozorně naslouchat, co říká, pozorovat jeho řeč těla, sledovat to, čím se zabývá.
- Prokázání skutečného zájmu: celou svou pozornost věnovat dítěti, udržovat oční kontakt, ujišťovat ho, že nasloucháme (úsměvem či pokýváním hlavou).
- Respektování rozhodnutí dětí a jejich volby tím, že dítě vyzveme k realizaci jeho nápadu nebo se dále doptáváme. *Opravdu bych se o tom rád/a dozvěděl/a víc...* Následně pozorně vyslechneme odpověď.

- Shrnutí toho, co děti řekly: *Takže si myslíte, že...*
- Nabídnutí vlastní zkušenost: *Ráda poslouchám hudbu, když doma uklízím. Zdá se mi, že to ulehčuje a zrychluje uklid.*
- Ujasnění myšlenek: *Petře, říkáš, že se tento kámen rozpustí, když ho uvařím ve vodě?*
- Navrhování nových nápadů: *Můžeš vyzkoušet otočit dílek a uvidíš, jestli ti zapadne.*
- Shrnutí řečeného: *Pamatuji si, že jste říkaly, že se tento kámen rozpustí, když ho uvařím ve vodě.*
- Povzbuzení k hlubšímu zamýšlení dětí: *Opravdu jsi usilovně přemýšlel, jak postavit tenhle palác. Máš nějaké návrhy, jak mu postavit okna?*
- Nabízení různých názorů: *Co ještě jiného mohla Sněhurka udělat, když přišla k domečku trpaslíků?*
- Přemýšlení: *Myslíte si, že by si trpaslíci přáli, aby s nimi Sněhurka bydlela?*
- Formování myšlenek: *Musím se rozhodnout, jestli si mám před odchodem obléci kabát. Když mi bude horko, budu ho muset celou dobu nosit. Myslím, že ho tady nechám.*

Tímto způsobem neustále sdíleného přemýšlení dětem modelujeme, jak si mohou vzájemně klást otázky a jak mohou použít předchozí znalosti k pochopení a řešení nových překážek.

Myšlení dětí také podporujeme zařazováním aktivit s otevřeným koncem. Takové aktivity stavějí na přirozené zvědavosti dětí zkoumat materiály a na jejich touze experimentovat s nápady nebo hypotézami, na kladení otázek, na představivosti a tvořivém sebevyjádření dětí. Jako učitelé respektujeme a podporujeme tyto procesy tím, že dětem poskytujeme dostatek materiálů a času k jejich zkoumání. Povzbuzujeme děti v riskování a ve vnímání chyb jako přirozené součásti učení. Během snažení o objevování, experimentování a tvoření neexistují žádné správné a nesprávné odpovědi. Jako učitelé se proto nezaměřujeme na děti, které „správně“ odpovídají. Respektujeme různé způsoby, jak děti zpracovávají informace, zkoumají materiály, řeší problémy a získávají znalosti.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Jak nakreslit zrcadlo**

Příklad z Touhill, Early Childhood Australia (2012)
http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/09/NQS_PLP_E-Newsletter_No43.pdf

V rámci dlouhodobého projektu, ve kterém si děti vyrobily auto z kartonové krabice, si jedna skupina dala za úkol vyrobit k autu zrcátka. Zpočátku to vypadalo jednoduše, ale jakmile se děti pustily do práce, zjistily, že nakreslit zrcadlo je ve skutečnosti velmi obtížné. Jak se dá zachytit proměna skutečného odrazu v nehybném obrázku? Děti strávily většinu dopoledne přemýšlením, diskuzemi a pozorováním skutečných zrcadel, aby tento problém vyřešily.

Příklad vzájemného sdílení myšlenek a nápadů během činnosti je dokladem toho, jak je důležitá průběžná diskuze, experimentování a reflektování. Ne ani tak z důvodu dosažení efektivního vyřešení problému, ale zejména pro samotný proces přemýšlení. Je dobré děti povzbuzovat k vytváření více variant než se jednoduše řídit tím, co nás napadne jako první.

Děti v průběhu dopoledne diskutovaly a zkoušely různé způsoby, jak by zrcadlo mohlo vypadat. Mnoho nápadů z těchto diskuzí vzniklo společnými silami dětí, ale já jako učitel jsem pozorně sledoval, co se děje, a vhodně kladl otázky, které podněcovaly děti k dalším nápadům nebo k pokračování v debatě ve chvíli, kdy nevěděly, jak dál.

Ptal jsem se: K čemu je zrcadlo? Jak zrcadlo funguje? V jednu chvíli děti zkoušely najít něco, co se zrcadlí, aby tím mohly pokrýt zrcátka. Vyzkoušely fólii, ale nakonec ji zamítly. I když byla lesklá, nebyla dostatečně reflexní. Nakonec se děti shodly na tom, že při pohledu do zrcadla vidí samy sebe! A tak vznikla naše zrcátka z několika autoportrétů dětí, které se na sebe dívaly do zrcadla a snažily se nakreslit, jak vypadají.

V tomto případě nebylo rozhodující nalézt „správné“ řešení. Fólie by byly dostačující, stejně jako kresby ujíždějících aut nebo silnice. Důležitý byl proces myšlení, díky kterému děti dospěly k závěrečnému řešení. I když to pro ně bylo náročné, byly činnostmi zcela zaujaty. Všechny děti vyvinuly opravdové intelektuální úsilí, když diskutovaly o tom, jak nakreslit zrcadlo. Navíc zažily pocit úspěchu, když se jim podařilo shodnout se na řešení.

pokračování na další straně

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Klíčové body**

- Řešení za děti nevymyslel vyučující. Děti zkoumaly odrazy v zrcadle tím, že se do něj dívaly a experimentovaly s fólií. Byly to ony, kdo učinily konečné rozhodnutí, jak problém vyřešit. Sice nebylo řešení dokonalé, ale v danou chvíli pro všechny přijatelné.
- Řešení vygenerované skupinou ukazuje na schopnost dětí vzájemně si naslouchat a umět se dohodnout. To jsou dovednosti, které se vyvíjejí postupem času a opakovanou zkušeností.

Třífázový dialog

Efektivní technika, kterou mohou předškolní učitelé používat například při prezentaci knih dětem, se nazývá třífázový dialog¹ (Ada a Campoy, 2003). Při diskuzi se děti učí sociálním dovednostem, jako naslouchat ostatním, nepřerušovat spolužáka i vyjadřovat svoje vlastní znalosti, nápady a názory. Častým problémem však je, že místo toho, aby si děti při diskuzi vzájemně vyměňovaly názory a vyhodnocovaly to, co vyslechly od ostatních, jsou příliš řízeny a ovlivňovány učitelem.

Další překážkou bývá, že učitelé často kladou uzavřené otázky a očekávají od dětí jednu správnou odpověď, čímž nijak nepodporují (spíše znemožňují) rozvoj řeči. Děti potřebují o svých nápadech a myšlenkách mluvit právě v době, kdy se jejich komunikativní dovednosti vyvíjí. Má to totiž velmi podobný efekt, jako když si dospělý při diskuzi s ostatními třídí své myšlenky a názor na věc. Je proto nezbytné, aby si učitelé osvojili dovednost klást otevřené otázky. Díky nim nejen rozvíjí řeč dítěte, ale současně zjišťují mnohé o tom, jak děti ve skutečnosti přemýšlí.

Prostřednictvím metody třífázového dialogu se děti naučí: (1) pojmenovat nebo popsat problém na základě své osobní zkušenosti; (2) poznávat různé pohledy na věc prostřednictvím naslouchání ostatních a zvažováním jejich názorů; (3) zjistit, jak by se daný problém dal řešit (samostatně či jako skupina).

¹ Třífázový dialog je volný překlad anglického pojmu „transformative discussion“. V české odborné literatuře se objevuje již pojem čtyřfázový dialog, v tomto případě jsme název přizpůsobili nižšímu počtu fází.

Následující otázky pomáhají usnadňovat proces třífázového dialogu. Jsou odlišné od běžných, často uzavřených, otázek a slouží k rozvoji divergentního a tvořivého myšlení.

1. Otázky, které povzbuzují děti, aby mluvily o vlastní zkušenosti, mohou znít:

- *Jakou podobnou zkušenost jsi zažil/a ty nebo někdo, koho znáš?*
- *Jak ses v tu chvíli cítil/a? Na co jsi myslel/a?*
- *Co jsi udělal/a a proč?*
- *Mohl/a jsi udělat ještě něco jiného? Proč ses rozhodl/a to neudělat?*

2. Otázky, které mohou pomoci pochopit názory, zkušenosti a rozhodnutí ostatních, mohou znít:

- *Jak se kvůli tomu cítil někdo jiný a proč?*
- *O čem asi přemýšlel?*
- *Mohl by někdo udělat něco úplně jiného? Proč?*
- *Mají tito lidé jiné možnosti? Jaké?*
- *Proč si myslíte, že někteří lidé dělají něco takového?*

3. Otázky, které podněcují děti k nabídnutí řešení nebo k hlubšímu zamyšlení, mohou znít:

- *Co bych chtěl/a změnit?*
- *Co by se dalo udělat lépe?*
- *Jak to mohu vylepšit?*
- *Kdo mně může pomoci? Co pro mě mohou udělat?*

Kritické myšlení

Pojem „kritické myšlení“ odkazuje k aktivnímu procesu práce s informacemi, jako je konceptualizování, aplikování, analyzování, syntetizování a vyhodnocování informací s cílem získat odpovědi či řešení. Tato pokročilá dovednost se může zdát spíše vhodná pro předškoláky, ale je možné s ní začít seznamovat i mladší děti. Můžeme iniciovat aktivity a podněcovat myšlení dětí tak, abychom je nabádali aplikovat, analyzovat, třídít a vyhodnocovat vše, co vidí, slyší a dělají. Klíčové slovo v definici kritického myšlení je právě „aktivní“. Ve Step by Step vnímáme děti jako někoho, kdo se aktivně podílí na svém vývoji (není pouhým pasivním příjemcem znalosti). Pokud jsou děti povzbuzovány k přemýšlení, naučí se kriticky myslet již v útlém věku, z čehož budou profitovat celý život.

Rozvoji kritického myšlení u dětí se věnuje například asociace Critical Thinking International (formálně nazývané Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT), kterou dlouhodobě podporuje Open Society Foundations. Strategie a metody RWCT vedou děti k tomu, aby propojovaly nové znalosti s tím, co již znají, uměly je aplikovat v nových situacích, analyzovaly je, třídily a vyhodnocovaly. Jednou z často používaných strategií je třífázový model E-U-R.

První fáze se nazývá **fázi evokace** a odehrává se ve chvíli, kdy děti seznamujeme s novým tématem a zjišťujeme, co už v danou chvíli znají, vědí a dovedou popsat. Hunter (2004) to označil pojmem „nahazování háčku“. Učitel se snaží zaujmout děti natolik, aby projevíly zájem o prozkoumání nového tématu nebo dovednosti. Výzkumy opakovaně prokázaly, že proces učení je neúčinnější, když dojde k propojení nového tématu s již osvojenými znalostmi a dovednostmi. Respektive nové informace si zapamatujeme snadněji, pokud je vidíme v kontextu již známého a dříve pochopeného. Pokud budeme jako učitelé stavět na tom, což ji děti umí a co je zajímavé, zvýšíme tím pravděpodobnost, že se budou na výuce aktivněji podílet. V této fázi můžeme například:

- ukázat obrázky nebo reálné předměty, které děti doposud možná neviděly, a nechat je hádat, na čem budeme pracovat;
- motivovat děti k formulování předpovědí a hypotéz;
- přinést krabičky s „tajemným“ obsahem a nechat děti hádat, jak předměty s tématem souvisí;
- vytvořit myšlenkovou mapu za pomoci metody V-CH-D (viz předchozí kapitola);
- hrát hádanky (*např. Co jsem? Kdo jsem?*).

Druhá fáze se nejčastěji označuje jako **fáze uvědomění si významu**. V rámci ní se žák seznamuje s novými informacemi. Tato fáze může být řízena buď dětmi, nebo učitelem, v každém případě by však dítě mělo být maximálně aktivizováno.

Úkol může být zaměřen např. na mluvení, kladení otázek, třídění, porovnávání, argumentování, navazování kontaktů, kreslení, konstruování, pomoc druhým či práci ve skupině. Tato fáze vytváří také prostor pro procvičení nových znalostí a dovedností, které byly prezentovány učitelem či objeveny dítětem.

Třetí fáze se nazývá **fází reflexe**. V této části lekce děti přemýšlejí o tom, co se naučily a jak jim jsou tyto znalosti užitečné (ať už v tuto chvíli či někdy v budoucnu). Učitel jim může pomoci aplikovat nové znalosti prostřednictvím dalších praktických činností nebo prezentací dalších problémů, může také shrnout nové poznatky prostřednictvím slovního či písemného komentáře, kresby, fotografiemi, videem.

Používají-li učitelé model E-U-R pro plánování svých hodin, zvyšují tím pravděpodobnost, že budou děti skutečně vážně přemýšlet o tom, co a jak se učí, budou tím rozvíjet své metakognitivní dovednosti a stanou se tak pozornějšími a uvědomělejšími žáky.

Kooperativní učení

Kooperativní aktivity přináší celou řadu výhod. Mezi nejčastější patří fakt, že jsou děti opravdu aktivně zapojeny do procesu učení a současně si osvojují své sociální dovednosti. Přestože hra je sama o sobě kooperativní činností, můžeme ji čas od času doplnit kooperativním učením, které bude iniciovat sám učitel. Při takových činnostech pracují děti obvykle v malých skupinách, snaží se vzájemně si naslouchat a splnit společně zadaný úkol.

Práce v malých skupinkách, kdy děti sedí společně u stolků a vykonávají stejnou činnost (př. kreslení obrázku), není kooperativní aktivitou, přestože spolu děti obvykle komunikují. Aby se jednalo o skutečné kooperativní učení, musí daná aktivita podporovat:

- vzájemnou pozitivní závislost;
- individuální odpovědnost vůči skupině;
- vzájemnou interakci;
- reflexi průběhu práce skupiny na daném úkolu.

Aby ve skupinkách docházelo ke kooperaci, je nutné procvičovat s dětmi

dovednosti, jako jsou aktivní naslouchání, střídání se v mluveném projevu, vyjednávání a řešení konfliktů.

V mateřské škole dochází ke kooperativním aktivitám například v případě, když děti společně staví hrad z kostek, hrají divadlo, píšou příběh nebo kreslí obrázky. O skutečnou kooperativní výuku se ale jedná až ve chvíli, kdy každý nějakým způsobem přispívá k vytvoření finálního produktu.

Kooperace může probíhat i ve dvojicích (např. diskuze na nějaké téma: *Co si myslíte o...? Povídejte si o tom, co víte o...*). Poté můžeme žáky spojit do větších skupin a nechat je porovnat, co bylo v jejich odpovědích stejné a co jiné. I takové aktivity se považují za kooperativní učení, neboť si děti musí nejprve vzájemně naslouchat, teprve pak mohou odpovědět za celou skupinu.

II

REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Učí se děti v mých třídách hrou, nebo plní především úkoly vymyšlené učitelem? Jak mohu lépe vyvážit učení iniciované dětmi s aktivitami vedenými dospělým?
- Jaké druhy otázek kladu dětem, aby byly podněcovány hlouběji přemýšlet o tématu nebo problému? Jak jim pomáhám, aby svou hru ještě více rozvedly či rozšířily?
- Jak pomáhám dětem propojit novou látku s tím, co už vědí? Jak zjišťuji, co je v rámci daného tématu zajímavé? Jaké příležitosti jim dávám, aby mohly využít nové poznatky?
- Je dětem v mé třídě zřejmé, že každé z nich je důležitou součástí učení a třídy? Jak jim mohu pomoci naučit se více spolupracovat a pochopit, že každý z jejich kamarádů je může nějak inspirovat a obohatit?

Část V

Profesní rozvoj

Úvod

V programu Začít spolu věříme, že kvalitní výuku mohou poskytovat pouze učitelé, kteří neustále pracují na svém profesním a osobnostním rozvoji, průběžně reflektují svoji práci, spolupracují s ostatními a jsou ochotni se celoživotně vzdělávat. Profesní rozvoj by měl odrážet naše zájmy, potřeby, ale i silné stránky. Měl by nás vést k převzetí odpovědnosti za náš vlastní růst a učení.

V této kapitole se na téma profesního rozvoje podíváme jako na proces, při kterém samostatně anebo ve spolupráci s ostatními hodnotíme, co děláme a jaké jsou důsledky našeho konání. Průběžné reflexe naší výuky nám umožní vidět, jak se děti vyvíjí v delším časovém horizontu, jak je k tomu vedeme, ale také zda to odpovídá naší vizi a představě o vzdělávání. Pomáhají nám také vidět naše znalosti, přístupy k výuce a hodnoty v širších souvislostech a vyhodnocovat jejich efektivitu.

Ve Step by Step se při profesním rozvoji učitelů opíráme o principy popsané v publikaci *ISSA Pedagogical Standards* (2002), které byly později revidovány a reeditovány pod názvem *ISSA Principles of Quality Pedagogy* (2010). Česky byly tyto principy vydány pod názvem *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* (2011).

Kapitola 12 se věnuje významu kritické reflexe v pedagogické praxi. Sdílíme zde, jak lze při reflexích vlastní práce použít principy ISSA a ukážeme, jak mohou být tyto zásady použity jednotlivými pedagogy i ve spolupráci s ostatními učiteli či dalšími pedagogickými zařízeními. Tyto principy mohou být využity na seminářích/workshopech/konferencích, vzájemných hospitacích i při mentoringu (ať už v roli mentora či menteeho).

Kapitola 13 představuje další formy profesně-rozvojových aktivit, které také pracují s kritickou reflexí. Patří mezi ně například založení profesních portfolií nebo akční výzkum. Tato kapitola poskytne čtenáři základní informace, které mu pomohou naplňovat principy ISSA, a to konkrétně v oblasti profesního rozvoje (viz Úvod, s. 6–7).

Oblast 7: Profesní rozvoj

7.1 Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zlepšuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.

Kritická reflexe jako součást profesního růstu

Reflexe je jednou z nejlepších cest, jak se profesně rozvíjet, protože poskytuje příležitosti učit se z vlastních zkušeností. Mít více zkušeností však nutně neznamená mít více znalostí a každodenní reagování na určité situace ještě nemusí být dostačující k tomu, abychom ve své práci zaváděli žádoucí změny. Naším cílem je zamýšlet se nad výukou a snažit se zlepšit její kvalitu. Proto je nutné pozorovat a zkoumat naše vlastní metody strategie výuky a sledovat, zdali jsou v souladu s hodnotami, které vyznáváme.

Výzkum Evropské komise (2011) ukázal, že k tomu, aby učitelé odváděli kvalitně svou práci, potřebují více než jen znalosti a dovednosti. Vedle nich totiž musí umět ještě kriticky vyhodnocovat efektivitu své praxe. Profesionály se nestáváme jen tím, že se účastníme aktivit profesního rozvoje. Abychom mohli aplikovat vše, co jsme se naučili v seminářích a z interakce s dětmi a jejich rodinami, se potřebujeme kriticky zamýšlet nad vlastní prací.

Jako učitelé musíme mít na paměti, že slovo profesionál neodkazuje pouze k „expertovi, který je schopen dodržovat předpisy a plnit výstupy“, ale spíše k někomu, kdo ctí demokratické hodnoty a do středu své pozornosti staví dítě, jeho rodinu a komunitu (Miller a Cable, 2011).



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jak se reflexe stane „kritickou“ reflexí a proč je důležitá?
- Které druhy profesně-rozvojových aktivit podporují kritickou reflexi?
- Které zdroje ISSA mohou předškolním pedagogům pomoci zamýšlet se kriticky nad svou prací?

Co znamená kritická reflexe

Kritická reflexe je proces analyzování, vyhodnocování a zpochybňování vlastních zkušeností a znalostí týkajících se komplexních problémů a otázek (například sociální spravedlnost, rozvoj kurikula, teorie učení a vyučování, politika, kultura apod.). Díky kritické reflexi se nám může podařit na chvíli zapomenout na praktické aspekty výuky (tedy „jak“) a zkoumat spíše otázky začínající slovem „proč“. Kladením takových otázek zamezujeme rutinnímu stylu výuky a zavádíme v naší třídě skutečnou praxi založenou na reflexi. Rovněž otázky začínající na „co“ nám mohou pomoci nahlédnout na vlastní výuku z nové perspektivy.

Tyto otázky mohou znít: **Proč** se děti potřebují naučit tato fakta nebo dovednosti? Proč jsou důležité v dnešním světě? (konkrétně: *Proč učíme téma čtyři roční období každý rok?*). Poté bychom mohli položit otázku: **Co** by učinilo toto téma smysluplnější nebo zajímavější pro dnešní děti?

Reflexe se může také zaměřit na to, jak se nám daří propojovat téma s vývojovou fází dítěte. *Proč učíme toto téma, když na něj dítě není po vývojové stránce zatím připravené? Proč není tento obsah v zóně nejbližšího vývoje dítěte? Proč téma dítě nemotivuje? Pokud se pokoušíme rozvíjet určité dovednosti (např. čtení) příliš brzy, jaká je pravděpodobnost, že bude mít dítě v budoucnu čtení rádo? Proč některé děti nabydou snadno určité znalosti, zatímco jiní ne?* Poté mohou opět následovat otázky začínající zájmenem „co“. *Co musím udělat jinak, aby si i Honzík tuto dovednost osvojil?*

Reflexivní výuka je koncept představený již Deweyem (1933), který jako první popsal rozdíly mezi rutinní a reflexivní činností. Rutinní činnost je řízena především impulsem, tradicí a autoritou. To v podstatě znamená, že se učitel snaží řešit problémy na základě společného kódu (takto to děláme, takto jsme zvyklí to řešit, takto si to přeje vedení). Naproti tomu reflexivní jednání zahrnuje důkladné zvážení důsledků, ke kterým naše konání vede (Brajkovic, 2014).

Dewey (1933) hovořil o třech předpokladech pro schopnost reflexe: otevřenost mysli, odpovědnost a angažovanost. Otevřenost mysli se projevuje aktivním nasloucháním různých názorů a pohledů na věc, zaměřením na alternativy a ochotou uznat naše potenciální chyby (i pokud se dotýkají našich celoživotních přesvědčení). Být otevřený znamená také umět si připustit, že určité ukazatele potvrzují opak toho, co jsme doposud považovali za správné nebo pravdivé. Odpovědnost předpokládá také hluboké zamyšlení nad účinky vzdělávání dětí v celé jeho šíři, např. jeho dopad na sebevědomí dětí, jejich intelektuální vývoj i jejich budoucí životy.

Reflexe by nás měla vést k tomu, abychom dovedli nově myslet a jinak jednat. Během reflexivního procesu konfrontujeme naše pohledy a subjektivní teorie, které vznikly opakovanou zkušeností, s jejich kritickým vyhodnocením. Reflexe je v podstatě způsob, díky kterému můžeme růst a proměňovat naše dosavadní pracovní zkušenosti v něco nového a pozitivního. V procesech zpětné vazby si pomáháme formulovat otázky, které podněcují naše myšlení a vedou nás ke konstruování nových znalostí, praktik a hodnot.

Proč kriticky hodnotit vlastní práci

Kritická reflexe je důležitá především proto, že nám pomáhá reagovat na neustále se měnící a stále komplikovanější podmínky. V rámci studia předškolní pedagogiky jsme se nenaučili zdaleka vše, co potřebujeme jako učitelé vědět. Učíme se proto hlavně z vlastních zkušeností a ze zkušeností ostatních. Učení je třeba chápat jako celoživotní proces, neboť je nutné neustále reagovat na nové situace a výzvy. Stejně jako očekáváme od našich lékařů, právníků, inženýrů a vědců, že budou udržovat krok s nejnovějšími výzkumy a přístupy, i my jako odborníci na výuku předškolních dětí musíme mít povědomí o současných trendech v našem oboru. Současně bychom měli rozumět tomu, co je správné a etické, a být schopni aplikovat své nové znalosti do praxe. Sebekritické hodnocení a zpětná vazba našich kolegů nám pomáhají řešit stále složitější a rozmanitější problémy, se kterými se setkáváme.

Člověk, který se celoživotně učí, se dobrovolně účastní vzdělávacích aktivit, je schopen seberegulace a reflexe a těší ho nejen se učit nové věci, ale také podle nich měnit vlastní praxi. Je nutné si připustit, že učení je nepřetržitý proces, který nikdy neskončí. Být profesionálem–pedagogem není pouze o kvalifikaci, dovednosti, vědomosti či zkušenosti. Je to také o přístupu a hodnotách, ideologii a víře, o vlastním etickém kodexu, ochotě dělat pro děti a jejich rodiny to nejlepší, angažovanosti, radosti a vášni. Je nezbytné, abychom jako profesionálové při práci s dětmi byli odhodlaní a nadšení a bylo na nás vidět, že nás tato práce naplňuje. To vše se bude v konečném důsledku odrážet v životě dětí a našich kolegů, se kterými pracujeme.

Musíme dětem, s nimiž pracujeme, ukázat, že kritická reflexe je součástí procesu celoživotního učení. Tím, jak řešíme konkrétní situace, bychom měli modelovat žádoucí chování, např. dávat najevo, že může existovat více než jedna správná odpověď, že učení vyžaduje ochotu riskovat i že je dobré hledat vždy různá řešení problému.

Přístup Step by Step není o jednotném předepsaném způsobu či scénáři, který postrádá prostor pro úpravy. Jsme si totiž vědomi toho, že bychom tím

znemožnili reagovat na individuální potřeby dětí a jejich zájmy. Proto je nutné, aby každý učitel hledal vlastní cesty a způsoby, jak se žáky pracovat, a k tomu mu pomáhá právě ochota a schopnost kriticky reflektovat vlastní práci.

Tradiční cesty profesního rozvoje

Většina z nás se v rámci své práce účastnila různých aktivit profesního rozvoje. Patrně jsme absolvovali různé semináře, konference či kurzy dalšího vzdělávání. I když školení a semináře umožňují předat informace větší skupině lidí, nemusí být vždy nejúčinnějším způsobem, jak vylepšit naši stávající praxi. Je to způsobeno tím, že jako profesionálové potřebujeme být součástí profesní skupiny, ve které se podporujeme a vzájemně si pomáháme zavádět změny. Pokud tuto komunitu nemáme, velmi snadno se stane, že změny vůbec nezavedeme, nebo se o to pokusíme, ale po prvních neúspěších se snadno vrátíme k našim starým návykům. Sdílení a reflexe toho, co jsme se naučili, nám pomáhá zapamatovat si, co jsme si osvojili, pohlížet na novou látku z různých úhlů pohledu i vymýšlet nové aktivity pro děti.

Možná jsme dokonce absolvovali kurzy profesního rozvoje, získali certifikáty nebo absolvovali studium v oboru, jako je vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Někteří z nás byli proaktivní ve svém osobním profesním rozvoji a četli odborné publikace nebo vyhledávali aktivity, které by nám pomohly být ve své práci ještě úspěšnější.

Být v neustálém kontaktu s odbornou literaturou o vývoji dítěte předškolního věku je důležitou součástí poskytování kvalitního předškolního vzdělávání. Pouhé vyhledávání nových informací však obvykle nestačí. Musíme také kriticky přemýšlet o tom, co jsme se vlastně naučili.

Kladením reflektivních otázek zvýšíme šanci, že budeme nakonec schopni inovace implementovat. Tyto otázky mohou znít:

- *Jak tyto informace souvisí s kontextem, ve kterém pracuji?*
- *Potřebuji je adaptovat, abych je mohl/a použít ve své vlastní práci?*
- *Kdo by z takové inovace mohl profitovat? Kdo by tím naopak mohl být negativně ovlivněn?*
- *Je to něco, co zvládnou sám/sama, nebo k tomu potřebuji pomoc kolegů?*

Cílem reflexe je hlouběji porozumět danému tématu a hledat nové způsoby, jak zkvalitnit naši práci. Je to víc než jen jednorázově vyzkoušet nové nápady, které jsem si odnesl/a ze semináře (Brajtkovic, 2014).

Reflexe spočívá v neustálém přezkoumávání dilemat, s nimiž se setkáváme během naší praxe a do kterých vstupují naše osobní přesvědčení, vize instituce, kde působíme, i kulturní kontext, v němž se učení odehrává.

Reflexe jako kooperativní a konstruktivní proces

Kritická reflexe je dovednost, která může být rozvíjena a podporována našimi kolegy. Stejně jako se děti učí prostřednictvím sociálních konstruktivních procesů, i my dospělí se rozvíjíme skrze vzájemnou reflexi. Pokud se zeptáme ostatních na jejich radu, nápad nebo je požádáme o pomoc, obvykle se tím naučíme více, než pokud nad problémem přemýšlíme sami. Naši kolegové nám nejen pomáhají řešit problémy, ale jsou i jedním z nejlepších zdrojů, díky kterému se můžeme stát lepším učitelem.

V minulosti probíhala výuka často za zavřenými dveřmi, pomineme-li příležitostné návštěvy zřizovatele nebo inspektora. Postupem času výzkumníci a politici zjistili, že může být týmová práce funkčním nástrojem, jak zlepšit výuku. Vědomí podpory ostatních kolegů může přinést nové nápady, motivaci, energii a odhodlání do naší práce. Pomáhá odbourat stres, pocit izolace a beznaděje.

Prostřednictvím sdílení vlastních zkušeností, znalostí, dovedností a hodnot s ostatními získáváme také jistotu v naší profesi a práci. Tím, že se ptáme ostatních na jejich názory, úhly pohledu a zkušenosti, aktivně nasloucháme jejich zpětné vazbě, se nejen učíme nové věci, ale také se sblížíme jako komunita, která pracuje společně na stejném cíli.

Mentoring

Dalším druhem profesního rozvoje je mentoring. Mentori jsou zvláště nápomocní, neboť mají podobné zkušenosti, a mohou tak pomoci začínajícímu učiteli pochopit celou řadu procesů (např. jak propojit teorii s praxí). Mentori mohou také poradit učitelům-začátečnickům jednoduché strategie, jak vést třídu. Opravdoví mentori ale pomáhají učitelům především posilovat jejich sebevědomí a sebedůvěru, kladou jim otázky, staví je před výzvy, vedou i povzbuzují.

Bohužel mentoring je v delším časovém horizontu velmi nákladný (jak z hlediska času, tak lidských zdrojů), a proto jej většina z nás zažívá jen v prvním roce praxe. Mentoring nicméně může efektivně přispívat k zavádění změn i v případě zkušených učitelů. V programu Začít spolu je proto tato forma profesního růstu běžná a obvyklá.

Pokud pro nás není možné zapojit se přímo do mentoringu, můžeme alespoň požádat ostatní kolegy o hospitaci ve své třídě a poté si vyslechnout jejich zpětnou vazbu. Tento proces je ještě účinnější a užitečnější ve chvíli, kdy jim řekneme, na co se mají při pozorování zaměřit, např. které děti mluví nejvíce, které otevřené otázky jsem položil/a během posledních 30 minut apod. Smyslem tohoto druhu pozorování není získat obecnou radu, ale pomoci nám přemýšlet o konkrétních důsledcích našeho jednání. Čím lépe dokážeme formulovat naše obavy a cíle, tím jednodušší vzájemné koučování bude.

Pokud nás kolegové požádají o to, abychom je pozorovali při práci, naší úlohou není dávat jim rady, jak mají něco udělat, ani jim nabízet konstruktivní kritiku, nýbrž pomoci jim vyjádřit jejich zkušenosti, pocity, potřeby, ambice a cíle a povzbudit je k využívání jejich silných stránek.

Profesní učící se komunita

Další možností, jak podnítit skupinovou reflexi a pomoci učitelům hlouběji zkoumat otázky „proč“ a „co“, je spolupracovat jako profesní učící se komunita. Setkávat se s kolegy a sdílet, jak učíme a co děláme v našich třídách, není nic nového a převratného. Od většiny učitelů je vyžadováno účastnit se pravidelných týmových schůzek, kde se plánují akce, sdílí se materiály, řeší se nejrůznější problémy či se učí o nových strategiích.

Profesní učící se komunita je však více než jen skupina profesionálů, kteří se pravidelně potkávají na poradách nebo školení. Je to skupina učitelů, kteří se scházejí, aby spolu navzájem spolupracovali a komunikovali o sdílených tématech, panuje mezi nimi důvěra, sounáležitost i vzájemná pozitivní závislost. Společně sdílí a rozvíjí svou vizi a hledají odpovědi na otázky, jako jsou například:

- *Co chceme vytvořit?*
- *Jakou mateřskou školou si přejeme být?*
- *Jakou mateřskou školu chceme pro naše děti?*
- *Proč vůbec existujeme?*
- *Jak poznáme, že jsme dosáhli naší vize?*

Profesní učící se komunity mohou vzniknout ze skupin učitelů, kteří pracují ve stejné mateřské škole, ze sdružení několika předškolních zařízení, nebo dokonce z komunit, které se setkávají pouze v online prostředí. Tyto komunity se obvykle shodují na těchto základních hodnotách: (1) profesní rozvoj je klíčový pro kvalitní vzdělávání dětí; (2) profesní růst je nejefektivnější, pokud

je založen na spolupráci; 3) spolupráce by měla být zaměřena na řešení profesních problémů, se kterými se setkáváme v učitelské praxi v našem specifickém kontextu (Servage, 2008).

Učitelé v dané komunitě sdílejí odpovědnost za svoje učení a za učení svých dětí. Nové nápady a inovace promítají do své výuky s cílem zkvalitnit vzdělávání dětí. Profesní učící se komunita se řídí demokratickými principy, což se mimo jiné projevuje hlavně tím, že nechává zaznít hlasy všech.

Setkání profesních učících se komunit může vypadat velmi různě, záleží na tom, čemu se daná skupina rozhodla věnovat. Některá setkání začínají společným zahřívacím cvičením, v rámci kterého se navodí pocit sounáležitosti mezi členy skupiny. Pak může jeden učitel (nebo skupina učitelů) představit činnosti, které realizovali se svými dětmi v uplynulých týdnech, dilemata, kterým čelili, nebo inovace, které implementovali, aby zkvalitnili svoji práci. Členové skupiny poté kladou otázky, požadují bližší vysvětlení a následně nabízejí nápady na vylepšení stávajícího stavu, řešení situace apod. V jiných případech mohou skupiny diskutovat o standardech kvality vzdělávání, článku v odborném časopise, knize či inspirativním videu. Každý člen skupiny si pak stanoví svůj další profesní cíl za pomoci modelu SMART (**s**pecific-**m** measurable-**a**chievable-**r**elevant-**t**imely), tedy cíl, který bude konkrétní, měřitelný, dosažitelný, relevantní a časově podmíněný. Ten pak závěrem sdílí s ostatními ve skupině (Brajkovic, 2014).

Setkání profesní učící se komunity může mít následující strukturu:

1. Představení dilemat nebo problémů, se kterými se učitelé setkali ve své práci za poslední období.
2. Vybrání jednoho případu, který byl ve skupině prezentován.
3. Kladení otevřených (nikoli interpretativních) otázek účastníkovi, jehož případ byl vybrán.
4. Zkoumání důvodů, proč ti, kteří čelili problému, se zachovali tak, jak se zachovali. (*Jaký význam může mít pro ně tato situace? Co si různí účastníci dané situace myslí, cítí, potřebují?*)
5. Brainstorming možných řešení.

V tomto procesu je důležité zajistit, aby se tzv. „učící se otázka“ (angl. learning question) nezaměřovala na snahu změnit ostatní (např.: *Chci, aby se matka dítěte chovala jinak.*), nýbrž na to, co mohu změnit ve svém chování já (*Chci být schopen lépe komunikovat s touto matkou.*).

Reflexe je součástí struktury setkání učících se komunit a je rozdělena do tří úrovní, jak popisuje Cowan (1998).

1. **Reflexe při akci:** Během setkání učitelé plánují činnosti do své výuky (na základě předchozí zkušenosti a porozumění základům kvalitní výuky). Při realizaci těchto aktivit pak pozorují reakce dětí. Tento proces se nazývá reflexe při akci, reflexe během akce nebo reflexe prvního stupně. Učitelé může pomoci vést si deník, kde si svá pozorování pravidelně zaznamenává a který mu pak může být oporou pro reflexi po akci.
2. **Reflexe po akci:** Bezprostředně po ukončení výuky učitelé vyhodnocují, zda realizovali činnosti podle plánu, zda nastaly nějaké komplikace, co by eventuálně příště udělali jinak a proč. Opět je užitečné zaznamenávat si své postřehy do deníku.
3. **Reflexe na reflexi:** Po uskutečnění plánu učitelé prezentují svoje postřehy kolegům na setkání učící se komunity.

Na každém setkání profesní komunity všichni přítomní krátce poreferují o tom, jak realizovali aktivity ve svých třídách, jak reagovaly jejich děti, co by případně udělali jinak atd. Potom jeden z učitelů prezentuje podrobně své úvahy o realizovaných činnostech zodpovězením následujících otázek:

- *Které činnosti fungovaly a které neměly žádný efekt? Čím mohu podložit své tvrzení?*
- *Které použité činnosti měly největší dopad?*
- *Jaké chování dětí naznačovalo, že vedu výuku správným směrem?* (Brjakovic, 2014)

V přístupu Step by Step jsou profesní učící se komunity také vhodnou příležitostí diskutovat o podmínkách, které umožňují všem dětem, aby se staly aktivními členy demokratické společnosti (ISSA, 2010). Vedle toho je důležité se zamýšlet nad smyslem předškolního vzdělávání; objevovat naše podvědomé představy o tom, jak se děti učí nebo co je pro ně důležité; evaluovat hodnoty našeho konání; představovat si další alternativy našeho jednání. Je to ideální prostor k tomu, abychom začali odkrývat praktiky a zapracovali na přesvědčeních, které podkopávají demokratickou společnost. Můžeme přeměnit naše předškolní zařízení na místa, kde může každé dítě prospívat a rozvíjet v plné míře svůj potenciál. Být součástí profesní učící se

komunity podporuje náš profesní růst, zvyšuje celkovou kvalitu naší práce a staví nás do vůdčí role, ve které je rozhodování v našich rukách.

Přebíráme odpovědnost za náš vlastní růst a za důsledky toho, co děláme. Spíše než pouzí „následovníci“ někoho jiného jsme „iniciátoři změn“.

Pozorování

Dalším nástrojem profesního rozvoje je pozorování. Nastavíme-li pro něj bezpečné prostředí, budou z něj profitovat všichni účastníci vzdělávacího procesu: učitelé, kteří jsou v pozici pozorovaných; učitelé, kteří provádí pozorování; děti ve třídě. Je však důležité, aby se pozorování týkalo spíše výměny nápadů než hodnocení práce daného učitele. Všichni účastníci se však musí shodnout na cíli, s jakým pozorují nebo jsou pozorováni. Je dobré zaměřit se spíše na to, jak co nejvíce zapojit děti do výuky a pomoci jim být úspěšné, než na to, jak dobrý nebo špatný výkon učitelé podali.

Naši dovednost pozorovat můžeme rozvíjet prostřednictvím náslechu ve třídách ostatních kolegů. Na začátku je dobré realizovat pozorování v malých skupinách, kde má alespoň jeden z učitelů zkušenost s touto aktivitou. Pro ty z nás, kteří jsou v pozorování začátečníky, je důležité vymezit si kratší časový úsek a zaměřit se jen na jeden konkrétní problém.

Jak pozorovat

Existuje několik pravidel, která je třeba dodržovat, abychom vytvořili bezpečné podmínky pro ty, které pozorujeme. V první řadě je důležité, aby pozorovatelé byli ve třídě co nejméně nápadní. Měli by sedět co nejtíšeji, naslouchat a vést si záznamy. Pozorovatelé by se mezi sebou neměli bavit ani by neměli učitelé a dětem ve třídě klást otázky. Také by se neměli přemisťovat, pokud to není nezbytně nutné.

Všichni pozorovatelé i pozorovaní by měli předem vědět, na co se zaměří a jakým způsobem to budou zaznamenávat. Na tom je nutné dohodnout se předem. Pozorování jako nástroj profesního rozvoje je nejučinnější, pokud jsou očekávání srozumitelná a všichni účastníci jsou si současně vědomi benefitů, které jim tato aktivita přináší.

Existuje několik možností, jak při pozorování zaznamenávat data.

- Nejběžnější způsob je **přepisování** toho, co učitel a děti přesně řekli, dále popisování chování, vybavení, hraček, práce dětí atd.
- Dále můžeme použít **checklisty s kritérii**, které nám pomohou zaznamenat, zda během pozorování došlo ke konkrétnímu chování či akci. Formulace kritérií je dobrou příležitostí, jak se učit jeden od druhého a současně jak dojít ke shodě v tom, co je důležité a co ne.
- **Sampling** je další technika pozorování. Umožňuje pozorovatelům zaznamenávat určité typy chování učitele (např. poskytování informací, dotazování, odpovídání, povzbuzování, chválení, dávání pokynů nebo opravování) či chování dětí (např. vykazují známky pohody). Hlavní výhodou této techniky je, že můžeme v pravidelných intervalech zaznamenávat určité typy chování a později je analyzovat.

Veškerá dokumentace by samozřejmě měla být souborem objektivních informací, které popisují skutečný obraz učitele, kterého jsme pozorovali, či jeho pracovního prostředí. Během pozorování bychom měli hledat jasné důkazy a uvádět přesné popisy toho, co učitel říká, jak se chová a jak reagují děti.

Stejně jako když zaznamenáváme pozorování dětí, neměli bychom dělat subjektivní úsudky založené na našich vlastních zkušenostech nebo používat slova, která mohou být jinými lidmi mylně interpretována (např. byla dobrá, byl pomalý). Je také důležité, aby jakékoli subjektivní úsudky pozorovatele, které souvisí s jeho osobními zkušenostmi, hodnotami a mentálními modely, nebyly uvedeny v záznamech. Cílem je tedy shromáždit důkazy o tom, co se dělo, a později požádat učitele o vysvětlení aspektů, kterých jsme si všimli během pozorování.

Než budeme o našich záznamech diskutovat s ostatními, potřebujeme čas na uspořádání shromážděných údajů. U záznamů bychom měli zajistit několik věcí.

- V zápiscích jsou uvedena pouze objektivní fakta.
- Situace jsou popsány tak, jak se opravdu odehrály.
- Poznámky neobsahují žádné soudy ani interpretace.
- To, co se ve třídě odehrávalo, je popsáno pomocí sloves (nikoli přídavných jmen).

Po kontrole poznámek z pozorování potřebuje skupina čas na reflektivní rozhovor, který by měl být zaměřen na to, jak získané informace použít.

Zkušenost ukazuje, že je nejlepší začít s pozorováním situací, ve kterých si je učitel jistý a cítí se v nich silný. Pozorovatelé se pak mohou soustředit na shromažďování důkazů o tom, co ve výuce již je, nikoli na to, co tam naopak chybí. Oba dokumenty *ISSA Principles of Quality Pedagogy (Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA)* a *Professional Development Tool* poskytují pozorovatelům výborný rámec, který jasně ukazuje, na co se lze během vzdělávacího procesu zaměřit. Důkazy směřující ke konkrétnímu kritériu poskytují základ pro odbornou diskuzi a současně dávají pozorovatelům pocit, že jsou úspěšní ve shromažďování informací, které jsou klíčové pro profesní rozvoj učitele. Tím, jak se zdokonalujeme ve sbírání důkazů a ve sdílení těchto zkušeností s ostatními pozorovateli, budeme časem schopni se během našeho pozorování více zaměřovat i na detaily, které bychom na začátku praxe snadno opomenuli.

Pozorování v týmech

Rozvoj dovednosti pozorování by měl probíhat v profesionálních týmech, které zajistí, že bude následný dialog bohatší a více inspirativní. Příprava na pozorování, samotné pozorování a diskuze po pozorování jsou skvělými příležitostmi pro sdílení odborných znalostí, pro zkvalitnění práce učitelů i pro vytváření sdílených hodnot mezi zaměstnanci školy. Pozitivní zkušenosti z procesu pozorování přispějí nejen k budování důvěry mezi členy týmu, ale také k tomu, aby se všichni cítili více bezpečně, jsou-li pozorováni. Jedním z důvodů, proč většina z nás nemá příliš v oblibě pozorování ve vlastní třídě, je, že se obáváme reakcí a názoru ostatních. Tím, že máme vlastní zkušenost s pozorováním kolegů a rozumíme tomu, proč je užitečné, budeme této aktivitě více nakloněni. Budeme se cítit komfortněji a méně se obávat, že ostatní rozpoznají naše slabé stránky.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Zachycení pozitivního chování**

Učitelka Tereza požádala kolegyni Andreu, aby ji přišla pozorovat při výuce. Terezu zajímá především chování jednoho z dětí, které je neklidné, když se nudí nebo ho nezaujme probírané téma. Tereza požádala Andreu, aby věnovala zvláštní pozornost tomu, jak dítěti pomáhá zapojit se do výuky a co je příčinou jeho nezájmu a neochoty spolupracovat.

Místo vyzdvihování momentů, kdy se dané dítě chovalo problematicky, si Andrea všimla, že velmi dobře zafungovalo, když Tereza požádala toto dítě, aby jí pomohlo s aktivitou během ranního kruhu. Danému dítěti to pomohlo se zapojit a nežádoucí chování se neobjevilo. Andrea se poté ptala Terezy na další chvíle, kdy požádala toto dítě o pomoc. Tereza díky tomu zjistila, že dítě vyžaduje pozornost (tu pozitivní), a když se mu jí dostane, pozitivně se to odrazí v jeho chování. Společně pak diskutovaly o dalších momentech, kdy dítě obzvláště ruší. Vymyslely seznam aktivit, během kterých je možné ho zapojit jako pomocníka či asistenta.

Klíčové body:

- Andrea pomůže změnit Tereze negativní vnímání dítěte v pozitivnější.
- Tzv. „doceňující výzkum“ (angl. *appreciative inquiry*) je přístup, který staví na silných stránkách. V tomto případě Andrea staví na silné stránce dítěte, které usiluje o to, aby mohlo pomoci učitelu.

Využití principů ISSA při reflektování naší práce

Učitelé považují za přínosné používat některé druhy principů nebo standardů, neboť jim pomáhají se strukturovaně zamýšlet nad kvalitou své práce (ať už individuálně, či při skupinových reflexích). Jak bylo uvedeno výše, principy kompetentního učitele ISSA slouží jako opora, která má učitelům pomoci vytvořit společnou vizi o kvalitě předškolního vzdělávání. V příručce je popsáno 20 principů a 85 indikátorů kvality, strukturovaných do sedmi oblastí pedagogické praxe zaměřených na předškolní vzdělávání (viz Úvod, s. 6–7).

Principy ISSA jsou určeny učitelům, mentorům, koučům i profesním učícím se komunitám. Cílem tohoto dokumentu je rozvinout dialog o tom, co učitelé vnímají jako kvalitu, a také diskutovat, které typy předškolních programů

dětem zajišťují to nejlepší vzdělávání. Lze je rovněž použít jako oporu jednotlivým učitelům k popsání vlastní filozofie a pohledu na to, jak se děti učí a jaké role učitelé sehrávají v těchto procesech. Takové zamyšlení může být pak součástí dokumentace, kterou si pedagogové zakládají do svých profesních portfolií (viz následující kapitola).

Principy ISSA obsahují stručnou historii o tom, jak se postupně vyvíjely, včetně odkazů na mezinárodní dokumenty, na nichž jsou založeny. Dále v nich nalezneme popis hodnot, jež jsou pro Step by Step zásadní.

K podpoře pedagogů, kteří tyto principy aplikují do praxe, vyvinula ISSA také soubor materiálů, tzv. *Quality Resource Pack*, který zahrnuje následující:

- Publikace *Putting Knowledge into Practice: A Guidebook for Educators on ISSA's Principles of Quality Pedagogy*, která odkazuje na odbornou literaturu a výzkumy, jimiž jsou podloženy jednotlivé principy a indikátory.
- Příručka *Professional Development Tool for Improving Quality of Practices in Kindergartens* s praktickými příklady pro každý z 85 indikátorů.
- Online videotéka s praktickými ukázkami.
- Online kurzy pro předškolní učitele.
- Brožury, které podporují, aby se šířilo povědomí o tom, proč je důležitá kvalita předškolního vzdělávání (pro vychovatele, odborníky ve vzdělávání, předškolní pedagogy a rodiče).

Výše zmíněné zdroje lze použít samostatně nebo v kombinaci s dalšími materiály. Další podrobnosti naleznete v Příloze 4.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Pokud jsem zavedl/a změny ve své práci na základě absolvování kurzu dalšího vzdělávání, jak dlouho změna vydržela? Potřeboval/a jsem k tomu nějakou formu podpory? Jak mohu zajistit, aby se mi dostalo podpory, kterou potřebuji?
- Mám vymezený čas na vyhodnocování vlastní práce? Jaké druhy otázek si při reflexi kladu? Jsou tyto otázky dostatečně kritické?
- Jak mohu přispět k profesnímu rozvoji svých kolegů a jak oni přispívají k mému profesnímu rozvoji?
- Jak mohu lépe hájit zájmy předškolních dětí a jejich rodin?

Profesní růst, portfolio a akční výzkum

Kromě účasti na seminářích, konferencích, mentoringu či setkání profesních učících se komunit existují ještě další příležitosti, jak převzít iniciativu nad svým profesním rozvojem a jak svoji práci zefektivnit. Tato kapitola popisuje, jak a proč si vést své profesní portfolio a proč je dobré angažovat se v akčním výzkumu. Ačkoli to jsou činnosti, které vykonáváme obvykle jako jednotlivci, výsledky mohou inspirovat i ostatní kolegy a mohou se tak stát součástí sdílené vize kvality, která bude v konečném důsledku prospěšná všem dětem.

Je nezbytné, aby se každý z nás podílel na sdílení myšlenek a znalostí a tím spoluvytvářel profesionalitu předškolního vzdělávání (Peeters, 2008). Prostřednictvím diskuze s ostatními o problémech, zkušenostech, znalostech, postupech a profesních hodnotách se stáváme jistějšími. Budeme-li se zajímat o názory, postřehy a zkušenosti ostatních a budeme-li jim aktivně naslouchat, staneme se součástí komunity. Není to tedy jen o učení se něčemu novému, ale i vzájemném sblížení se v rámci profesní skupiny.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jak mohou profesní portfolio pomáhat učitelům lépe reflektovat jejich práci a podílet se na rozvoji profesních dovedností?
- Co má akční výzkum společného s jinými druhy profesního rozvoje? A čím se naopak odlišuje? Jak může přispět k rozšíření profesních znalostí?

Založení profesního portfolia

Profesní portfolio se velmi liší od výběrového portfolia, které vytváříme, abychom zapůsobili na potenciálního zaměstnavatele či získali vyšší kvalifikaci. Taková portfolia jsou totiž obvykle shrnutím naší nejlepší práce a úspěchů či seznamem odborných znalostí a dovedností. Portfolio profesního rozvoje je oproti tomu nástrojem sebehodnocení a zpětné vazby, která nám umožňuje se neustále zlepšovat a pracovat na sobě (ať už samostatně nebo s podporou mentorů, koučů či kolegů v profesní učitelské komunitě).

Proces vedení portfolia je stejně důležitý jako samotný produkt, ne-li dokonce více. V rámci tohoto procesu dostáváme prostor reflektovat svoji práci a profesně se rozvíjet.

Do portfolia profesního rozvoje můžeme zakládat širokou škálu různých materiálů, např.:

- doložení naší pedagogické práce, souhrn činností, které jsme realizovali ve třídě i mimo ni;
- doložení našeho nadání, silných stránek, dovedností, znalostí, názorů a přesvědčení;
- dokumentace našeho profesního růstu (uvědomění si, porozumění a řešení pedagogických problémů);
- soubor autentických materiálů, které dokládají náš osobní profesní růst a rozvoj.

Portfolio pomáhá poodhalit naše charakterové vlastnosti, profesní závazky i vizi, která se odráží v naší každodenní práci ve třídě. Není to statický nástroj, ale průběžný záznam o našem profesním růstu v průběhu času. Je díky tomu stejně jedinečný jako my sami. Tím, jak se prohlubují naše zkušenosti, portfolio aktualizujeme a uvádíme v něm stále lepší příklady dobré praxe. Ačkoli je primárně určené pro nás, používáme jej k informování dalších osob o našem profesním růstu, osvědčených výukových metodách a procesu vzdělávání. Portfolio poskytuje lepší přehled o našem rozvoji než běžná hodnocení. Ukazuje totiž procesy, kterými jako učitelé procházíme a díky kterým se vzděláváme a zdokonalujeme v naší praxi a profesi.

Při vytváření portfolia profesního rozvoje si uvědomujeme, které vzdělávací strategie používáme, jaké jsou naše silné stránky a které oblasti je naopak potřeba zlepšit. Portfolia mohou také sloužit jako nástroj pro podporu dialogu s ostatními učiteli, řediteli předškolních zařízení, supervizory,

mentory, a dokonce i rodinami našich dětí nebo členy místní komunity. Největším přínosem portfolií profesního rozvoje je to, že poskytují příležitosti k sebehodnocení a sebereflexi. Pomáhají nám zamýšlet se nad vlastním vzděláváním a získat přehled o tom, jak se nám daří zavádět přístupy orientované na dítě.

Reflektování každého materiálu, které jsme do portfolia vložili, vyžaduje, abychom analyzovali zkušenosti, dokázali se rozhodovat, podnikali další kroky a byli schopni vybírat vhodné příklady, které ilustrují proces našeho profesního růstu. Všechny tyto činnosti vedou k sebevzdělávání a rozvoji metakognitivních dovedností. Současně nám pomáhají uvědomovat si, co je to kvalitní výuka, jak vypadá přístup orientovaný na dítě a jak mohu přispívat k rozvoji profesionality v oboru.

Struktura profesního portfolia

Přestože si každý z nás vytvoří vlastní obsah portfolia, jsou určité kapitoly, které by v něm neměly chybět: úvodní kapitola se všeobecnými informacemi včetně vlastní filozofie výuky, kapitola o našich odborných aktivitách a profesním vzdělávání a kapitola o samotné výuce.

Část 1: Úvod

Tato kapitola zahrnuje základní informace o nás, délku naší pedagogické praxe od doby, kdy jsme začali uplatňovat přístupy orientované na dítě, věk dětí, se kterými jsme pracovali (nebo pracujeme). Je také užitečné popsat naše pracovní prostředí a poskytnout základní informace o předškolním zařízení, kde pracujeme (kapacita, pravidla profesního rozvoje v oblasti předškolního vzdělávání, věk a počet dětí ve třídách, obecné informace o rozdílech mezi dětmi a rodinami, se kterými jsme v kontaktu atd.). Tyto údaje by měly být průběžně revidovány. Například pokud ředitel mateřské školy oznámí, že bude hospitovat naši výuku pomocí nového pozorovacího nástroje, založíme si tyto informace do portfolia včetně daného nástroje a našeho komentáře k němu. Pokud v průběhu roku nastoupí do třídy nové dítě, opět tuto skutečnost v portfoliu uvedeme včetně informací o dítěti a jeho rodině.

Jednou z nejdůležitějších částí této kapitoly bude popis naší vlastní filozofie výuky. Tento popis by měl zahrnovat:

- proč jsme si zvolili práci předškolního učitele/učitelky;
- co považujeme za cíl vzdělávání;

- naše představa o dítěti a dětství;
- naše role učitele/učitelky v předškolním vzdělávání a výchově;
- jak se děti učí;
- jak plánujeme, abychom zohlednili různé potřeby a zájmy dětí;
- úloha předškolního vzdělávání a úloha vzdělávání ve všeobecné rovině;
- jak se učíme a profesně rozvíjíme.

Popis filozofie výuky nám pomáhá uvědomit si vlastní přesvědčení o vzdělávání a vedení dětí a pomáhá monitorovat, jak se tato přesvědčení proměňují s postupem času a získáváním zkušeností. To nám (a čtenáři) umožňuje lépe pochopit, proč volíme určité typy výukových metod a jaké faktory za tím stojí. Naše filozofie a praxe není jen o tom, co se stane mezi čtyřmi stěnami učebny, je také ovlivněna výzkumy, které jsme si přečetli nebo se jich účastnili, mentorskými setkáními, která jsme absolvovali, i rozhovory, které jsme vedli s kolegy. Filozofie vzdělávání je jednak věcí osobních přesvědčení, jednak produktem sociálního konsenzu.

Sepsání první části portfolia nám pomůže vyjasnit si potřeby dalšího rozvoje, zjistit, čeho chceme dosáhnout, a stanovit si cíle před vytvořením druhé části portfolia.

Část 2: Odborné aktivity a další vzdělávání

Druhá část portfolia prezentuje naše odborné aktivity, které jsme absolvovali.

- Seznam akademických programů, seminářů apod., kterých jsme se zúčastnili. V ideálním případě bychom měli také založit informace o nových nápadech, znalostech, dovednostech nebo přístupech, které jsme se v těchto programech naučili a později je implementovali do výuky.
- Naše účast ve výzkumu a networkingu – s uvedením jednoho či dvou podrobně popsanych příkladů aktivit, včetně popisu naší role, materiálů a nástrojů, které jsme použili, dále doporučení nebo jiné výstupy, které jsme pomohli vytvořit, dopad těchto aktivit na naši praxi.
- Odborné publikace a články, které jsme prostudovali – záznam by měl dokládat naši aktivní práci se zdrojem (analýza poznatků, jejich propojení s předchozími zkušenostmi, zhodnocení přínosu pro naši praxi).
- Vlastní tvorba odborných materiálů – prezentace z workshopů, odborné články, mentorské zkušenosti, vedení nebo organizování setkání, aktivity v profesních učicích se komunitách, vliv těchto aktivit na naši praxi.

Část 3: Vlastní výuka

Třetí a zároveň hlavní část portfolia obsahuje záznamy o realizaci výuky včetně artefaktů z pedagogické praxe a reflexi. Tato část portfolia se skládá ze třech fází: (1) sběr materiálů; (2) výběr těch nejvýznamnějších; (3) náš vlastní názor na tyto materiály.

1. **Fáze sběru:** Začneme sbírat důkazy a artefakty, které jsou odrazem kvality naší práce a které chceme, aby byly součástí dokumentace nebo našich budoucích plánů. Můžeme sbírat příklady dobré praxe, práce dětí, sebereflexe nebo záznamy o pozorování dalších odborníků (mentor, kolegové). Záznamy mohou mít tyto konkrétní podoby:

- popis činnosti použité ve výuce;
- přehled cílů a třídních vzdělávacích plánů;
- seznam pomůcek používaných ve výuce;
- ukázka dvou na sebe navazujících tematických celků;
- videozáznam z výuky nebo zvukový záznam ze schůzky;
- zvukový záznam z komunikace s dětmi;
- ukázka dětských prací;
- hodnocení práce dětí;
- záznam o pozorování dětí;
- záznam konkrétní příhody;
- projekty dětí;
- učebnice, informační bulletiny, pravidla;
- ukázky spolupráce s rodinami;
- fotografie;
- reflektivní komentáře kolegů, rodin, supervizorů a mentorů;
- další ukázky vyučovacích hodin, vzdělávacích celků.

Je třeba začít sbírat materiály do portfolia co nejdříve, jinak riskujeme, že nám některé klíčové artefakty uniknou. (Doporučujeme uskladnit tištěné kopie ve velké krabici nebo vytvořit elektronickou složku v počítači.)

2. **Fáze výběru:** Pečlivě vybíráme, jaké materiály zahrneme do portfolia, abychom co nejlépe ilustrovali svůj profesní rozvoj. V ideálním případě ke každému z vybraných dokumentů připojíme informaci, kdy byl vytvořen a proč jsme ho vybrali. Tento popis vyžaduje schopnost sebereflexe a dokumentuje, jak profesně zralí aktuálně jsme. Popisy by měly obsahovat také informaci o tom, jak efektivní byly specifické vzdělávací strategie a aktivity, které jsme s dětmi realizovali.

Myslete na to, abyste vybírali jen nejprůkaznější artefakty, které skutečně

něco prozrazují o vašem profesním rozvoji. Kvalitní portfolio obsahuje příklady z různých kategorií: autentické záznamy, dokumentace, popisy, reflexe, výstupní záznamy nebo pozorování.

3. **Fáze reflexe** je podstatou našeho portfolio. Díky ní lépe čelíme překážkám v praxi, zvyšujeme kvalitu výuky a věnujeme dostatek času komunikaci se svými kolegy. Dewey (1933) uvedl, že i pouhá zkušenost, kterou pečlivě reflektujeme, vede k rozvoji. Portfolia proto významně přispívají k profesnímu růstu svého majitele. Je k tomu však zapotřebí dovednost i ochota kriticky vyhodnocovat vlastní praxi. Když doplníme materiály v portfolio reflexemi, porozumíme lépe myšlenkovým procesům, které formují naše jednání, a začneme pracovat na svém profesním růstu. Autoři Constantino, De Lorenzo and Tirrell-Corbin (2009) navrhli pět klíčových bodů pro psaní reflexe: **identifikace** (identifikování a uvědomění si určitých podstatných zkušeností); **popis** (co, jak a proč se něco událo a jaké to má dopady); **analýza** (o čem jsme přemýšleli, jaké jsme prožívali pocity a reakce); **zobecnění/vyhodnocení** (podrobná analýza našich zkušeností); **akce** (co uděláme příště jinak).

Reflexe vyžaduje víc než jen identifikovat a pochopit, co se přihodilo. Pokud máme problém, musí po jeho popisu logicky následovat zvažování alternativních postupů a jejich ověřování v praxi. To se zpravidla označuje jako „reflexe v akci“.

Kritická reflexe je dobrý způsob, jak můžeme zjistit, že se nám někdy nedaří věci dělat tak, jak bychom si přáli. Například díky ní zjistíme, že od dětí striktně vyžadujeme, aby pracovaly potichu, přestože jsme přesvědčeni o správnosti přístupu orientovaného na dítě. Naše přesvědčení vychází z toho, že si myslíme, že se děti nemohou při hluku soustředit. Nebo můžeme vypořádat, že ve třídě moc mluvíme, protože máme pocit, že naše sdělení jsou opravdu důležitá. Ve skutečnosti chceme ale usilovat o to, aby se děti naučily slovně vyjádřit. Často také chceme, aby děti rozvíjely vlastní autonomii, pak je však krmíme lžičkou, oblékáme je, vystřihujeme za ně, místo toho, abychom je nechali rozhodnout se, jak velkou porci kaše sní, jestli je jim teplo nebo zima, kde a jak chtějí vystřihovat. Chceme spolupráci s rodinou, ale žádnému z rodičů jsme ve třídě nepřidělili roli. V osobním profesním rozvoji je velmi důležité, abychom praxi propojovali s našimi přesvědčeními. Pravidelné reflexe nám v tom mohou významně pomoci.

Organizace portfolio podle principů ISSA

Dobře vedené portfolio je strukturované, komplexní a výběrové a je rozděleno do vzájemně provázaných sekcí. Mělo by prezentovat celý rozsah naší práce, ne pouze některé její části či dílčí aktivity, nýbrž jasný a komplexní přehled o našich profesních znalostech, dovednostech a úspěších.

Jeden ze způsobů, jak uspořádat portfolio, je k dispozici v ISSA principech (ISSA *Principles of Quality Pedagogy*). Ty ukazují, jak je naše práce propojena s životy dětí, jejich rodinami a komunitami i vlastním profesním rozvojem. Pomáhají nám také uspořádat portfolio v celé své komplexnosti, ale přesto přehledně a jasně. Dobře vedené portfolio rovněž dokumentuje, jak si stanovujeme SMART cíle pro další práci. Pro vytvoření struktury portfolio můžeme použít také jiné materiály, např. ISSA's *Professional Development Tool for Improving Quality of Practices in Kindergartens* (viz Příloha 4).

Ať už se zaměříme na jakoukoli z oblastí, ISSA principy a indikátory pro nás mohou být oporou. Nejprve je však nutné provést autoevaluaci (samostatnou či s pomocí kolegů), která nám pomůže identifikovat nejen silné stránky, ale právě i oblasti, ve kterých cítíme potřebu zlepšení.

Při výběru oblasti, ve které se chceme zlepšit, je nejlepší začít malými kroky (např. s jedním indikátorem). S největší pravděpodobností totiž zjistíme, že se začneme díky jednomu indikátoru zlepšovat i ve vztahu k jiným ukazatelům (ať už v rámci stejného principu, jiného principu v rámci stejné oblasti či zcela jiné oblasti).

Sdílení portfolií

Obvykle je mnohem snazší dosáhnout cílů, pokud se nám dostává podpory od mentorů a kolegů v učící se komunitě. Nahlížení do portfolií s našimi kolegy může být vynikajícím výchozím bodem pro diskuzi v týmu, studijní skupině nebo učící se komunitě. Tak jako přístup orientovaný na dítě poskytuje výhody každému dítěti, každá profesní výzva učitele by se měla brát v úvahu jako součást vize profesní učící se komunity. Přestože portfolio profesního rozvoje bude patrně velmi osobní, měli bychom mít na paměti vizi celého týmu nebo předškolního zařízení.

Akční výzkum

Akčním výzkumem zjišťujeme, proč se nám některé věci při výuce daří a jiné ne. Může nám pomoci zjistit, co dobře funguje s některými dětmi nebo jak motivovat jednotlivé žáky k větším výzvám. Účelem akčního výzkumu je lépe porozumět procesům, které se při výuce odehrávají, a to zejména v konkrétním kontextu s konkrétními dětmi a rodinami. Měl by nám pomoci objevovat nové cesty, jak zlepšovat a zefektivnit naši praxi. V neposlední řadě akční výzkum tříbí vnímavost vůči aspektům, které jsou pro výuku podstatné (Henderson, Meier, Perry and Stremmel, 2012).

Akční výzkum, označován někdy také jako učitelský, je v některých programech považován za nezbytnou součást profese pedagoga (např. v přístupu Reggio Emilia).

Učitelé a zaměstnanci každé školy mají právo přispívat do výuky a podílet se na přípravě koncepčních záměrů, které dále determinují vzdělávací obsah, cíle a dílčí postupy. Toho se dá dosáhnout prostřednictvím otevřené diskuze mezi zaměstnanci, odborníky a rodičovskými sdruženími, prostřednictvím spolupráce na výběru výukových metod či didaktických přístupů, výzkumných projektů a pozorování, dále prostřednictvím vymezení klíčových oblastí, dalšího vzdělávání učitelů i ostatních zaměstnanců, kulturních iniciativ i záměrů celé komunity.

(Loris Malaguzzi, Reggio Emilia 1993).

Akční výzkum je záměrný a systematický. Ve skutečnosti učitelé raději používají termín „šetření“ než „výzkum“, neboť pojem „výzkum“ je spojován s vědeckými metodami a něčím, čím se obvykle zabývají pouze vědci nebo akademici.

Akční výzkum se liší od reflexe tím, že zahrnuje několik fází: proces sběru dat, jejich analýzu a sdílení výsledků s veřejností (Borko, Liston a Whitcomb, 2007). Využívá model cyklu, ve kterém učitel přichází s návrhem na zlepšení, otestuje ho, vidí, jak funguje, a na základě zjištěných informací návrh přeformuluje. Pak zahájí testování nového řešení a cyklus se tím opakuje.

Cyklus má podle Stremmela (2007) šest kroků:

1. **Identifikování podstaty problému:** Příklady problémů mohou být následující: *určitá skupina dívek si nikdy nehraje v centru Kostek; žádná z rodin nevyužívá místnost určenou pro společné setkávání; určitá skupina dětí se neustále hádá o stejnou hračku.* Chceme zjistit, proč se to děje a jestli můžeme udělat něco pro to, abychom situaci zlepšili.

Problémy mohou být také komplexnější a týkat se například sociální oblasti. *Jaké faktory v naší společnosti brání tomu, aby se některé dívky zajímaly o stavebnictví nebo profese, které předpokládají matematické dovednosti? Které faktory brání rodinným příslušníkům, aby pravidelně docházeli do mateřské školy? Kde mají děti příležitost osvojit si dovednost vyjednávat a nacházet kompromis?* Podstata problému je pak obvykle reflektována a diskutována v profesní učitelské komunitě, která může vybrat jednu otázku, na niž se v rámci výzkumu zaměří.

2. **Formulování otázek a zkoumání předpokladů:** Poté, co je problém identifikován, profesní skupina přemýšlí hlouběji o daných otázkách a zkoumá předpoklady. Zkoumání předpokladů vede k vytvoření hypotéz: *Když tohle udělám, může dojít k...* Navrhujeme experiment. Při tvorbě hypotézy může skupina vycházet z teorie, intuice, zkušenosti a znalosti dětí, pozorování či reflexe.

U případu, kde si dívky nehrají v centru Kostky, bychom se mohli ptát: *Jaké druhy materiálů musím přidat do centra, aby pro ně bylo atraktivnější?* Po rozhovoru se samotnými dívkami a po zvážení dalších aktivit, které souvisí se stavebnictvím nebo matematickými dovednostmi, se můžeme rozhodnout zrealizovat nové téma nebo vzdělávací blok. V něm by mělo být centrum prezentováno jiným, novým způsobem. Můžeme spolupracovat s rodinami a dozvědět se tak více o činnostech, kterým se dívky věnují doma a které nějak souvisí s centrem Kostek a matematickými dovednostmi. Můžeme také vyhledat knihy a fotografie o ženách, které pracují jako architektky či projektantky. Posílíme tím u dětí vědomí, že i ženy mohou působit v architektuře a stavebnictví.

V případě, kdy rodiny nevyužívají místnost ve škole určenou pro společná setkávání, se můžeme ptát: *Jaká nabídka by mohla být pro rodiny zajímavá?* Další reflexí a vedením rozhovorů s rodinami můžeme zjistit, že rodinní příslušníci nemohou navštívit mateřskou školu během pracovního týdne, protože musí být v danou hodinu v práci. Můžeme se zamyslet nad tím, zda aktivity, které v dané místnosti nabízíme, nepřesunout na víkend a nezrealizovat program například v místní knihovně či komunitním centru.

V jednodušších případech se zaměřujeme na okamžité řešení problému. Na složitější úrovni si začínáme uvědomovat sociální a politické dopady předškolního vzdělávání i otázku, zdali jej můžeme proměnit tak, aby bylo skutečně inkluzivní.

3. **Sběr dat:** Údaje shromažďujeme různými způsoby, zahrnujícími formální i neformální pozorování, rozhovory, vedení deníku, pořizování fotografií, videí nebo shromažďování artefaktů, které děti vytvořily. Data by měla obsahovat citace promluv dětí, gesta, kresby a další způsoby, kterými se děti vyjadřují. Pokud jsme dobří pozorovatelé, můžeme shromáždit opravdu užitečná data.
4. **Analýza a interpretace sebraných dat:** Je vždy dobré se v této fázi seznámit s odbornou literaturou na dané téma, která nám pomůže nahlédnout problém z jiných perspektiv. Díky tomu pak můžeme znovu zvážit a přeformulovat hypotézy.
5. **Přijetí opatření:** Zjištění se používají k další reflexi a k řešení původních problémů. Cyklus dotazování pokračuje, dokud vidíme, že opatření přináší odpovědi na naše otázky nebo poukazují na další problémy a oblasti našeho zájmu.
6. **Informování ostatních kolegů o tom, co jsme zjistili:** Sítě učitelů Začít spolu nám umožňují sdílet poznatky s ostatními pedagogy mimo naše vlastní učící se komunity. Je důležité, abychom znalosti pouze „nekonsumovali“. Jsme v jedinečné pozici, kde je možné poznatky sdílet a spoluvytvářet nové teorie v oblasti naší profese.

Účast na akčním výzkumu je jedním ze způsobů, jak můžeme prohloubit profesionalitu své práce, zapojit se do celoživotního učení a podílet se na vytváření demokratičtější a spravedlivější společnosti. Kromě toho můžeme prezentovat své výzkumné otázky a data profesionálním výzkumníkům nebo studentům, kteří se zabývají pedagogickým výzkumem a hledají projekty propojující teorii, výzkum a praxi. Tímto způsobem také přispíváme k profesnímu růstu všech, kdo se zajímají o vývoj a učení dětí.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Akční výzkum týkající se genderové rovnosti

Sonya se nedávno zúčastnila semináře o rovnosti žen a mužů. Zajímá ji, zda poskytuje stejné příležitosti dívkám a chlapcům, když si vybírají, s čím si budou hrát. Začne sbírat dokumentaci a důkazy, včetně vytvořeného seznamu všech materiálů a hraček ve třídě, sbírá údaje z pozorování, kdy a jak děti používají materiály a hračky, a požádá svého třídního asistenta, aby jí pomohl vypořádat, jaké hračky si děti obvykle vybírají a zdali to souvisí s jejich pohlavím. Díky tomu Sonya zjistí, že v centru Domácnost nabízí více pomůcek pro realizaci tradičních ženských rolí a že si tam tedy častěji hrají dívky než chlapci. Chlapci naopak daleko více než dívky používají tříkolký. Když se ptá dívek, proč nejezdí na tříkolkách, říkají, že na nich chlapci jezdí příliš rychle. Zjištěné informace konzultuje s rodinami dětí a přemýšlí o tom, jak tyto dvě aktivity genderově vyrovnat.

Vytváří podrobný plán, jak změnit vybavení v tomto centru. Žádá o spolupráci rodiny, aby darovaly předměty z každodenního života mužů, jako kravaty, košile, pánské náramkové hodinky, čepice, boty, šátky, rukavice, kroužky na klíče, peněženky atd.

Postupně seznamuje s těmito materiály děti a snaží se chlapce motivovat pro hru v tomto centru. Do třídy také pozve tatínky, aby si s dětmi pohráli v centru Domácnost, a děti tak měly příležitost vidět muže v roli pečovatele. V případě tříkolek přidává Sonya značky „Stop“ a nechává řídit provoz jednu z dívek, která má roli dopravního strážníka.

Klíčové body:

- Sonya sbírá data z různých zdrojů, včetně svého třídního asistenta.
- Sonya interpretuje sebraná data a vyhodnotí, co by se mohlo změnit.
- Sonya vypracuje akční plán s podporou a účastí rodin dětí.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Proč dokumentuji (nebo nedokumentuji) svou praxi a úvahy o ní v portfolio? Pokud si vedu portfolio, jak jej využívám? Kdy jsem portfolio naposledy aktualizoval/a?
- Jak je moje portfolio uspořádáno? Existuje jiný způsob, jak portfolio uspořádat?
- S kým bych měl/a sdílet svoje portfolio a proč?
- Jsou nějaká témata, která bych rád/a zkoumal/a během své výchovně vzdělávací praxe? Jaká data mohu sbírat? S kým bych měl/a sdílet výsledky výzkumu a proč?

Část VI

Program Začít spolu v praxi: Klíčové kompetence a centra aktivit

Úvod

V první části představíme klíčové kompetence v těchto oblastech učení: **jazyk a čtenářská gramotnost; matematika; občanská výchova** (vyskytuje se v centrech, kde probíhá námětová hra); **věda; umění** (výtvarné, hudební i pohybové); **technologie; tělesná výchova** (objevuje se při venkovních hrách). Tyto oblasti učení mohou být osvojovány prostřednictvím hry a aktivního učení v průběhu celého dne, stejně jako ve specifických centrech aktivit. Poslední kapitola představuje dvě centra aktivit: **centrum Kostek** a **centrum Písek a voda**, které mohou být rovněž použity k získávání výše zmíněných klíčových kompetencí.

Dnes jsou předškolní pedagogové stále více zodpovědní za výstupy dětí v různých odborných znalostech, které jsou považovány za důležité pro kognitivní rozvoj. Osvojení si těchto znalostí určuje, do jaké míry budou děti úspěšné během povinné školní docházky, v budoucím zaměstnání i ve své roli, kterou budou zastávat jako dospělí jedinci. Tyto znalosti však tvoří pouze jednu část dovedností důležitých pro vývoj dětí. Zaměření na výstupy vytváří na učitele tlak a ten má za následek upřednostnění odborných znalostí, osvojování si dovedností a upuštění od hry.

Pokud se však zaměříme na výuku odborných znalostí u malých dětí příliš brzy, může to mít negativní dopad v dalších oblastech jejich vývoje, zejména v sociální a emocionální.

I když teorie raného vývoje dětí odkazuje na několik různých vývojových oblastí – sociální, emocionální, fyzická, kognitivní a jazyková, ve skutečnosti k nim nelze přistupovat izolovaně. Program Začít spolu se nezaměřuje izolovaně na výstupy, které se od dětí očekávají v každé z těchto oblastí, ale snaží se dětem zprostředkovat různé zkušenosti, které budou dané kompetence integrovat.

Všechny zkušenosti jsou propojeny s životem dítěte a vyvíjí se simultánně. Pokrok v jedné oblasti má vliv na pokrok v oblastech dalších. (Pokud něco naopak nefunguje, patrně se to také projeví napříč oblastmi.) Nesmíme zapomínat, že by mělo být předškolní vzdělávání zaměřeno na rozvoj celé osobnosti dítěte. Oblasti a kompetence by měly být integrovány do každodenních činností, ve kterých jsou děti v interakci, experimentují, zkoumají a hrají si.

Kompetence jsou definovány jako dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty, které se vyvíjejí integrovaným způsobem. Tato část představuje klíčové kompetence, které jsou považovány za **základ**

celoživotního vzdělávání. Snažíme se je zprostředkovávat přirozeným a hravým způsobem a vzájemně integrovat nejen rozmanité vzdělávací oblasti, ale i různá hlediska týkající se vývoje. Záměrně používáme slovní spojení „klíčové kompetence“ (definováno výše), protože jej chápeme jako širší pojem než pouhé dosažení základních znalostí a dovedností. Začít spolu podporuje koncept celoživotního vzdělávání s cílem budovat vnitřní motivaci dětí k učení. Když děti v raném věku zažijí chvíle, kdy pociťují, že jsou kompetentními žáky a mohou stavět na tom, co již znají, budou více motivovány k celoživotnímu vzdělávání. Pokud se často ocitají v situaci, kdy se cítí nekompetentně, mnohdy se vzdají a učení se pro ně stává obtížnější.

Předčtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je možná nejdůležitější dovedností, kterou potřebujeme, aby děti získaly. Určuje jejich pozdější úspěch ve škole, ale i kvalitu jejich života v dospělosti, která je determinována tím, zdali dovedou číst a porozumět psanému textu. Tato gramotnost je navíc klíčová pro všechny další oblasti a kompetence včetně matematiky, občanské výchovy, vědy, umění a technologií. Děti musí umět číst a psát, aby se mohly v těchto oblastech rozvíjet. Gramotnost také přispívá k sociálně-emočnímu vývoji dětí, neboť jim umožňuje interakci s ostatními. Musíme proto pochopit, jak se čtenářská gramotnost rozvíjí v předškolním věku, a udělat všechno pro to, abychom ji dětem pomohli rozvíjet.

Předškolní pedagogové se shodují na tom, že hlavním cílem čtení je prohlubovat potěšení z četby (ať už dítě čte, nebo je mu text předčítán). Nicméně se často setkáváme s mylnou představou, že předčtenářská gramotnost v MŠ spočívá ve výuce abecedy a znalosti písmen. Schopnost dekodovat písmena je samozřejmě potřebná ke čtení a psaní, ale pokud děti nerozumí vzkazům složených z písmen, ve skutečnosti nečtou. Pokud výuka předčtenářské gramotnosti zahrnuje hodiny únavných, bezvýznamných úkolů, nesouvisejících s něčím, co je pro děti zajímavé nebo autentické (např. poslech četby poutavého příběhu jako způsob dozvědět se nové informace o zvířatech nebo kamionech, poslech nahrávky významné události apod.), může se stát, že dítě zaujme negativní postoj vůči čtení již v raném věku.

Přístup Step by Step používá termín „předčtenářská gramotnost“ pro rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním věku. Rozvoj předčtenářské gramotnosti je dlouhodobý a komplexní proces, který začíná narozením dítěte a končí v momentě osvojení si dovednosti čtení a psaní. Víme, že jazyk a gramotnost jsou vzájemně propojené, takže proces osvojování si čtení a psaní začíná už prvními slovy, kterými rodiče oslovují své děti.

Častým mluvením a čtením podporují rodiče a další pečující osoby jazykový vývoj u dětí, a zahajují tak jejich rozvoj předčtenářské gramotnosti. Už v tomto věku můžeme položit základy pro budoucí dovednost čtení a psaní tím, že dětem často předčítáme, naučíme je napsat jejich jméno, pokud si o to říkají, a necháme je předstírat, že čtou.

Efektivní vzdělávací program podporuje předčtenářskou gramotnost tím, že respektuje a podporuje dítě v jeho úsilí při mluvení, poslechu, čtení i psaní, a to prostřednictvím iniciování smysluplných interakcí (mezi dospělým a dětmi, vzájemně mezi dětmi). Přírozený zájem o tištěné písmo a jazyk je výchozím bodem pro rozvoj předčtenářské gramotnosti. Všechny děti dychtivě napodobují psanou podobu jazyka tím, že začnou předstírat, že píšou. Počáteční čmáranice na papír tří a čtyřletých dětí se postupně vyvíjejí v kresby a vedou k rafinovanějším pokusům o napodobení písma. Tyto první pokusy jsou důležité v období, kdy se formují základy řeči a psací návyky poplatné jejich kultuře. Například směr, kterým se čte tištěný text na stránce, způsob, jakým je kniha uspořádána, různé formy textů (např. vytvoření seznamu, záznam nápadů, popis věcí atd.) i to, co je společensky přijatelné popisovat v knihách.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jakým způsobem se liší rozvoj předčtenářské gramotnosti v mateřské škole od výuky čtení na základní škole?
- Jak může být předčtenářská gramotnost podporována u dětí předškolního věku prostřednictvím herních aktivit?
- Jak se čtenářské dovednosti propojují s ostatními klíčovými kompetencemi? Jak mohu využívat různá centra aktivit k rozvoji předčtenářské gramotnosti?

Role interakcí s dětmi v rozvoji předčtenářské gramotnosti

Existuje silný vztah mezi znalostí slov (objem slovní zásoby) a schopností číst. Víme, že pozitivní interakce mezi dospělými a malými dětmi budují základ dobrých vztahů. Interakce jsou u dětí klíčové pro raný vývoj řeči, pro vytvoření emocionálního bezpečí, pro porozumění sebe sama i okolního světa. Pozitivní vztahy stojí na citlivé, respektující a vzájemné komunikaci.

Interakce jsou obousměrné výměny, ve kterých dospělí a děti nejen mluví, ale i pozorně naslouchají ostatním. Když se děti chtějí naučit více prostřednictvím interakcí, potřebují komunikovat. Jedna z největších výzev předškolních pedagogů je méně mluvit a naopak více povzbuzovat děti, aby mluvily samy. Odhaduje se, že učitelé hovoří minimálně třikrát více než jejich žáci. Pokud už děti mluví, obvykle jen odpovídají na otázky učitele. Zřídka tedy zahajují dialog ony samy, ať už s jinými dětmi či učiteli.

K tomu, aby docházelo k rozvoji řeči, musí být děti obklopeny jazykem. Jako učitelé můžeme pomoci rozvíjet naslouchání a mluvení tím, že s dětmi v průběhu dne jednoduše hovoříme o jejich i našich osobních zážitcích.

Všechny tyto druhy interakcí pomáhají dětem budovat slovní zásobu. Až začnou později číst, lépe textu porozumí, budou schopné se lépe verbálně vyjadřovat, což jim později ve škole ulehčí písemný projev.



TIPY

Při konverzaci s dětmi je doporučováno:

- povzbuzovat děti, aby věci popsaly svými vlastními slovy a samy vedly konverzaci;
- pomoci jim pochopit smysl opakovaného popisování událostí a zážitků;
- pokládat otevřené otázky, které umožní dětem předvídat, usuzovat a řešit problém;
- podpořit interakci s dalšími dětmi a pomoci jim sdílet si navzájem své pocity;
- povzbuzovat je, aby vyjádřily své názory a rozhodnutí;
- poskytnout jim příležitosti k diskuzi o nových zážitcích – třídní exkurze, nové projekty, divadelní představení, nové knížky;
- nabídnout rekvizity jako telefon, loutky a další hračky, které je vybízí ke komunikaci;
- zpívat, vyprávět si příběhy, hrát si (a užívat si) s jazykem a řečí.

Jak se rozvíjí předčtenářská gramotnost

Děti potřebují být obklopeny mluveným jazykem i tištěnými texty. Pokud dítě vyrostе v prostředí, kde jsou knihy, naučí se, že poslouchání příběhů a prohlížení knih přináší potěšení. Když dospělý chová malé dítě, dívá se na něj, vypráví příběh či čte knihu, rozvíjí tím vztah. Stejným sociálním procesem je i rozvoj předčtenářské gramotnosti. Malé děti se učí, k čemu jsou knihy, prostřednictvím pozorování ostatních čtenářů. Učí se například, jak se zachází s knihou, jak se obracejí stránky a jak si pozorně prohlížet obrázky.

Děti si také začínají všimnout rozdílu mezi obrázky a znaky, které představují jednotlivá písmena. Učí se, že tyto znaky mají význam, protože dohromady tvoří celé slovo.

Vezmou si knížku a „přečtou si“ celý příběh, protože si ho pamatují díky předchozímu předčítání dospělého. Když dospělý čte příběh a část vynechá, dítě často dospělého opraví. Děti si také čtení procvičují tím, že si text prohlíží a snaží se ho zapamatovat. Řeknou vám, že čtou příběh, i když ho

jen převyprávějí. Dokonce vás mohou opravit, pokud uděláte při čtení chybu, protože si jednotlivé pasáže velmi dobře pamatují.

Děti se pak učí rozpoznávat konkrétní slova ve svém prostředí a jsou schopny nám říci, co označují (ať už to jsou jejich jména nebo jména věcí, které znají, oblíbené jídlo, hračky, televizní programy atd.). Nakonec se dítě naučí písmena a zvuky jednotlivých písmen abecedy a začne vyslovovat celá slova. Mezi těmito milníky je však dlouhá cesta.

Dítě, které se učí číst, obvykle postupuje podle následujících kroků:

1. Poslech četby a prohlížení knih.
2. Pochopení funkce knih (tj. jak se kniha drží, jak otáčet stránky, prohlížení obrázků).
3. Odlišení tištěného textu od obrázků a uvědomění si, že tištěný text je psaný záznam toho, co dítě slyší.
4. Rozpoznávání tištěných slov z různých oblastí (např. vlastní jména, názvy běžných předmětů, štítky na potravinách, oblíbené hračky, značky STOP atd.).
5. Memorování oblíbených knih, které pak rády „čtou“ rodičům, kamarádům, panenkám nebo domácím zvířatům.
6. Seznámení s rozdílem mezi formálnějším jazykem používaným v knihách a neformálním jazykem používaným při každodenní komunikaci.
7. Rozpoznání vztahu mezi písmenem a zvukem a porozumění základního mechanismu „textu“.
8. Kombinování zvuků písmen, vytváření jednoduchých slov, zapamatování si slov a jejich odvození na základě kontextu.
9. Plynulé čtení.
10. Četba delších a náročnějších knih.

Tyto procesy mohou být podporovány několika strategiemi, např. popisování obrázků, předvídání děje a recitování opakujících se částí příběhu.

Naučit se psát je také dlouhodobý proces. Porozumění smyslu psaní u dětí se projevuje prostřednictvím:

- čmárání a prohlašování, že píšou;
- vytváření znaků, které se podobají písmenům, ale ve skutečnosti to písmena nejsou;
- vytváření znaků, které jsou písmeny, ale nejsou spojeny s jejich zvuky ani nevytvářejí slova;
- vymyšlení vlastních „slov“, která jsou většinou složená ze souhlásek;
- vymyšlení vlastních „slov“, která obsahují samohlásky a lze je přečíst;
- klasické psaní;
- průběžné zlepšování dovedností psaní v průběhu života.

Každá fáze vývoje je důležitá a musí být dospělým podporována a oceňována. Dvouleté a tříleté děti potřebují například mnoho příležitostí ke čmárání, aby pochopily, že symboly (písmena) lze opravdu přečíst. Když se čmáranice začnou proměňovat a vypadat spíše jako písmena, znamená to, že dítě pochopilo, že lze znaky přečíst.

ROZVOJ GRAMOTNOSTI – ROZDÍLNÉ PŘÍSTUPY

Rozvoj gramotnosti (a jak ji nejlépe rozvíjet) je složité a kontroverzní téma, které bylo předmětem několikaleté diskuze, zvláště o tom, jak učit čtení v počátku zahájení školní docházky.

„Fonetický“ přístup učí děti nejprve abecedu a zvuk každého písmene, poté jak kombinovat tato písmena a zvuky do slabik a slov. Přesouvá se po částech (písmeno a zvuk) k celému slovu. Přístup „globální“ nejprve začíná slovy a teprve potom rozděluje slova na části (písmena a zvuky).

Realita je taková, že se různé děti učí číst různými způsoby, odlišným tempem a s různými výsledky. Proto je důležitá individualizace a ochota učitele zkoušet různé metody a přístupy. Na rozvoj čtenářské gramotnosti se zaměřují celé vysokoškolské kurzy a věnuje se mu řada výzkumů. Držet krok s tímto současným výzkumem je efektivní způsob, jak objevit nejrůznější cesty a zvýšit tak pravděpodobnost, že se nám podaří nalézt vhodný způsob rozvoje čtenářské gramotnosti pro každé dítě.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení předčtenářské gramotnosti

Neustálé vystavování dětí různým formám mluveného a psaného jazyka jim pomáhá vytvořit si vlastní názor na to, co to znamená být gramotný. Nezapomínejme, že když nás děti vidí, jak čteme, píšeme dopisy, otevíráme poštu, děláme si poznámky, vytváříme seznamy či posíláme email, modelujeme tím, k čemu čtení a psaní vlastně slouží.

Čtení během celého dne

Děti potřebují být v kontaktu se čtením v průběhu celého dne, aby byly neustále motivovány dekódovat význam textu. Existuje řada způsobů, jak podporovat zájem dětí o čtení: vystavovat knížky na viditelných místech, číst obklopeni knihami, číst v malé skupince dětí i s jednotlivci, diskutovat o knihách.

Čtení v prostředí třídy

Děti jsou motivovány učit se číst tištěné písmo, když jim jsou obklopeny. Knihy by neměly být pouze umístěny v centru Kniha a písmo nebo v knihovně, ale měly by být součástí prostoru celé třídy. Například do centra Kostek a Dopravy lze umístit knihy o stavbě; do centra Pokusy a objevy dát knihy o rostlinách, počasí a hmyzu; knihy o profesích umístit do jednoho z center námětové hry a centra Domácnost. Do hlavní části třídy dáme k dispozici knihy o slavných malířích, hudebnících, tanečnicích a sportovcích. Ve všech centrech můžeme používat různé formy tištěného písma – například symboly, značky, nápisy, štítky a boxy označené slovy. Na nástěnce mohou být vyvěšeny také úkoly, služby, pravidla třídy a důležité zprávy. Zaměřujeme pozornost dětí na psané symboly ve třídě, v budově školy i v jejím okolí.

Čtení knih dětem

Není vždy vhodné předčítat celé třídě, navíc v čase určeném pro sdílení v komunitním kruhu. Děti se dozví mnohem více o knihách a jejich účelu, pokud jim předčítáme individuálně nebo v malých skupinkách. Je důležité, aby děti viděly na obrázky, kladly otázky, hovořily o svých vlastních zkušenostech ve vztahu k textu, ukazovaly na věci, které je zajímají a „četly“ části textu, které jsou předvídatelné nebo se opakují. Je také dobré rozmístit různé druhy knih a další příklady tištěného textu v různých centrech aktivit ve třídě i venkovních prostorách. Budeme tím děti motivovat, aby častěji žádaly

dospělé o předčítání, „četly“ si samy či sobě navzájem (platí to i v případě, že jsou teprve ve fázi mluvení). Mohou například popisovat obrázky, vymýšlet si vlastní příběhy nebo předříkávat to, co si z četby pamatovaly.



TIPY

Tipy pro čtení dětem během dne:

- Čtěte dětem často, podníte tím jejich zájem se to také naučit. Využijte zvýšený zájem dětí o určitá témata a čtěte knížky, které se jich týkají (např. pokud má dítě zájem o zvířata, najděte knihy o zvířatech a čtěte mu z nich).
- Učte děti, jaké náležitosti kniha má (např. jak se kniha jmenuje, kdo je autorem a ilustrátorem). Ukazujte dětem obrázky a slova. Ukazujte prstem právě čtený úsek, děti se tím učí správný směr čtení. Velmi malým dětem modelujte, jak se kniha drží a jak se otáčejí stránky.
- Probudte v dětech zájem o knihy a písmo. Využijte ilustrací v knihách a povídejte si o nich s dětmi. Pokládejte otevřené otázky k obrázkům a ptejte se, jaký bude asi obrázek na další straně, jak bude příběh pokračovat.
- Čtěte knihy, v nichž se text opakuje a ve kterých lze předvídat děj, pomůžete tím dětem zapamatovat si text a rozpoznávat písmena a slova. Povzbuzujte děti, aby se připojily ke čtení. Začněte číst stránku a povzbuzujte děti, aby dokončily to, co je v knize napsáno, nebo je požádejte, aby zahrály některé postavy z příběhu.
- Čtěte knihu víckrát a povzbuzujte děti, aby se ke čtení připojily. Znalost příběhu je bude motivovat k tomu, aby si knihu později přečetly samy.
- Pozvěte někoho na návštěvu a poproste ho, aby dětem četl a vyprávěl příběhy v jiných jazycích. Můžete použít rekvizity a mimojazykové prostředky, díky kterým děti pochopí, že čtení a psaní jsou univerzální, přestože používáme jiná slova či abecedu.
- Zapojte aktivity rozvíjející řeč, která je základem čtení a psaní. Hrajte divadlo, zpívejte písně, předvádějte a vyprávějte příběhy, hrajte pantomimu, nahrávejte a dabujte televizní pořady, říkejte si hádanky a tipy v různých jazycích.
- Budujte povědomí o různých druzích písma. (Chodte na procházky v okolí školy a ptejte se dětí, co nám sdělují různé venkovní nápisy a proč jsou umístěny právě tam.)

V každém případě je dobré disponovat sbírkou kvalitních knih pro děti. Tyto knihy si mohou půjčit rodiny k četbě na doma, děti je mohou poslouchat jako audioknihy a nakonec je i samy číst.

ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY U DĚTÍ

Podle *Doing What Works* (2008) existují tři fáze, jak pracovat s knihou při rozvoji slovní zásoby a řeči dětí. Je dobré mít na paměti, že cílem předškolního pedagoga je rozvíjet především komunikativní dovednosti, proto je klíčové pracovat v malých skupinách. Vybírejte knihy bohaté na ilustrace, které zachycují spoustu detailů. S každým čtením knihy by děti měly více a více mluvit.

1. **Pojmenování věcí, zachycení detailu na obrázku:** Všechny děti by měly mít příležitost používat nová slova, proto by je učitel měl se žáky opakovat. Měli bychom používat jednoduché otázky, jako jsou *Kdo? Kde? Co? Jaký?* Opakovat, co dítě říká (nebo na co ukazuje), a navázat dalšími otázkami.
2. **Popisování toho, co se děje:** Jakmile si děti osvojí slovní zásobu z knihy, učitel je vybídne, aby vlastními slovy popsaly, co se děje na obrázku. (*Řekni mi, co se stalo na této stránce?*) Učitel také klade více otevřených otázek a stručně reaguje na další odpovědi dětí. Učitelovo podněcování by mělo být krátké a jednoduché a děti by měly být vedeny k tomu, aby se k podnětům vracely. Učitel může také říci něco, co je zjevně nesprávné nebo hloupé a nechává děti napravit své tvrzení.
3. **Využití slovní zásoby z knihy k převyprávění příběhu:** Tato úroveň se používá až poté, co jsou děti obeznámeny s knihou. Konverzace je méně zaměřena na obrázky a více na děj. Učitel může také pobídnout děti k používání nové slovní zásoby v konverzaci, která přesahuje rámec knihy, např. když hovoří o vlastních zkušenostech.

Psaní s dětmi

Stejně jako děti potřebují mnoho příležitostí vidět písmo a číst během dne, měly by mít také více příležitostí ke psaní. Psací potřeby mohou být umístěny v různých částech třídy, takže děti mohou například vyrábět nápisy do centra Kostky, vytvořit seznam nákupu potravin v centru Domácnost, mohou zaznamenat pozorování o tom, jak rostou jejich rostliny v centru Pokusy a objevy, nebo napsat, kolikrát dokázaly chytit míč, aniž by jim spadnul na zem.

Budování povědomí o fonologii

Někteří z nás mohou mít v mateřské škole starší děti ve věku 5 až 6 let, protože působí v zemi, kde se povinná školní docházka zahajuje až v 7 letech. V těchto případech bude nutné začít u dětí budovat povědomí o tom, jak se jednotlivá písmena vyslovují. Neznamená to ale, že děti učíme písmena a jejich výslovnost mimo kontext nebo vyžadujeme, aby trávily hodiny správným opisováním písmen. Místo toho je můžeme učit číst slova, která jsou pro ně důležitá, například jim ukázat, jak se vyslovují písmena v jejich jménech, ve jménech jejich kamarádů a členů rodiny, případně můžeme zapisovat slova, která nám diktují.

Přístup založený na přímých jazykových zkušenostech

Existuje více přístupů, jak dětem pomáhat objevovat čtení. Přístup založený na přímé zkušenosti s jazykem (Language Experience Approach podle Stauffera, 1980) spočívá v tom, že nám děti diktují krátké příběhy a my je zapisujeme. To dětem pomáhá pochopit souvislost mezi psaným a mluveným slovem a také vidět, jak vypadají písmena, která dohromady tvoří slovo. Vycházíme zde z toho, že si děti snáze zapamatují slova a texty, jejichž význam znají či samy vymyslí. Tuto strategii lze použít s jednotlivci, ale i při práci s malými skupinami dětí. Je třeba udržet příběh přiměřeně krátký – ze začátku stačí pět nebo šest vět.

• Úroveň 1: Převyprávění a opakování

1. Nechte děti, aby si samy vymyslely název pro svůj příběh.
2. Učitel napíše, co dítě říká bez ohledu na to, zda vypráví nový příběh; příběh, který právě slyšel; nebo popisuje nějakou událost či věc. Učitel by měl napsat věty a fráze tak, jak je dítě řeklo.
3. Po napsání každé věty ji učitel znovu přečte a dítě větu zopakuje.
4. Po dokončení příběhu učitel znovu dětem přečte celý text a pod každé slovo položí prst. Závěrem děti vybídneme, aby četly společně s učitelem.

• Úroveň 2: Složení věty

Následně učitel pořídí kopii celého příběhu a rozstříhá ho na jednotlivé věty

(včetně názvu). Poté znovu přečte příběh z původní kopie a vybízí dítě, aby našlo věty na rozstříhaných kouscích papíru. Tento proces se opakuje až do té doby, kdy je příběh opět složen dohromady. Potom si děti znovu přečtou příběh v náhodně zvolených skupinách (např. ty, které mají na sobě žlutou barvu; každý, kdo má bratra; každý, komu už je šest atd.). Děti mohou také vybrat a přečíst větu, která popisuje určitou postavu nebo událost. S touto aktivitou lze pracovat několik dní.

- **Úroveň 3: Rozvoj zrakové percepce**

Učitel rozdělí věty na jednotlivá slova a znovu dětem přečte příběh. Pak podá dítěti slova, která tvoří název příběhu, a požádá ho, aby je přečetlo. Další dítě má slova z první věty a pokouší se z nich znovu složit danou větu. Děti jsou požádány, aby četly jednotlivá slova, pokud je již znají. Také mohou v textu hledat vybraná slova a pokusit se vyjádřit obrázkem. S touto aktivitou lze opět pracovat několik dní.

- **Úroveň 4: Zkoumání slov, písmen a slabik**

Když dítě dokáže rozeznat větší množství slov pomocí zraku, může učitel začít dělit slova na hlásky a slabiky a učit dítě dekodovat slova, která samo vytvořilo.

V kterémkoli okamžiku procesu mohou děti vytvořit knihu s příběhem tak, že použijí věty, které nadiktovaly učitel, a dokreslí k nim obrázky. Do knihy můžeme přidat jména dětí jako autorů a editorů a pak knihu umístit do knižního koutku ve třídě (Temple and Crawford, n.d.).

Sledování pokroku dětí

Protože osvojování si čtenářské gramotnosti je postupný a vyvíjející se proces, potřebujeme sledovat pokroky každého dítěte. Díky tomu můžeme pak plánovat další aktivity v zóně jeho nejbližšího vývoje.

Když dětem ukazujeme, že určité znaky a tvary tvoří slova, časem rozpoznají svoje vlastní jména a jména svých kamarádů. Dětem, které se nacházejí ve fázi pokusů o psaní písmen, můžeme poskytnout kartičky s písmeny a obrázky věcí a zvířat, jejichž názvy daným písmenem začínají. S dětmi, které již dokážou převyprávět příběhy slovo za slovem, začneme poukazovat na slova, která jsou schopny rozpoznat. Když se děti naučí přiřadit písmena podle toho, jak zní, můžeme zkoušet tvořit jednoduchá slova.

Řeč a čtenářská gramotnost by neměly být dětem v tomto věku vnucovány, ale měly by být rozvíjeny přirozeně.

Založení centra Kniha a písmo

Rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme podpořit zakládáním speciálních center ve třídě, která se zaměřují na čtení a psaní: knihovnička, knižní koutek, prostor pro poslech audioknih, prostor pro hraní příběhů nebo i prostor, kde mohou děti psát a publikovat vlastní práci. Každá třída by měla mít útulný koutek s knihami, kde si je děti mohou prohlížet či je s učitelem v malých skupinkách předčítat a vyprávět si o nich. Přehrávač CD nebo počítač jim umožní sledovat text během poslechu nahrávky. Obvykle v ní zazní tón, který signalizuje, kdy otočit stránku. Místo na psaní je prostorem, kde si děti mohou zkoušet psát pomocí různých druhů nástrojů a materiálů, včetně počítače. Prostor pro hraní příběhů může být vybavený nástěnkou nebo magnetickou tabulkou, na které mohou děti umístit předměty, loutky, kartičky či obrázky, když pracují na své nové verzi příběhu.

Knihovna nebo knižní koutek

V tomto prostoru může být umístěný koberec, malé židle, polštáře a případně i pohovka. Mělo by to být centrum, které je tiché a vzdálené od hlučných míst, jako centrum Kostky či Ateliér. Knihy by měly být vystavené na stojanech nebo malých stojácích na kuchařky. Měli bychom mít k dispozici knihy pro různé typy a úrovně čtenářů, od obrázkových leporel pro začátečníky až po náročnější knihy.

Obrázky, příběhy, encyklopedie a také poezie, biografie, pohádky a komiksy by měly být umístěny v centru Kniha a písmo. Druhy knih a jejich zaměření závisí na věku a zejména na zájmech dětí. Pokud je to možné, knihy by se měly pravidelně obměňovat, ale ne všechny najednou. Každá kniha by měla být k dispozici alespoň šest týdnů. Měli bychom mít vždy také dostatek knih, které souvisí s právě probíraným tématem nebo projektem. Děti mohou pomoci umístit knihy do center nebo vymyslet systém půjčování knih na doma.

V knihovně nebo v knižním koutku mohou být rovněž umístěny produkty, které děti nebo jejich rodiny vyrobily, včetně knížek, které vytvořily. Když děti vidí, že se jejich vlastnoručně vyrobeným knihám dostává stejné péče a uznání jako zakoupeným, jsou více motivovány stát se autory a psát příběhy o svých vlastních zážitcích a zkušenostech. Součástí centra by měly být také knihy, které si děti vyrobí po exkurzi nebo po dokončení projektu.

Centrum poslechu

Centrum poslechu může být vedle knižního koutku nebo jeho součástí, pokud nemáme dostatek místa. V ideálním případě by v něm měl být umístěný stůl, aby se vybavení a knihy mohly pokládat na rovný povrch. Abychom mohli zřídit centrum poslechu, potřebujeme samozřejmě finanční prostředky na nákup kvalitního vybavení: diktafony, přehrávače a sluchátka, DVD nebo počítač ke stahování příběhů a knih. Je užitečné tyto přístroje popsat barevnými obrázky, které ukazují, jak zařízení používat. Děti si mohou poslouchat příběh a zároveň sledovat čtený text v knize. Můžeme pořídit záznamy dětí, jak recitující oblíbené básničky nebo příběhy, shromažďovat naše vlastní záznamy, záznamy rodinných příslušníků nebo dalších dospělých, kteří čtou příběh. Pokud je to možné, výběr by měl být zaměřen na vzdělávací obsah nebo na specifické zájmy dětí a měl by zahrnovat příběhy, mýty i písničky odlišných kultur.

Centrum psaní a publikování knih

Toto centrum je závislé na různorodých zájmech dětí a reflektuje třídní projekty nebo integrované tématické celky. Pokud mají děti v rodině někoho, kdo pracuje v administrativě, lze toto centrum zřídit podobně jako kancelář. Po exkurzi na poštu lze prostory změnit na prostředí pošty tím, že do něj přidáme použité poštovní známky, obálky různých velikostí a razítka s inkoustovými polštářky. Jindy můžeme toto centrum změnit na recepci kliniky, nemocnici, lékárnu anebo jakýkoliv jiný typ služby, který děti znají.

K publikování by v centru neměly chybět prázdné knihy v různých velikostech, papíry, sešíváčky, děrovačky a další předměty užitečné pro vlastní výrobu knihy. Počítač a tiskárna jsou v tomto centru také dobrým pomocníkem. Zmíněné materiály umožňují dětem, aby se staly více nezávislými při rozvoji čtenářské gramotnosti a samy ho řídily. Dospělí mohou rozvíjet jejich smysl pro psaní tím, že jim pomohou přepisovat jejich příběhy na papír či do počítače.

„Autorská židle“ umístěná v centru, kde si děti vyrábějí knihy, slouží k prezentování autorských knih ostatním. Po představení knihy podnítíme děti vždy k diskuzi a dáme zpětnou vazbu autorovi. Tím ve třídě rozšiřujeme povědomí o tom, že spisovatel píše knihu pro svoje publikum a chce mu jejím prostřednictvím obvykle sdělit něco důležitého.

Seznam toho, čím lze vybavit centrum Kniha a písmo, je k nahlédnutí v Příloze 5.

Jak pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

Děti, které vyrůstaly v odlišném cizojazyčném prostředí a neznají jazyk používaný v mateřské škole, budou potřebovat k rozvoji svých jazykových dovedností více podpory. Častou nevýhodou u dětí, které nekomunikují v jazyce MŠ, je nedostatek příležitostí mluvit. Jazyk, který používáme při rozhovorech s těmito dětmi, se často zaměřuje hlavně na názvy věcí a schopnost opakovat fráze a věty bez chyb. Místo toho bychom se měli snažit o vytvoření prostředí, ve kterém si dítě osvojuje jazyk přirozeně, podobně jako si ho osvojovaly ostatní děti.

Podle Tabors (2008) děti při osvojování cizího jazyka procházejí následujícím procesem:

- 1. Fáze používání mateřského jazyka:** Děti mohou používat svůj mateřský jazyk po nějakou dobu, protože dosud nechápou, že se tyto dva jazyky liší.
- 2. Neverbální fáze (tiché období):** Když děti zjistí, že se mateřským jazykem v novém prostředí nedomluví, vstupují do neverbálního období, během něhož si shromažďují informace o novém jazyce a někdy tráví nějakou dobu experimentováním se zvuky. Zdá se, že věk ovlivňuje délku času, kterou děti stráví v této fázi. Jen proto, že děti nemluví, nutně neznamená, že přestali komunikovat. Děti často pasivně znají až 500 slov (slova, kterým rozumějí, ale ještě zcela neovládají jejich použití) a dokážou porozumět novým slovům, která jsou srozumitelná. Tato fáze často zahrnuje „tiché období“, během kterého děti nemusí mluvit, ale mohou reagovat pomocí různých strategií, například: ukazování na objekt, obrázek nebo osobu; odpověď na pokyn jako vstávání, zavírání dveří; gestikulování nebo přikývnutí; odpověď jednoduchým ano a ne.
- 3. Používání cizího jazyka před ostatními:** Po počáteční fázi může raná produktivní fáze trvat dalších šest měsíců. Děti si nejprve osvojí slovní zásobu, která čítá asi 1000 slov. Některá znají jen pasivně, jiná patří mezi aktivní slovní zásobu – slova, kterým jsou schopny porozumět a používat je. Během této fáze obvykle mluví v jednoslovných nebo dvouslovných větách a dokážou demonstrovat dovednost, kterou se naučily formou krátkých odpovědí na otázky ano/ne, buď/nebo, kdo/co/kde.

4. Počátek používání základních slov a frází, které se děti naučily:

názvy barev, abeceda, čísla, ano, ne, ahoj, na shledanou, dobře, podívej, dávej pozor, co to je atd.

- 5. Produktivní jazykové dovednosti:** Děti začínají tvořit vlastní věty, to znamená, že už jen neopakují formální fráze nebo jména lidí a věcí. Během tohoto procesu děti analyzují jazyk, který slyší kolem sebe, a začnou přemýšlet, jak je tento jazyk konstruován. Obvykle používají vše, co si již v novém jazyce osvojily. Není divu, že během postupného procesu získávání jazykových dovedností dělají mnoho chyb. Jejich slovní zásoba v tuto chvíli čítá okolo 3000 slov, při komunikaci však používají jen krátké fráze a jednoduché věty.

Je důležité, abychom věděli, ve které fázi je dítěti potřeba nabídnout podporu, aby mohlo přejít do fáze další. Hra je nejlepší volbou, neboť je motivující a zábavná. Vytváří příležitosti pro komunikaci, dialog, vyjednávání, řeč těla a hraní v roli. Děti mají navíc přirozenou potřebu při hře komunikovat, neboť jim skutečně záleží na tom, aby si vyjednaly, co potřebují.

**TIPY****Několik nápadů, jak pomoci dětem s OMJ v souladu se vzdělávacím obsahem a aktivitami, jež odpovídají vývojové úrovni věku dětí:**

- mít k dispozici velké množství obrázkových knih, ideálně knihy v různých jazycích s opakujícími se pasážemi;
- používat rekvizity pro porozumění příběhu, který je dětem předčítán, ponechat je v knižním koutku, aby si s nimi děti mohly samy hrát a znovu převyprávět příběh;
- používat fotografie či obrázky, které zobrazují každodenní činnosti ve třídě;
- vyrobit fotoknihy pro ilustraci, jak postupovat při různých činnostech – např. recept na koláč.

Tyto vizuální podněty jsou klíčové pro to, aby děti, přestože si jazyk zatím teprve osvojují, porozuměly instrukcím a mohly se do aktivit zapojit.

Předčtenářská gramotnost napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Když rozvíjíme u dětí řeč a čtenářskou gramotnost, poskytujeme jim také příležitosti pro sociálně-emoční, fyzický a kognitivní vývoj a rozvoj klíčových kompetencí v dalších oblastech, jako jsou matematika, občanská výchova, věda, technologie či umění.

Vývojové oblasti**Sociálně-emoční vývoj:**

- zkoumání podobností a rozdílů (např. popisem postav v příběhu);
- učení se o emocích (svých i ostatních) a jak o nich mluvit;
- prožívání radosti ze čtení a sdílení knih;
- objevování nových způsobů, jak sdílet své nápady;
- učení se, jak se starat o druhé a jak pečovat o věci.

pokračování na další straně

Vývojové oblasti *pokračování***Fyzický vývoj:**

- používání jemné motoriky;
- koordinace toho, co vidím (očí), a toho, co dělám (rukou);
- používání různých psacích potřeb i klávesnice.

Kognitivní vývoj a sebeovládání:

- naslouchání;
- probouzení zvědavosti, vytváření hypotéz;
- zkoumání vztahu mezi příčinou a následkem;
- propojování známého s novým;
- porozumění posloupnosti událostí;
- umění se soustředit.

Jazykový vývoj:

- objevování zvukové stránky jazyka;
- pojmenování a popis věcí a dějů;
- kladení otázek a odpovídání;
- diskutování ve třídě;
- rozšiřování povědomí o různých žánrech (fikce, literatura faktu, poezie atd.);
- vytváření básniček a rýmů;
- vymyšlení příběhů.

Vzdělávací oblasti**Matematika:**

- zkoumání čísel, tvarů či geometrie v knížkách;
- učení o vzorech (jak se určité fráze opakují v příbězích a knihách);
- objevování pojmů, jako jsou čas, velikost a prostor prostřednictvím příběhů a knih.

*pokračování na další straně***Vzdělávací oblasti** *pokračování***Občanské a kulturní kompetence:**

- rozšiřování povědomí o rozmanitých lidech a kulturách;
- rozšiřování povědomí o různých místech a zeměpisu;
- rozšiřování povědomí o historii;
- vytváření hypotézy o budoucnosti, předvídání.

Věda:

- čtení o životě na Zemi a životním prostředí;
- kladení otázek a umění pozorovat.

Technologie:

- využívání ICT technologií k psaní;
- využívání ICT technologií k vyhledávání informací;
- využívání ICT technologií k záznamu informací.

Umění:

- učení se o rýmech a refrénech v písničkách;
- rozšiřování povědomí o uměleckých stylech (výtvarných i hudebních);
- rozšiřování povědomí o výtvarném umění a ilustracích prostřednictvím knih, které děti čtou i vyrábějí;
- používání slov v písničkách;
- dramaturgie příběhů.

Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji předčtenářské gramotnosti

Rozvoj jazykových schopností a čtenářské gramotnosti můžeme podpořit spoluprací s rodinami a se členy komunity. Můžeme je požádat, aby přišli do třídy a přečetli dětem své oblíbené knihy z dětství nebo jen vyprávěli své oblíbené dětské příběhy. Lze také pozvat profesionální vypravěče příběhů nebo ho s dětmi navštívit. Je vždy přínosem pozvat někoho z rodiny dítěte s odlišným mateřským jazykem a poprosit ho, aby dětem četl či vyprávěl příběhy ve svém rodném jazyce. Můžeme také požádat rodinné příslušníky, aby napsali příběh nebo vytvořili malou knížku pro děti, případně ji vytvářeli

společně s nimi. Děti si tím obohacují slovní zásobu a rozvíjí čtenářskou gramotnost v mnoha směrech. Témata vlastnoručně vyrobených knih se mohou týkat:

- našich zážitků z dětství,
- kamarádů,
- významných osob v našem životě (prarodiče, rodiče, tety, strýce, rodinných přátel, dětí atd.),
- našich učitelů, na které si pamatujeme,
- zvířecích kamarádů,
- fantazijních příběhů,
- snů, které se týkají našich dětí,
- příběhů, kde vystupuje postava mající stejné jméno jako dítě.

Zapojíme-li do psaní podobných příběhů rodiny a případně celou komunitu, posilujeme u nich roli učitelů vlastních dětí. Podobné činnosti, jako jsou tyto, navíc rozvíjí jejich kreativitu a obohacují vztah mezi nimi a vlastními dětmi. Knihy se také mohou stát cenným darem, který si děti mohou předávat z generace na generaci. Vystavením autorských knih vytvořených rodinou a komunitou v mateřské škole můžeme demonstrovat uznání a respekt k jejich jazyku, kultuře, životním příběhům a zkušenostem. Psaní knih vytváří pro rodiny a členy komunity příležitosti znovuobjevovat své vlastní vzpomínky. Rozšíříme si tím naše vlastní obzory a povědomí o sobě sama, čímž posilujeme porozumění v rámci rodiny. Psaním podobných knih také pomáháme překlenout kulturní rozdíly v rámci třídy (Ada a Campoy, 2003).



TIPY

Činnosti, které mohou rodiny dělat doma s dětmi, pokud chtějí podpořit rozvoj gramotnosti svého dítěte:

- povídat si se svými dětmi,
- půjčovat si knihy ze třídy a doma je dětem předčítat,
- zapsat, co děti říkají, když vyprávějí příběh nebo „píšou“ dopis, email či seznam,
- pojmenovávat věci v bezprostředním okolí dítěte (různé předměty, objekty, jídlo v obchodě atd.).



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jak děti získávají dovednosti v oblasti čtenářské gramotnosti a do jaké míry tomu rozumím? Z jakých informací vycházím? Jakých dosahuji výsledků při uplatňování současných metod? Mám nějaké děti, které vykazují větší obtíže než ostatní? Vyhovuje můj přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti každému učebnímu stylu?
- Jak moc zohledňuji vývojové procesy dětí při rozvoji dovedností psát a číst? Zohledňuji individuální zkušenosti, které si přináší z domova? Uplatňuji tyto poznatky při individualizování činností pro jednotlivé děti?
- Která centra nebo učební prostory v mé třídě podporují děti při rozvoji čtenářské gramotnosti? Jak často a aktivně děti pracují v těchto centrech? Co bych mohl/a udělat pro to, aby tato centra byla zajímavější? Jak mohu pomoci dětem být v těchto centrech více soběstačné?

Matematické kompetence

Matematika, podobně jako řeč a jazyk, prochází napříč všemi lidskými činnostmi a používáme ji prakticky každý den: při měření a sledování průběhu času; při práci (např. v zemědělství či stavebnictví); při vaření; ve všech obchodech, od nakupování potravin po globální finance. Matematika proniká do zkušeností dětí téměř neustále: např. když se probouzí, když usínají, jaké množství zubní pasty si dají na zubní kartáček, kolik talířů připraví na stůl atd. Stejně jako u čtenářské gramotnosti jsou dovednosti v oblasti předmatematické gramotnosti důležitou elementární dovedností podmiňující pozdější úspěch ve škole a v životě.

Lidé se rodí s přirozeným smyslem pro čísla a matematiku. Kojenci, staří několik málo dnů, dokážou rozlišit jeden předmět od sady stejných předmětů. Dokážou také rozlišit různé geometrické tvary. Přestože mají děti v raném dětství v některých ohledech silný smysl pro matematické myšlení – např. snadno chápou pojem sčítání (budu mít více) a odčítání (budu mít méně), mohou mít velké obtíže s určitými matematickými koncepty, např. zachování stejného tvaru a čísla. (Například: Pokud je čtverec otočen tak, že spočívá na bodě jednoho ze svých rohů, většina dětí už tvar nenazve čtvercem. Pokud dospělý vezme 10 mincí, které jsou uloženy na společné hromadě, a rozloží je vedle sebe po jednotlivých mincích, děti si obvykle myslí, že je na stole mincí více.)

Rozvoj matematických kompetencí v raném věku zahrnuje mnohem více než jen naučení se názvů čísel a počítání od jedné do deseti. Znamená to hlubší porozumění matematickým konceptům. Děti můžeme podpořit prostřednictvím nabízení činností, jako jsou řazení a třídění, měření, odhadování a porovnávání veličin, hmotností a objemů.

Stejně jako u rozvoje čtenářské gramotnosti musí být tyto zkušenosti autentické, smysluplné a relevantní pro malé dítě. Aby děti porozuměly abstraktním konceptům, potřebují manipulovat s předměty. Nelze tedy pracovat jen s pracovními listy a úlohami, při kterých používáme pouze tužku a papír. Nejvhodnější je přirozeně propojit každodenní činnosti s matematikou. Například: Spočítej knoflíky na své bundě. Rozdej jeden kelímek každému dítěti. Vytlač 1 centimetr zubní pasty na svůj zubní kartáček. Pověs plakát nalevo ode dveří.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Jaké matematické dovednosti potřebují předškolní děti získat (kromě počítání)?
- Jak se liší rozvoj předmatematické gramotnosti od výuky matematiky na základní škole?
- Jak mohu rozvíjet matematické kompetence během dne ve školce? Kde vidím potenciální příležitosti?

Jak se rozvíjejí matematické kompetence

Počítání je běžná aktivita v předškolních třídách. Schopnost počítat do 10, nebo dokonce do 100 ještě ale neznamená, že si dítě vyvinulo smysl pro čísla a počítání. Počítání obsahuje pouhé memorování názvů čísel a jejich posloupnosti. Oproti tomu smysl pro číslo znamená, že dítě rozumí některým matematickým principům (např. pochopení toho, že mezer mezi čísly je vždy stejná, ať už mezi 1 a 2 nebo mezi 9 a 10; čísla jsou kumulativní, tzn. každá počítaná položka je „přidána“ k předchozí). Děti, které mají potíže s vyjádřením, kolik položek mají všichni dohromady, nezískalo zatím onen smysl pro číslo a matematiku.

Mezi některé důležité matematické koncepty, které je třeba rozvíjet u dětí v předškolním věku, patří:

- **počítání po jedné**, což je schopnost přiřadit položku k položce odpovídající sady (např. pokud máme 10 dětí a každé dítě má dostat jeden banán, pak je potřeba 10 banánů);
- **porovnání množství**: více než, méně než, stejně jako nebo rovno;
- **stálost tvaru** (na velmi základní úrovni) – množství zůstává stejné bez ohledu na změnu jeho tvaru nebo uspořádání v prostoru;
- **třídění**: nejprve podle velikosti, pak podle počtu, schopnost přesně používat základní termíny řazení – první, druhý, třetí, poslední;
- **rozpoznávání čísel jako symbolů**, znát počet, který představují;
- **rozpoznávání, replikování** a případně vytváření vzorců: pochopení toho, že vzorce jsou tvořeny řadou opakovaných sad (nebo základních jednotek), které lze dekodovat a předpovídat. Například:
 - vzorce mají základní jednotku: žlutá-červená, žlutá-červená
 - vzorce lze ukázat i pohybovou hrou: plác-tlesk, plác-tlesk-plác-tlesk
 - v přírodě se vyskytuje mnoho opakujících se jevů: roční období a cyklus života, vzory na peří, mušlích, listech či semenech plodů
 - způsob, kterým je organizován čas: měsíce v roce, dny v týdnu a části dne – ráno, poledne, večer, noc
 - vzory naleznete také v umění, architektuře a designu – na budovách, na keramice, plátnech, oblečení atd.
- **třídění objektů podle kritérií** (např. podle barvy, tvaru, velikosti);
- **rozdílení tvaru a struktury** (jednoduché geometrické tvary, symetrie a prostorové vztahy);
- **měření počtu základních jednotek**, což přirozeně vede k porovnání – větší, menší, kratší, delší, těžší, lehčí, rychlejší a pomalejší;
- **seskupování, organizování a prezentování dat** pomocí grafů a dalších vizuálních prostředků;
- **počítání** – základní sčítání a odečítání (za pomoci manipulace s předměty);
- **subitizace** – schopnost ihned rozpoznat počet objektů v malé skupině, aniž by je dítě muselo počítat; (Malé děti by toho měly být schopny se 2–3 objekty a děti do šesti let věku se 4–5 objekty.)
- **jednoduché zlomky nebo dělení**: pojmy – polovina, čtvrtina;
- **jednoduché násobení**, například dvojnásobek (nebo dvakrát, ještě jednou).

Podpora zájmu dětí a rozvíjení matematických kompetencí

Zájem dětí o matematiku je přirozený a lze na něm snadno stavět. Jednou z nejdůležitějších věcí, kterou můžeme jako předškolní pedagogové udělat, je povšimnout si okamžiků, kdy se děti nejvíce zajímají o výuku názvosloví a o mechanismy potřebné k pochopení matematických konceptů. V průběhu dne nastává obvykle mnoho příležitostí, kdy je možné děti přirozeně seznamovat s matematickými pojmy a procvičovat je.

Objevení správného okamžiku

Jednou ze základních rolí předškolních pedagogů je zajistit podnětné prostředí třídy, které vybízí děti k různým aktivitám, při nichž si budou rozvíjet své matematické myšlení. Jako učitelé potřebujeme umět zachytit správný okamžik pro přirozenou „matematickou“ chvíli. Musíme sledovat spontánní hru dětí a vycítit vhodný moment. Například pokud dítě třídí předměty podle barvy, můžeme mu pomoci tím, že činnost pojmenujeme. (*Aha, ty seřazuješ kostky podle barvy.*) Následně dítě vybidneme k podobné hře, kde je ale třeba třídít podle dvou kritérií – např. barva a velikost.

Tento způsob je zvláště účinný, když dítěti pomůžeme dospět k matematickému řešení problému, kterým se zabývalo. Dítě například řeší problém, jak postavit vysoký most, aby pod ním projela auta. V roli poradce mu pomůžeme vymyslet, jak změřit a porovnat velikosti, které potřebuje znát k vyřešení problému. Dokonce i konflikt při hře můžeme vyřešit s pomocí matematických dovedností. Pokud se dvě děti nemohou dohodnout při hře se stavebnicí, navrhneme jim, aby si dílky stavebnice rozdělily tak, aby každý z nich měl stejný počet. V případě, že máme málo tříkolek na velký počet dětí, které na nich chtějí jezdit, můžeme použít časovač.

Děti lze také seznamovat s matematikou pomocí konkrétních zkušeností. Například při aktivitě porovnávání nasloucháme dětem a na základě toho modelujeme popis předmětů a objektů pomocí slovních spojení jako *více než*, *méně než* a *stejně*. Je také dobré klást různé „matematické“ otázky. Během prostírání stolu se můžeme ptát: *Kolik potřebujeme talířů? Kolik dalších lžic potřebujeme?* Modelujeme také, jak používat názvy tvarů, směru, polohy a času.

Když se pozorně zaměříme na zájmy dětí, najdeme zcela jistě způsoby, jak je lze seznámit s numerickými činnostmi. Děti, které baví hudba nebo tanec, mohou počítat údery na bubínek. Seznamujeme je proto s písničkami, ve

kterých se počítá. Dětem, které se zajímají o velká nákladní auta, pomůžeme pomoci spočítat kola u aut. Tím je vedeme k pochopení vztahu mezi velikostí nákladního auta a počtu kol, kolik je kol na každé straně (zmíníme se o symetrii a stejném počtu kol na každé straně). Zeptáme se dětí, kolik má auto párů nebo sad kol. Zájem dětí o koně nás může zase navést na projekt zabývající se velikostí různých plemen koní a způsob měření jejich výšky v různých zemích: např. pomocí délky ruky (jedna ruka je asi 10 centimetrů dlouhá), měří se od země po kohoutek.

Existuje mnoho věcí, které lze počítat, měřit, porovnávat, poměřovat a zakreslovat do grafů. Jednou měsíčně mohou děti odhadovat a pak spočítat celkový počet vypadlých zubů u všech dětí ve třídě, nejvíce vypadlých zubů u jednoho dítěte, počet dětí, kterému vypadl stejný počet zubů, a podobně. Lze také vytvořit jednoduchý graf, který znázorňuje počet vypadlých zubů v průběhu školního roku.

Děti vedeme k propojení matematiky a technologií. Od pěti let můžeme dát dětem na hraní kalkulačky, na kterých se učí sčítat a odčítat (například když si hrají na obchod a platí „dětskými“ penězi). Pokud máme k dispozici počítač, můžeme společně s dětmi vytvořit graf z informací, které zaznamenaly. Dále jim můžeme ukázat, jak počítače umí vytvářet trojrozměrné obrazce otáčením dvojrozměrného tvaru nebo jak na nich lze vyhledávat další informace, které nás zajímají.

Integrace matematických kompetencí do každodenních činností

Každodenní účast na běžných aktivitách v mateřské škole poskytuje dětem příležitosti procvičovat počítání, sčítání a další matematické operace: *Kolik je dnes dětí ve třídě? Kolik dětí chybí? Kolik je nás dohromady? Je zde 10 dětí, ale mělo by být 14. Kolik nás chybí?* Když navíc použijeme fotografie přítomných a chybějících dětí, učí se děti na konkrétním příkladu počítat a současně odčítat. Stejně jako u všech ostatních rituálů bychom měli brát ohled na to, aby aktivita nebyla příliš dlouhá a děti o ni neztratily zájem. Je také dobré se podobným aktivitám věnovat v menších skupinkách, abychom měli prostor pro zohledňování vývojových fází dětí.

Svačiny nebo oběd poskytují dětem další možnost, jak trénovat počítání po jedné. Např. *Pro každé dítě je připraveno jedno prostírání, jeden talíř, jeden hrníček a jeden ubrousek. Rozdejte každému jednu z těchto věcí.*

Během komunitního kruhu můžeme dětem číst pohádky, zpívat písničky či recitovat básničky, kde se objevuje počítání. Můžeme počítat, třídít a vytvářet kombinace: *Kolik z nás má na sobě červenou barvu? Udělejme kruh podle vzoru: jedno dítě má na sobě červenou barvu, jedno dítě má modrou barvu, červenou, modrou, červenou, modrou.* Buďte při těchto aktivitách opatrní, abyste zbytečně neposilovali genderové stereotypy (např. kluk, holka, kluk, holka). Tento čas lze také využít na seznámení se s výslovností čísel v cizích jazycích, čímž můžeme podpořit minoritní jazyky, kterými děti hovoří ve svých domovech a komunitách.

Pobyt venku probíhá obvykle formou pohybových aktivit, které poskytují skvělé příležitosti, jak vyzkoušet matematické dovednosti skrze přímý prožitek. Jakoukoli činnost, u které využíváme rytmické pohyby těla, lze použít pro počítání: stoupavé nebo sestupné kroky, každý schod je označen jedním číslem; houpání a hlasité počítání každého zhoupnutí; skákání nebo poskakování na jedné noze; poskakování míče apod. V těchto činnostech dítě zapojuje celé tělo, čímž si čísla ještě lépe zapamatuje. Rytmická počítání jsou bez těchto typů konkrétních činností bezvýznamná, tady však mají své místo. Je dobré nelpět na tom, aby děti počítaly společně. Pro děti, které umí počítat, může být odříkávání čísel příliš nudné, naopak ty menší, které ještě zcela nechápou význam čísel, se nebudou chtít zapojit vůbec. Potřebujeme proto mít na paměti, že je nutné vyhledávat a využívat i jiné typy předmatematických činností než jen počítání od 1 do 10.

Matematiku můžeme také zapojit ve chvíli, kdy děti dokončují nějaký náročný úkol. Děti rády sledují, kolik času jim ještě na daný úkol zbývá a jestli se jim ho daří využít efektivně. Také graf, ve kterém vizualizujeme pokrok dítěte (resp. kolik dílčích úkolů už dítě zvládlo), je dobrým příkladem, jak ukázat využití matematiky na konkrétním příkladu. V tomto věku se vyhněte podpoře soutěživosti mezi dětmi a dejte spíše každému dítěti prostor pro soupeření sama se sebou. Oproti starším dětem a dospělým jsou totiž pohybové dovednosti malých dětí více závislé na aktuální fyzické vyspělosti, které děti nemohou jakkoliv ovlivnit. Děti pak právem cítí nespravedlnost.

Každodenní program v MŠ nabízí také možnost sledovat, jak čas plyne. Můžeme poukázat na to, ve které části dne se nacházíme, co bude následovat za další činnost apod. Je také třeba zvážít, jaký typ závěsných hodin do třídy vybereme. Digitální hodiny se dětem snadněji čtou, ale analogové hodiny lépe a konkrétněji ukazují plynutí času. Je také možné použít různá časovací

zařízení, neboť pomohou dětem pochopit podstatu času z jiné perspektivy. Například přesýpací hodiny lze použít k upozornění dětí na přechod z jedné činnosti do druhé.

Kuchyňská minutka, která měří vteřiny, nabízí také další možnosti: signalizuje čas nejen pohybem číselníku, ale i odpovídajícím zvukem. Navíc zvyšuje napětí díky zdánlivému rychlejšímu plynutí času a čtyřletým dětem může pomoci učit se trpělivosti a dovednosti počkat.

Ranní setkání u kalendáře je běžnou aktivitou téměř v každé mateřské škole. Neznamená to však, že je to nejefektivnější metoda, jak děti s časem seznamovat. Běžné kalendáře nejsou pro malé děti moc smysluplné a opakování počtu dnů v měsíci a roku jim příliš nepomáhají pochopit význam času. Malé děti si mohou zapamatovat názvy měsíců, ale ve skutečnosti jsou to pro ně příliš abstraktní pojmy. V programu Začít spolu používáme kalendáře, na kterých děti vidí a mohou si spočítat, kolik zbývá dní do jejich narozenin, do dalšího výletu nebo kolik uplynulo dní od prvního dne školy. Tyto kalendáře by však neměly být hlavní náplní programu předmatematické gramotnosti. Pokud opravdu věříme tomu, že se malé děti učí praktickými činnostmi a osvojují si matematické pojmy prostřednictvím manipulace, nemůžeme za aktivní učení považovat to, když každé ráno jedno z dětí přiřadí příslušné číslo do kalendáře.

V Kapitole 8 jsme zmínili, že matematická pregramotnost může být rozvíjena prostřednictvím celé řady rozmanitých aktivit, např.:

- **diskuze** o tom, jak se v různých kulturách měří a počítá délka;
- **hry**, u kterých je potřeba počítat (například hra „na schovávanou“);
- **manipulace s předměty** – třídění a řazení předmětů, jako jsou knoflíky, klíče, malé hračky, šrouby, matice a hřebíky, semínka, listy, mušle, kamínky atd.;
- **interakce s kostkami** – např. učit se, že dva menší bloky jsou stejně velké jako jeden větší blok;
- **větší projekty**, které integrují měření, počítání, subitizaci (správný odhad počtu na první pohled bez nutnosti počítání), jednoduché zlomky, sběr dat a vytváření grafů.

Založení matematického centra

Pro matematické centrum je vhodné vybrat prostorné místo, které je vzdáleno od hlučnějších center ve třídě. Mělo by vyzývat děti především k manipulaci s různými předměty a materiály. Vše je proto nutné dobře uspořádat a vystavit na lehce dostupných místech. Je také dobré materiály pravidelně obměňovat, aby o centrum děti neztratily zájem.

Pomůcky by měly být čisté a nepoškozené (úplné puzzle bez chybějících dílků, loto karty musí mít všechna okénka). Puzzle je vhodné uložit do krabiček, které je pomohou uchovat kompletní. Materiály lze třídit a ukládat do krabic s obrázkem, který ukazuje, co má v jaké krabici být. Mimo jiné tím pomůžeme dětem si po sobě uklidit. Tento prostor by měl být vybaven stoly a židlemi pro více žáků, kteří zde mohou pracovat paralelně.

Běžný, snadno dostupný materiál je v rozvoji předmatematické gramotnosti stejně efektivní jako nákladné pomůcky, které jsou vyrobené speciálně pro výuku matematiky. Existují však pomůcky, které cíleně pomáhají dětem prohlubovat pochopení matematických konceptů. Děti si jejich prostřednictvím systematicky osvojují konkrétní dovednosti, jako jsou počítání, třídění a porovnávání. Některé z těchto pomůcek lze vyrobit, jiné je třeba zakoupit.

Tyto pomůcky by měly obsahovat:

- **Kostky stejné velikosti** nebo podobné předměty, které dětem umožňují procvičovat počítání a měření prostřednictvím manipulace. Tyto předměty by se měly dát sestavit tak, aby vytvořily řadu. Děti tak například mohou vidět rozdíl mezi pěti a sedmi kostkami (řada se sedmi kostkami bude o dvě kostky delší než řada s pěti kostkami).
- **Čísla na podlahu** – protiskuzové čtverce na podlahu s čísly od 1 do 10. Tato čísla vybízejí ke hrám, které jsou zaměřené na rozvoj hrubých motorických dovedností a současně na počítání. Lze je také využívat pro hry zaměřené na třídění, rozpoznání číslic nebo krokování. Čtverce se dají snadno vyrobit z koberce nebo lepicího papíru.
- **Vybavení pro měření** – může se jednat o pomůcky vyrobené učiteli nebo dětmi, klasické nástroje určené pro měření mohou být však také velmi užitečné. Pokud je to možné, dáme dětem k dispozici i nádoby různých velikostí se stupnicí (na kapaliny i sypké látky), měřicí lžice, pravítka, měřicí pásky, stupnice a teploměry. Co se týká vah, je smysluplnější používat miskové váhy, neboť díky nim mohou děti porovnávat hmotnost různých předmětů.

- **Řady čísel** jsou užitečné v momentě, kdy děti začínají chápat význam počítání a třídění a postupně jsou schopné provádět jednoduché výpočty. Umístíme-li číselnou čáru na podlahu, můžeme navíc trénovat krokování.
- **Kostky ve tvaru parket** umožňují skládání vzorů z geometrických tvarů a jejich vzájemné navazování. Kostky lze kombinovat podle barvy a tvaru a vytvořit z nich různé vzory.
- **Sada různých geometrických tvarů** je velmi užitečná k objevování matematických souvislostí. Může obsahovat různé varianty tvarů, šířky, barvy a velikosti (např. malý široký červený trojúhelník; velký tenký modrý kruh; velký tenký žlutý čtverec) a nabízí celou řadu aktivit. Nejprve si děti mohou s tvary hrát a sestavovat z nich obrázky. Na vyšší úrovni náročnosti mohou třídít podle jednoho kritéria: velikost, tvar, barva nebo tloušťka. Dále je mohou rozdělit na základě dvou kritérií. Přejít z jednoho kritéria (všechny tenké; všechny červené) ke dvěma kritériím (tenké i červené) seznamuje dítě s logikou symbolů. Symbolické myšlení dětí se neobjevuje dříve než v 5 až 7 letech.
- **Mince v malých nominálních hodnotách** – ať už hračky nebo skutečné – nabízejí klasifikaci a procvičení jednoduchých matematických operací.
- **Při skládání puzzlí** se děti soustředí nejen na velikost a tvar, ale i na vztah části k celku. To je důležitá dovednost potřebná pro pozdější nácvik čtení i rozvoj matematických dovedností. Při hře s puzzlemi se děti setkávají také s konceptem nápovědy. Dále si uspořádávají myšlenky, například když pochopí, odkud roste zelená tráva, kde je modrá obloha, kam ve skládance patří hlava, paže a nohy člověka. Třídění je důležité v matematice, vědě i čtení. Práce s hádankami také vyžaduje analýzu a testování hypotéz, což souvisí s vědou. Záleží rovněž na obrázku – některé puzzle zobrazují auta, jiné profese či zvířata. Analýza vlastností a prostředí těchto obrazů může souviset s koncepty používanými ve vědě či sociologii. Puzzle s písmeny abecedy mohou zase připravit děti na čtení; puzzle s číslicemi podporují rozvoj povědomí o matematických konceptech. Výhodou puzzlí je, že se liší v náročnosti podle počtu a velikosti dílků. To nám umožňuje jednoduše vybrat vhodnou variantu.
- **Kolíčky s destičkami** různých barev jsou velmi dobře využitelné ke třídění a klasifikaci. Matematické koncepty jsou rozvíjeny tím, že děti počítají kolíčky podle kardinálních čísel (1, 2, 3) nebo pořadových čísel (první, druhá, třetí). Podle toho, jestli kolíčky přidávají, nebo odebírají, rozvíjejí pojmy *více než, méně než, stejně jako*. Také mohou vytvářet z kolíčků

vzory. Skládání vzorů je významné pro učení matematiky a objevování vědy, pro předčtenářskou gramotnost i pro rozvoj tvořivosti.

- **Geobordy** jsou destičky, na kterých jsou v řadách zatlučené hřebíky. Děti si vezmou provázek či gumičky, natahují je od hřebíku ke hřebíku a vytváří tím různé tvary. Barvy gumiček pak umožňují překrývání a vzájemné porovnání tvarů.
- **Loto** vyžaduje umění pozorovat a porovnávat, což jsou dovednosti nezbytné pro rozvoj čtenářské gramotnosti i vědeckého myšlení. Loto s vyobrazením různých profesí navíc přispívá k rozvoji povědomí o sociálních konceptech. Výhodou je, že může nabídnout celou řadu témat (čísla, barvy, zvířata), ale i stupňů obtížnosti.
- **Další hry**, u kterých je potřeba počítat, zejména takové, při kterých používáme hrací kostku nebo spinner.
- **Lego a Duplo** nabízí nekonečné možnosti vytváření konstrukcí: budovy, věže, vozidla a jiné předměty. Děti z těchto stavebnic mohou postavit cokoli, aniž by to muselo být něco konkrétního. Součástí příslušenství jsou navíc obvykle i kola, postavičky (členové rodiny a různé profese), vozidla a zvířata. Stavebnice přispívají k rozvoji matematických pojmů, jako jsou vzorec, počítání či poměrná velikost. Když děti postaví z kostek rampu, most či tunel, objevují tím koncepty jako rovnováha, síla či stabilita. Rozvíjí své porozumění architektuře, vzorcům, symetrii i designu.
- **Domino**. U některých druhů domina děti pracují s geometrickými tvary, u jiných s obrázky či barvami, počtem puntíků nebo číslicemi (některá domina mají dokonce na jedné straně čísla a na druhé straně odpovídající počet puntíků). Stejně jako u her typu loto, domina vyžadují soustředěnost dětí, porovnávání, rozlišování a hledání stejných dvojic. Všechny tyto dovednosti jsou důležité pro budoucí učení.
- **Barevné korálky** navlečené na šňůrce učí děti základní číslovky, pořadová čísla, vytváření vzorů a odlišování barev. Děti také mohou vytvořit návody se vzory, podle kterých lze korálky navlékat.
- **Barevné magnety**, které mají geometrické tvary a různé velikosti, mohou být umístěny na kovové podložce. Děti na ní mohou vymýšlet vlastní vzory a obrázky. Tato aktivita přispívá k získání povědomí o číslech i geometrických konceptech, děti si procvičují barvy, rozvíjí svou tvořivost i představu o magnetismu.

V Příloze 6 je uveden seznam materiálů vhodných pro matematická centra.

Matematika napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- objevování nových způsobů, jak komunikovat své nápady;
- pečování o materiály;
- hraní si s ostatními, dodržování pravidel;
- spolupráce s ostatními na řešení problému;
- schopnost projevit své preference a pocity.

Fyzický vývoj

- rozvíjení jemné motoriky prostřednictvím manipulačních činností;
- rozvíjení koordinace ruka–oko;
- posilování svalů při hře (např. skákací panák).

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- vytrvalost a soustředění, které posilujeme prostřednictvím matematických výzev;
- využití matematických konceptů v jiných kontextech (např. rovnost);
- využití matematiky k řešení problémů (např. jak rozdělit 15 sušenek mezi 5 dětí).

Jazykový vývoj

- osvojení si nové slovní zásoby: názvy číslic, funkce, předložky, které se vážou k popisu prostoru (vedle, nad, blízko, daleko), pojmy vztahující se k času (později, dříve, brzy, nikdy);
- popisování atributů různých předmětů, např. tvar, vzor, velikost, hmotnost;
- schopnost formulovat podobnosti a rozdíly.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti *pokračování*

Jazyk a čtenářská gramotnost

- užívání si poslechu, prohlížení a čtení knih o číslech, geometrických tvarech, počítání apod.;
- tvorba knih o číslech, geometrických tvarech, počítání apod.;
- čtení a psaní kuchařky;
- používání manipulativ a her, které obsahují písemné nebo obrázkové návody.

Občanské a kulturní kompetence

- objevování různých způsobů měření délky, hmotnosti a objemu;
- zkoumání různých způsobů, jak lidé ve svém životě využívají matematiku (např. při výrobě dřevěné hračky, při ušití košile nebo při nakupování a prodávání v obchodě);
- hry lota a bingo, které obsahují obrázky korespondující s bezprostředním okolím dítěte a kulturou;
- vytváření námětových her, které využívají matematiku (např. hra na obchod, trh, továrnu nebo restauraci).

Věda

- používání měřicích přístrojů, získávání a zapisování dat;
- hledání cyklů v přírodě, jako je životní cyklus a roční období;
- rozpoznávání časových schémat a sekvencí.

Technologie

- použití technologií k jednoduchým matematickým operacím;
- použití technologií k nahrávání dětí, jak objevují a využívají matematické dovednosti, či k zachycení „matematiky“ v okolí MŠ (např. symetrie na budovách, reklamy s cenovými nabídkami apod.);
- hraní počítačových her, které prohlubují různé matematické koncepty.

Umění

- vytváření a hledání vzorů ve výtvarném umění a v hudbě;
- počítání rytmů při hudbě a tanci;
- používání geometrických tvarů při výtvarné činnosti.

Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvíjení matematických dovedností

Spousta lidí je přesvědčena, že právě matematika je jejich slabá stránka. Přitom matematické dovednosti využívá každý z nás v běžném životě téměř denně – při vaření, práci na zahradě, při nakupování, návštěvě banky i při sledování nebo hraní her. Někteří lidé (např. účetní, počítačová programátoři, tesaři či krejčí) využívají matematiku při své práci, jiní se s ní mohou setkávat v rámci svých koníčků. Rodiny a další členové komunity mohou proto dětem ukázat celou řadu možností, jak využívají matematiku ve svém životě. Vedeme tak děti k uvědomění, jak jsou matematické dovednosti důležité. Můžeme s dětmi také navštívit místní obchod a nechat je, aby se zeptaly paní prodavačky, jak konkrétně používá matematiku ve své práci. Děti si tak rozšiřují povědomí o praktickém využití matematiky. Rodiče mohou doma s dětmi realizovat aktivity, jako jsou vaření, opracování dřeva nebo práce na zahradě, během kterých děti přirozeně používají matematické pojmy.

K matematice je nutné přistupovat jako k zábavě. Můžeme pozvat rodiny do mateřské školy a hrát s nimi matematické hry. Takové hry budou ještě přínosnější, pokud děti současně objevují něco o jiné kultuře či počítají v cizím jazyce. Matematika se může stát také součástí besídek, slavností a dalších akcí školky (např. školní jarmark, kde děti samy prodávají své výrobky).

Je vždy dobré podpořit rodiny a inspirovat je, jak doma můžou prohlubovat matematické dovednosti svých dětí prostřednictvím nejrůznějších her nebo rozhovorů na matematická témata (např. vnímání času, množství a velikost).

REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Kdy během dne obvykle seznamují děti s matematickými pojmy? Jsou ještě jiné chvíle, kdy bych mohl/a integrovat matematiku do každodenních činností?
- Mohl/a bych do matematického centra přidat nové materiály, které by podpořily rozvíjení předmatematické gramotnosti zajímavějším a zábavnějším způsobem?

Občanské a kulturní kompetence a námětová hra

Občanské a kulturní kompetence jsou důležité, protože pomáhají dětem pochopit jejich roli v rámci komunity a také jejich práva a povinnosti, které jako občané mají. Ve vzdělávacích programech jsou tyto kompetence obvykle uvedeny jako součást společenských věd, které zahrnují také historii, geografii, ekonomii či ekologii. Jako předškolní pedagogové pomáháme dětem osvojovat si občanské a kulturní dovednosti tím, že jim poskytujeme příležitosti:

- hrát si a vzájemně komunikovat;
- budovat přátelství a vazby s ostatními dětmi;
- sdílet a umět zacházet s vlastními emocemi;
- zapojit se do rozhodovacích procesů v rámci skupiny;
- respektovat odlišnosti mezi lidmi;
- přijímat osobní odpovědnost;
- chápat role a funkce komunity a jejích členů.

(Vývoji těchto kompetencí jsme se věnovali ve třetí části, konkrétně v Kapitole 6 a 7.)

Rozvoj občanských a kulturních kompetencí u dětí je závislý na jejich schopnosti společně si hrát, proto se tato kapitola zaměří na námětovou hru jako prostředek k získání těchto dovedností. Předškolní pedagog prostřednictvím těchto her staví základy pro pozdější rozvoj občanských a kulturních dovedností.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TĚTO KAPITOLY

- Jaké občanské a kulturní kompetence si děti osvojují při námětové hře a které požadavky ŠVP skrze ni předškolní pedagogové naplňují?
- Jaké další kompetence si děti osvojují prostřednictvím námětové hry?
- Jakými dalšími způsoby mohou učitelé podněcovat námětovou hru u dětí?
- Jaké druhy materiálů lze do třídy přidat, aby se obohatila námětová hra dětí?

Co je námětová hra

Při námětové hře děti vytvářejí scénář, zaujímají různé role a vystupují v nich. V odborné literatuře ji najdeme také pod názvy sociálně-dramatická, symbolická hra či hra v roli. Ve scénáři se obvykle objevují místa, činnosti a osoby, které děti znají, jako např. rodinní příslušníci, prodavači, zdravotní sestry nebo pacienti v nemocnici. Scénáře se budou velmi lišit v závislosti na tom, kde a jak dítě žije (ve které zemi, na jakém konkrétním místě, v jakém podnebním pásmu); zdali je jeho rodina bohatá či chudá apod. Hra je ale vždy o tom, jak děti pochopí různé role lidí ve své komunitě a jak tyto role vnímají. Role, které přebírají, jim umožňují prozkoumat svou vlastní kulturní identitu a porozumět kulturám ostatních dětí ve třídě či komunitě. Některé děti tíhnou k hraní fantasy scénářů, kterými se nechaly inspirovat v knihách, filmech nebo televizních programech. Rády si hrají na kosmonauty cestující do vesmíru, paleontology hledající dinosauří kosti, hasiče zachraňující lidi a hasící oheň, divoká zvířata lovící kořist a ochraňující svá mláďata či postavy z lidových pohádek.

Postupem času děti začnou rozvíjet jednoduché scénáře do složitějších příběhů se zápletkami, více rolmi i postavami, které prochází nějakou změnou. Scénáře začnou obsahovat dramatické momenty, kdy je třeba překonávat různé překážky a výzvy. To je jednou z důležitých dovedností, kterou si jako členové komunity potřebují osvojit.

Námětová hra je považována za klíčovou součástí kvalitního předškolního programu, protože dětem nabízí jedinečné příležitosti uplatňovat vysokou úroveň tvořivého myšlení, řešit problémy, komunikovat a podílet se na sociálních interakcích. Výzkum ukazuje, že tento druh hry může pozitivně ovlivnit všechny výše uvedené dovednosti (Whitebread, 2011).

Během námětové hry děti:

- uplatňují symbolické myšlení (kostka představuje auto, kartonová krabice dům);
- přebírají role, u kterých je potřeba se chovat a myslet jako daná osoba (matka, lékař, astronaut apod.);
- učí se rozumět vztahům mezi jednotlivými rolemi i tomu, jak tyto vztahy ovlivňují způsob komunikace (maminky hovoří jinak se svými batolaty než se svými kamarádkami);
- vyjednávají s ostatními, kteří mohou mít zcela odlišné názory;
- vytváří příběh nebo děj prostřednictvím diskuze a sdílení nápadů.

Během námětové hry děti staví na tom, co znají a s čím mají zkušenost.

Na základě toho vytvářejí něco nového. Susan Engel (2005) charakterizuje námětovou hru jako „*co je a co když*“. Vygotského výklad hry jako hlavní činnosti raného dětství a její dopad na emoční a kognitivní vývoj dětí rovněž odkazoval na tento druh hry (1978: s. 92–104). Námětová hra je komplexní proces, který ukazuje, jak snadno jsou děti v útlém věku schopné přebírat vzorce chování a jak tím získávají občanské a kulturní dovednosti. Na učitel je, aby děti v této hře podporoval a propojoval ji s dovednostmi, které děti budou potřebovat v reálném životě (a to nejen nyní, ale i později jako dospělí jedinci).

Jak se vyvíjí námětová hra

Leong a Bodrova (2012) identifikovali pět fází rozvoje námětové hry. Důležitou úlohou předškolního pedagoga je vytvářet příležitosti, podněcovat děti k zapojení do hry a postupovat podle těchto fází.

Tato stadia odkazují k určitému věku dětí, není ale neobvyklé pozorovat tříleté děti zapojené do pokročilé hry (4. nebo 5. fáze) nebo naopak pětileté děti, jak si hrají na nižší úrovni (ve 2. či 3. fázi). Nižší popsané fáze nám pomáhají asistovat dětem při přechodu k vyšším, složitějším úrovním námětové hry. S tím, jak se zvyšuje úroveň hry, si děti zároveň osvojují občanské a kulturní kompetence a vnímají, jaké různé role lidé sehrávají při společném řešení problémů, jak spolu komunikují a spolupracují v různých typech situací.

- **Fáze 1: Jednoduchá symbolická hra** s reálnými předměty nebo opravdovými hračkami (např. předstírání pití z prázdného šálku, popojíždění autem a vyluzování zvuku motoru).
- **Fáze 2: Hraní role bez scénáře** nebo s velmi krátkým, jednoduchým scénářem (např. oblékání otcovy čepice s prohlášením „*Já jsem tatínek.*“).
- **Fáze 3: Interakce s jedním nebo dvěma dalšími dětmi v různých rolích** (např. prodáváč a zákazník) s jednoduchým scénářem, jako je prodávání a nakupování potravin. V této fázi budou mít některé děti potíže vydržet ve své roli a raději budou přebírat jiné role, které se jim zdají být více atraktivní. To může často vyústit v konflikt s ostatními dětmi. Děti by měly mít v každém případě k dispozici snadno dostupné materiály, které mohou k podobným hrám použít.
- **Fáze 4: Setrvání v roli při složitějších scénářích s více rolemi** (např. hra na nemocnici nebo tržnici). Děti hovoří jazykem, kterým by jejich postavy mluvily i v reálném životě. Seriózně vyjednávají, jaká bude zápletka příběhu, přestože může být často její finální podoba značně nejasná nebo bez zřetelné dějové linky. Děti ve třídě vyhledávají nebo vyrábějí rekvizity, které potřebují pro svůj konkrétní scénář a děj.
- **Fáze 5: Plánování, organizování a domlouvání se na rolích pro kompletní scénář a děj před začátkem hry:** Scénář a děj jsou komplexní, obsahují dílčí zápletky. Děti nad přehráváním scénáře mohou strávit několik hodin i dní. Často se jedná o témata, která jsou pro děti důležitá, např. vítězství dobra nad zlem, být zachráněn nebo naopak ochraňovat ostatní před nebezpečím.

Většina dětí není schopna dosáhnout páté úrovně bez jasných instrukcí. V komunitách dosahují této úrovně starší děti, které fungují jako „*experti*“. V mateřské škole, kde jsou věkové skupiny homogenní, mají děti méně příležitostí pozorovat a napodobovat starší spolužáky. Předškolní pedagogové mohou však roli starších kamarádů nahradit například tím, že asistují dětem při plánování a zajištění rekvizit, podporují je v porozumění jednotlivým rolím a pravidlům konkrétní hry, modelují vhodný jazyk či pomáhají rozvinout hru do delšího časového období.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení námětové hry

Jako předškolní pedagogové hrajeme klíčovou roli v tom, jak často a kvalitně budou námětové hry v naší třídě rozehrávány. Měli bychom pozorovat zájmy dětí, vytvářet podmínky a podnětné prostředí, poskytovat dostatek času a prostoru pro hru a připravovat scénu tak, aby stimulovala dětskou fantazii a představitost. Dětem poskytujeme materiály, které mají potenciál hru rozvinout a obohatit o další podněty.

Podporování námětové hry

Náš přístup k dětské námětové hře určuje její kvalitu, obsah i hodnotu. Hru podpoříme zejména tím, budeme-li ji pozorně sledovat a vést. Námětová hra funguje nejlépe, je-li založena na zájmech dětí a řídí se jejich nápady.



TIPY

Hru můžeme podpořit tím, že:

- navrhne další nápady nebo směry, kterými se hra může ubírat;
- příležitostně se připojíme ke hře a podporujeme myšlení dětí, které hru obohacují;
- přidáme nebo navrhne další rekvizity;
- navrhne další role;
- pomůžeme dětem ve vyjednávání a řešení konfliktů.

Například pokud si děti hrají na rodiče, kteří se prochází se svými batolaty, můžeme jejich hru podpořit dotazem: *Nechtěly by vaše děti jít na hřiště?* a navrhnout jim, aby si vybudovaly hřiště ze stavebnic a kostek. Při vstupu do hry však musíme být velmi opatrní. V každém případě je důležité, abychom se podřídili vedení a přání dětí.

Další informace o tom, jak posouvat a rozvíjet myšlení dětí, najdete v Kapitole 11.

K tomu, aby děti dosáhly páté úrovně, potřebují znát prostředí, ve kterém se hra odehrává, jednotlivé role i jejich jednání. Toho lze dosáhnout pomocí obrázků, videí, příběhů a diskuzí, nejúčinnější metodou je ale stále přímá zkušenost. Můžeme je zaměřit například na hraní různých povolání, která se setkávají na jednom pracovním místě (např. letiště, kde je letová posádka, údržbářská posádka, prodejci letenek, palubní dozorcí, bezpečnostní agenti

a další), na jejich úkoly a činnosti, vybavení, které používají, i na jazyk, kterým hovoří.

Za tímto účelem můžeme pozvat do třídy místního lékaře, hudebníka, pekaře nebo architekta a požádat je, aby vyprávěli dětem o své práci a ukázali jim, jak používají své speciální nástroje a vybavení. Je dobré nejprve zvážit pozvání někoho z rodinných příslušníků či známých dětí ze třídy. Děti budou na své příbuzné a známé patřičně hrdé, což hru ještě více stimuluje.

Pokud některé děti projeví úzkost nebo strach související s tématem (např. protože jim to připomene návštěvu lékaře nebo hospitalizaci rodiče v nemocnici), můžeme jim pomoci lépe porozumět situaci a zmírnit jejich obavy prostřednictvím čtení knih. Pokud jsou děti během hry zmatené, mají zkreslenou představu o roli nebo situaci, kterou mají zahrát, může jim opět pomoci knížka či příběh. Knihy obohacují hry o další nápady, které mohou stimulovat fantazii dětí a rozvíjet hru v roli.

Učitel může také modelovat nepsaná pravidla, kterými se řídí scénář a role v námětové hře. Pokud dítě prodává své zboží na trhu, musí komunikovat se zákazníky pomocí specifického jazyka, například: *Dnes máme velmi dobré banány. Chtěli byste něco ochutnat? Naše brambory jsou levné. Co byste chtěli koupit?* Pro děti je v této situaci také důležité pochopit, že se prodavač najednou nemůže stát kupujícím, ale že stojí u svého zboží, přebírá peníze od zákazníků a pak jim zboží podává. Vydržením v roli po určitý čas a dodržováním pravidel hry procvičují děti mimo jiné schopnost sebeovládání. Námětová hra má pozitivní vliv takřka na všechny vývojové oblasti, zejména pak na sociální dovednosti a schopnost sebeovládání, což jsou klíčové kompetence v našem osobním i pracovním životě (Elias a Berk, 2002).

Námětovou hru téměř vždy hraje více dětí, a proto významně přispívá k sociálnímu rozvoji dítěte. Často se neobejde bez společného plánování a spolupráce (např. *Budu maminkou a ty budeš dítě, dobře? Zahrajeme si, že jdeme nakupovat. Petr poveze dítě v kočárku.*) Poskytuje praktické příležitosti při řešení konfliktů: *Chci si vzít klobouk s peřím. Takže ty si ho nemůžeš vzít!* Děti se mohou hádat a na někoho se rozzlobit, je dobré však mít na paměti, že i spor vede k rozvoji technik důležitých pro spolupráci. Děti se učí tomu, že spolupráce a hra s ostatními je obohacující a příjemný zážitek. Námětová hra je jednou z neefektivnějších aktivit dětí, prostřednictvím které se učí demokraticky jednat.

Pokud stejná skupinka dětí opakuje při tomto typu hry stále totožné téma, může to signalizovat určité problémy. Abychom to však mohli správně posoudit, potřebujeme děti dobře znát. Opakování může být signálem toho,

že prostředí centra nebo třídy již není dostatečně podnětné, aby stimulovalo nápady dětí. Může to být ale také známka toho, že děti mají omezené zkušenosti, ze kterých nemohou pro svou hru čerpat. V tomto případě je vhodné zamyslet se nad tím, jak poskytnout dětem nové zážitky, které hru rozvinou. Může to také signalizovat, že jsou děti znepokojeny traumatickou událostí nebo přetrvávajícími problémy ve svém životě. V takovém případě může mít opakované přehrávání stejného tématu terapeutickou funkci. Pokud se domníváme, že tomu tak je, je dobré vyhledat odbornou radu u psychoterapeuta.

Je-li hra moc divoká nebo chaotická, je možné, že děti mají k dispozici příliš mnoho materiálů nebo materiály nejsou příliš dobře organizované. V takovém případě bychom měli nenápadně odstranit některé rekvizity, přemístit je nebo vrátit tam, kam patří. Uspořádání prostoru a úklid rekvizit často stačí k tomu, aby děti hru inovovaly.

V pozici předškolního pedagoga je opět důležité pozorovat a dokumentovat dětskou námětovou hru (viz Kapitola 9) a sledovat, jak se proměňuje. Záznamy by měly dokládat, jak námětová hra obohacuje a rozšiřuje nápady dětí, rozvíjí jejich jazykové dovednosti, sebevědomí, schopnost spolupracovat i kontrolovat vlastní chování.

Záznamy z pozorování mohou obsahovat následující postřehy:

- dítě si hraje na někoho jiného;
- dítě používá určitý předmět k zastoupení jiného (reprezentace);
- dítě jedná s ostatními a vychází s nimi;
- dítě vyvažuje role vůdčí a submisivní;
- dítě používá jazyk ke zdokonalení a posunutí scénáře vpřed;
- dítě přináší nové nápady a vykazuje schopnost tvořivě myslet.

NÁSILNÁ HRA

Děti se přirozeně zajímají o osobnosti, které jsou mocné a slavné, a proto je pro ně běžné (zejména pro chlapce), že si chtějí hrát na válku nebo hru obsahující násilí. Při této hře obvykle používají různé předměty (či své ruce) jako zbraně, což není vždy žádoucí a bezpečné. Existují různé způsoby, jak se vypořádat s tímto typem her u dětí předškolního věku. Je dobré mít na paměti, že není vždy vhodné je zakazovat. Naopak je lepší tuto hru umožnit, neboť ji některé děti zkrátka potřebují (Holandsko, 2003). Tento způsob však vyžaduje přístup kvalifikovaného facilitátora. Opět musíme nejprve věnovat čas pozorování a zjistit, jakou mají děti s násilím zkušenost a proč se v jejich hře vyskytuje. Můžeme díky tomu objevit, že se staly svědky domácího násilí, nebo dokonce zažily válku či ozbrojený konflikt.

Další cestou je nabídnout vhodnější a poutavější témata a materiály ke hře, které mohou přispět k ústupu od násilné hry. Ve třídě by mělo platit pravidlo, že jsme k sobě a k prostředí třídy laskaví a ohleduplní. Když děti rozehrají hru, ve které se objevuje násilí, můžeme odvést jejich pozornost k jinému tématu a připomenout jim toto pravidlo laskavosti a ohleduplnosti. Děti podněcujeme k vymýšlení nápadů týkajících se jiných témat a poskytujeme jim alternativní a přijatelné způsoby, aby se cítily silné a schopné bránit sebe a své kamarády před „zlými lidmi“ nebo před nebezpečím. Jedním ze způsobů je „překonat zlé lidi“. Pohádka O Palečkovi a podobné pohádky přináší příklady někoho fyzicky malého, který však svým rozumem přechytračí a vyzraje nad mnohem většími a silnějšími lidmi. Dalším způsobem je přeměnit zlého člověka v laskavého a spřátelit se s ním. Je také dobré dětem ukázat, že ve společnosti existují lidé, kteří jsou uznáváni a mají vliv, aniž by byl jejich život spojen s násilím, např. lékaři, zdravotní sestry, veterináři, environmentalisté, reportéři, televizní hlasatelé, strážci parků, piloti a samozřejmě i učitelé.

Založení center námětových her

Pokud máte dostatek prostoru, doporučujeme založit dvě centra námětové hry: centrum Domácnost, které je stálé, a centrum, které se obměňuje podle aktuálně probíhajících projektů, integrovaných bloků či zájmu dětí o konkrétní téma. (Když centrum Kostek sousedí s těmito centry, jsou námětové hry bohatší a komplexnější.) Pokud není možné mít ve třídě dvě centra námětové hry, lze poskytnout alespoň krabice s různými předměty, které podněcují děti k rozmanitým způsobům využití.

Centrum Domácnost

Námětová hra často začíná v tomto centru oblékáním, pak se přesouvá do jiných center a končí opět zde. Děti mohou ve své roli „chodit do školy“ do centra knih, „jít nakoupit“ do centra s manipulativy a poté se vrátit „domů“. Později pokračují v tématu během pobytu venku a „vyrazí na rodinný výlet do zoo“. Námětová hra je pro vývoj dětí tak důležitá, že by se do ní mělo zapojit co nejvíce dětí a mělo by se při ní využívat co nejvíce prostoru.

Mezi základní výbavu centra Domácnost patří nábytek a spotřebiče, např. sporák, dřez a lednička nebo box na led; skříňky, police, stojan na kostýmy a oděvy k převlékání; postel pro panenky a plastové umyvadlo ke koupání panenek; skříňka a police; stůl se čtyřmi židlemi; sada dětského nářadí ke hraní na opravy domu a nerozbitné zrcadlo v životní velikosti.

Mezi další materiály a vybavení, které do centra můžeme dát, patří:

- několik starých, nefunkčních mobilních telefonů;
- panenky, které odpovídají pohlavím, podobě a tónům pleti dětí ve třídě, včetně některých s tělesným postižením;
- doplňky pro panenky, jako je oblečení, pleny, bryndáčky, lahvičky, mýdlo a ručníky;
- dětské koště, lopatka, smetáček, mop a kyblík;
- nádobí, hrnce, pánve, kuchyňské náčiní a příbory (menší verze používaná v domácnostech dětí);
- prázdné, čisté nádoby na potraviny a nápoje, krabice a hrníčky;
- umělé nářadí (jako jsou plastové šroubováky a kladiva).

Při vaření a stolování by mělo být vybavení a nádoby na potraviny co nejvíce podobné těm, které děti používají ve svých domovech. Někdy je ale užitečné děti seznámit i s nádobím z jiných kultur, ukázat jim, jak se používá a proč je v těchto kulturách funkční, nebo dokonce nezbytné.

Pokud je to možné, měli bychom stejné vybavení běžně používat při vaření a stolování, než je využijeme v tomto herním centru.

Oblečení k převlékání je nejlepší rekvizitou pro realizaci námětové hry na vysoké úrovni. Oblečení pomáhá dětem vžít se do role a dlouho v ní setrvat. Mělo by být rozmanité: pánské a dámské (ustřižené tak, aby odpovídalo výšce a velikosti dětí), kravaty, náhrdelníky, šperky, šátky, peněženky, pánské a dámské boty, čepice, klíče, aktovka nebo malý kufr, zástěry a cokoli jiného, co by bylo vhodné pro hraní rolí jednotlivých členů rodiny. Jako učitelé bychom měli být obezřetní, aby děti nebyly zesměšňovány, pokud se oblékají do neobvyklého oblečení nebo se rozhodnou nosit oblečení typické pro druhé pohlaví.

Další centra pro námětovou hru

Nápady pro další prostory nebo centra mohou vyplynout ze zájmů a zážitků dětí, které je aktuálně ovlivňují a jsou pro ně významné, např. stavba nové budovy poblíž školy, požár v okolí, dítě ve třídě, které leží v nemocnici po operaci apod. Nové návrhy můžeme získat i díky příběhům a knihám, které s dětmi zrovna čteme, nebo díky projektům a integrovaných tematických celkům, kterým se věnujeme. Dětem musí být jednotlivé role, činnosti a místa povědomé, aby byly ochotné se do hry zapojit.

Pokud je to možné, kupte, získejte od rodičů nebo si vyrobte různé pokrývky hlavy či doplňky (např. odznaky, laboratorní pláště, rukavice), které jsou podobné těm, jež nosí místní pracovníci (např. hasiči, stavební dělníci, kuchaři, policisté, majitelé obchodů atd.).

V Příloze 7 najdete další témata pro námětové hry.

Vybavení by mělo být rovnoměrně rozděleno na mužské a ženské. Je rovněž dobré mít k dispozici genderově neutrální oblečení, které se nosí v reálném životě. Musíme myslet i na to, abychom při výběru oblečení nepodporovali genderové stereotypy. Tak jako se mnoho dívek rádo obléká do šatů pro princezny, které znají z populárních médií, může se stejný zájem objevit i u některých chlapců. V současnosti mají ženy mnoho možností a mohou si vybírat z různých zaměstnání, proč tedy nevtáhnout dívky do her na hasiče, policisty, stavební dělníky, kuchaře, lékaře, vědce, či dokonce prezidenty. Fantazijní hru lze rozvinout dále tím, že podnikáme dívky a chlapce, aby zkoušeli i činnosti a role, které jsou jinak spojovány s pohlavím opačným (např. dívky mohou zachraňovat chlapce, dívky a chlapci mohou spolupracovat při zabití draka, aby zvítězili nad zlem).

Sbírání vhodných materiálů se širokým spektrem využití při hře je nepřetržitý proces, do kterého bychom měli zahrnout rodiny, komunitu i místní podnikatele. Třídní nástěnka nabízí prostor, kde můžeme rodiče poprosit o darování různých materiálů, oblečení, doplňků a dalších věcí.

Krabice s rekvizitami je dobré si připravit a dát je dětem k dispozici až ve vhodnou chvíli. Krabice obvykle obsahují nejdůležitější běžné potřeby a lze je doplňovat, aby se postupně vybavila centra námětových her. Většina těchto boxů může být použita také venku, a to zejména v případě, kdy děti pokračují ve hře, kterou rozehrály ve třídě. Každá krabice obsahuje soubor předmětů, které souvisí s daným tématem, přičemž se vždy snažíme zařadit co nejvíce skutečných věcí z reálného života. Pokud budou děti aktivně zapojeny do přípravy těchto krabic, budou pro ně mít větší význam a hodnotu. Chceme-li zajistit, aby měla námětová hra co nejvíce různých podob, je dobré připravit více krabic s rekvizitami.

Uvádíme několik příkladů druhů krabic, které můžete předem připravit.

- **Kuchyň:** Hrnce, pánve, mísy, šlehače, lžice, odměrné nádoby a odměrné lžice, plechy na pečení, pečící formy atd. Kartonová krabice otočená vzhůru nohama může představovat sporák.
- **Obchod:** Pokladna na hraní, umělé peníze, cenovky, účtenky, nerozdělané konzervy, prázdné nádoby na potraviny, krabičky na zákusky, plastové ovoce a zelenina.
- **Restaurace:** Plastové nebo papírové kelímky, podšálky, talíře, stolní nádobí, ubrousky, prázdné nádoby na jídlo, ubrus, ručně vyrobený jídelní lístek.
- **Lékařská ordinace nebo veterinární klinika:** Náplasti, gáza, různé obvazy, stetoskop, malé plastové lahve, bavlněné kuličky.
- **Policie:** Odznaky vyrobené z kartonu, píšťalky, lupy, vysílačky, papírové bloky, tužky.
- **Hasičská zbrojnice:** Trubky na hadice, čepice, boty, megafon.
- **Salón krásy/kadeřnictví:** Fén, hřebeny/kartáče, prázdné lahve od šamponu, zástěry, plastové nůžky, prázdné krabičky od holicího krému a holicí strojek (bez čepele).

Upravte si tento seznam tak, aby odpovídal předmětům, které mají děti z vaší třídy ve svých domácnostech.

Námětová hra napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Prostřednictvím námětové hry si děti rozvíjejí jazykové a kognitivní schopnosti. Děje se tak díky vymýšlení, sdělování a zkoušení nápadů; testování hypotéz metodou pokus-omyl; úpravě a realizování plánů; symbolickému používání materiálů i tvořivému myšlení, které je během hry aktivizováno. V neposlední řadě děti promítají svoje vzpomínky do rolí, akcí i událostí, které se při námětové hře odehrávají.

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- přizpůsobení se novým situacím;
- kooperace;
- respektování práv, snahy a nápadů ostatních;
- vyjednávání rolí a návrhů;
- rozhodování a řešení problémů;
- schopnost řešit konflikty;
- vyjadřování a rozpoznávání emocí, přání, obav, frustrace;
- vyjadřování svých přání a zhmotňování fantazie dětí (např. nejmladší dítě si hraje na to, že je „velkou sestrou“).

Fyzický vývoj

- unikání před nebezpečím (pokud je venku nebo v dostatečně velké třídě možné „utéci“ z nebezpečné situace, vylézt na „horu“ nebo jezdit na kole, v autě či na koni);
- použití velkých a malých svalových skupin;
- rozvoj koordinace ruka-oko a jemné motoriky (např. při hře na psaní, šití, vaření atd.).

pokračování na další straně

Vývojové oblasti *pokračování***Kognitivní vývoj a sebeovládání**

- projevování zájmu, usuzování, experimentování;
- plánování a hodnocení;
- uspořádání informací;
- pochopení vztahů mezi příčinou a následkem;
- soustředění se na dokončení úkolu;
- uplatňování divergentního myšlení;
- rozvíjení logiky;
- vynalézání a interpretace představ.

Jazykový vývoj

- sdělování vlastních nápadů a plánů;
- pojmenování a popis;
- kladení otázek;
- vedení dialogu, konverzace;
- rozšiřování slovní zásoby.

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojování si nové slovní zásoby;
- psaní nápisů, seznamů, zpráv či dopisů;
- přenášení příběhů z knih do hry;
- rozpoznávání názvů potravin nebo produktů v centru Domácnost;
- napodobování toho, jak dospělí čtou a píšou a jak tyto dovednosti využívají v běžném životě.

*pokračování na další straně***Vzdělávací oblasti** *pokračování***Matematika**

- uspořádání (třídění objektů) v „domácnosti“, v „kanceláři“ nebo v „obchodě“;
- počítání po jedné při „nakupování a prodávání“;
- používání pojmů, jako jsou: více než/méně než, dost, příliš mnoho/příliš málo, stejně, polovina, dvojnásobek atd., když si hrají na kuchaře a pekaře;
- používání pojmů k poměrování: větší, menší, širší, užší, vyšší, těžší atd., (např. když si děti hrají na zedníky).

Občanské a kulturní kompetence

- rozšiřování povědomí o různých zaměstnáních;
- vzdělávání se v oblasti zeměpisu a historie;
- rozšiřování povědomí o tom, jak žijí jiní lidé;
- komunikace s ostatními dětmi (nezřídka úplně odlišnými typy).

Věda

- pozorování;
- predikování, vytváření a testování hypotéz;
- získávání znalostí z přírodních věd (např. oblast zdraví a výživa při hře na domácnost nebo na nemocnici).

Technologie

- využití technologií při vyhledávání nejrůznějších informací a fotografií (např. jak vypadají hausbóty nebo co je pracovní náplní strážce parku);
- posílání videí s aktivitami dětí, ke kterým mají přístup (pouze) rodiče;
- rozšiřování povědomí o různých způsobech, jak lidé používají technologie v domácnosti a v práci, k čemu všemu mohou sloužit mobilní telefony, počítače, fotoaparáty, kalkulačky, skenery a pokladny.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti *pokračování***Umění**

- nalezení různých využití pro stejný předmět, například použití velkých kostek jako sedadel v letadle, příště jako postelí v nemocnici;
- vyrábění rekvizit, jako jsou koláče z modelíny, fény z papírových ruliček, televizory z krabic;
- skládání písniček, které doprovodí hru;
- vytváření scény pro hru jiným uspořádáním prostoru či pomocí kostek, oblečení či dalších materiálů za účelem vytvořit prostředí restaurace, obchodu nebo pošty;
- vyrábění nápisů a kreseb pro daná prostředí.

Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji občanských a kulturních kompetencí

Rodiny i celá komunita jsou skvělou příležitostí, jak rozvíjet občanské a kulturní kompetence dětí. Pozveme-li rodinné příslušníky do třídy, děti se mohou dozvědět o jejich práci, koníčcích a rolích. Dětem to pomáhá se přirozeně začlenit do komunity, rodinám zase tyto návštěvy otevírají dveře do mateřské školy. Rodiče můžeme požádat, aby dětem ukázali své pracovní pomůcky či prezentovali nástroje, které používají při své práci. Pokud je to vhodné a bezpečné, některé z těchto pomůcek a materiálů mohou zůstat ve třídě. Později je můžeme využít přímo ke hře, nebo jako model pro vyrobení rekvizity.

Děti mohou fotografovat, natáčet videa a psát příběhy či knihy o tom, co během těchto zážitků vyzorovaly a co se naučily. Děti by se také měly naučit, že je slušné napsat nebo nakreslit jednoduché poděkování těm, kteří věnují svůj čas návštěvě a popřípadě přispějí novými pomůckami do třídy.

Rodinní příslušníci také vždy ocení, když se mohou podívat na videozáznam z aktivit svých dětí v mateřské škole. Současně může video sloužit jako podklad pro diskuzi s rodiči, ve které se můžeme společně bavit o dovednostech, jež si děti během podobných her osvojují, a tím jim pomoci pochopit jejich důležitost.

**REFLEXE VLASTNÍ PRAXE**

- Jakou hodnotu přikládám námětové hře ve své třídě? Co vnímám, že se děti učí prostřednictvím této hry? Je něco, čeho nelze dosáhnout při jiných vzdělávacích aktivitách než při tomto typu hry?
- Jak dále pracuji s daty z pozorování dětí? Používám je při plánování a komunikaci s rodiči? Pomáhám rodinám pochopit, proč je tento typ her důležitý pro vývoj dětí?
- Jaké mám informace o komunitách dětí a rodinách? Může něco z toho podpořit rozvoj námětové hry? Jak mohu získat více informací a materiálů, které by stimulovaly hru dětí?

Vědecké kompetence

Děti se rodí jako vědci. Od narození se snaží pochopit, jak svět funguje, pozorně sledují vše kolem sebe, experimentují a kladou otázky. Jsou přirozeně zvědavé a udivuje je rozmanitost světa, kterému se snaží porozumět. Když budeme sytit a podporovat tento smysl pro údiv a zvědavost, pomůžeme tím dětem budovat základ celoživotního učení a rozvíjet jejich snahu neustále něco zkoumat a objevovat. Malé děti si snadno všimnou našeho zájmu o vědu a nechají se jím „nakazit“. Pokud sami projevujeme zájem o bádání a objevování, jsme zvědaví, klademe otázky, hledáme odpovědi a ukazujeme dětem základní přístup v přírodních vědách založený na jednoduchém „pojdme zjistit“, děti přebírají stejné nadšení, zvnitřňují si jej a budou z něj profitovat po celý život.

Věda je nejen soubor znalostí, ale také proces. Proces, který zahrnuje kladení otázek, provádění výzkumu (zkoumání, pozorování a experimentování), shromažďování údajů, které nám pomohou odpovědět na otázky a otestovat možná řešení. Prostřednictvím vědy získají děti povědomí o tom, jak svět funguje. Děti rozvíjejí své dovednosti nejvíce ve chvíli, kdy dostanou příležitost zapojit se do vědeckých procesů. Právě to je vede k tomu, aby se staly nadšenými a zvědavými studenty po celý zbytek svého života.

Věda je přítomná všude kolem nás a nevyžaduje žádné speciální vybavení ani vyučovací hodiny zaměřené přímo na ni. Téměř každá činnost, kterou s dětmi děláme, včetně běžných rutin jako mytí rukou, je příležitostí ke zkoumání, jak svět funguje (např. když si děti všimnou, že mýdlo při mytí rukou vytváří bubliny, že špína se lépe omyje, když s vodou použijeme i mýdlo atd.). Tato jednoduchá pozorování se mohou stát základem pro aktivity, jako jsou výroba mýdla nebo pokusy s mýdlovými bublinami.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TĚTO KAPITOLY

- Probíhá rozvoj vědeckých kompetencí u dětí v mateřské škole na základě přímých zkušeností, nebo spíše na základě vysvětlování obsahu učitelem?
- Jak lze podporovat sdílené myšlení (viz Kapitola 11) při rozvoji vědeckých kompetencí u dětí?
- Jaký je účel centra Pokusy a objevy?
- Jak lze vědu propojovat s dalšími vzdělávacími oblastmi?

Jak se rozvíjejí vědecké kompetence u dětí

V předškolním věku rozvíjejí děti své vědecké kompetence především prostřednictvím vlastních praktických zkušeností a objevování okolního světa. Děti potřebují manipulovat s předměty a všeho se dotýkat, nikoli pasivně sledovat ukázkou nějakého experimentu.

Aby děti získaly vědecké kompetence, musí si osvojit dovednosti jako pozorování, zkoumání, třídění, experimentování, usuzování/předpokládání, vyvozování závěrů a sdílení myšlenek. Spouštěčem těchto procesů je přirozená dětská zvědavost a my ji podporujeme tím, že poskytujeme dětem rozmanité materiály a multisenzorické zkušenosti, které staví na jejich smyslu objevovat. Pomáháme jim učit se přemýšlet i tříbit dovednost vědecky myslet (HighScope, 2015).

Podpora zájmu dětí a rozvíjení vědeckých kompetencí

Děti vedeme k tomu, aby používaly své smysly k pečlivému pozorování a posléze k popisování toho, co vidí, cítí a vnímají. Během tohoto procesu se děti učí kladení otázek, usuzování, předpovídání, posuzování a vyvozování závěrů. Učí se také specifickým dovednostem: například jak měřit, vážit, třídít, porovnávat, rozlišovat a pořizovat záznamy z pozorování. Dále si procvičují prezentování svých nápadů a sdílení výsledků z pozorování s ostatními.

Zkoumání a pozorování

Na začátku je naše role především pomáhat dětem prozkoumat a pozorovat běžné předměty a děje. Ve druhém kroku je cílem seznamovat je s dalšími zajímavými materiály v rámci jejich hry. Podněcujeme děti v kladení otázek při manipulaci s materiály a pomáháme jim hledat způsoby, jak na tyto otázky nalézt odpověď. Může nás inspirovat cokoli – například to, že děti našly hmyz, červy nebo mrtvé zvíře. To může otevřít diskusi nad tím, čím jsou hmyz a červi užiteční, nebo podnítit vyprávění o životním cyklu. Když poskytneme dětem dostatek materiálu a času na experimentování a další doprovodné aktivity, pomůžeme jim samostatně najít odpovědi na jejich otázky. Je dobré, když se děti seznamují s novými věcmi pomocí svých smyslů: zrakem, hmatem, čichem, sluchem a s naším svolením i chutí.

Podněcujeme myšlení dětí a jejich přirozenou zvědavost kladením otevřených, průzkumných otázek, jako například: *Co si myslíte, že se stane, když...? Co mi o tom můžeš říct? Jak to chceš udělat? Jaké jiné věci můžeš vyzkoušet?* Během tohoto dotazování je důležité, abychom si vážili všech nápadů, se kterými děti přichází, a pozorně naslouchali jejich důmyslným vyjádřením. Děti poté můžeme seznamovat s novou slovní zásobou související s jejich experimentováním a objevováním přírodních jevů. Můžeme jim pomoci sepsat jejich pozorování a povzbuzovat je, aby objevené poznatky zachytily v kresbě nebo vyhledaly v knihách příběhy, které s daným tématem souvisí.

Kladení otázek, předvídání, experimentování a komunikace

Vědecký proces spočívá v položení otázky, vytvoření hypotézy (neboli odpovědi) na otázku, ověřování této hypotézy pomocí experimentování nebo dotazování a sdělováním nebo zaznamenáváním toho, k čemu jsme došli. Aby děti pochopily tento proces, musíme je vybízet ke kladení otázky a vymýšlení vlastních řešení, které na jejich otázky odpovídají. Jak je uvedeno v Kapitole 11, tyto procesy jsou také součástí trvale sdíleného myšlení, ve kterém otázky učitelů i dětí rozvíjejí a podporují myšlení všech zúčastněných.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Kam mizí voda

Během mytí rukou diskutovalo pár dětí o tom, kam putuje voda poté, co zmizí v umyvadle. Učitel nejdříve zjišťoval jejich hypotézy a pomohl jim prohlubovat diskusi kladením výzkumných otázek. Děti společně nakreslily podrobný obrázek, který jejich představy zobrazoval. Nákres ukazoval, kudy podle nich teče voda dál a kam se dostane. Odpověď nakonec vyústila v zajímavý projekt, v rámci kterého šly děti na exkurzi k místnímu dodavateli vody, diskutovaly ve třídě s ekologem a vytvořily si model místního povodí z modelíny, kousků dřeva a dalšího materiálu. Zaujetí dětí se prohlubovalo a zahrnovalo pátrání po tom, odkud se voda bere a jak ji můžeme chránit. Děti byly překvapeny zjištěním, že většina vody teče potrubím v podzemí a vlevá se do místní řeky.

Jaké různé materiály zadržují vodu

Dítě bylo smutné, když mu spadla stavba z písku, protože do ní přidalo příliš mnoho vody. Učitel proto začal klást dítěti otázky, proč si myslí, že se to stalo. Ukázal dětem konve a těm, které se o problém zajímaly, dal následující úkol: *Odhadněte, kolik konví plných vody je potřeba nalít na stavbu, aby se zbořila?* Učitel následně pomohl dětem zapsat jejich odhady. Děti zaznamenávaly výsledky svého experimentu pomocí kresby. Nastala díky tomu také vhodná příležitost seznámit je s novou slovní zásobou, která jim pomohla lépe popsat, co se vlastně stalo. Učitel dále motivoval děti tím, že společně pozorovali, jak jiné druhy půdy (př. hlína nebo bláto) zadržují vodu a proč. Učitel znovu děti provedl vědeckým procesem kladení otázek (*Které půdy nejlépe zadržují vodu?*), vytváření hypotéz, jejich ověřováním a sdílením toho, co se naučily.

pokračování na další straně

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE** pokračování**Porozumění svému stínu**

Dítě si všimlo, že během odpoledního hraní venku byl jeho stín krátký. Učitel se ho zeptal, jestli si jindy všimlo, že byl stín delší. Zapojily se další děti a odhadovaly, v jakou denní dobu bude jejich stín nejdelší a kdy nejkratší. Učitel si zaznamenal jejich odhady a pomohl dětem zorganizovat pokusy zaměřené na pozorování stínů v různé denní době. Děti zaznamenávaly výsledky z pozorování obtažením svých stínů a měřením jejich délky. Seznámily se s novými slovními výrazy jako „úhel světla“ a „průhlednost“. Tento pokus vyvolal další otázky: *Co dalšího kromě denní doby způsobuje, že se naše stíny liší? Vznikají také stíny uvnitř budovy? Může mít měsíc stín?*

Věda všude kolem nás

Jak je uvedeno v první části této kapitoly, věda je všude kolem nás. Nejlepší vědecká pozorování dětí vznikají během pobytu venku. Děti se aktivně zajímají o objevování a zkoumání předmětů a jevů, se kterými se setkávají ve svém okolí. Potřebují čas, aby s ostatními sdílely, co vidí, co si myslí a co je udivuje. Z pozice předškolních pedagogů poskytujeme dětem materiály pro řízení pokusů a objevů a vyčleňujeme čas na to, aby děti diskutovaly a vzájemně si porovnávaly svá pozorování. Nabádáme je, aby pracovaly v malých skupinách, v týmech i samostatně. Měli bychom jim také vytvářet příležitosti manipulovat s reálnými předměty (samozřejmě s ohledem na jejich bezpečnost).

Školní hřiště, místní park, nebo dokonce farma v nedalekém okolí poskytují další příležitosti k rozvoji vědeckých dovedností. Je dobré si zjistit, která místa v okolí je možné navštívit, a informovat rodiče, co je cílem aktivity a čeho tím chcete dosáhnout.

Zaměřte se na témata, která je možné realizovat venku, například zkoumání rostlin, hmyzu a zvířat během procházek nebo porovnávání různých druhů zvířat – kde žijí, jak přežívají zimu, v čem se liší a v čem se podobají. Vytvořte seznam dotazů dětí nebo přeformulujte jejich komentáře na otázky, které rozvádějí jejich nápady. Můžeme také spontánně modelovat začátek procesu, který jim pomůže hledat odpovědi na jejich otázky, například: *Zajímalo by mě, kolik času tyto žáby tráví ve vodě. Pojďme najít a naučit se jména dalších živých tvorů, kteří tráví část času na souši a část ve vodě.*

Vhodným tématem pro projekt by mohly být také stromy, které rostou v blízkosti školky. Děti mohou sbírat listy od každého druhu stromu a s pomocí učitele vyrábět herbář s listy přilepenými na průhlednou fólii nebo povoskovaný papír. Mohou také provádět frotáž kůry stromů s použitím papíru a voskovek a porovnávat tak odlišné textury kůr stromů. Mohou zkoumat pupeny či pozorovat změny, které nastávají během střídání ročních období. Objevy dětí a jejich záznamy z pozorování doporučujeme zakládat.

Pozorování počasí může být běžnou součástí každodenního pobytu venku. Můžeme se ptát: *Co způsobuje vítr? Kam zmizí listy, které vítr odvane? Kam odchází voda, když prší? Co zanechalo stopy v blátě? Které hračky na hřišti jsou nejvíce horké, když je necháme na slunci? Které zůstávají chladné? Když děti pozorují mravence, můžeme klást otázky: Kam mají namířeno? Čím se živí? Dají se nalákat na kousek ovoce, chleba nebo zrnko rýže? Zakresli cestu mravenců kouskem barevné křídly. Mohou se děti pohybovat a komunikovat jako mravenci?*

Pokud je na hřišti umístěna kyvadlová houpačka, mohou s ní děti experimentovat: *Jak moc musí být jedna strana zatížena, aby se druhá strana zvedla nahoru?* Podporujeme děti v dalších pokusech založených na váze. Můžeme je také motivovat k pokusům s pákami a osami. Mohou se pokusit zvednout velký kámen rukama (ne příliš velký, aby se nezranily) a pak jej zvedat s pomocí páky. Přirozeně tak hledají polohu osy, ve které půjde kámen nejsnadněji zvednout.

Založení centra Pokusy a objevy

Ve třídě i venku by měl být prostor pro často používané materiály a vybavení, jako jsou magnety, lupy, barevná kolečka, hranoly, měřicí zařízení, váhy i poznámkové bloky s barevnými tužkami pro zaznamenávání pokusů. Je dobré označit police nápisy a obrázky, aby děti mohly materiály a nástroje snadno najít a pak opět uklidit. Tímto způsobem se děti učí přebírat odpovědnost za péči o pomůcky, které používají.

Aktivity a materiály související s vědou by měly být součástí všech center aktivit. Přesto většina pedagogů tíhne spíše k zakládání menších koutků (venku i vevnitř), které se zaměřují na různé vědní oblasti. Centra Objevy a pokusy mohou mít celou řadu podob. Může se jednat o minimuzea, kde děti společně vytvářejí sbírky různých materiálů či předmětů. Můžeme vystavit mušle, krystaly, různé druhy hornin a minerálů, ptačí peří, listy, kůru, kožešinu, hmyz atd. K vystavení sbírky můžeme použít menší stolek či stojánek, k uspořádání a k uskladnění těchto sbírek pak krabice různých velikostí.

Na parapet můžeme umístit rostliny a květináče se semínky a sazenicemi, které děti mohou zalévat a starat se o ně.

Příležitost být v neustálém kontaktu s přírodninami je pro děti zásadní. Mohou je pozorovat, porovnávat, třidit, vytvářet o nich hypotézy či si o nich jen povídat. K tomu všemu je třeba děti podnítit prostřednictvím řízeného objevování. Například můžeme navrhnout: *Jak zjistíme, který kámen je nejtvrší a který je nejměkčí?*

Chcete-li, aby bylo centrum Pokusy a objevy stále zajímavé, je třeba materiály, přírodniny i nejrůznější nástroje rozšiřovat či obměňovat podle aktuálního zájmu dětí. Děti, rodiče či další členové komunity mohou do těchto center také přispět novými nápady a věcmi.

Péče o malá zvířátka v prostředí třídy může dětem také poskytnout mnoho skvělých příležitostí k rozvoji vědeckých dovedností. Živí tvorové fascinují většinu dětí. Pořídíme-li malé terárium s cvrčky, housenkami nebo motýly, obohatíme tím prostředí třídy o další přírodovědné podněty. Děti se naučí, jak pečovat o zvířata, dozvedí se, čím se živí, zaopatří jim vodu a přístřeší a porovnávají prostředí, ve kterém chovají zvířátko ve třídě, s jeho přirozeným prostředím venku. Spolu s dětmi můžeme vést deník, do kterého zaznamenáváme data z pozorování. Musíme zdůraznit potřebu péče o živé bytosti a respekt vůči nim a po krátké době pozorování vrátit zvíře do jeho přirozeného prostředí. Měli bychom si také u rodičů ověřit, zda některé děti netrpí strachem, fobií nebo nemají alergii na zvířata, která přinášíme do třídy.

Sběr vhodných materiálů pro centrum Pokusy a objevy je nepřetržitý proces. Můžeme přidat omyté plastové kelímky, prázdné lahve všech velikostí, víčka, karton, kousky dřeva a odštířky látek. Všechny tyto typy materiálů mohou žáci využít při svých vědeckých pokusech.

Je také dobré zvážit, zdali nepožádat rodiče či místní firmy o dodání hůře dostupných materiálů. Ve třídě nebo v šatně můžeme vyvěsit seznam položek, které potřebujeme, a postupně odškrtnout ty, které již byly někým darovány. V našem měsíčním zpravodaji pak můžeme dárcům oficiálně poděkovat.

Podrobnější seznam potřebných materiálů pro centrum Pokusy a objevy je k dispozici v Příloze 8.

Vědecké kompetence napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Protože věda je všude kolem nás, je velmi snadné ji integrovat do ostatních oblastí. Centrum Kniha a písmo nabízí příležitost k napsání příběhu o domácím mazlíčkovi, o kterého společně pečujeme, můžeme vytvořit obrázkovou knihu o mracích či počasí, složit písničku třeba o tom, jak se cítí sluníčko během chladného dne. V tomto centru by neměly chybět knihy o zvířatech, rostlinách, strojích, počasí a dalších vědeckých tématech.

Centrum Kostky nabízí příležitosti k porovnávání hmotnosti (např. kolik malých kostek je potřeba k vyvážení čtyř velkých kostek), řazení kostek od nejmenších po největší či navržení stavby stejně vysoké, jako jsou děti. Dřívka a destičky mohou děti použít na stavbu ramp pro míčky nebo autíčka, která se skutálí či sjedou dolů. V centru Kostky by děti mohly postavit hmyzí kolonii, jako například mravenčí město, úl nebo farmu, a využít ke hře hmyz a zvířátka z plastu.

Centra pro námětovou hru nabízí dětem příležitosti seznámit se s tím, kde všude dospělí využívají vědu, například v ordinaci lékaře nebo ve zdravotním středisku, na veterinární klinice, v kuchyni, laboratoři, ve vesmírné stanici atd.

Venkovní prostory nabízejí další velké množství příležitostí k rozvoji povědomí o vědě. Děti mohou kreslit stíny stromů, porovnávat zbarvení listů, zkoumat ztrouchnivělé dřevo, pozorovat stopy v blátě, poslouchat zpěv ptáků, pozorovat mravence a další druhy hmyzu, vymyslet, jak přemístit kameny z jednoho místa na druhé. Péče o zahradu nabízí dětem další příležitost, jak se přirozeně setkávat s vědou a procesy, ke kterým v nich dochází.

Centrum Písek a voda také nabízí příležitosti pro vědecké experimenty. Kromě pokusů s plovoucím dřevem, mohou děti prozkoumat vlastnosti vln, vytvářet víry v nádobách/jezírkách, experimentovat s trubkami a trychtýři či stavět přehradu a pozorovat, co se stane, když jsou prolomeny. Ke stolku s pískem lze přidat pomůcky a materiály, které budou simulovat různá prostředí na zemi: např. poušť, pohoří, deštný prales, pláž, farmu, měsíční krajinu nebo prostředí, ve kterém kdysi žili dinosauři.

Vývojové oblasti**Sociálně-emoční vývoj**

- dovednost samostatně jednat;
- schopnost spolupracovat na řešení problému;
- péče o živé tvory.

Fyzický vývoj

- používání velkých svalových skupin k pochopení toho, jak tělo funguje;
- koordinace oko–ruka;
- vizuální percepce.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- posilování zvědavosti a zájmu, rozvíjení schopnosti vytvářet hypotézy, experimentovat a své pokusy vyhodnocovat;
- dovednost plánovat a reflektovat své konání;
- pochopení vztahů mezi příčinou a následkem;
- rozvoj soustředění i dovednosti zaměřit se na daný úkol a ten dokončit;
- uplatňování divergentního myšlení;
- rozvíjení logického myšlení;
- schopnost interpretace.

Jazykový vývoj

- popis vlastních nápadů a plánů;
- pojmenování a popisování věcí a situací;
- kladení otázek;
- odpovídání na otázky;
- umění diskutovat.

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojení si nové slovní zásoby v souvislosti s vědeckými pokusy a objevy;
- kladení otázek;
- zapisování otázek dětí a shromažďování údajů;
- četba vědecko–fantastické literatury a literatury faktu s širokou nabídkou témat souvisejících s vědou.

Matematika

- třídění;
- počítání;
- rozlišování vzorů;
- měření změn;
- zaznamenávání a prezentování dat pomocí grafů i jiných způsobů.

Věda

- zkoumání fyzikálních jevů, jako jsou světlo a stín, teplota, magnetismus, chemické reakce atd.;
- pozorování změn;
- zkoumání živé přírody (např. botanika, zoologie atd.);
- dozvídání se o planetě Zemi;
- pozorování a shromažďování informací;
- používání vědeckých metod.

Občanské a kulturní kompetence

- objevování různých profesí, které souvisejí s vědou;
- získání povědomí o lidech, kteří se podílí na ochraně životního prostředí a ohrožených zvířat či rostlin;
- učení se o lidském chování.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti pokračování**Technologie**

- použití fotoaparátů a videí ke sběru dat;
- použití technického vybavení, jako jsou například mikroskopy, dalekohledy, digitální teploměry atd.
- použití technologií k pozorování změn a měření;
- použití různých druhů softwaru k prezentování výsledků (např. grafy).

Umění

- objevování krásy a rozmanitosti přírody;
- ztvárnění a zachycení proměnlivosti věcí;
- používání smyslů (zrak, sluch, čich, hmat a chuť) a jejich přetváření do jiných forem.

PŘÍKLAD PŘÍRODOVĚDNÉHO PROJEKTU: VODA

Většina malých dětí velmi ráda experimentuje s vodou. Koupou se v ní, pijí ji a rády si s ní hrají. Při pokusech s vodou pracujeme s novými pojmy, jako „ponořit“, „plout“, „vsáknout“. Také můžeme s dětmi otevřít diskusi na téma, jak šetřit vodou, jak se při koupání chovat bezpečně, která voda je určená k pití. Děti postupně začnou rozumět tomu, že voda je nezbytná pro živou přírodu a že i ony mohou přispět k tomu, aby byla čistá a dostupná.

Jaká témata lze v rámci projektu „Voda“ otevřít (závisí nicméně na klimatu a prostředí, ve kterém děti žijí):

- **Odpařování vody:** Vedte děti k pozorování vody v nádobě vystavené přímému slunečnímu záření a v úplném stínu, případně na topení a mimo něj. Potřete podlahu nebo nějakou desku vodou či kostkou ledu a pozorujte proces sušení. *Který povrch schne rychleji? Co se stane, pokud do vody přidáte sůl nebo použijete horkou vodu?*
- **Kondenzace vody:** *Jak vzniká ranní rosa? Proč prší? Co způsobuje srážlivost vody na vnitřní straně okna?*

pokračování na další straně

PŘÍKLAD PŘÍRODOVĚDNÉHO PROJEKTU: VODA pokračování

- **Skupenství vody (kapalina, pevná látka, plyn):** *Jak studená (nebo teplá) voda musí být, aby změnila skupenství? Proč taje led? Co je to krupobití, sněžení, déšť se sněhem? Co se stane, když do vody přidáte sůl? Zmrazí se osolená voda při stejné teplotě?*
- **Voda je nezbytná pro život rostlin:** Pozorujte rozdíly mezi dvěma rostlinami: jednou, kterou zaléváme, druhou, kterou nezaléváme. Zasejte semínka do dvou podobných nádob s podobnou zemínou. Pouze jednu z těchto dvou nádob zalévejte vodou. *Která vyroste? Která z nich uvadne a uhynie?*
- **Voda jako ničivý živel:** *Jak můžeme žít bezpečně v okolí vody?*
- **Kolik je na planetě vody a jak je ovlivněn život lidí v oblastech, kde je mráz. Co je to poušť? Jaké druhy rostlin a zvířat žijí v poušti? Které rostliny potřebují méně vody než ostatní? Které druhy zvířat žijí v oblastech, kde je mráz nebo velmi chladno?**
- **Jakým způsobem různé druhy zvířat pijí vodu? Co se stane, když žijí v poušti nebo daleko od zdroje vody? Proč musíme pít každý den? Proč se lidé potí?**
- **Jaká voda je pitná a jaká je naopak pro lidi nebezpečná? Co se musí udělat s vodou, aby byla vhodná k pití pro lidi?**
- **Jak je voda lidem dodávána do domů a bytů? Co se stane, když vybudujete přehradu? Jak můžete zachytit a uchovat kondenzovanou nebo dešťovou vodu? Jak si lidé, kteří žijí v pouštích, opatřují vodu? Jak můžeme pomoci šetrnému zacházení s vodou?**
- **Jak lidé udržují čistotu? Jak si lidé perou oblečení?**
- **Jaká zvířata žijí v různých druzích vody? Jaká žijí v mořské vodě, jaká v jezeře, v řece...? Co je možné spatřit ve vodě, když použijeme lupu nebo mikroskop? Jak se čistí voda, abychom ji mohli pít?**
- **S některými tekutinami se voda může mísit, s některými ne.** Smíchejte vodu s mlékem, šťávou, olejem do salátu, medem nebo jinými tekutinami. Omyjte plastové nádoby s víkem, které dobře těsní, smíchejte v nich vodu s jinými tekutinami a pozorujte, co se děje. *Které další kapaliny byste chtěly zkusit smíchat s vodou?*
- **Některé věci se ve vodě rozpustí, například cukr a sůl, některé nikoli. Jak funguje mýdlo?**

pokračování na další straně

PŘÍKLAD PŘÍRODOVĚDNÉHO PROJEKTU: VODA *pokračování*

- **Voda se vsakuje do některých materiálů.** Nalijte vodu na různé druhy tkanin, papíru a další materiály a pozorujte rychlost vsakování vody.
- **Děšť a voda z tajícího sněhu vteče do potoků a řek.** Jděte na procházku do okolí školy a pozorujte, kam odchází dešťová voda. Pozorujte místní potok/říčku a napište příběh o tom, co jste viděli a zjistili. *Vyskytují se zde ptáci, nebo ryby?*
- **Použití vody k prozkoumání fyzikálních vlastností.** Poskytněte dětem příležitosti k prozkoumání fyzikálních vlastností vody tím, že jim nabídnete nádoby, trychtýře, lžíce, hadice, síť, houbičky a různé materiály, které plavou. Použijte umyvadlo, mísu, dřez na mytí nádobí, brouzdaliště nebo plechovou vanu. *Co se potopí a co plave?*
- **Vodní kola** ukazují, jak lze proud vody použít k mletí zrn nebo jak fungují lodě. *Jak se různá plavidla pohybují po vodě?*

Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji vědeckých kompetencí

V naší komunitě určitě můžeme najít profese, ve kterých lidé pracují s rostlinami či zvířaty. Můžeme je oslovit a poprosit, aby dětem ukázali, co je náplní jejich práce. Můžeme navštívit farmy, rybáře, trhy, parky, sady, zoologické zahrady, zverimexy, nemocnice, staveniště či různé přírodní plochy. Dotazy dětí je dobré shromáždit a zaslat ještě před samotnou návštěvou, aby dospěli během ní skutečně reagovali na to, co děti zajímá a co jsou na dané vývojové úrovni schopny pochopit.

Výzkum Perery (2014) ukazuje, že postoje rodičů vůči přírodním vědám mají pozitivní dopad na úspěch dětí v této oblasti. Jejich znalosti, zapojení a nadšení pro téma je tedy velmi důležité. Rodiče nebo kdokoli další z komunity můžou také nabídnout, že děti vezmou do parku, k rybníku, do lesa či na farmu a společně s nimi místo prozkoumají.

„Vědecké večery“ jsou dalším zábavným způsobem, jak zapojit rodiče do aktivit v naší mateřské škole. Můžeme je pozvat, aby si vyzkoušeli pokusy a objevy se svými dětmi (např. pouze s použitím předmětů a věcí, které doma běžně používají). Rodinám také můžeme zapůjčit vlastnoručně vyrobené krabice s předměty ke zkoumání. Patří mezi ně vše, s čím mohou děti doma provádět různé pokusy a experimenty. Rodiče mohou zaznamenávat, co jejich děti vypořádaly, jaké informace přinesly zpět do třídy a předkládají k dalšímu zkoumání. Takový způsob spolupráce rozvíjí u dětí dovednost pozorovat a klást otázky, což jsou v přírodních vědách dvě klíčové kompetence.

REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jak se objevuje věda v mé vlastní výuce? Jak podporuji děti v tom, aby prožívaly vzrušení z vědeckých objevů?
- Jaké kladu dětem otázky během procesu zkoumání? Jak podporuji a rozvíjím jejich myšlení a chápání toho, co pozorují a zkoumají?
- Jaké zájmy projevují děti, se kterými pracuji, a jak jejich zájmy mohu rozvinout prostřednictvím vědeckých pokusů a objevů?
- Jak komunikuji a spolupracuji s rodinami dětí? Podílí se rodiče na rozvoji vědeckých kompetencí svých dětí?

Umělecké dovednosti

Umělecké zážitky a zkušenosti přirozeně obohacují děti a usnadňují jejich rozvoj napříč všemi oblastmi – kognitivní, jazykové, sociální, emocionální i fyzické. Umělecké vyjádření pomáhá dětem uvědomit si sama sebe, ale také pochopit pohled ostatních. Pomáhá jim zjistit, že existují různé úhly pohledu a různé způsoby vyjádření, což posiluje význam rozmanitosti a jedinečnosti každého z nás. Protože kultura je předávána prostřednictvím umění, děti se díky němu dozvídají také o své vlastní kultuře i kulturách jiných dětí ve třídě (Seefeldt a Wasik, 2012).

Tato kapitola seznamuje čtenáře se způsobem, jakým program Začít spolu přistupuje k rozvoji dovedností dětí ve výtvarném umění, hudební výchově a kreativním pohybu. Ve výtvarném umění tvoří děti ve dvou dimenzích (malování a kreslení) i ve třech dimenzích (modelování a vytváření koláží). Používají k tomu rozmanité výtvarné potřeby, jako fixy, akvarely, temperové barvy, voskovky, pastelky, tužky, křídly, modelínu, papír, lepidlo, recyklovatelné materiály, nůžky a mnoho dalších. V hudební výchově děti objevují, jak pracovat se svým hlasem prostřednictvím zpívání písní a hraním na hudební nástroje. Poslední složkou je zkoumání potenciálu svého těla pohybem, tedy objevování různých druhů tance a pohybového vyjádření. Měli bychom také přemýšlet o tom, jak lze pojmout námětovou hru jako kreativní uměleckou činnost (viz Kapitola 16).



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Proč je v předškolním programu umění tak důležité? Jak dítě rozvíjí?
- Jak poznáme, že děti něco samy skutečně vytvářejí a nekopírují jen příklady, které jim předkládáme?
- Jak se umění prolíná dalšími vzdělávacími oblastmi?

Jak se rozvíjejí umělecké dovednosti

Stejně jako u dalších vzdělávacích oblastí, jako jsou čtenářská gramotnost, matematika či věda, se i v umění děti rozvíjí prostřednictvím konstruktivistického pojetí. Učí se zkoumáním a interakcemi s okolním prostředím, dalšími dětmi a lidmi kolem sebe. Musíme proto dětem poskytovat velké množství rozmanitých uměleckých děl a ztvárnění, aby měly možnost je prozkoumávat, vyjadřovat, co cítí, přemýšlet o nich a sdílet, co si pod nimi představují.

Opět bychom měli klást důraz hlavně na *proces* (vymýšlení, zkoumání, objevování a tvoření) než na výsledný produkt. Kohl (2008) definuje tvořivost jako „proces formování původní myšlenky prostřednictvím zkoumání a objevování“. Dále tvrdí, že „tvořivost“ nesmí být zaměňována s talentem, dovedností nebo inteligencí. Přestože se děti potřebují naučit specifické dovednosti, aby mohly vytvářet svá umělecká díla, hudbu či kreativní pohybová představení, předškolní věk je období určené především k učení formou hry. Zaměřovat se na výuku specifických technik a dovedností je vhodné až pro děti o něco starší. Někteří odborníci poukazují na to, že přílišné zaměření se na vyučování dovedností a technik může v dětech kreativitu naopak potlačit. „Nerosteme do tvořivosti; my z ní vyrůstáme“ (Robinson, 2006).

Tvořivost je důležitým prostředkem sebevyjádření, která nám mimo jiné umožňuje nechat volný průchod emocím a pocitům. Tvořivost zahrnuje celou řadu dalších dovedností – řešení problémů, kooperace a spolupráce při hledání nových řešení. Aktivita, které nabízíme dětem, musí mít otevřený konec a podporovat divergentní myšlení.

Rozvoj uměleckých dovedností můžeme podpořit také tím, že dětem ukážeme rozmanitá umělecká díla (výtvarná, hudební či pohybová) a budeme v nich rozvíjet dovednost si takový zážitek užít. Je možné ptát se na to, co se jim líbí a co nikoli, co to v nich vyvolává a jak se cítí. Děti tím získají vhled do různých kultur, dějin umění a široké škály uměleckých stylů.

Děti můžeme podpořit také tím, že jim nabídneme širokou škálu materiálů a uměleckých zkušeností. Měli bychom:

- podporovat tvořivé myšlení ve všech činnostech;
- prolínat umění s dalšími vzdělávacími oblastmi;
- pomoci dětem naučit se základní dovednosti potřebné k používání různých materiálů (efektivně, bezpečně a udržitelně);
- nabízet širokou škálu činností, které odrážejí zájmy dětí a jejich potřeby;

- podporovat a rozvíjet děti, které mají velký zájem o umění nebo jsou umělecky nadané.

Výtvarné umění

Výtvarné umění je forma komunikace. Když děti experimentují s barvami a tvary, vyjadřují svou individualitu, záliby i styly učení. Některé děti například příliš spěchají při práci s barvami nebo s modelínou, zatímco jiné děti touto aktivitou tráví mnohem více času. Skutečné umělecké zážitky zohledňují zájmy dítěte a umožňují mu, aby mohlo vyjádřit a sdílet to, co cítí, o co se zajímá a o čem přemýšlí. Tvorba dětí nám může pomoci vyčíst spoustu informací o jejich zájmech, pocitech, schopnostech a představě o světě. Když dětem vytvoříme předlohu a budeme očekávat, že ji děti zkopírují, bereme jim možnost se samostatně a tvořivě vyjadřovat.

Děti potřebují přijít do styku s různými uměleckými díly a styly, aby pochopily, že je mnoho způsobů vyjádření a že v umění neexistují správné či špatné odpovědi nebo řešení. Opravdu podnětné prostředí pomáhá dětem naučit se respektovat různé názory, nápady i myšlenky.

Výtvarné umění také usnadňuje rozvoj dětí. Používáním štětců, temper, pastelek, nůžek a dalších uměleckých nástrojů si děti procvičují jemnou motoriku a posilují koordinaci rukou a očí. Prostřednictvím získání povědomí o rozdílech mezi barvami, tvary, formami, liniemi a vzory si děti rozvíjí zrakovou perцепci. Otázky typu „*jak připevním nohy k postavě z modelíny; jak udělat, aby přestala barva odkapávat; kam umístit postavy na obrázek*“ pomáhají dětem učit se rozhodovat a řešit problémy.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení výtvarných dovedností

V batolecím věku dítě objevuje umění především skrze smyslové a kinestetické aktivity. Děti čmárají klikyháky (přičemž se zaměřují hlavně na stopy, které pastelky zanechávají) a experimentují s různými barvami, tahy rukou, pohyby a tlakem, který vyvíjejí na podložku. Jak se zdokonaluje jejich jemná motorika a kognitivní schopnosti, přecházejí do fáze vytváření jednoduchých tvarů. U předškoláků se pak začínou objevovat trojrozměrné objekty, rozeznatelné postavy a předměty (stromy, domy, auta, psi atd.) a lidé s detailně propracovanými částmi těla. Mohou se začít objevovat i pozadí (scény), které vyjadřují určitý nápad, zobrazují místo nebo jednoduchý příběh.

Prohlubování jejich zájmu

Některé děti jsou přirozeně tvořivé a vynalézavé, zatímco jiné se vyjadřují obtížněji či méně sebevědoměji.



TIPY

Zájem dětí, jejich vynalézavost a tvořivost můžeme prohloubit celou řadou způsobů:

- přinést do třídy obrazy a další umělecká díla, aby je děti měly na očích a mohly o nich diskutovat;
- vystavit kopie slavných uměleckých děl ve třídě;
- podněcovat diskuze o umění a ilustracích v dětských knihách;
- sbírat přírodniny, povídat si o nich a tvořit z nich;
- nechat děti kreslit a malovat při hudbě;
- zprostředkovat dětem smyslové zážitky (skrze chuť, čich, poslech, hmat a pohyb);
- povzbuzovat děti, aby své pocity vyjádřily prostřednictvím umění (např. kresbou, hudbou, pohybem).

Můžeme zvážit také návštěvy v galeriích a muzeích, ve kterých nabízejí speciální dětské programy. Pro děti jsou podobné výlety vzrušující a motivující, stejně tak jako návštěvy ateliérů místních výtvarníků. Pokud je to možné, požádáme místní umělce, aby nás navštívili a pracovali s dětmi přímo ve třídě. Je třeba prolínat umění napříč centry aktivit, neboť právě díky častému tvoření získají děti potřebné sebevědomí k tomu, aby rozvíjely svou schopnost kreativně a inovativně myslet.

Naše reakce na tvorbu dětí

V první řadě je klíčové projevat respekt k tomu, co děti vytváří. Musíme si neustále uvědomovat, ve které vývojové fázi se dítě nachází, a co je tudíž schopné zvládnout. Musíme respektovat jejich preference a nápady a poskytnout jim dostatek času experimentovat s různými materiály. Je důležité, aby měly dostatek prostoru prozkoumat vlastnosti daného materiálu a psací potřeby, jejich možnosti a limity. Děti jsou obvykle schopny popsat, co se jim líbí na vlastní práci i na práci ostatních. Tuto schopnost přemýšlet a vyjadřovat se k různým způsobům uměleckého vyjádření musíme vždy ocenit. Současně je nutné ukázat náš respekt k jejich vlastní tvorbě, nejlépe tak, že ji vystavíme ve třídě.

Naší další úlohou je pozorovat děti a jejich silné stránky a reflektovat, zdali jim poskytujeme dostatek příležitostí k experimentování a manipulaci s různými výtvarnými materiály a technikami. Musíme se také zamyslet nad tím, jak můžeme využít jejich zájmu o umělecké aktivity a jak je propojit s dalšími vzdělávacími oblastmi (např. s čtenářskou gramotností, matematikou, kulturními kompetencemi či přírodními vědami).

S dětmi diskutujeme o tom, co by rády vytvořily, jaké materiály budou potřebovat a jaký postup k tomu zvolí (co je třeba udělat jako první krok, jak budou pokračovat atd.). Můžeme také dětem pomoci zamýšlet se nad výslednou podobou jejich práce. *Vzniklo to, co sis naplánoval/a? Vypadá to tak, jak jsi chtěl/a?* Tyto otázky pomáhají dětem zvažovat, jaký postup zvolit příště, co udělat jinak a proč.

Je důležité zajímat se o dětskou tvorbu a podpořit ji kladením otázek, ze kterých dítě pocítí náš zájem. Například: *Můžeš mi říci něco více o svém obrázku? Jak se ti pracovalo s tímto materiálem? Co tě zaujalo při tvoření tvého...?* Můžeme také dát najevo zájem tím, že vyzdvihneme nějaký detail či moment, kterého jsme si všimli při práci dítěte. Vidíme-li, že je dítě připravené posunout se dále, nabídneme mu novou činnost či materiál a snažíme se ho vést ke komplexnějším činnostem.

PRAKTICKÉ NÁMĚTY, JAK PODPOŘIT POZITIVNÍ ZÁŽITEK DĚTÍ Z VLASTNÍ TVORBY

| Vhodný přístup | Nevhodný přístup |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Komentujte uvážlivě a upřímně práci dětí. Pamatujte na to, že řeč vašeho těla nemusí odpovídat tomu, co říkáte. Když si myslíte, že výtvar dítěte není pěkný, neříkejte to. | Nepopisujte dětem příliš detailně, co a jak mají udělat. Pomozte jim realizovat jejich vlastní nápady, poskytněte jim příklady uměleckých děl a širokou škálu materiálů. |
| Poskytněte dětem dostatek času a volnosti k experimentování. Děti potřebují dělat při tvůrčích činnostech nepořádek. Buďte facilitátory celého procesu, ale nechte dětem dostatek volnosti. | Neklaďte důraz na výsledný produkt práce dítěte. Výsledky tvůrčí práce nemusí být vždy zcela konkrétní. Podporujte především samotný tvůrčí proces. |
| Každou práci podepište a označte datem. Když se s vámi děti spontánně podělí o zážitky z malování nebo kreslení, napište je na výkres. Podpořte diskuzi například výrokem: <i>Řekni mi něco o svém obrázku.</i> I když nebude možné každý den vystavovat všechny výtvary dětí, buďte obezřetní, abyste na někoho nezapomněli. Veďte děti k respektování výtvarů ostatních. Dovolte jim, aby si mohly svoje výtvary odnášet domů. | Neptejte se dětí, co tvoří, protože to nemusí vědět. Pokud tvoří něco konkrétního a vy to nepoznáte, mohou cítit, že se jim něco nepovedlo. Dávejte pozor na výroky typu – <i>To je krásné!</i> Děti mohou malovat i nějakou příšerou! |
| Dětem, jejichž pohyby těla jsou křečovitě, pusťte při malování hudbu. Může jim pomoci také malování prsty, rukama, či dokonce chodidly! | Na děti nespěchejte. |

pokračování na další straně

| PRAKTICKÉ NÁMĚTY, JAK PODPOŘIT POZITIVNÍ ZÁŽITEK DĚTÍ Z VLASTNÍ TVORBY <i>pokračování</i> | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vhodný přístup | Nevhodný přístup |
| Uvědomte si, že „chybné“ proporce mohou odrážet emoce dětí nebo nějaký konkrétní zážitek. Také mohou odpovídat vývojové fázi dítěte. | Neporovnávejte práce dětí. Soutěživost narušuje vytváření pozitivních přátelských vztahů a může potlačit kreativitu. |
| Vystavte některé výtvořky přímo ve třídě (v úrovni očí dětí), jiné například do šatny (na nástěnky pro rodiče). | Není potřeba komentovat každou část práce dítěte. |
| Podporujte děti, aby se podílely na úklidu, ale uklízejte s nimi. | Neočekávejte od dětí, že uklidí bez pomoci dospělého. |
| Na třídní schůzce vysvětlíte rodinám důležitost a význam umění a rozvoje kreativity. | Nevystavujte pouze „nejlepší“ výtvořky dětí. |
| Vedte děti k šetrnému zacházení s materiály. Ukažte dětem správné zacházení a instruujte je podle potřeby. | Nedovolte, aby nástroje a materiály byly používány k nevhodným účelům. |
| Uvědomte si, že zážitek z tvorby je pro dítě odlišný, než jak jej chápeme my. Neberte tedy pohled dospělého jako hlavní měřítko. | Nedoporučujte dětem, jak „vylepšit“ práci. |
| Poskytněte dětem k tvoření místo, kde nebude rušeno ostatními. | Nevyvěšujte výtvořky dětí tam, kde je nevidí – např. příliš vysoko na zeď. |

pokračování na další straně

| PRAKTICKÉ NÁMĚTY, JAK PODPOŘIT POZITIVNÍ ZÁŽITEK DĚTÍ Z VLASTNÍ TVORBY <i>pokračování</i> | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Vhodný přístup | Nevhodný přístup |
| Nabídněte dostatek pomůcek, aby mohlo několik dětí pracovat paralelně. | Neomezujte děti ve snaze realizovat nové nápady, používat nástroje, barvy a materiály. |
| Oceňujte všechny děti, které tvoří a projevují radost ze svého úsilí. Usmějte se, pohláďte je a přitom citlivě okomentujte barevnost, kresbu nebo kombinaci vzorů. Komentáře, jako např. <i>Opravdu jsi soustředěně pracoval na svém obrázku, jsou užitečné, pokud jsou upřímné. Respektujte právo dítěte zapojit se do tvůrčí činnosti bez intervence dospělého.</i> | Nesrovnávejte výtvořky dětí. Nepoužívejte spojení „ <i>To je lepší/horší než...</i> “ |

Založení centra Ateliér

Centrum Ateliér je místem, kde se děti mohou plně zapojit do objevování vlastností a použití různých materiálů. Materiály k tvoření by měly být dostupné na policích (ne skříňkách), úhledně uspořádané v krabicích, aby si je děti mohly samostatně brát. Mezi volně dostupnými materiály by měly být pastelky, vodové barvy, omyvatelné fixy, nůžky (pro praváky a leváky, nůžky s různými čepelemi, například zubaté), materiál na koláže (semena, peří, knoflíky, tyčinky, odpadový materiál a textilie), lepidlo, papír (např. noviny a časopisy, papíry s různou texturou, jako je brusný papír, různé barevné papíry atd.). Dále je dobré nabídnout recyklované materiály, jako jsou například dráty, izolepy, svorky a provázky, ze kterých děti mohou vytvářet trojrozměrné konstrukce.

S malováním by děti měly začít v mateřské škole co nejdříve. Pořídte do třídy stojan s velkými archy papíru a barvami ředitelnými vodou, nejlépe v malých nádobkách. Vedle stojanu zavěste stará trička nebo košile, aby je děti měly po ruce. Přesto je třeba připomínat, že si je musí před malováním obléknout.

Někteří učitelé používají všechny tři základní barvy (červená, modrá a žlutá) najednou; jiní upřednostňují nabízet dětem tyto barvy samostatně. Děti je pak mohou používat k objevování dalších barev. Později můžeme přidat bílou barvu, čímž dětem umožníme namíchat si i pastelové odstíny.

Uchovávat barvy v malých nádobkách je důležité z více důvodů: zabraňujeme tak jejich plýtvání, umazání rukojeti štětců a pomáháme tím zajistit dostatek barvy pro všechny děti. Ke každé barvě je dobré mít k dispozici štětec s dlouhou rukojetí. Nicméně mladší děti (nebo děti, které nemají zkušenost s malířským stojanem) budou potřebovat štětec s kratší rukojetí, se kterým se jim bude malovat snadněji. Je tedy dobré nabídnout různé druhy štětců, které poskytnou dětem dostatečnou škálu možností.

Chceme-li obohatit zkušenosti dětí a prohlubovat jejich zájem o malování, můžeme jim nabídnout úplně jiné nástroje, které původně k malování určené nejsou: staré zubní kartáčky, větvičky, kousky houbiček na nádobí v různých velikostech, brčka, provázky, nitky či zeleninu (např. brambory).

Mnoho pedagogů nabízí jednou nebo dvakrát týdně specifické výtvarné aktivity. Součástí může být malování prstovými barvami, malování mýdlem, zapouštění barev do mokrého podkladu, malování provázkem, voskovkami a vodovými barvami, výroba loutek nebo závěsných „mobilů“. Součástí může být také výroba rekvizit pro námětovou hru (pro scény venku i vevnitř).

Děti by měly mít také příležitost hrát si kdykoli s modelínou, hlinou či s dalšími druhy materiálů, ze kterých lze něco vymodelovat. Keramickou hlinu je potřeba uskladňovat ve vlhku, například ji překryjeme vlhkým hadrem nebo ji uchovááme v uzavřené nádobě. Nástroje jako hliněné destičky, kladívka a válečky zpřístupníme dětem na policích vedle keramické hlíny. Další materiály, které můžeme použít pro modelování, jsou např. „play dough“ (měkkí modelína), sádra nebo papírmaš.

K vytváření trojrozměrných objektů mohou děti používat kousky dřeva, brčka, chlupaté drátky, lepidlo Herkules a různé typy lepicích pásek. Pokud jsou děti o něco starší, můžeme vytvořit samostatný prostor pro dílnu, kde se učí manipulaci s měkkým dřevem, kladivy, šroubováky, hřebíky, šrouby a pilkami.

Pokud máte k dispozici staré fotoaparáty, videokamery či mobilní telefony, mohou je děti používat k focení a natáčení videí, kterými zdokumentují, jak jejich dílo postupně vznikalo.

Seznam vhodných materiálů pro centrum Ateliér jsou k dispozici v Příloze 9.

Výtvarné umění napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Tím, že dětem nabídneme dostatečnou svobodu a široké příležitosti k sebevyjádření, jim dáme šanci se rozvíjet, učit se a růst. A umění je jedním z nejmocnějších prostředků, které to umožňují. Bohatá nabídka tvořivých a uměleckých činností podpoří rozvoj všech vývojových oblastí a bude se dotýkat rovněž všech vzdělávacích oblastí.

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- vyjadřování citů;
- projevování emocí;
- pozitivní posilování vlastní identity;
- uspokojení z dosaženého úspěchu;
- rozhodování se a řešení problémů;
- samostatné jednání;
- spolupráce, vyvíjení vlastní iniciativy v rámci spolupráce;
- respektování názoru ostatních;
- odpovědnost za zacházení s materiály.

Fyzický vývoj

- rozvoj jemné motoriky;
- rozvoj koordinace oko-ruka;
- ovládání specifických fyzických dovedností souvisejících s používáním materiálů a nástrojů (např. omývání a čištění štětce, válení hlíny, manipulace s víčkem od fixů, správný úchop tužky atd.).

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- projevování zájmu, usuzování, experimentování a vyhodnocení;
- plánování a hodnocení;
- rozpoznávání vztahu mezi příčinou a následkem;
- soustředěnost, schopnost dokončit svou práci;
- uplatnění divergentního myšlení.

pokračování na další straně

Vývojové oblasti *pokračování***Jazykový vývoj**

- kladení otázky;
- konverzace a diskuze na téma umění a umělci;
- popis svých návrhů a nápadů;
- popis svého výtvoru (včetně postupu, jak vznikl).

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojení si nové slovní zásoby související s barvami, liniemi, tvary, prostorem, vzory a emocemi;
- schopnost podepsat si svůj výtvor, nadiktovat popis nebo příběh, který se k němu váže, napsat na něj datum;
- propojování nápadů umělců s tvorbou dětí, zejména prostřednictvím knih o umění, tvorbě a životě konkrétních malířů či sochařů.

Matematika

- rozlišování vzorů (šablony, látky atd.);
- popisování prostoru (nad, pod, vedle atd.);
- používání pojmů z geometrie (tvary, úhly, oblouky, roviny, tělesa atd.);
- osvojení si pojmů potřebných k měření (délka, šířka, hloubka a velikost).

Věda

- objevování fyzikálních vlastností materiálů;
- míchání základní barvy s jinými barvami;
- schopnost vážit si přírody a promítat ji do svého uměleckého vyjádření;
- vytvářet a testovat hypotézy.

Občanské a kulturní kompetence

- získávání povědomí o rozdílech v uměleckých stylech a odlišnostech mezi různými kulturami;
- využití nalezených a recyklovaných materiálů ve vlastní tvorbě;
- recyklace a opětovné použití materiálů ve třídě.

*pokračování na další straně***Vzdělávací oblasti** *pokračování***Technologie**

- tvorba obrázků na počítačových programech;
- pořizování digitálních fotografií a videí;
- využívání technologií k uložení výtvarných prací a ke sdílení s ostatními.

Umění

- schopnost vybrat si vhodný a funkční materiál pro svou tvorbu;
- poznání místního kulturního dědictví a uměleckých stylů;
- oceňování a užívání si široké škály hudebních žánrů (klasická, lidová, pop atd.), uměleckých stylů (realismus, impresionismus, abstrakce atd.) i literárních žánrů (fikce, literatura faktu, poezie atd.);
- riskování, experimentování, překonávání výzev a problémů (které se přirozeně objevují, když dítě experimentuje s novými materiály);
- rozvíjení hlubokého estetického vnímání.

Hudba

Hudba je ve výuce malých dětí jedním z nejbohatších zdrojů, neboť uklidňuje, inspiruje a přináší potěšení. Nabízí také mnoho pozitivních zážitků a interakcí s dospělými. Hudba se vždy využívala ke zklidnění, navození pohody, ale i k zábavě, vzdělávání a inspirování dětí. Když rodiče potřebují děti utěšit, zpívají jim ukolébavky. Děti, kterým rodiče zpívali, budou pak zpívat svým panenkám.

K hudbě není potřeba nákladné a technicky dokonalé vybavení; nejdůležitějším nástrojem je pro děti v předškolním věku lidský hlas. Hudba je navíc intenzivně propojena s našimi emocemi, ale i jazykem a řečí. Hudba by proto měla být v předškolní třídě nedílnou součástí celého dne.

Snad nejsilnější účinek, který hudba má, je navození pocitu soudržnosti. Tu děti nejvíce zažívají, když zpívají společně. Hudba je univerzální prostředek komunikace; propojuje všechny kultury, společenské třídy, věk, pohlaví, a dokonce i jazyky. Každá kultura má své jednoduché písničky pro děti, které jsou obvykle spojené s oslavami a svátky nebo s výukou základních pojmů, například zapamatování si jmen, abecedy, dnů v týdnu, měsíců v roce atd.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení hudebních dovedností

Hudba napříč celým dnem

Hudbu můžeme v předškolních třídách používat prakticky pořád. Písničky nám mohou zpříjemnit ranní příchod do třídy nebo pomoci rozlišovat jednotlivé části programu dne. Každá třída je samozřejmě jiná a měli bychom vždy pozorovat, zda se dostavuje efekt, který jsme zamýšleli (např. zlepšit dětem náladu při ranním příchodu, zklidnit je při tvůrčí činnosti apod.). Můžeme se domluvit na tom, že náš den bude určitou písní začínat a určitou končit. Taková píseň by měla být tematicky zaměřená na rozloučení a přání všeho dobrého, než se znovu setkáme. Písničky by měly zůstat stejné po dobu alespoň dvou měsíců, aby děti měly dostatek času se s nimi seznámit. Pokud jsou děti při usínání doma zvyklé poslouchat hudbu (ukolébavky, klasická hudba, relaxační hudba), můžeme taky zvážit, zdali jim ji při relaxačních částech dne nepustit.

Hudbu lze také využívat pro signalizaci přechodů mezi činnostmi. Pokud změna aktivity trvá některým dětem déle, můžeme si s ostatními zazpívat několik písniček a pomoci jim se tak naladit na další aktivitu. Pokud se například chystáme číst knihu, ve které je hlavní postavou medvěd nebo lev, můžeme zpívat píseň o těchto zvířatech, nebo o něčem, co souvisí s dějem příběhu.

Pro hudební vstup je vhodný i moment, kdy děti uklízí hračky. Pro tuto chvíli doporučujeme vybrat písničku dlouhou asi pět minut, která má výrazný rytmus a opakuje se v ní slova či refrény. Písnička je jednak signálem k ukončení hry, jednak navozuje příjemnou a zábavnou atmosféru. Po několika dnech děti obvykle pochopí, že když se písnička blíží ke konci, úklid by měl být téměř hotový. V případech, kdy je třeba uklízet déle, můžeme skladbu přehrát dvakrát.

Vzdělávání prostřednictvím hudby

Hudba je skvělý nástroj, který pomáhá dětem zapamatovat si názvy věcí a pojmů. Téměř každý jazyk má píseň s abecedou, kterou se děti učí zpívat a která jim pomáhá zapamatovat si názvy písmen. Často se ji děti naučí dříve, než pochopí, o čem vlastně zpívají. To stejné platí s písněmi, kde jsou vyjmenovávány dny v týdnu, měsíce v roce apod. Kromě lidových písní existuje i mnoho skladatelů a interpretů, kteří skládají písně pro děti na rozličná témata, např. jak si umýt ruce, jak odlišit zdravé potraviny

od nezdravých apod. I když tyto písně děti baví, ve skutečnosti je často nenaučí nic víc než jen výčet slov, která si snadno zapamatují díky melodii. Je tedy třeba pečlivě vybírat, které písničky děti opravdu něco naučí, aby jen neopakovaly, co se má a nemá. Písničky s abecedou nejsou nutně vždy škodlivé (děti se učí pořadí písmen), nicméně existují lepší způsoby, jak využít čas pro efektivní učení. Více smysluplné a přirozené objevování písmen je například prostřednictvím aktivit, při kterých děti používají vlastní křestní jména. Více nápadů je k dispozici v Kapitole 14.

Centrum pro poslech

Samostatné centrum pro poslech není příliš doporučované, protože ho děti tak často nevyužijí. Pokud ho však máme k dispozici, měli bychom dětem nabízet široký výběr hudebních nahrávek i audioknih. Můžeme také vybrat a nabídnout jednu nebo dvě obrázkové knihy, které se hodí k určité hudební nahrávce. Děti si pak knížky prohlížejí, zatímco poslouchají připravenou hudbu. Například pro poslech Debussyho Preludia k Faunově odpoledni můžeme dětem nabídnout knihu s fotografiemi nebo obrázky přírody a lesů. V současné době najdeme i různé hudební nahrávky, které doprovázejí příběhy a seznamují děti s různými hudebními styly.

Hudba je bohatým zdrojem pro emoční vývoj dětí a centrum poslechu může dětem poskytnout zážitky, které podporují uvolnění emocí. Smutné melodie nebo instrumentální hudba může dětem pomoci vyrovnat se se zármutkem či ztrátou, neboť jim poskytují bezpečný průchod emocí. Poslech a diskuze o hudbě může být také dobrý způsob, jak začít mluvit o svých pocitech. V každém případě je vhodné nabízet dětem širokou škálu hudebních žánrů z různých částí světa, které vyjadřují různé stavy a emoce.

Hudební nástroje

Hudba také nabízí dětem příležitost prozkoumat, jak vlastně vzniká zvuk jednotlivých hudebních nástrojů, navíc zábavně, prakticky a na konkrétních příkladech. Děti mohou například zachytit vibraci struny nebo gumičky, tedy tón, který se ozve díky tomu, že zvuk narazí na desku nástroje nebo duté krabice. Tón přestane znít, když dítě vibraci zastaví. Přestože malé děti ještě nemohou pochopit abstraktní pojmy, intuitivně rozumí tomu, že se zvuk liší podle tloušťky struny a důrazu, s jakým na strunu brnkne. Pokud chce, aby

zazněl zvuk hlasitěji, musí na strunu brknout větší silou. Děti také mohou přijít na to, že tón a jeho zabarvení se liší v závislosti na materiálu, ze kterého je nástroj vyroben (např. kov, dřevo), a na způsobu, jak se na nástroj hraje (např. foukání do píšťalky, brnkání, použití smyčce).

Do hudebních nástrojů v podobě hraček (např. plastové kytary) nestojí za to investovat, protože nehrají ani nezní jako skutečné nástroje, navíc se snadno rozbijí. Pokud děti chtějí používat hudební nástroje jako rekvizity při námětové hře, mohou si je vyrobit v centru Ateliér nebo v centru Dílna. K výrobě mohou použít různé recyklované materiály nebo kousky dřeva.

Elektronická piana (klávesy) mohou být velkým přínosem pro hudební výchovu, pokud se s nimi zachází opatrně. Vyplatí se je pořídit jen v případě, pokud jsou kvalitní a fungují stejně jako opravdový klavír či piano. Některá elektronická piana jsou vybavena výukovým softwarem pro malé děti a většina z nich může být použita se sluchátky, což je praktické, neboť nejsou rušení ostatní.

Opravdové nástroje je vhodné uložit do uzavřené skříňky a zpřístupnit je dětem pouze ve vyhrazeném čase. Zvuk rytmických nástrojů obvykle ruší a rozptyluje děti zapojené do jiných činností. Proto je nejlepší využívat je především ve chvílích, kdy je do hudební aktivity zapojena celá skupina. Pokud děti hrají na opravdové hudební nástroje, je nutné na ně dohlížet.

Každá kultura má své lidové nástroje, které nebývají nákladné a je snadné na ně hrát. Patří mezi ně harmonika, kazoo, foukací harmoniky, klavíry, píšťalky, chrastítka, kastaněty, rumba koule, drhla, rytmická dřívka, řehtačky, bubny, xylofony atd. Tyto autentické, obvykle rytmické nástroje se určitě vyplatí pořídit do školní sbírky. V každém případě je nutné se ujistit, že je nástroj pro dítě bezpečný. (Nemá ostré hrany? Nehrozí nějaké nebezpečí udušením? Je vyroben z netoxických materiálů?) Nástroje, které děti strkají do pusy, by měly být před každým použitím omyty.

Aby si děti uvědomily rozmanitost zvuků a funkčnost každého nástroje, je dobré seznamovat je vždy s jedním typem. Umožněte každému dítěti vybraný nástroj dostatečně prozkoumat. Rytmické nástroje jim dejte k dispozici, ať si na ně zahrají. Můžeme je využít k opakování rytmu, které vymyslí dítě či učitel, doprovázet rytmus písně nebo s nimi tančit.

Hudba napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- zpívání písní a poznávání hudby, prostřednictvím které se dají vyjadřovat emoce (radost, smutek, vzrušení, starostlivost atd.);
- zpívání písní s celou třídou pro posílení soudržnosti a pospolitosti v rámci skupiny;
- používání hudby ke zklidnění či uklidnění úzkostných dětí;
- rozvíjení preferencí pro určité hudební žánry a oblíbené písně.

Fyzický vývoj

- schopnost udržet rytmus;
- aktivní účast při pohybových písních.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- schopnost zapamatovat si texty písní;
- schopnost zachytit to, co bylo zazpíváno v písních;
- rozlišování zvuků různých hudebních nástrojů;
- předvídání dalšího slova, rýmu nebo sloky;
- osvojování si základních pojmů prostřednictvím písní;
- čekání, až na mě přijde řada (uběhne celé kolo) během písničky či opakování písně;
- dovednost reagovat na hudební signál, kterým začínáme a ukončujeme činnost.

Jazykový vývoj

- objevování rýmů v písničkách;
- uvědomění si zvukové stránky jazyka;
- schopnost rychle zazpívat obtížné zvuky a zvukové sekvence;
- účastnit se diskuzí o hudbě;
- zpívat písně v jiných jazycích.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojení si nové slovní zásoby v písních; hudební názvosloví (takt, rytmus, tón, hlasitost, zabarvení tónu, rozsah); názvy hudebních nástrojů;
- diktování slov k písním, které děti tvoří, jednoduchý hudební zápis, který mohou zahrát (vytukat či zazpívat);
- četba příběhů o hudebnících a skladatelích či prohlížení knih, ve kterých je text písně ilustrovaný.

Matematika

- zpěv písní s počítáním;
- počítání rytmů v taktu;
- osvojení si pojmů celý tón a půltón;
- pochopení délky not: celé, půlové a čtvrtové;
- porozumění pokynům, jako jsou: *začněte od začátku, pojďme na konci písničky šeptat*;
- vnímání struktur v hudbě, jako např. opakování hudební fráze: sloka/refrén/sloka/refrén.

Věda

- písně o životním prostředí, ekosystémech, zvířatech a dalších vědeckých pojmech;
- povědomí o jednoduchých fyzikálních vlastnostech zvuku;
- experimentování s různými materiály a všímání si jejich schopnosti přenášet zvuk: voda, drátový „telefon“, vzduch, tvrdé předměty (dřevo, kámen, kov) a měkké předměty (pěna a látka);
- pochopení toho, jak zvuk vzniká: struny, které vibrují díky brnkání nebo použití smyčce; proudění vzduchu bambusovou nebo mosaznou trubkou; poklepání atd.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti pokračování**Občanské a kulturní kompetence**

- písně místní kultury/kultur, nové i staré lidové písně, tradiční dětské písně;
- písně z jiných kultur a v jiných jazycích;
- objevování kultury a historie ze starých písní;
- objevování hudebních nástrojů z různých kultur;
- osvojování si znalostí podmíněných kulturou (např. názvy dnů v týdnu a barev) prostřednictvím písní.

Technologie

- nahrávání videí, jak děti zpívají či jak tvoří hudbu;
- použití digitálních technologií k vyhledávání písní, hudebních žánrů atd.;
- používání počítačových programů k vytváření hudby.

Umění

- hra na koncertující umělce (námětová hra);
- vymýšlení rytmů a písní;
- kreslení obrázků, ve kterých děti vyjadřují své pocity z hudby;
- vyrábění jednoduchých rytmických nástrojů.

Kreativní pohyb

Každodenní příležitosti ke kreativnímu pohybu mají velmi pozitivní vliv. Děti se věnují fyzické aktivitě a současně mohou vyjádřit své pocity prostřednictvím pohybu. Děti skrze pohyb objevují, tvoří a současně se hýbají, což je dobré pro jejich fyzický vývoj. Kreativní pohyb poskytuje dětem příležitost ovládat pohyby svého těla a rozvíjet povědomí o orientaci v prostoru. Pohyb je pro děti příjemný, uvolňuje stres, posiluje svaly i vytrvalost a zlepšuje pohyblivost a koordinaci. Pomáhá předcházet obezitě a je prospěšný pro zdraví dětí. Děti se díky němu učí následovat instrukce učitele i respektovat ostatní, kteří se pohybují okolo něj ve stejném prostoru. Předpokládáme, že kreativní pohyb přispívá i k rozvoji schopnosti kriticky myslet, řešit problémy a procvičovat paměť. Tyto oblasti ale nejsou zatím empiricky ověřené.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení kreativního pohybu

Předškolní děti přirozeně velmi rády zkoumají svět prostřednictvím svého těla a jsou schopny skrze něj vyjadřovat své nápady a pocity. Už jako batolata prozkoumaly svět nejprve pohybem a většina z nich potřebuje být fyzicky aktivní stále. Předškolní pedagogika to reflektuje a programy i dílčí aktivity zahrnují obvykle celou řadu jednoduchých pohybových činností, například ve spojení se zpíváním (např. Hlava, ramena, kolena a palce).

Výzkum ukazuje, že pohyb a cvičení mají pozitivní vliv na nárůst nových mozkových buněk a díky tomu usnadňují učení (Ratey, 2008). Děje se tak zejména ve chvíli, pokud dětem umožníme klást otázky a hledat odpovědi a inovativní řešení prostřednictvím těla a pohybu. Je tedy třeba dále zkoumat, jak rozšířit nabídku základních pohybových her a písni, při kterých děti obvykle plní jen základní instrukce, a jakými aktivitami podpořit rozvoj tvořivého myšlení dětí.

Poskytování více možností volného pohybu

Volný pohyb umožňuje dětem pohybovat se podle toho, jak v danou chvíli chtějí a potřebují. Jako předškolní pedagogové můžeme využít přirozeného nadšení a spontánnosti dětí a nabízet jim dostatek příležitostí k pohybu, které podníčí jejich myšlení. Děti je také vhodné podpořit kladením otevřených otázek, pozorováním a oceňováním jejich pohybového vyjádření (Marigliano a Russo, 2011).

Když necháváme dětem volnost se pohybově vyjádřit a pak se ptáme a diskutujeme o jejich pohybech, propojujeme navíc pohybové zážitky s rozvojem jazykových dovedností. Jejich myšlenkové procesy podpoříme také tím, když je postavíme před určitý problém (např. utvořte malý útvar a setrvejte v něm po celou dobu, kdy se pohybujete). Pohyb poskytuje kognitivní propojení nápadu či záměru s řešením (NDEO, 2005).

Skrze pohybové činnosti pomáháme dětem také rozvíjet jejich paměť nebo schopnost krátkodobě si zapamatovat informaci, například: *Pamatuješ si, v jakém pořadí jsi dělal pohyby ve své sestavě? Jaké pohyby dělaly ostatní děti?* (Marigliano a Russo, 2011).

Podle Dow (2010, s. 31) se kreativní pohyb skládá ze čtyř prvků:

1. **Variace pohybů dle zapojených částí těla** (např. pochod se vzpaženými pažemi, pokrčit jedno koleno a udržet druhé koleno napnuté, výpon na špičkách atd.).
2. **Variace pohybů v prostoru** (např. pohyb pozadu, do strany, do čtverce, otáčení).
3. **Variace pohybů v čase** (např. pomalý nebo rychlý pohyb, *pochoduj sedm kroků a pak se zastav*).
4. **Variace dle prostředí** (např. *pohybuj se, jako kdybys šel/šla ve vodě, v medu, bos/a po horkém písku, „jako myška“*).

Pochopení a používání těchto čtyř prvků nás může dovést k nápadům, jak maximálně využívat pohybové možnosti dětí, rozvíjet jejich řeč, zapojovat je do řešení problémů a zlepšovat jejich paměť. Pokud dětem zadáváme instrukce, v rámci kterých mohou pohybově tvořit, je dobré, když je k tomu přivzeme taky. (Např. *Řekni, jak se teď máme všichni pohybovat na tuto hudbu.*)

I když většinou kreativní pohyb doprovází hudba, není to nezbytnou podmínkou. Pokud ji využíváme, je každopádně dobré nabízet dětem široký výběr hudebních ukázek, v rámci kterých si mohou vyzkoušet pohybovat se pomalu, rychle či v různém rytmu a taktu.

Nabídka pomůcek ke kreativnímu pohybu

Dětem je vhodné nabízet také různé pomůcky, které obohatí jejich pohyb o další rozměr. Podnětnými pomůckami jsou např. šátky, stuhy na krátké tyčce (gymnastická stuha) nebo obruče. Malé hudební nástroje, baterky, světýlka, plyšáci, klobouky, boty a různé oblečení mohou také rozvinout dětskou fantazii, neboť je podníčí k hledání nového způsobu pohybu. Dále můžeme přidat měkké míčky či látkové pytlíky plněné fazolemi, případně pásky na cvičení, které při natažení kladou odpor.

Využití kreativního pohybu pro řízení třídy

Kreativní pohyb je výborná aktivita pro práci s větší skupinou dětí. *„Děti se učí, že každý může ve skupině něčím přispět a že všichni společně mohou vymyslet řešení. Vyslechnutí a následování pokynů, přicházení s vlastními návrhy, zvažování nápadů ostatních (zatímco čekám, až přijdu na řadu) a pohyb s ostatními ve společném prostoru – to vše jsou příležitosti k učení a procvičování sociálních dovedností“* (Dow, 2010, s. 34).

Kreativní pohyb nám může také dobře posloužit, když jsou děti neposedné při čekání ve frontě na mytí rukou nebo během aktivit v kruhu. Můžeme jim nabídnout různé způsoby, jak se hýbat (například s lokty nebo koleny), můžeme je nechat počítat a pak „zmrznout“ nebo je požádat, aby se pohybovaly rychle a poté zase pomalu. Mohou také z vlastních těl vytvářet tvary (např. trojúhelník). Pohybové aktivity lze také integrovat do každodenních praktických činností, jako je přemisťování dětí do jiné části třídy nebo prostoru (např. oblékání bund a odchod ven, usedání ke stolu na oběd či svačinu).

Děti můžeme požádat, aby našly další způsoby, jak se pohybovat (např. napodobování zvířete nebo předmětu). Můžeme je také provést relaxačními technikami (např. *Představ si, že jsi labuť na jezeře. Teď jsi dešťovou kapkou, která se vlévá do louže.*).

Pokud máme omezený prostor pro určitý typ pohybové aktivity, můžeme dětem slovy napovědět, jak velký prostor asi mají (např.: *Dokážete se pohybovat, aniž byste se dotkly souseda? Jste bubliny, které prasknou, když se dotknou jiné bubliny.*). Pro vymezení prostoru je také možné použít vizuální podněty (např. kousky koberce či obruč). Podobná cvičení pomohou dětem si uvědomit, kam a jak se v rámci pohybové aktivity přemístí, a také se soustředit na to, kde jsou a co dělají.

Kreativní pohyb napříč vývojovými fázemi a vzdělávacími oblastmi

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- spolupráce s ostatními při skupinové aktivitě;
- vnímání osobního prostoru a sdílení prostoru s ostatními;
- oceňování pohybových nápadů ostatních dětí;
- vyjadřování pocitů a emocí pohybem;
- uvědomování si sebe sama; respektování ostatních;
- vnímání sebe i ostatních jako individualit;
- sdílení nápadů.

pokračování na další straně

Vývojové oblasti

Fyzický vývoj

- zdokonalování se v pohyblivosti, síle, koordinaci a rovnováze;
- rozvíjení rytmického cítění a schopnosti udržet rytmus;
- získání percepčních znalostí;
- manipulace s rozmanitými pomůckami;
- fyzická aktivita prospěšná zdraví.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- následování instrukcí a pokynů učitele;
- dovednost počkat, až na mě přijde řada;
- kritické myšlení a řešení problémů (individuálně i ve skupinách);
- pochopení, že existuje více řešení;
- zlepšování pozornosti a prohlubování vnitřní motivace;
- procvičování paměti;
- propojení mysli a těla.

Jazykový vývoj

- pojmenování svých pohybových kreačí slovy;
- vyjadřování emocí slovy;
- zapojení se do diskuze;
- rozšiřování slovní zásoby (receptivní i produktivní).

Vzdělávací oblasti

Jazyk a čtenářská gramotnost

- učení se nové slovní zásoby pro určení místa (vepředu, vedle atd.) a pohyb těla (zatoč se, ohni, zatřep atd.);
- schopnost převyprávět, co děti vytvořily;
- předvádění postav z příběhů a knih;
- ztvárnění příběhů pohybem;
- zapisování slov, která děti používají při popisu svých pohybů.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti *pokračování***Matematika**

- propojování pohybu s počítáním;
- osvojování si pojmů – velikost, rychlost, hmotnost atd.;
- používání těla ke ztvárnění geometrických tvarů;
- porozumění časovým intervalům při pohybových činnostech.

Věda

- získávání povědomí o tématech, jako jsou zvířata, fyzika, anatomie, počasí atd., prostřednictvím pohybu;
- pozorování přírody a živých tvorů a napodobování věcí, které se pohybují nebo mají určitý tvar;
- vytváření hypotéz o tom, co se může stát, když se něco změní, ztvárnění změn prostřednictvím vlastního těla.

Občanské a kulturní kompetence

- učení se tanci a dalším druhům pohybového vyjádření typického pro místní kulturu/y;
- učení se tanci a dalším druhům pohybového vyjádření typického pro jiné kultury;
- učení se historii vlastní kultury.

Technologie

- natáčení dětí, jak tančí a kreativně se hýbou;
- fotografování tvarů, které děti vytvořily ze svých těl;
- zaznamenávání tvarů vytvořených pohybem na počítači.

Umění

- hraní si na umělce, tanečníky a herce;
- kreslení obrázků o tom, jak se cítím, když tančím a věnuji se kreativnímu pohybu;
- vyrábění rekvizit.

Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvíjení uměleckého cítění

V první řadě je potřeba děti seznamovat s tvorbou výtvarníků, hudebníků a tanečníků působících v místě, kde žijí. Díky tomu děti lépe porozumí, co lokální umělci vytvářejí a na čem se podílí. Pomáhá jim to rozvíjet jejich umělecké cítění a vnímat rozmanitost, která existuje v každém z nás, v komunitě i ve třídě. Je proto dobré brát děti na nejrůznější divadelní a taneční představení, na výstavy do galerií, muzeí atd. Pokud je to možné, pozveme místní umělce do školy, aby se dětem představili osobně a vyprávěli jim o své práci. Pokud to není možné a ani nelze zrealizovat návštěvu třídy mimo školu, můžeme dětem alespoň promítnout videonahrávku s ukázkami děl místních výtvarníků. Je v každém případě důležité, aby děti poznaly nadání místních lidí.

Měli bychom se také pokusit pozvat do třídy členy rodiny a komunity, kteří provozují nějaké řemeslo, například truhlářství, hrnčířství, krejčovství (šití, pletení, háčkování, vyšívání atd.), nebo vyrábějí hudební nástroje, a nechat děti si prakticky vyzkoušet jejich práci. Rodinní příslušníci, kteří hrají na hudební nástroje, zpívají nebo tančí, mohou také přijít na návštěvu do školky a podělit se o svůj talent. Můžeme je oslovit a poprosit o zorganizování kulturní akce v mateřské škole nebo komunitním centru.

Děti mohou také provádět průzkumy týkající se umění a umělců ve své komunitě. Tímto způsobem se dozvědí více o lidech ve své komunitě a porovnájí jejich různé zaměření a zájmy. Mohou se jich ptát, jaké druhy umění preferují, kterou hudbu nebo tanec mají rádi.

REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Která část této kapitoly mě přivedla na myšlenku něco ve své třídě změnit? Co obvykle dělám s dětmi ve výtvarné výchově?
- Myslím si, že je třeba některé umělecké dovednosti děti „učit“? Které z nich a jak je vyučuji – prostřednictvím řízené výuky, nebo v modelových situacích? Jak mohu tyto aktivity proměnit ve tvůrčí zážitky?
- Kolik prostoru vyhrazuji dětem na spontánní kreslení, malování, modelování, tvorbu hudby nebo kreativní pohyb? Pokud některé z těchto činností nedělají děti spontánně, jak mohu pomoci, abych jim to usnadnil/a?

Digitální kompetence

Počítače a digitální zařízení (fotoaparáty, interaktivní tabule, mobilní telefony, tiskárny, tablety) mohou být skvělým doplňkem vybavení předškolních tříd, jsou-li vhodně používány. Pomáhají nám a dětem dokumentovat naši práci a aktivity, jako jsou výlety a projekty, a sdílet je s rodiči a komunitou. Na internetu můžeme vyhledat informace, fotografie a videa související s tématy, kterým se aktuálně věnujeme, nebo přímo odpovědi na naše otázky. Digitální média nám mohou také zprostředkovávat mnoho různých druhů uměleckého vyjádření a rozšiřovat náš program zaměřený na umělecké aktivity. Můžeme je také využít k dokumentování zážitků, učení a úspěchů našich dětí a propojit se díky nim s rodinami dětí a komunitou.

V mnoha zemích technologie ovlivnily způsob, jakým rodiny řídí svoje každodenní životy. Pomocí digitálních zařízení třídíme a archivujeme dokumenty, fotografie a hudbu; komunikujeme prostřednictvím textových zpráv a e-mailu; vytváříme prezentace ke sdílení s rodinou a přáteli; píšeme a vyměňujeme si informace atd.

Digitální zařízení jsou nicméně komplikované přístroje, které nejsou určeny dětem (a už vůbec ne malým dětem). Abychom zajistili, že jsou používány vhodně a bezpečně, musíme dané aktivity pečlivě připravit a sledovat, jak s technologiemi děti pracují. Je obzvláště důležité, aby činnosti, při kterých je využívána technika, splňovaly stejné principy jako ostatní aktivity, které realizujeme s předškolními dětmi. Připomeňme, že se jedná o tyto principy: orientace na dítě, interakce, socializace, individualizace a smysluplnost. Efektivní využití technologií je aktivní, praktické, podmanivé a mocné v tom, že poskytuje dítěti kontrolu a nabízí mu podporu neboli scaffolding, který mu umožňuje úkol dokončit samostatně (NAEYC and Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media, 2012).

Některé hardwary a softwary určené pro děti však nesplňují výše uvedená kritéria. Existují programy, které dětem poskytují nástroje pro kreslení, psaní příběhů, výuku o zvířatech, výrobu knih a další, je ale nutné je pečlivě vybrat a prozkoumat jejich možnosti. Dětem bychom měli také modelovat, jak můžeme technologie používat jako nástroj – např. vytvořením prezentace fotek z našeho výletu. Jeden počítač ve třídě není centrem aktivit, nýbrž dalším informačním zdrojem pro každého, kdo potřebuje obohatit nebo vylepšit svou práci.



OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TÉTO KAPITOLY

- Máme v naší mateřské škole přístup k technologiím?
- Jak moc jsou počítače vhodné pro děti předškolního věku? Čím mohou přispět k učení? Kdy je jejich použití naopak nevhodné?

Rizika technologií a interaktivních médií

Navzdory důležitosti digitální gramotnosti v dnešním světě existuje také celá řada limitů a rizik, které s sebou technologie přináší, například: nedostatek fyzické aktivity (což může zapříčinit dětskou obezitu a další zdravotní problémy); marketing produktů nevhodných či škodlivých pro děti; zařazování činností, které jsou z vývojového hlediska nevhodné nebo z pohledu výchovy nezdravé (například elektronické pracovní listy).

Vhodné použití

Ve vyspělých zemích jsou elektronické „vzdělávací“ hračky hojně propagovány mezi rodiči malých dětí. Reklama je obvykle chytře napsána tak, aby rodiče cítili nutnou potřebu pořídit svým dětem drahá zařízení a softwarové programy, jinak riskují, že zbaví své děti možnosti stát se těmi „nejchytřejšími a nejlepšími“ ve třídě.

Co je tedy špatného na elektronických hračkách? Jako učitelé máme odpovědnost pomoci rodinám pochopit, že během hraní s elektronikou a sledování televize se děti sice učí určité věci, ale nikdy to nemůže nahradit interakci s vnímavými lidmi a manipulaci s opravdovými materiály. Až díky nim získává dítě skutečnou, hlubokou zkušenost. Omezený potenciál, který tyto virtuální hračky mají, může být proměněn v benefit pouze tehdy, propojí-li rodič hru se smysluplným kontextem, kladením otevřených otázek

a následnou diskuzí o zážitku a zkušenosti dítěte. K podobnému, či dokonce významnějšímu učení dochází, když čteme s dítětem populárně-naučnou knihu. Ta navíc stojí jen zlomek nákladů, nebo je dokonce úplně zdarma, pokud si ji vypůjčíme v knihovně.

Digitální propast

Navzdory tomu, že se v mnoha zemích staly technologie mocným nástrojem a způsobují u lidí závislost, ne všichni k nim mají rovný přístup. Technologie naopak zvýšily nerovnost mezi dětmi v chudých rodinách (nebo chudých zemích) a v rodinách s průměrnými až vysokými příjmy (nebo zeměmi). Nerovnost je způsobena více faktory: vysoké pořizovací náklady, specifické dovednosti, které jsou potřebné k použití technologií, i předpoklad počítačové gramotnosti u rodičů. Pro ty z nás, kteří pracují s rodinami, jež doma nemají notebook nebo internet, je dobré mít ve třídě k dispozici počítač a další digitální technologie, se kterými se děti mohou seznámit. Je to jedna z možností, jak překlenout digitální propast mezi chudší a bohatší částí společnosti.

Doporučení pro používání technologií v předškolním vzdělávání

Národní asociace pro vzdělávání malých dětí (The National Association for the Education of Young Children – NAEYC) a Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media (2012) vytvořily následující doporučení týkající se používání technologií a interaktivních médií v předškolním vzdělávání:

- **Vyberte, použijte a vyhodnoťte**, zdali a případně jak mohou technologie a interaktivní média přispět k rozvoji dítěte. Berte v úvahu vývojové fáze dětí, soustřeďte se na vhodnost a kvalitu obsahu, předchozí zkušenost dítěte i zdali daná aplikace nabízí příležitosti ke spolupráci a interakci, či nikoli.
- **Zajistěte smysluplnost**: technologie a interaktivní média mohou být přínosnými nástroji, pokud jsou používány účelně a podporují aktivní, praktické, kreativní a skutečné propojení s celým okolním světem, ve kterém děti žijí.
- **Zakažte pasivní používání** televize, videa, DVD a jiných neinteraktivních technologií a médií v předškolních programech pro děti mladší dvou let, zamezte pasivnímu a neinteraktivnímu použití u dětí ve věku od dvou do pěti let.

- **Omezte veškeré používání technologií a interaktivních médií** v programech pro děti, které jsou mladší dvou let. V tomto období je klíčové, abychom pracovali na vytváření a posilování intenzivního vztahu mezi rodičem a dítětem, technologie k tomu nijak nepřispívají.
- **Pečlivě zvažte doporučení** zdravotnických organizací, která jasně vymezují maximální čas strávený před obrazovkou, jenž by dítě ve věku do dvou let nemělo překročit. Součet by měl zahrnovat čas ve škole, doma i jinde.
- **Zajišťujte spravedlivý přístup** k technologiím ve třídě. Myslete také na rodiče dětí a další rodinné příslušníky.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení digitálních kompetencí

Pro dnešní děti je bezprostřední kontakt s technologiemi přirozený a intenzivní. Děti jsou přitahovány ke všem typům technologií, které se staly nedílnou součástí jejich životů. Tento trend bude v budoucnu ještě více posílen a rovněž vzdělávací programy na nich budou stále více stavět. Nejzásadnější věcí, kterou můžeme jako pedagogové udělat, je vzdělávat sami sebe v oblasti informačních technologií a učit se, jak je využívat pro učení malých dětí. Potřebujeme vědět, jak různé technologie fungují a jaké dopady mají na děti, které je využívají (NAEYC a Fred Rogers Center, 2012).

Výběr vhodného softwaru a aplikací

Hlavním kritériem při výběru softwaru nebo aplikací pro předškolní děti je, aby umožňovaly vytvoření něčeho jedinečného. To je totiž právě to, co z nich dělá nástroj a nepřináší pouze zábavu nebo pracovní list převedený do elektronické podoby. Výsledný produkt může vypadat různě. Může se jednat o koláž, obrázek, nápis, plakát, elektronickou zprávu, příběh, knihu, prezentaci či animaci. V dnešní době existuje řada aplikací a softwarů, které jsou určeny pro předškolní děti a které přináší nepřehledné možnosti. Při prvním použití těchto programů budou děti potřebovat asistenci dospělého, později však budou schopny samostatného ovládání programu (zejména při práci ve dvojicích či trojicích). Pokud disponujeme více programy a aplikacemi, zvyšujeme tím šanci, že budeme moci lépe reagovat na potřeby dětí, jejich různé inteligence a preference. Navíc tím prezentujeme počítač jako skutečný nástroj pro naši tvorbu, ne pouze pro odreagování a pasivní zábavu.

→ TIPY

Počítačové programy vhodné pro předškolní děti jsou ty, které:

- podporují objevování, představivost a řešení problémů;
- reflektují a staví na tom, co již děti znají;
- zapojují více smyslů (pracují se zvukem, hudbou či hlasem);
- nabízejí otevřené úkoly, které umožňují přizpůsobit se tempu a schopnostem dítěte.

Vhodný počítačový program dává dětem příležitost zkoumat, objevovat, rozhodovat i vyrovnávat se s důsledky svých rozhodnutí. Měl by doplňovat školní vzdělávací program, nikoli ho nahrazovat. Programy umožňující kreslení, vytváření jednoduchých grafů či psaní příběhů jsou dobrými příklady, neboť vybízí děti k iniciativě a rozvíjí tvořivé myšlení. Počítačové hry a „zábavné“ programy, které tvrdí, že učí děti formou hry, obvykle nijak nepřispívají ke skutečnému vzdělávání dítěte.

Technologie pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

V posledních letech jsou zajímavé především technologie, které pomáhají lidem se zdravotním postižením či speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V praxi se označují termínem „asistenční technologie“ a umožňují celou řadu věcí. Například dokážou mluvit za osoby, které vytukávají slova na klávesnici nebo symboly na čtecí desce (zvaná augmentativní komunikace). Může se ale jednat také o sofistikované invalidní vozíky a podobná pohyblivá zařízení, která lze přizpůsobit potřebě téměř každé osoby se zdravotním postižením. Malým dětem se speciálními potřebami pomáhají tyto nástroje komunikovat s ostatními dětmi, vyjadřovat svoje potřeby a více se začleňovat do života školy a komunity. Technologie jim umožňují dostat stejné příležitosti jako jejich vrstevníci.

V každém případě potřebujeme vždy odborníky, kteří dětem vysvětlí, jak zařízení efektivně používat, jak je přizpůsobit svým potřebám a jak je případně nastavit v průběhu práce, aby ještě více vyhovovaly momentální situaci. Tito odborníci by také měli poskytovat vzdělávání a trvalou podporu předškolním pedagogům, protože jedině oni budou schopni žákům pomoci vyřešit některé běžné problémy se zařízením. Pokud chceme vybudovat opravdu inkluzivní prostředí, musíme seznámit ostatní děti s funkcí daného přístroje a ujistit se, že chápou, jak dítěti se SVP pomáhá ke komunikaci a začlenění se do kolektivu.

Využití technologií při práci s dětmi s OMJ

Aplikace, jako jsou například překladače, obrázkové slovníky či encyklopedie, nám usnadňují komunikaci s dětmi a rodinami, jejichž rodným jazykem nemluvíme. Je dobré disponovat přístupem k internetu, ale i k dalšímu elektronickému vybavení. Při práci se žáky s OMJ oceníme zejména barevnou tiskárnu či kvalitní tablet s vysokým rozlišením, které nám umožní doplnit výuku fotografiemi a obrázky. Ty jsou klíčové pro vizualizaci daného tématu, a proto je vhodné jimi doplnit výuku, ať už se jedná o vysvětlování nové látky nebo zadávání instrukcí pro děti s OMJ. Technologie samy o sobě nestačí ke komunikaci s dětmi s OMJ (stále potřebujeme tlumočníky a překladatele), mohou se stát ale dalšími prostředky, které nám pomohou si s těmito dětmi vzájemně porozumět. Navíc jsou to nástroje, které se neustále zlepšují a zrychlují. Jejich využití bude tedy i do budoucna zásadní a klíčové.

Technologie napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Technologie nám poslouží nejlépe, budeme-li je používat pro obohacení témat, činností či projektů, na kterých s dětmi pracujeme. Je také důležité, aby děti měly možnost při používání počítačových programů a aplikací spolupracovat. Rozšíří si tak slovní zásobu potřebnou k plánování, schopnost vyjednávání, koordinování, kontrolování i hodnocení své práce.

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- spolupráce při tvorbě příběhů na počítači;
- spolupráce na digitálních projektech;
- respekt k nápadům, úsilí i právům ostatních dětí (např. při společném vytváření e-booků);
- dovednost se u počítače vystřídat a dohodnout se na tom;
- rozvíjení samostatnosti (např. zvládnutí základních počítačových dovedností);
- vyhledávání vhodných zdrojů na internetu, které nám pomáhají odpovídat na naše otázky;
- rozhodování se a řešení problémů při práci na počítači.

pokračování na další straně

Vývojové oblasti *pokračování***Fyzický vývoj**

- rozvoj koordinace oko-ruka při použití počítačové myši.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- schopnost se soustředit a vytrvat při osvojování si počítačových dovedností;
- pochopení vztahu mezi příčinou a důsledkem (v počítačových animacích nebo videu – např. nedostatek deště pro růst plodin v porovnání s růstem plodin s dostatkem deště);
- plánování, jak naši práci či projekt zdokumentovat (prezentace, video, e-booky);
- schopnost odložit přestávku, pokud potřebujeme práci na počítači dokončit.

Jazykový vývoj

- vysvětlování svých nápadů a návrhů při práci na digitálních projektech;
- formulování otázek;
- identifikace klíčových slov, která se mají používat při práci na počítači, například „vyhledávání termínů“;
- slovní zásoba související s využitím technologií;
- použití různých způsobů komunikace prostřednictvím digitálních médií (obousměrné video – skype, e-mail).

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojování si nové slovní zásoby související s technologiemi;
- napsání svého jména na klávesnici (např. když dítě ukládá svůj dokument);
- tvorba digitální knihy;
- rozvíjení základní počítačové gramotnosti.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti *pokračování***Matematika**

- organizace a klasifikace digitálních souborů – dokumenty, fotografie, knihy atd.;
- vytváření obrazců z tvarů a vzorů na budovách a v přírodě;
- nahrávání dat (např. oblíbené jídlo);
- vytvoření jednoduchého grafu ze získaných dat.

Občanské a kulturní kompetence

- používání počítačů a digitálních médií jako kulturních nástrojů;
- prohlížení fotek, videí a poslouchání audionahrávek, které prozrazují něco o dané kultuře (typy domů, způsoby přenášení věcí, druhy hudby a hudebních nástrojů, jídlo a způsoby stravování) – pozorování stejných a rozdílných aspektů.

Věda

- promítání animací a videí, které demonstrují, jak fungují jednoduché stroje (páky, kladky, rampy);
- prohlížení fotek, animací, videí či poslouchání informací o přírodě (změna ročních období, vodní cyklus, líhnutí kuřat z vejce, výbuch sopky atd.);
- prohlížení fotek, animací, videí či poslouchání informací o tom, jak jsou věci vyrobeny a jak fungují (televize, automobilové motory, vysoké budovy, mosty);
- dokumentování, záznam pozorování při vědeckých aktivitách (př. každý den dítě vyfotí, jak rostlinka postupně roste);
- získání povědomí o geografii pomocí aplikace Google Earth a podobných programů.

Umění

- používání programů ke kreslení a malování pro výtvarné tvoření;
- používání aplikací ke konstruování trojrozměrných struktur a objektů;
- tvorba příběhů v digitální knize;
- tvorba a poslech různých hudebních žánrů;
- vytváření vlastních návrhů, jak dokumentovat či prezentovat vlastní projekt.

Následující příklad ukazuje, jak mohou být informační technologie využity v předškolní třídě.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Hurikán

Aša cítila ve své třídě velké napětí a nervozitu, neboť děti tušily, že se blíží hurikán, což je přirozeně znepokojovalo. Rodiny doma podnikaly různé přípravy a několik rodičů požádalo Ašu o radu, jak celou situaci vysvětlit svým dětem. Aša si uvědomila, že by dětem mohla pomoci zmírnit jejich strach a zároveň jim umožnit osvojit si další dovednosti (matematické, počítačové, jazykové a sociální). Rozhodla se proto připravit soubor aktivit na téma „Hurikán“.

Začala tím, že hledala na internetu jednoduché animace, videa, nápady na aktivity pro děti i dětské knihy o počasí a vzniku hurikánů. Téměř všechny materiály a činnosti, které našla, byly však určeny starším dětem. Pár z nich ale bylo možné adaptovat pro děti ve věku 3–5 let.

Našla také několik krátkých článků pro rodiče a učitele, které pomáhají připravit děti na příchod různých přírodních katastrof, včetně hurikánů. Aša články zrevidovala a zkompletovala do jednoho dokumentu. Přidala několik zdrojů a odkazů na webové stránky, kde mohou rodiče vyhledat další informace. Soubor zveřejnila na webových stránkách třídy, poslala jej e-mailem všem rodičům a po dětech poslala domů i tištěnou kopii. Tyto informace pak sloužily jako podklad pro diskuzi s rodiči.

Aša vytvořila předběžný plán výuky a připravila aktivity pro prvních pár dnů, nikoli až do konce. Věděla totiž, že téma zahájí tabulkou V-CH-D (co děti vědí, co se chtějí dozvědět a co se nakonec dozvěděly) a že připravené činnosti bude tedy možná měnit nebo upravovat v závislosti na tom, co už děti vědí, co se chtějí dozvědět a v čem se mylily.

Na základě toho, co děti zajímalo, připravila Aša následující aktivity:

- Čtení příběhu o rodinách, které hurikán zažily a různými způsoby se s ním vyrovnávaly, odlišně na situaci reagovaly i jinak jednaly. Aša našla příběh na internetu, ale bylo potřeba ho upravit a zkrátit.
- Diskuze o různých cestách, jakými se rodiny dětí připravovaly na bouři. Sdílení nápadů, jak se vyrovnávat se strachem.
- Zhlédnutí animací (na internetu), které vizualizují, jak hurikány vznikají a jak se pohybují.

pokračování na další straně



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Hurikán pokračování

- Venkovní pohybová aktivita, ve které se děti pokusí ztvárnit velkou bouři pomocí svých těl a pohybu.
- Návštěva místních hasičů a policejní stanice – diskuze o tom, jak se záchranné složky připravují na pomoc lidem během hurikánu, děti mohou klást otázky.
- Tvorba prezentace s postřehy, které děti zachytily během návštěvy hasičů a policejní stanice.
- Vytvoření komplexního scénáře pro námětovou hru, kde budou vystupovat meteorologové, kteří sledují, jak se bouře vyvíjí (včetně počítače se spuštěnou aplikací na předpověď počasí), odborníci na hurikány, moderátoři počasí v televizním studiu (včetně videokamer a velké mapy), hasiči a další pracovníci, kteří informují obyvatelstvo, rodiče sledující aktuální situaci v televizi (video spuštěné na dalším tabletu) a nakupující zásoby, které budou potřebovat k zajištění svých domácností během trvání hurikánu.
- Pořízení digitálních fotografií a videí dokumentující dramatickou hru a vytvoření elektronické verze prezentace či filmu, který se zveřejní na webu třídy. Fotografie opatřené komentáři dětí se vystaví ve třídě.
- Tvorba elektronické knihy s výkresy (některé vyrobené pomocí elektronického programu na kreslení, jiné pořízené vyfotografováním skutečných kreseb), které dokumentují, jak se jednotlivé rodiny připravovaly na bouři. Po hurikánu se díky nim může porovnat, jestli se podařilo postupovat podle plánu, případně zdali byly nějaké škody na majetku apod.
- Návštěva prarodičů ve třídě, kteří mohou popsat své zkušenosti s bouřemi a hurikány. Tyto rozhovory je dobré natočit a dát k dispozici dětem a rodinám, aby bylo možné si je přehrát vícekrát.
- Vytvoření blogu pro děti, které by musely zůstat v úkrytu po dobu trvání hurikánu. Na něm je pak možné sdílet různé nápady, např. co si do úkrytu sbalit a jaké hry tam hrát, když nemáme k dispozici žádný materiál (zjednodušené verze her „Já si myslím...“, „Přijela tetička z Číny...“, „Slovní fotbal“ apod.).

Spolupráce s rodinami a komunitou při rozvoji digitálních kompetencí

Digitální technologie a interaktivní média nám mohou pomoci rozšířit a přenést učení do samotných rodin dětí, domácností, případně komunitních center či knihoven. Musíme je však využívat efektivně a komunikovat pomocí nich s rodinami i zainteresovanými členy komunity.

Dále můžeme podněcovat děti a jejich rodiče, aby spolu komunikovali během dne, fotografovali vše zajímavé a posílali si fotografie například emailem či pomocí jiné aplikace, kterou dáme dětem k dispozici.

Digitální portfolia dětí, která obsahují fotografie, videa a zvukové nahrávky, také pomáhají dětem pochopit, jak je možné dokumentovat své učení. Pro rodinné příslušníky jsou navíc velkým potěšením. Portfolia mohou s dětmi společně procházet a diskutovat o jednotlivých zážitcích.



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jaké digitální technologie kromě počítače používám ve třídě? Co se děti učí prostřednictvím těchto zařízení? Jaké druhy aktivit bych mohl/a přidat, aby děti podněcovaly k jejich většímu využití?
- Jaké softwarové programy, které v současné době používám, neposkytují dětem možnost pracovat na otevřených úkolech? Jaký je jejich účel? Jak by mohly být použity, aby poskytovaly více otevřených úkolů, případně čím by mohly být nahrazeny?
- Kdy bych s dětmi mohl/a ještě využívat počítače a další technologie (kromě vyhledávání informací k tématu)?
- Jak používám technologie pro komunikaci s rodinami a s komunitou? Co jiného bych mohl/a ještě dělat?

Pohybové aktivity venku nebo v tělocvičně

Prostory určené pro pohybové hry, ať už vevnitř nebo venku, vyzývají děti k fyzické aktivitě a posilování svalů. Volnost v prostoru umožňuje dětem běhat, skákat, házet balónek a neomezeně se hýbat. Základní vybavení hřiště a tělocvičny povzbuzuje děti k tomu, aby šplhaly, skákaly, houpaly se či protahovaly své paže. To vše rozvíjí jejich rovnováhu, koordinaci a posiluje horní i dolní část těla.

Venku i v tělocvičně si děti postupně uvědomí, jak se mohou hýbat a koordinovat svoje pohyby v závislosti na různých prostorech. Vyzkouší si, jaké to je vyšplhat nahoru, vysoko se zhoupnout na houpačce, plazit se tunelem, kopnout či hodit míč co nejdál. Fyzická síla, koordinace, rovnováha a vytrvalost se postupně rozvíjí s každodenní praxí. Musíme proto pečlivě zvážit, jak uspořádat prostory pro pohybové hry a aktivity co nejlépe, aby si děti mohly tyto dovednosti osvojovat.

Pobyty venku by měly vhodně vyvažovat ostatní části dne odehrávající se ve třídě. Pro zdraví dětí (i dospělých) je prospěšné dýchat čerstvý vzduch, užívat si svobody volného prostoru a posilovat. Venku mohou děti navíc běhat i se hlasitěji projevovat. Obojí občas potřebují a prostory třídy jim to obvykle neumožňují. Pohybem a změnou atmosféry uvolňujeme také napětí a stres. I přes tyto výhody však někteří učitelé nevyužívají příležitosti, které jim venkovní prostory nabízí. Příliš často je na pobyt venku nahlíženo pouze jako na přestávku než na potenciál k učení či rozvoji dovedností dětí. Tato kapitola se proto zaměřuje na možnosti, jak využít pobyt venku v rámci dne v mateřské škole efektivně.

Trávení času venku nás také učí vážit si přírody a motivuje nás k lepší péči o ni. Protože jsou děti v tomto období přirozeně zvědavé, je dobré využít jejich zájmu k prozkoumání světa a k budování pozitivního vztahu k přírodě, životnímu prostředí i živým tvorům.

**OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TĚTO KAPITOLY**

- Proč děti potřebují při svých každodenních činnostech vymezit čas pro pobyt venku?
- Jak můžeme náš program více založit na venkovních aktivitách?
- Jak při venkovních aktivitách zajistit bezpečí dětí a současně je neomezovat přílišnou ochranou?

Pozorování fyzického vývoje a zájmu dětí při venkovních aktivitách

Jako předškolní pedagogové bychom měli pečlivě sledovat stupeň fyzického vývoje dětí a naplánovat podle toho aktivity, které jim pomohou posilovat hrubé motorické dovednosti a osvojovat si nové. Každé dítě se po fyzické stránce vyvíjí individuálním tempem. Např. některé děti zvládají poskoky již ve čtyřech letech, zatímco jiné si je osvojí až v pěti či šesti letech. Některé mohou být schopné snadno chytit i odhodit malý míč, zatímco jiné děti budou ke stejné činnosti potřebovat velký měkký míč, případně si budou pomáhat kutálením. Když víme, na jakém vývojovém stupni se každé dítě nachází, můžeme přizpůsobit činnosti tak, aby se jich mohly účastnit všechny děti. Je však potřeba vždy zvážit zónu nejbližšího vývoje dítěte a také to, jaké činnosti mu umožní stávat se silnějším, více agilním a vytrvalejším.

Pozorováním dětí můžeme lépe porozumět tomu, jak jim pomoci, aby si více užívaly venkovních aktivit. Všechny děti potřebují trávit čas venku, neboť je to součástí jejich zdravého vývoje. Pochopením, jakými materiály obohatit venkovní prostory, můžeme podpořit nadšení dětí z činností venku a zlepšit jejich rozvoj v dalších klíčových oblastech.

Venkovní prostředí umožňuje dětem rozvíjet jejich představivost a tvořivost. Například během houpání mohou děti předstírat, že létají; na koloběžkách, odrážedlech či šlapacích autíčkách si zase mohou hrát na řízení vozidla. Společně děti mohou také vytvářet náměty her, které se nejlépe realizují venku – výlet na dlouhou cestu, kempování, plachtění přes oceán nebo výprava za divokými zvířaty. Dokonce běžná procházka po okolí může být dobrodružstvím, pokud budeme předstírat, že jsme paleontologové, kteří hledají kosti dinosaurů, stopy nebo fosílie. I venkovní prostory můžeme vybavit knihami, výtvarnými potřebami, rekvizitami a předměty z centra námětové hry (např. oblečení, kuchyňské vybavení a nářadí). Také

můžeme dětem půjčit venku fotoaparáty a videokamery, které jim pomohou zaznamenat jejich pohybové hry či přírodní zajímavosti.

Venku je také možné pozorovat celou řadu přírodovědných úkazů. Můžeme pobídnout děti, aby pozorovaly mraky, jak se pohybují po obloze a shlukují se před deštěm, nebo jim vysvětlit, proč se sněhulák od včerejška zmenšil. Děti si mohou také všimnout nových pupenů na stromech nebo kaluží vody po dešti. *Proč jsou kaluže jen na některých místech? Proč jsou některé větší a jiné menší? Co způsobí, že vyschnou, a jak dlouho to bude trvat?* – Když děti kladou tyto druhy otázek, je vhodné je v hledání odpovědí podpořit. Můžeme jim poskytnout materiály, které jim umožní provádět nové experimenty (metry, lupy, kelímky na sběr materiálů, dalekohledy, provázky, knihy o přírodních vědách, ale také papír, tužky a pastelky na zaznamenávání výsledků z pozorování).

Dokonce i výtvarné projekty lze realizovat venku. Například malování chodidly a prsty u nohou je skvělá zábava. Na zem položíme dlouhé kusy papíru, po kterých mohou děti chodit, běhat, skákat nebo na ně kreslit prsty u nohou. (Když smícháte barvu s tekutým mýdlem, půjde pak barva snadněji smýt.) Pokud je venkovní prostor dostatečně velký, mohou děti pracovat společně na větších projektech. Nechme je, aby hmatem nebo štětcem od barvy prozkoumávaly textury půdy, trávy nebo písku. Během teplých dnů je pak můžeme vybidnout ke hře s malířskými štětkami a vodou, u které zažijí mnoho legrace.

Ať už jsme uvnitř nebo venku, musíme vždy pečlivě sledovat, o co se děti aktuálně zajímají a v jaké fázi porozumění se nachází. Jedině díky bedlivému pozorování budeme moci rozvíjet jejich myšlení a podporovat jejich učení (viz Kapitola 9, 10 a 11, kde se dozvíte více o roli učitele při hře venku a ve třídě). Nezáleží na tom, zda jsme ve třídě či venku, naše role je stejně podstatná, neboť máme neustále vliv na vzdělávací proces dětí. Pobyty venku jsou také skvělou příležitostí pěstovat u dětí zájem o prostředí, ve kterém žijí, a kultivovat jejich ochotu se o něj starat.

Vedení dětí k péči o životní prostředí

„Děti, které mají blízký vztah k přírodě, ji chápou jako zdroj zážitků a radosti a chovají k ní úctu. Více než knihy, slova nebo učení se faktům udává směr úžas, který přináší hodnotné podněty pro učení. Stává se také impulsem, který podněcuje žáky pečovat o životní prostředí již v předškolním věku“ (Wilson, 1999). Když děti venku zažívají příjemné zkušenosti, rozvíjí se u nich respekt a touha se o přírodu starat. Jednorázový výlet do parku nebo přírodní rezervace nebude

mít na malé děti velký dopad. Vhodnější je umožnit jim každodenní kontakt s přírodou: trávou, stromy, hmyzem i divokými zvířaty v jejich přirozeném prostředí. Právě díky tomuto pravidelnému kontaktu budou děti rozvíjet svou úctu a navážou s přírodou citový vztah. Stejně jako u celého vzdělávacího procesu musí být děti i zde aktivně zapojeny, musí dostávat příležitosti manipulovat, objevovat a zkoumat přírodu prostřednictvím svých smyslů. Vše bude znásobeno, pokud se tak bude dít ve společnosti dospělých, kteří o přírodu projevují upřímný zájem a ochotu se o ni starat.

Uspořádání a využívání venkovního prostoru pro pohybové aktivity

Ideální venkovní prostor mateřské školy má několik různých částí, které nabízejí dětem řadu aktivit pro rozvoj motorických dovedností – jako například rytí půdy a opracovávání dřeva. Součástí školní zahrady by měla být také místa k odpočinku a relaxaci i plochy s různými druhy povrchů, na kterých mohou děti běhat, chodit a hrát si. Je vhodné dětem nabízet rozmanité smyslové zážitky, při kterých zapojují zrak, sluch, čich a hmat. Ve venkovních prostorech je nutné vytvořit jednoduchý orientační systém, který dětem umožní bezpečný pohyb a omezí pravděpodobnost, že bude docházet k úrazům. Pokud jsou plochy znečištěné, označte je, ohraničte prostor dlouhým lanem či kusem látky, nebo vytvořte bariéru z kamenů a klád. Každý den bychom měli dětem před odchodem ven připomenout pravidla bezpečnosti.

Velká plocha s herními prvky

Typy vybavení na této ploše obvykle jsou:

- velká prolézačka ke šplhání,
- horizontální tyče k zavěšení,
- klády k trénování rovnováhy,
- prolézačky a lávky,
- rampy,
- houpačky,
- skluzavky,
- tunely,
- materiály k vytváření staveb (viz níže).

Je důležité, aby herní prvky odpovídaly věku dětí a jejich počtu. Tyto dva faktory ovlivní, do jaké míry bude hřiště bezpečné. Protože v této oblasti může docházet k častým úrazům, je potřeba jej zabezpečit, mít pod dozorem a vybavit je odolným měkkým povrchem. Dobré vybavení hřiště je drahé, ale je lepší koupit jeden dobrý kus, než abychom zakoupili nekvalitní prvky, které dlouho nevydrží a neodpovídají bezpečnostním normám. Pokud je vybavení hřiště postaveno a nainstalováno od někoho z místní komunity, nikoli zakoupeno a nainstalováno od renomovaného výrobce, musí splňovat přísné normy kvality a bezpečnosti a musí mít bezpečné základy vyrobené z cementu.

Materiály k vytváření staveb

Na hřišti by měly být k dispozici materiály, ze kterých je možné budovat větší stavby a konstrukce. Děti je často propojují s herními prvky popsány výše. Mohou to být různé recyklované materiály nebo nově zakoupené, případně obojí. Odpadovými materiály mohou být silné dřevěné desky různých délek, robustní dřevěné bedny různých velikostí, lana, prostěradla a plachty. Děti z nich mohou vytvořit cokoli, co je napadne, a použít stavbu nebo objekt jako scénu pro námětovou hru nebo s nimi jinak experimentovat.

Vlastnoručně vyrobené předměty jsou v podstatě velké konstrukční stavebnice. Může se jednat o různé velké kostky (duté, takže nejsou příliš těžké), plastové cihly, trubky a potrubí. Tyto materiály nemusí mít tak velký kreativní potenciál jako odpadový materiál, ale děti si s nimi rády hrají. Navíc jsou obvykle odolné a bezpečné.

Místo pro hloubení děr: písek, voda a bláto

Tato část venkovního prostoru musí být dostatečně velká, aby si na ní mohlo hrát pohodlně několik dětí, buď samostatně, nebo společně. Je praktické umístit tuto oblast poblíž přívodu vody. Pokud nemáte k dispozici vodovodní kohoutky nebo fontány, napusťte vodu do plastových nádob. Děti ji mohou přepravovat ve džbánkách a kyblících naložených na vozíku, čímž si zábavnou formou vyzkouší přepravu vody.

Pískoviště je potřeba udržovat čisté. Je proto vhodné přikrýt ho sítí nebo plachtou, se kterou lze snadno manipulovat. Zabráníme tím přístupu koček a dalších zvířat, které by jej mohly používat jako svůj záchod.

Mezi základní hračky vhodné na písek (bahno a vodu) patří:

- plastové a plechové kyblíky a misky;
- lopaty, lžice a bábovičky různých velikostí;
- autíčka a nákladní auta (zejména sklápěče, bagry a další nákladní auta používané k výstavbě budov);
- nálevky a síta;
- pánvičky a formičky;
- malé kolečko nebo vozík;
- přírodní předměty, jako jsou mušličky, klacíky a oblázky.

(Další nápady naleznete v Kapitole 21: Další integrovaná centra Kostky a Písek a voda.)

Pro děti je pískoviště místem, kde mohou stavět města, hrady, řeky, věže, mohou zde také připravovat nejrůznější jídla a dezerty. To vše lze během jedné hry vytvořit a opět zbořit. Malé děti rády sedí a sledují, jak se písek prosévá mezi prsty. Podobné smyslové zážitky jsou pro děti velmi silné a významné. Chůze po písku nabízí dětem další smyslový zážitek, současně tím procvičují rovnováhu. Malé děti mají velmi rády přesypávání písku lopatkou do kbelíků a jejich přenášení z místa na místo.

Pár slov o bahně: jeho struktura se velmi liší od struktury písku a děti by měly mít příležitost ho prozkoumat a hrát si s ním. Bláto můžete vyrobit z písku a vody, ale přírodní bahno, zejména po teplém dešti, je nejlepší. Děti velmi rády cítí a pozorují, jak bláto protéká mezi prsty u nohou a postupně schová jejich chodidla. Výroba bahenních koláčů je také zábavná, ale při této aktivitě se děti snadno ušpiní, proto ji provádějte v teplém počasí, kdy mají děti na sobě méně oblečení a lze jej opláchnout hadicí. Nevyhýbejte se však aktivitám s blátem jen kvůli tomu, že by se děti mohly ušpinit!

Místo pro hru na dopravu

Toto je jediné místo na hřišti, kde je dobré mít tvrdý povrch. Pro děti je snazší jezdit nebo se odstrkávat na tvrdém povrchu než na měkkém či travnatém. Dlouhé, točivé a kruhové cestičky umožňují dětem velmi příjemný a obohacující zážitek z pohybové aktivity. Když děti šlapou, jedou na koloběžce, odstrkávají se anebo tlačí nějaký předmět, posilují svaly a rozvíjejí rovnováhu. Měli bychom nabízet hračky pro děti všech věkových

kategorií a dovedností. Vozíky a tříkolky jsou vhodné pro mladší děti, zatímco kola, koloběžky a skateboardy jsou vhodné pro starší děti. Pro programy v chladnějších klimatických podmínkách, kde je v zimním období hodně sněhu, se dají využít sánky a jiné věci určené pro jízdu na sněhu. Hračky určené pro jízdu lze upravit tak, aby je mohlo používat každé dítě s jakýmkoli druhem tělesného postižení. Pro některé děti to může být příležitost sdílet jízdu v tandemu s fyzicky schopnějšími dětmi a zároveň přebírat důležitou roli řízení a navigování.

Děti v tomto místě často rozehrávají námětovou hru. Podpořte jejich hru přidáním helem, značek, oblečení, kříd a dalších rekvizit. Scénář může rozvíjet aktuální téma hry, nebo být součástí dalšího tématu mimo prostor určený pro dopravu.

Centrum Dílna

Centrum Dílna může být zřízeno i uvnitř, ale z důvodu zvýšeného hluku a možnosti odlétnutí třísek a hřebíků se upřednostňuje jeho zřízení ve venkovních prostorech. Pokud je to možné, mělo by být zastřešené a mimo další herní prostory.

Děti budou používat menší verze skutečných nástrojů a budou potřebovat podrobné pokyny a pravidla, jak tyto nástroje používat. Na aktivity v dílně je také nutné bedlivě dohlížet, abyste předešli nehodám a úrazům.

Materiály, které by měly být k dispozici v centru Dílna: pily, svěráky, kladiva, hřebíky, šroubováky, šrouby, dřevěné bloky, malé destičky, lisované dřevo různých tvarů, svorky, lepidlo na dřevo, barvy a štětce. Dětem se bude hodně líbit zatloukání hřebíků do starého pařezu.

Ideální je mít venkovní kůlnu, kde můžeme uskladňovat nástroje, materiály a venkovní hračky, abychom je nemuseli denně přenášet sem a tam. Pokud nemáme k dispozici žádný sklad, můžeme poprosit rodiče, sdružení seniorů nebo třeba skupinu studentů, kteří se vzdělávají v oboru průmyslového designu, aby nám sklad navrhli a postavili. Pokud je kůlna postavená ze dřeva, může sloužit jako malířský stojan, na který mohou děti malovat velkými štětci a kbelíky s vodou.

Zahrada

Na některých místech bude možné založit zahradu, ať už poblíž hřiště, nebo někde v okolí. Zahradnictví je zábavná činnost pro malé děti, a proto ji vřele

doporučujeme. Děti mohou sázet, zalévat, trhat plevel a nakonec sklízet. Díky tomu získávají fyzické dovednosti, ale také se učí mnoho dalších věcí: o vztahu příčiny a následku, růstu, o surovinách, o důležitosti péče o živou přírodu, hodnotu trpělivosti i novou slovní zásobu z oblasti péče o zahradu (jména nástrojů, názvy rostlin a jejich částí).

Vše, co je potřeba, je malý prostor na slunci a tyto materiály:

- několik sad zahradního nářadí,
- kolečko,
- semena nebo rostliny,
- pytle s hlínou (pokud je to nutné) a s organickými hnojivy nebo komposty,
- přístup k vodě,
- konve, hadice,
- provázek a kolíky pro označení řádků.

→ TIPY

Níže jsou uvedeny tipy pro úspěšné zahradničení. Děti se mohou účastnit všech těchto činností.

- Používejte kvalitní semena a rostliny. Odolné rostliny snadněji přežijí, i když se o ně budou starat malí a nezkušení zahrádkáři.
- Různé druhy zeleniny a květin, které lze snadno pěstovat ve vašich podmínkách. Vyberte takové, které rychle rostou a plodí, abyste je s dětmi stihli před letními prázdninami sklídit.
- Sázejte víceleté rostliny (např. jarní cibuloviny, které přezimují venku v chladnějším podnebí).
- Pěstujte ovoce a zeleninu, kterou děti rády jedí.
- Naplánujte si různé kulinářské aktivity, při kterých použijete výpěstky ze zahrady. Dětem to pomáhá pochopit, že lze stejnou surovinu zpracovat mnoha různými způsoby.
- Pěstujte rostliny pro všechny smysly: květiny kvůli jejich pestrým barvám, byliny kvůli jejich vůni a sukulenty kvůli jejich specifické textuře.

Na zahradě lze děti vzdělávat v mnoha dalších kompetencích. Učí se matematice pomocí práce s grafy a metry, kterými měří výšku rostlin; porovnáním velikostí a tvarů; sledováním proměn barev a objevováním faktů o přírodě (např. co se stane, když je rostlina vystavena prudkému slunci nebo má nedostatek vody, jaký vliv má roční období na život v zahradě). Učí se spolupracovat, společně plánovat, převzít odpovědnost za vlastní práci na zahradě a užívat si odměny za dobře odvedenou práci.

Pokud mají některé rodiny děti blízko k práci na zahradě, může to být ideální způsob, jak se zapojit do aktivit mateřské školy. Rodiče mohou sdílet radost z toho, co společně s dětmi vypěstovali, a zároveň tak spolupracovat se školkou.

Prostor pro odpočinek

Ve venkovních prostorách (stejně jako ve třídě) je potřeba vytvořit zónu klidu a odpočinku. Pokud je to možné, tato zóna by měla být ve stínu, aby děti byly chráněny před přímým sluncem (případně pod střešou, aby se tam mohly schovat před deštěm a sněhem). Na zem je dobré položit matrace, koberečky a polštářky, aby si děti mohly sednout či lehnout. Měli bychom zajistit, aby byl prostor v horkém počasí vybaven pitnou chladnou vodou, v zimě naopak teplými nápoji. Můžeme zde realizovat aktivity, jako jsou jóga, různá relaxační cvičení nebo jen sedět a tiše poslouchat zvuky kolem nás. Děti do tohoto centra průběžně přicházejí a zase z něj odcházejí během celého pobytu venku. Prostor vyhrazený pro odpočinek je také místem pro „zklidnění“ před návratem do třídy, můžeme si zde přečíst s dětmi knížku nebo si zazpívat písničku.

Co brát v úvahu při pobytu venku

Přestože venkovní prostory obvykle nejsou primárním místem, kde s dětmi pobýváme, existuje mnoho rozvíjejících činností, které tam můžeme realizovat. Pobyt venku má jedinečný potenciál podporovat zdravý růst dětí a jejich učení napříč vývojovými i vzdělávacími oblastmi.

Počasí

Počasí v místě, kde žijeme, ovlivňuje značně to, co můžeme s dětmi venku dělat. Základní pravidlo je být flexibilní a používat zdravý rozum. Někteří učitelé zruší pobyt venku, jen když trochu prší – přitom procházka v teplém dešti je příležitost poslouchat dešťové kapky, jak dopadají na deštník, cítit čerstvý vzduch a dozvědět se, co potřebují květiny, aby rozkvetly. Čas

strávený venku lze prodloužit za teplého a slunečného dne nebo zkrátit v den bouřek. Buďte rozumní, ale odvážní. Každé počasí si lze s dětmi užít, pokud jsou vhodně oblečeny.

Když rodiče seznamujete s předškolním programem mateřské školy, řekněte jim, že děti chodí každý den ven, pokud zrovna nejsou extrémní povětrnostní podmínky nebo příliš znečištěné ovzduší. Využijte nástěnky a rodičovské schůzky ke zdůraznění významu pobytu venku. Je důležité, aby rodiny byly informovány o pravidelném trávení času venku a nebyly překvapeny, když se dítě vrátí domů a vypráví o procházce v dešti.

Každé dítě by mělo mít v předškolním zařízení náhradní oblečení, které je vhodné pro aktuální roční období. Přechod do další sezóny je skvělá příležitost pro diskuzi s dětmi nad tím, jaké oblečení budou v následujícím období potřebovat, proč si mohou nějaké odnést domů a proč bude naopak nutné nějaké jiné přinést do školky. Seznam oblečení si děti poté odnesou domů a s rodiči oblečení připraví. Každý program bude vyžadovat jiné oblečení, proto by děti měly mít možnost výběru.

Děti se zvláštním zdravotním omezením

Většina dětí může absolvovat pobyt venku, i když mají zdravotní omezení. Od rodičů bychom měli zjistit, co dítě konkrétně může a nemůže dělat. Podle toho plánujeme konkrétní aktivity tak, aby vyhovovaly všem dětem v naší péči. Pokud by zdravotní stav dítěte neumožňoval pobyt venku, měli bychom zajistit uvnitř takové aktivity, které pro něj budou zajímavé a současně budou motivovat některé další děti, aby s ním zůstaly ve třídě a dělaly mu společnost.

Prostor pro pohybové aktivity v interiéru

Některá předškolní zařízení mají přístup přímo do tělocvičny, ale i pokud touto výhodou nedisponujeme, můžeme pro děti připravit řadu pohybových aktivit v jiných prostorech. Ze švihadel můžeme vytvořit na podlaze kruhy, aby děti skákaly dovnitř a ven nebo jen chodily kolem nich při různých hrách. Hry můžeme obohatit tím, že motivujeme děti, aby se řídily opačnými instrukcemi, než učitel zadává, případně aby vymyslely další aktivity (např. 'chůze kolem kruhu'). Můžeme také použít karty se symboly, z nichž každý symbol představuje nějakou akci či pohyb. Existuje mnoho různých pohybových her, cvičení a tanců, které mají děti rády a mají potenciál zaujmout mnoho různých typů dětí. Obecně platí, že čím méně vybavení a materiálů máme, tím více musíme dětem nabízet různé pohybové aktivity.

Mezi činnostmi, které rozvíjejí základní motorické dovednosti malých dětí, patří:

- **Pohyb** různými způsoby – chůze napodobující nějaké zvíře, stoj na jedné noze, protahování, pohyb ve dvojici, pomalý pohyb, napodobování jízdy nákladního auta, pohybování se podle různé hudby, tanec nebo cvičení se šátky atd. (viz část Kreativní pohyb v Kapitole 18).
- **Překážkové dráhy** – děti mohou překážky prolézat, přelézat, přeskočit nebo se proplazit, lze je vyrobit z přenosných částí, velkých molitanových kostek, pevných dřevěných stolů a židlí, plachet atd. Jedny z nejkreativnějších překážek jsou obvykle výsledkem spolupráce dětí a dospělých. Lze je postavit uvnitř i venku – podle toho, jak to prostor a vybavení dovoluje. Tyto překážky vyžadují vždy dozor dospělé osoby. Překážkové dráhy mohou být jednoduché i složité v závislosti na zájmu a vývojové fázi dětí.
- **Hry**, kterých se mohou účastnit všechny děti a aktivně jimi trávit většinu času. Pro malé děti je obtížné čekat, až na ně přijde řada, nebo se ocitnout v roli honiče, který má za úkol honit velkou skupinu. Při honičce můžeme proto vybrat hned několik dětí, které honí, anebo můžeme určit dva stejně velké týmy, kdy jeden tým honí a druhý utíká.

Kooperativní hry místo soutěžení

Učitelé často využívají závody a soutěže s cílem přimět děti vyvinout maximální úsilí. Soutěž je také součástí mnoha pohybových her, které hrajeme jako děti, ale i později jako dospělí. Program Začít spolu se domnívá, že by se soutěživost měla omezit na minimum, nebo by měla být eliminována. Je to z toho důvodu, že může zanechat v dětech pocit vyloučení a zabránit jim sblížení s ostatními.

Podle Sapon-Shevin (2010) mohou soutěživé hry u některých dětí způsobit následující problémy:

- pocit, že nejsou dostatečně dobré;
- pocity ohrožení;
- strach riskovat;
- vítězí děti vnímají ostatní jako překážky na cestě za svým úspěchem, než aby uznaly úsilí svých spolužáků.

Je vhodné proto nahradit soutěživé hry kooperativními činnostmi, které děti považují za stejně zábavné jako běžnější kompetitivní hry. Dobrým příkladem je například hra „Ostrov“. Hraje se tak, že na podlahu náhodně položíme několik větších koberců nebo neklouzavých kusů kartonů ve tvaru čtverce. Na tři až čtyři děti bychom měli mít jednu čtvercovou desku. Když začne hrát hudba, děti předstírají, že plavou okolo ostrovů. Když hudba přestane hrát, všichni plavci se musí zachránit skočením na ostrov, aby je ryba nestačila chytit za nohu.

Když znovu pustíme hudbu, odstraníme některé ostrovy a budeme pokračovat tak dlouho, dokud jich nezůstane jen pár. Všechny děti si navzájem pomáhají při záchraně a na ostrovech setrvávají minutu nebo dvě. Tyto druhy her nevyřazují děti, které nejsou tak rychlé nebo fyzicky silné jako ostatní.

Jiný příklad kooperativní hry je variace na tzv. „Židličkovanou“. Přestože pokaždé odstraníme jednu židli, jak je to v této hře obvyklé, děti si vždy musí poradit tak, aby všechny nakonec seděly. To znamená, že víc dětí musí sdílet jednu židli nebo sedět někomu na klíně. Řešením tohoto problému se rozvíjí sounáležitost a vzájemná podpora ve skupině.

Jiný příklad pohybové kooperativní hry je „Objímej se a utíkej“. Dvě nebo tři děti jsou vybrány jako „objímači“ a drží barevnou vlajku nebo mají nějaké jiné, dobře viditelné označení. Když zastavíme hudbu, předáme tuto značku jinému dítěti, které se stává novým „objímačem“. Ostatní se snaží zachránit tím, že vytvoří objímající se skupinu tří nebo čtyř dětí. Pokaždé, když se hudba vypne, skupina se musí rozpadnout a vytvořit novou s jinými dětmi. Mezitím se „objímači“ snaží chytit někoho, komu předají vlajku (či jiné označení) a tím se role „objímače“ zbaví.

Zajištění bezpečnosti dětí

Bezpečnost by měla být naším prvořadým zájmem při zařizování a vybavování prostoru pro pohybové hry, a to jak v případě upravování prostoru, který již nějakou dobu používáme, tak i v případě vytváření prostoru zcela nového.



TIPY

Chceme-li zajistit maximální bezpečnost dětí, je třeba se ptát:

- Je prostor umístěn tak, aby dospělý mohl dohlížet na děti po celou dobu?
- Máme vyhrazený prostor, kde se mohou děti samostatně pohybovat a realizovat klidné aktivity?
- Je venku pod houpačkami, prolézačkami a skluzavkami měkká dopadová plocha?
- Máme pod náradím v tělocvičně umístěny žíněnky?
- Jsou hranice hracího prostoru pro pohyb a další části dobře ohraničené?
- Máme viditelně ohraničený prostor, kde se děti houpají a kam dopadají při klouzání ze skluzavky?
- Máme dostatečné vybavení, aby děti nemusely trávit čas ve frontě?
- Jsou všechny odtoky, elektrické dráty a jiná nebezpečná zařízení dobře zakryté?
- Jsou všechny povrchy hladké, bez vyčnívajících hřebíků, rezavějících plechů, ostrých hran nebo třísek?
- Mají děti dostupnou čerstvou vodu a toaletu?
- Je v dosahu lékárnička pro ošetření drobných škrábnutí a říznutí?

Nejlepším způsobem, jak zajistit při hře dětí bezpečnost, je důkladný dozor. Alespoň jeden dospělý by měl vždy sledovat děti na prolézačkách, skluzavkách, houpačkách, při jízdě na koloběžkách, na pískovišti i tam, kde si hrají s vodou. Musíme také děti naučit, jak bezpečně používat vybavení, a formulovat rozumná pravidla a omezení.

Jako učitelé musíme zajistit bezpečnost dětí při rizikovějších aktivitách, které se odehrávají na hřišti a v tělocvičně. Většina dětí ale dobře ví, kdy potřebuje pomoc, a obvykle o ni požádá. Většina z nich také ví, jak se vyvarovat zranění. Dospělí mohou být někdy až příliš ochranitelští, protože mají špatné zkušenosti z vlastního dětství, nebo se úzkostlivě snaží vyhnout sebemenšímu zranění.

Jednou ze strategií, jak se vyhnout úzkostnému dohledu a zákazům (nebo naopak laxnímu přístupu), je pohotově zapřemýšlet, jak aktivitu zabezpečit. Aktivita nemusí zcela postrádat riziko. Když dítě není vystaveno přiměřenému riziku, nemá totiž ani důvod se zlepšovat a zkoušet nová řešení. Riziko by ale mělo být co nejmenší. Například pokud se děti chtějí zavěsit nohama vzhůru na prolézačku, můžeme dát pod ně více podložek nebo je přimět, aby si vzaly na hlavu helmu (případně obojí). Pokud potřebujeme dát dětem jasný signál, jak vysoko mohou vyšplhat na lano, uvážeme v určeném místě barevnou látku nebo šátek. Dále ustanovíme pravidlo, že pokud děti šplhají, vždycky u nich musí být dospělá osoba.

Když potřebujeme zasáhnout z důvodu bezpečnosti, měli bychom dát dítěti jasné, konkrétní instrukce. Výkřik *Kláro, pozor!* není příliš vhodný. Dítě z takového výkřiku nemusí pochopit, že mu hrozí pád. Instrukce *Kláro, slez dolů z okraje!* pomůže dítěti lépe pochopit, co konkrétně má dělat.

Pohybové hry napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Aktivity venku, podobně jako ty ve třídě, mohou podporovat vývoj dětí napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi. Děti rozvíjejí své **sociální dovednosti**, když se domlouvají, jak si budou střídat koloběžky nebo nákladní auta. Spolupracují, když si pomáhají na houpačce. Získávají kulturní znalosti při procházkách po okolí nebo na exkurzi v hasičské stanici. Zajímají se, jak funguje sklápěcí auto, povídají si s mladým člověkem na vozíku, pozorují pošťáka či pošťačku při práci, čekají na signál semaforu nebo strážníka, než přejdou ulici, či si kupují jízdenky na autobus a tramvaj.

Zvládnutí mnoha nástrah a výzev, kterým děti čelí ve venkovním prostředí, jim umožňuje rozvíjet svou **samostatnost**. Děti se cítí schopnější, když zvládnou vyšlápnout kopec, vidí proces růstu rostliny, kterou zasadily, nebo postaví se svými kamarády stavbu ze dřeva. Získávají jistotu, když se zdokonaluje jejich koordinace a rovnováha, posilují svaly, stávají se postupně vytrvalejšími a dokážou se vypořádat s fyzickým rizikem (přiměřeným jejich velikosti a schopnostem).

Během venkovních zážitků je také posilována vzájemná důvěra mezi dětmi. Dítě, které potřebuje slézt z houpačky, se musí naučit požádat o pomoc a zároveň důvěřovat osobě, která mu pomáhá. Některé děti raději mluví o svých pocitech, když jsou venku, zejména během nenáročných fyzických aktivit (např. během procházky nebo houpání). Pro konverzaci je venkovní prostředí méně formální a přináší více uvolněnou atmosféru.

Venku se mohou zdokonalovat také kognitivní a jazykové dovednosti dětí, například když zachytíme v jednom okamžiku velké množství barev a jejich různých odstínů a pomůžeme je dětem pojmenovat. Příroda poskytuje celou řadu dalších podnětů. Kameny, listy, semínka a ulity mohou děti třídít podle tvaru, velikosti, textury či barvy. Ve městě mohou hledat třeba auta podle typu, značky, velikosti, tvaru, barvy, opotřebení a dalších kritérií. Venku najdeme mnoho věcí, které lze spočítat, například květy, které vykvetly od předešlého dne, motýly, které jsme zahlédli při procházce, nebo vagóny projíždějícího vlaku.

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- přizpůsobení se novým situacím;
- spolupráce a zapojení se do hry s ostatními;
- respektování práv, snahy a nápadů ostatních;
- schopnost počkat, až na mě přijde řada;
- vyjednávání a hledání kompromisů;
- řešení konfliktů;
- dovednost se rozhodnout a vyřešit problém.

Fyzický vývoj

- používání hrubé a jemné motoriky;
- koordinace oko–ruka;
- zdokonalování se v pohyblivosti, síle, koordinaci a rovnováze;
- orientace v prostoru;
- využívání fyzické aktivity k podpoře zdraví.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- projevování zvědavosti, předvídání, experimentování a vyhodnocování;
- plánování a reflexe;
- řízení se instrukcemi;
- schopnost soustředit se a vytrvat;
- divergentní myšlení;
- rozvíjení logického myšlení.

pokračování na další straně

Vývojové oblasti *pokračování***Jazykový vývoj**

- popisování svých plánů a nápadů;
- kladení otázek;
- účastnění se konverzací;
- osvojování si nové slovní zásoby.

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojování si nové slovní zásoby;
- psaní symbolů, seznamů, zpráv a písmen;
- získávání znalostí o sportovcích a sportech z knih;
- získávání znalostí o zdravém životním stylu z knih;
- získávání znalostí o profesích, které se vykonávají venku;
- získávání znalostí o přírodě z knih.

Matematika

- počítání po jedné při pohybu;
- objevování a používání různých vzorců;
- porozumění velikosti, rychlosti, hmotnosti atd. (Naučit se, jak tyto veličiny měřit.);
- používání grafů;
- učení se geometrickým tvarům;
- měření času.

Vzdělávací oblasti**Věda**

- zdokonalování pozorovacích schopností;
- předvídání, formulování a testování hypotéz;
- objevování vědních oborů zabývajících se životními cykly;
- pozorování fyzikálních jevů;
- propojování věcí;
- dokumentování vlastního pozorování;
- pečování o životní prostředí.

Občanské a kulturní kompetence

- objevování pohybových her tradičních pro místní kulturu (či kultury);
- učení se pohybovým hrám z jiných kultur a v jiných jazycích;
- učení se o různých profesích a zálibách, které se vykonávají venku;
- učení se o tom, jak lidé pečují o životní prostředí.

Technologie

- používání technologií k vyhledávání informací;
- používání technologií k zaznamenávání informací;
- získání povědomí o tom, jak lidé používají technologie při různých sportech.

Umění

- rozvíjení kreativního pohybu;
- vytváření kreativních projektů ve venkovním prostředí;
- získávání povědomí o druzích umění, které jsou současně sportovními disciplínami;
- poslech hudby související se sportem.

Spolupráce s rodinami a komunitami při pohybovém rozvoji dětí

Většina rodin oceňuje a váží si pohybového rozvoje dětí. Přesto dětská obezita v mnoha zemích vzrůstá, protože děti nemají dostatečnou fyzickou aktivitu. Zajištění každodenní příležitosti trávit čas venku hrou a zapojovat se do pohybových aktivit je zásadní pro pohodu dětí i pro jejich sociálně-emocionální a kognitivní vývoj. Hraje také rozhodující roli ve formování celoživotních postojů, hodnot a chování k životnímu prostředí (Wilson, 1999).

Je naší povinností vysvětlit rodinám význam vzdělávání ve venkovním prostředí a seznámit je s různými příležitostmi, jak lze pobyt venku maximálně využít. Když pochopí význam prožitku, který pobyt venku přináší, užijí si spolu více zábavy. Už na začátku školního roku by se rodiny měly dozvědět, že děti budou trávit čas venku každý den. Je vhodné posílat rodinám pravidelné informace s vysvětlením, co se děti během venkovních aktivit naučily. To bude rodiče motivovat navazovat na tyto typy aktivit i v čase, který s dětmi tráví oni.

Musíme se také zasazovat o práva dětí trávit čas v bezpečném a zdravém prostředí. Podíváme-li se pečlivě po okolí, ve kterém děti vyrůstají, můžeme být schopni identifikovat potřeby dané komunity a přimluvit se za vytvoření či zvelebení dalších míst pro pobyt venku (např. parky, zahrady, přírodní rezervace či naučné stezky).



REFLEXE VLASTNÍ PRAXE

- Jak bych mohl/a venkovní prostředí více využít pro vzdělávání dětí? Je něco, co mi komplikuje vzdělávat děti venku, např. špatná organizace času, omezení prostoru nebo nedostatek materiálů? Co bych mohl/a udělat, abych tyto překážky eliminoval/a?
- Jak mohu zvýšit nároky na rozvoj pohybu dětí, aby se všechny cítily v pohodě a bezpečně a nebály se přiměřeně riskovat?
- Jak pracuji se soutěživostí při pohybových aktivitách, jako jsou hry? Je možné návyky změnit, aby přiměly děti ke spolupráci během herních aktivit?

Další integrovaná centra: Kostky a Písek a voda

Centra Kostky a Písek a voda rozvíjí děti v mnoha oblastech: sociálních dovednostech, jazykových kompetencích, vědě, matematice, motorických dovednostech i kulturních znalostech. Navíc umožňují snadno vzájemně integrovat různé oblasti vzdělávacího obsahu.

Kostky mají velkou hodnotu, protože nabízí nekonečné množství her s otevřeným koncem. Neexistuje totiž správný a nesprávný způsob, jak si s nimi hrát. Děti mohou snadno změnit struktury, které vytvářejí, oddělit je od sebe a přestavět na něco nového. Při hře s kostkami děti plánují, vymýšlejí, tvoří, zkoumají různou výšku a hmotnost, rozpoznávají a porovnávají tvary, procvičují koordinaci oko–ruka, experimentují s rovnováhou, spolupracují, domlouvají se mezi sebou atd. Malé dřevěné kostky byly základní pomůckou učeben pro děti v raném věku již v dobách založení Froebelovy první mateřské školy v devatenáctém století.

Hru s pískem a vodou si většina dětí velmi užívá. Má navíc uklidňující účinek. Může tak pomoci i dětem, které jsou úzkostné nebo smutné. Děti mají velmi rády přelévání vody z nádoby do nádoby, hru s lodičkami a potápění či pouštění předmětů po vodě. Také si užívají hloubení, prosévání, zakopávání, přesypávání a plnění nádob pískem. Míchání písku a vody jim umožňuje vyrábět bábovičky či stavět a hloubit tunel. Bez ohledu na věk si děti mohou užívat pocit protékání písku mezi prsty a koupání rukou v teplých bublinách. Tyto haptické zkušenosti pomáhají dětem rozpoznávat, co je studené a teplé, hrubé a jemné, mokré a suché nebo drsné a hladké.

**OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ V PRŮBĚHU ČTENÍ TĚTO KAPITOLY**

- Jak lze integrovat hru s kostkami, s pískem a vodou do ostatních oblastí vzdělávacího programu?
- Jak mohu podpořit dětskou hru s kostkami, s pískem a vodou tak, aby se děti rozvíjely ve všech oblastech a přitom si rozšiřovaly svoje vědomosti?

Centrum Kostky**Vývojové fáze při hře s kostkami**

Tím, jak děti rostou a zlepšují se jejich kognitivní schopnosti a koordinace, procházejí při hře s kostkami různými vývojovými fázemi. Obecně tyto fáze odpovídají věku dítěte. Pokud se však vyskytne starší dítě, které doposud nemá s kostkami zkušenost, pravděpodobně bude těmito fázemi procházet od začátku. Proces ale bude obvykle svižný a dítě se rychle dostane na úroveň hry odpovídající svému věku.

Existuje mnoho verzí fází hry s kostkami, my zde uvádíme upravenou verzi dle MacDonaldové (2001), neboť patří mezi nejnovější a nejužitečnější:

- **Prozkoumávání** (dva až tři roky): Dotýkání se kostek, uchopování, pouštění na zem, přenášení, tlačení, otáčení a stoupání si na kostky. Batole se baví a tím kostky postupně poznává.
- **Řady a komíny** (asi tři roky): V této fázi děti většinou umístí kostky vodorovně do řady a svisle do komína. Nyní chápou základní funkci kostek a jejich použití, i když zatím velmi jednoduchým způsobem.
- **Mosty** (asi tři a půl roku): Děti nyní staví mosty, tunely nebo vchody rozmístěním dvou kostek a položením třetí kostky navrch, čímž rozšiřují svůj dosavadní repertoár založený na řadách a komínech.
- **Ohrádky** (asi čtyři roky): Děti začnou stavět kostky na jejich úzké stěny, aby vytvořily čtvercovou nebo obdélníkovou ohrádku. Když přidáme malé postavičky lidí a zvířat, vytvoří se z nich ohrádky, garáže, domy, chovatelské stanice, sportoviště atd. Některé děti přistaví střechy a vchody. To je fáze, kdy děti postupně začínají s jednoduchým plánováním.

- **Symetrie a vzorce** (asi čtyři a půl až pět let): V tomto stadiu děti začínají vytvářet složitější konstrukce, které mohou doplňovat designovými nebo dekorativními prvky. Záměrně vyhledávají stejné druhy, velikosti a počty kostek k vytvoření symetrie. Mohou stavět vchody nebo věže stejné velikosti a tvaru po obou stranách mostu. Často pracují ve skupinách po dvou nebo více dětech. Možná se jim nebude líbit, že musí stavbu zbořit, protože v ní chtějí pokračovat a hrát si s ní druhý den.
- **Hrady, společenství a propojování staveb** (asi pět a půl roku a více): Kromě propracovanějších staveb s detailní strukturou, často se specifickým záměrem (např. hrady, paláce, mrakodrapy, místní památky, budova školy), děti v této fázi vytvářejí také vzájemně propojené systémy konstrukcí, jako jsou vesnice, města, susedství, zoologické zahrady, farmy, zábavní parky atd. Při hře s kostkami děti velmi dobře spolupracují. Zabývají se společným plánováním před započítím stavby a během stavění spolu diskutují a dohadují se. Často vymyslí propracovaný scénář a použijí další předměty, jako například malé postavičky lidí a zvířat. Usilují tím o to, aby hra trvala co nejdéle.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení hry s kostkami

Naší hlavní povinností je uspořádat centrum Kostky tak, aby bylo dětem přístupné a dostatečně přitažlivé, jak je popsáno výše. Centrum je potřeba vybavit dostatkem kostek různých tvarů a velikostí, aby se dětská kreativita mohla libovolně rozvíjet a nebyla nijak omezována. Sada s počtem 100 kusů by měla být dostačující pro běžnou třídu, přičemž bychom je měli dětem dávat k dispozici každý den. Další materiály by měly být dětem nabízeny po pečlivém zvážení jejich vývojové fáze a aktuálního zájmu.

 TIPY
Hru s kostkami můžeme podpořit následujícími způsoby:

- Sledujeme úroveň zapojení dětí, druhy konstrukcí, které vytvářejí, zda si hrají samy nebo s jinými dětmi.
- Povzbuzujeme je a pomáháme jim při budování složitějších konstrukcí, vybízíme je ke spolupráci s ostatními dětmi.
- Zajišťujeme, aby všechny děti měly stejnou příležitost hrát si v centru Kostek, nejen chlapci nebo úzká skupina kamarádů.
- Konstruktivně komentujeme práci dětí. Například: *Vidím, že jsi použil/a tři kostky stejného tvaru. Co máš v plánu z nich postavit? Opravdu se mi líbí, jak jste spolupracovali, navíc jste pracovali opatrně, abyste stavbu nezbořili a postavili ji co nejvyšší. Řekni mi, jak jsi to udělal/a, aby se ten most nezřítíl.*
- Klademe otázky, které dětem pomáhají řešit jejich problémy. Nepředkládáme jim hotové odpovědi.
- Přidáváme materiály podle potřeby, zejména pokud si děti chtějí vytvořit konkrétní stavby, jako jsou farma, obchod nebo vlak.
- Podnikáme výlety a exkurze, aby děti získaly inspiraci a nápady pro vlastní stavby. Můžeme navštívit zajímavé budovy nebo staveniště v okolí školky.
- Pomáháme dětem vytvářet nápisy, které chtějí pověsit na své stavby.
- Pokud je to možné, ponecháme dětem stavby do dalšího dne.
- Fotografujeme nebo pořizujeme videozáznamy s výtvary dětí, nebo jim pomáháme, aby to udělaly samy.

Pokud děti používají kostky jako učební pomůcku, což je záměrem, budou experimentovat s jejími fyzikálními vlastnostmi a stavět z nich metodou pokus-omyl. Tím se zdokonalují ve vytváření stále složitějších konstrukcí. Časté padání staveb je součástí zábavy při hře s kostkami. V případě potřeby bychom jim měli pomoci situaci vyhodnotit a problém vyřešit, aby se poučily ze svých pokusů a příště postavily pevnější konstrukci.

Neměli bychom třídními pravidly omezovat výšku staveb z kostek. Pokud však děti opakovaně a úmyslně stavby staví a boří, může to pro ně být nebezpečné nebo to rušit ostatní. V takovém případě bychom měli jejich chování korigovat základními omezeními.

Další aspekt, který by nás měl při hře s kostkami zajímat, je sledování počtu dětí, které si mohou pohodlně a bezpečně v centru hrát. Tento počet závisí na velikosti centra, na konkrétních dětech, které tam pracují, i na stavbách, které vytvářejí. Ani v centru Kostky by neměl být stanoven maximální počet najednou pracujících dětí. Pokud však vyvstane potřeba omezit počet dětí v tomto centru, mělo by být rozhodnuto společně s dětmi. Tak by se mělo dít ve všech centrech, neboť to přispívá k rozvoji dovednosti řešit problém.

Požadovat po dětech, aby na konci dne stavbu zbořily a kostky uklidily, snižuje hodnotu jejich práce. Je-li to možné, měli bychom stavbu ponechat do druhého dne, nebo ji vyfotit, aby v ní děti mohly pokračovat následující den. Jedná se především o situace, kdy děti vynaloží velké úsilí na vybudování stavby z kostek a stále na ní pracují, anebo mají rozehranou námětovou hru.

Sbírání kostek a jejich úklid může mít podobu zábavné hry:

Kdo bude sbírat malé kostky?

Pojďme najít všechny čtverce.

Přineste jednu krátkou a jednu dlouhou kostku.

Všichni seberou tři kostky.

Všichni seberou tři kostky, ale každá musí být jiná.

Teď zvedneme čtyři kostky najednou.

Vytvořme řadu kostek na polici a podávejme si kostky postupně dolů do krabice.

Dvě děti mohou přebírat kostky a skládat je na police, ostatní je mohou přinášet a podávat. Sestavené bloky kostek lze přivést „kamionem“ nebo „lodí“, pomocí vagonu nebo vozíku.

Když pracujeme na delším projektu, je dobré zvážit, zda neiniciovat v centru Kostek hru v souvislosti s tématem. Například po exkurzi u místních rybářů můžeme děti vyzvat, aby pro rybáře postavily zázemí či obchod, kde budou ryby prodávat. V jiných centrech pak mohou sepsat vyprávění o výletě za rybáři, kreslit obrázky nebo uvařit rybu.

Hra v centru Kostek může zasahovat do celé řady jiných oblastí a center. Hra na dům a rodinu se může rozvinout v centrech námětové hry, kde se děti obléknou do kostýmů, nebo použijí pro svou hru hrnce a pánve z centra Domácnost. Děti budou pro svůj dům potřebovat také nábytek, který může být vyroben v centrech, jako jsou Dílna či Ateliér.

Materiály vytvořené v centru Ateliér mohou děti použít, když si hrají na dopravu, obchod či potřebují vytvořit nápisy a dopravní značky. Když si děti například

vyrobí z papíru a špejlí značky „STOP“, mohou řídit dopravu aut a kamionů ve městě postaveném z kostek. Tím se učí obecným pravidlům dodržovaným ve společnosti, začínají také objevovat symbolické použití barev. Pokud děti v rámci stavby potřebují mosty a lodě, mohou společně namalovat řeku na papír a obrázek do stavby včlenit.

Je možné vytvořit i plánek konstrukce, načrtnout tabulku nebo graf s velikostmi jednotlivých staveb i počtem kostek, které na ně budou potřebovat. Kostky lze použít také k porovnávání hmotnosti různých předmětů ve třídě.

Další zábavnou činností, kterou velké kostky umožňují, je stavba opičích drah ve třídě nebo jiném volném prostoru. Udržení rovnováhy, přelézání, plížení se pod mosty a přecházení úzkých kladin je pro děti vždy atraktivní a zábavné.

Existují alternativy, které můžeme pořídit místo dřevěných kostek?

Kvalitní kostky jsou drahé podobně jako většina stavebnic, ale ze zkušenosti víme, že k nim neexistuje alternativa. Jedním z důvodů je, že kostky potřebují být opravdu velmi precizně vyrobené, aby mohly sloužit ke vzdělávacím účelům. Každá kostka musí být v přesném poměru k jiným tvarům kostek (poloviny, čtvrtiny atd.), šířky a hloubky musí také souhlasit. Stejně tvarované kostky pak musí být skutečně identické. Pokud tato kritéria budou kostky splňovat, začnou děti díky nim postupně chápat matematicko-prostorové pojmy a principy. Kostky musí být také dostatečně odolné, aby vydržely v dobré formě po několik let a nestaly se pro děti už po krátkém používání nebezpečné. Kostky z lehkého dřeva nebo lepenky nejsou tak odolné, navíc je nelze použít k vytváření velkých a složitějších staveb. Jsou příliš lehké, a proto se vyšší stavby snadno boří.

Z těchto důvodů doporučujeme zakoupit sady kostek a dalších stavebnic od osvědčených výrobců. Kostky od místních výrobců mohou být méně nákladné, nicméně je potřeba si ověřit, zdali jsou vyrobené certifikovanými truhláři. Pokud pro nás velká sada kostek není cenově dostupná, je lepší počkat a našetřit si na ni, nebo koupit jinou kvalitní stavebnici, která je dostupnější (např. plastové kostky, které se dají spojit). Ačkoli jsou velmi odlišné od dřevěných, lze s nimi také postavit široké spektrum staveb, u kterých děti budou rozvíjet svoji jemnou motoriku a koordinaci očí a rukou.

Kulturní a genderové rozdíly při hře s kostkami

Způsob, jakým si děti s kostkami hrají, reflektují jejich kulturu. Pro děti, které žijí v místech, kde se převážně staví kruhové stavby z měkčích materiálů,

nemusí být kostky vůbec vhodným ani efektivním nástrojem. Naopak tam, kde konstrukce z kostek vypadají jako okolní budovy (velké objekty s obdélníkovým půdorysem či mrakodrapy), budou kostky relevantním materiálem. Je důležité, abychom si uvědomovali kulturní přirozenosti hry s kostkami a všimli si skutečnosti, na které děti svými stavbami poukazují.

Některé děti nevyhledávají hru s kostkami, zatímco jiné vypadají, že je nikdy nepřestane bavit. Proč tomu tak je? Jedním z důvodů může být to, že konstruování staveb je tradičně vnímáno spíše jako mužské zaměstnání. Dalším důvodem může být i to, že děti, které se více zaměřují na sociální vztahy nebo jsou smyslově orientované, budou nacházet uspokojení spíše při námětových hrách či tvorbě s hlinou.

Pokud chceme podpořit, aby si v centru Kostek hráli chlapci i dívky, musíme jim poskytnout široké spektrum doplňků, jako jsou postavičky lidí a zvířat, a propojit hru s ostatními centry, zejména s centry námětové hry a výtvarnými centry.

Založení centra Kostky

Kostky musí být umístěny na bezpečném místě, aby přes ně děti nepřekračovaly, když se přemisťují z jedné části třídy do druhé. Vyberte také raději prostor, kde není častý ruch a shon. Centra Kostek by neměla být součástí jiných činností, aby se stavby, které si děti postaví, nemusely bourat a mohly být zachovány do dalšího dne.

Protože děti tráví většinu času při hře s kostkami na podlaze, je důležité zvolit vhodnou podlahovou krytinu. Koberec s krátkým vlasem snižuje hlučnost a vytváří pohodlné místo pro děti, kde se dá stavět, přitom nebrání ve stavbě vysokých staveb, které potřebují stabilitu.

Je potřeba se zamýšlet také nad nabídkou různých kostek. Malé kostky rozvíjí jemnou motoriku a jsou součástí konstrukční hry. Když přidáme do centra malé figurky lidí, zvířat a aut, podníme tím děti k námětové hře (Hakkarainen and Bredikyte, 2008). Malé kostky by měly být vyrobené z tvrdého, masivního dřeva, měly by být hladké a mít jemně zaoblené hrany. Samotná kostička by měla mít přiměřenou velikost, aby se vešla do ruky malého dítěte. Ostatní kostky jsou přesně dvakrát tak dlouhé (nebo poloviční), ale šířka a hloubka zůstávají stejné. Dvě kostky trojúhelníkového tvaru jsou vyrobeny rozříznutím jedné kostky po diagonále. Kostky oválných tvarů (válců, půlkruhů a oblouků) jsou také dobrým doplňkem do sady kostek. Všechny by měly mít stejnou výšku, šířku nebo hloubku.

Velké kostky, také nazývané duté kostky, podporují rozvoj hrubé motoriky (hlavně paží) a nabízejí dětem další možnosti k rozvíjení námětové hry. Děti obvykle vytvářejí z velkých kostek stavby – lodě, autobusy, domy, farmy a požární stanice. Velké kostky jsou (stejně jako malé) modulární, mají ale přibližně dvakrát větší velikost, a to ve všech rozměrech. Musí být dostatečně pevné, aby na nich bylo možné stát, ale současně ne příliš těžké, aby je děti mohly zvednout a přenášet.

Volné aktivity v centru Kostky často zahrnují námětové hry neboli hry „na jako“. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby centrum se stavebnicemi a centrum s velkými kostkami byly umístěny vedle sebe a současně poblíž centra námětové hry. Malé a velké kostky mohou děti používat dohromady. Například skupina dětí může postavit hrad z velkých kostek, jiná skupina vyrobí dekorace z malých kostek. Můžeme přidat i další materiály, jako jsou kladky, lana, dlouhé ploché desky, figurky, autička či jiné dopravní prostředky.

Kostky a stavebnice by měly být uloženy v otevřených policích ve výšce, kam děti snadno dosáhnou. Kostky stejných tvarů a velikostí by měly být seskupeny dohromady. Je třeba je umístit na police tak, aby byla vidět celá jejich délka a děti se snadno zorientovaly v tom, o jaký tvar a velikost se jedná. Pokud chceme pomoci dětem udržovat v centru pořádek, můžeme krabice a poličky polepit nápisy, štítky nebo fotografiemi, které signalizují, co kam patří. Nejjednodušší je vystříhnout tvary kostek z kartonu a připevnit k zadní části poličky.

Krabice s dalšími hračkami (např. malé postavičky lidí, zvířat, malá auta, letadla, lodě a kousky látek) by měly být umístěny na poličkách s kostkami, nebo v jejich blízkosti. Pokud máte k dispozici velká auta, nákladáky, letadla a lodě, vyčleňte na ně konkrétní místo v centru Kostek. Další materiály, které děti využívají během hry s kostkami, mohou být k dispozici v centru námětové hry. Může se jednat o přilby, různé typy čepic, lístky pro průvodčí, dětské peníze, propisky a bločky. V centru Kostky by také neměly chybět fotografie budov, včetně těch, které děti dobře znají (škola, domy v okolí MŠ, staveniště apod.).

Stejně jako veškeré vybavení ve třídě by měly být kostky udržovány v čistotě a pořádku. Je potřeba je pravidelně omývat (k mytí dřeva používejte přírodní mýdlo) a dezinfikovat. Pak je nutné nechat kostky schnout 24 hodin na vzduchu, než je opět nabídnete dětem ke hře. Pokud hrany kostek zhrubnou, doporučujeme je obrousit smirkovým papírem.

Hra s kostkami napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- samostatné, nezávislé jednání;
- spolupráce (sdílení plánování, společné stavění);
- respektování práv, úsilí a nápadů druhých;
- respektování pravidel třídy;
- zodpovědnost za zacházení s materiály;
- sdílení radosti ze společného díla;
- umění se rozhodnout a vyřešit problém;
- schopnost řešit konflikty.

Fyzický vývoj

- používání hrubé a jemné motoriky;
- koordinace oko–ruka;
- vnímání vizuálních podnětů;
- rozvoj rovnováhy a stability.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- projevoování zájmu, předvídání, experimentování a vyhodnocování;
- plánování a reflexe;
- uvědomování si příčiny a následku;
- schopnost se soustředit na úkol a vytrvat v něm;
- uplatňování divergentního myšlení;
- rozvíjení logického myšlení;
- nalézání nových řešení a umění je vyjádřit.

Jazykový vývoj

- vyjadřování svých plánů a myšlenek;
- pojmenování a popis všeho, co nás obklopuje;
- kladení otázek;
- podílení se na komunikaci.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti pokračování**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojení si nové slovní zásoby: velikost, tvar, dlouhý, krátký, stejný, jiný;
- psaní nápisů pro své stavby, vyprávění příběhů o stavbách;
- propojování staveb, které děti postaví, s knihami o tématech, jako jsou farmy, stodoly, silnice, mosty, osobní a nákladní automobily, autobusy, hangáry pro letadla, vlaky, domy atd.

Matematika

- osvojení si geometrických pojmů (tvary, půlkruhy, válce);
- osvojení si pojmů důležitých k měření (délka, šířka, hloubka a velikost);
- osvojení si pojmu „rovná se“;
- naučení se pojmů jako velikost, hmotnost, výška, objem, směr;
- rozpoznávání a opakování vzorců;
- osvojení si předložek k popisu místa (nad, pod, vedle atd.);
- počítání;
- třídění.

Věda

- objevování fyzikálních vlastností hmoty (fyzika);
- zkoumání gravitace;
- pozorování;
- předvídání, vymyšlení a testování hypotéz;
- přidávání dalších elementů do svých staveb za účelem zlepšit prostředí kolem budovy (např. zvířata a květiny).

Občanské a kulturní kompetence

- stavění konstrukcí tradičních pro vlastní komunitu;
- objevování map a plánů;
- využití nalezených a recyklovaných materiálů pro stavební projekty;
- učení se o dopravě;
- objevování různých profesí.

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti pokračování**Technologie**

- využívání digitálních fotografií pro dokumentování vytvořených staveb a uspořádání výstavy;
- sledování animací a filmů na počítači o vytvořených stavbách;
- objevování různých typů staveb.

Umění

- objevování různých využití stejného předmětu;
- rozvoj dramatizace pomocí vybudovaných staveb z kostek, které děti vytvořily ke hraní scének;
- riskování, experimentování, překonávání selhání a výzev (přirozeně vznikající u dítěte při používání materiálů, které umožňují otevřený proces);
- kombinace kresby s tím, co děti staví z kostek.

**PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE****Jak vysoké stavby můžeme stavět?**

Anna se vždy zdráhala nechat děti stavět z dřevěných kostek vyšší stavby, než jsou ony samy. Jednou si ale všimla skupinky, jejíž hlavním cílem bylo postavit co nejvyšší věž. Rozhodla se řídit zájmem dětí a zjistit, jak vysokou stavbu dovedou postavit. Když si nevěděly rady s tím, jak pokračovat, neboť věž už byla vyšší než ony, rozvedla diskuzi na téma, jak je možné dosáhnout na věci, které jsou pro nás příliš vysoko. Diskuze se rozvinula na téma žebříků a malých štaflí, které děti znaly z domova. Anna se rozhodla využít této příležitosti a zorganizovala návštěvu v místním železářství, kde si děti štafle zakoupily.

V rozhovoru s majitelem obchodu se děti dozvěděly, jaké druhy žebříků se vyrábí a které z nich jsou nejvíce bezpečné.

Po návratu do školky děti vytvořily pravidla pro používání štaflí a naplánovaly, co budou moci díky nim stavět. Anna přidala do centra Kostek fotografie různých míst ve městě, které se děti pokusily do svých staveb zahrnout.

Když děti později stavěly vysoké budovy z kostek, Anna si povšimla dalšího zajímavého aspektu. Děti se velmi zajímaly o to, jak se mění perspektiva v závislosti na výšce, ve které zrovna jsou. Napadlo ji navštívit vysoké budovy v okolí školy, které děti potom kreslily.

Centrum Písek a voda

Vývojové fáze při hře s pískem a vodou

Stejně jako při jiných druzích her i při hře s pískem a vodou procházejí děti vývojovými fázemi.

- **Smyslová explorační hra:** Velmi malé děti se nejprve seznamují s vlastnostmi písku a vody prostřednictvím svých smyslů. Jejich hra nemá ještě žádný hlubší kontext a obvykle si hrají samy.
- **Experimentování:** V této fázi děti záměrně experimentují s objemem (voda), hmotností, hmotou (písek), pokouší se měřit a porovnávat. Mohou již spolupracovat s jiným dítětem.
- **Symbolická hra:** Při hře s pískem vytvářejí děti scénáře a propojují je s hrou s malými postavičkami lidí a autíčky, přičemž celý scénář režirují. K vytváření staveb a krajin používají mokry písek. Při hře s vodou mohou děti vytvářet scénáře, ve kterých budou důležité lodě. Při těchto hrách obvykle spolupracuje i více dětí.

Podpora zájmu dětí a rozvíjení hry s pískem a vodou

Jakmile se děti seznámí s fyzikálními vlastnostmi písku a vody, měli bychom jim postupně začít nabízet více nástrojů, které jsou složitější. Při hře s pískem se děti zdokonalují například při používání základních plastových obalů, malých plastových lžiček, hrabiček, formiček, koleček, sítek, postaviček lidí a zvířat, malých nákladních aut, buldozerů, kamínků a mušliček. Aby bylo centrum Písku pro děti stále zajímavé a přitažlivé, měli bychom příslušenství měnit a sledovat, jak jej děti používají. Na základě toho můžeme přidat předměty, které rozvíjí jejich hru, nebo naopak odstranit ty, které již nejsou předmětem jejich zájmu. Děti je také vždy dobré seznámit s materiály, které souvisí s právě probíraným tématem nebo projektem. Pokud jsou aktuálním tématem například mosty, můžeme dětem pomoci sbírat kameny, větve, kousky dřeva a kovu (případně podobných materiálů), ze kterých mohou stavět mosty přes vodu. Můžeme jim také pomoci vyrobit několik druhů lodiček, které by pod mosty propouvaly. Lodě nabízí další nepřeborné množství projektů a diskuzí. Plachetnice, která má příliš vysoký stěžeň a nevejde se pod most, může například podnítit diskuzi o zvedacích mostech.

Děti je nutné podpořit především v tom, aby prozkoumávaly vlastnosti písku a vody, popřípadě dalších materiálů, a své činnosti reflektovaly. Dětem, které se chystají odhadnout, kolik hrnečků vody naplní džbán, můžeme pomoci rozvinout diskuzi na téma rozdílu mezi velikostí a objemem. Mohli bychom je

také motivovat k námětové hře tak, že je požádáme, aby popsaly, jaké koláče pečou a jaké ingredience používají k výrobě svých výborných pískových koláčů. Pokládejte dětem otázky tak, abyste podpořili objevení dalších nápadů nebo formulování hypotéz, a poté je vyzvěte k vyřešení problémů, například: *Co můžeme udělat pro to, abychom zabránili vysypání písku na podlahu?* Pak je necháme vybrat řešení, které považují za nejlepší. Po jeho otestování jim pomůžeme analyzovat a vyhodnotit strategii: *Fungoval váš nápad? Proč ano, proč ne?* Pokud řešení nezafungovalo, můžeme strategii buď upravit, nebo zkusit jiný nápad. Tímto postupem modelujeme proces vědeckého zkoumání. V praxi děti obvykle začnou řešení aplikovat samostatně i v malých skupinách.

Děti by si měly hrát s pískem a vodou bez obav, že udělají nepořádek. Měli bychom být připraveni na vylití vody a vysypání písku a mít poblíž centra malý mop či hadr a lopatku se smetáčkem. Děti po sobě mohou uklidit a tím převzít zodpovědnost nejen za místo, ve kterém si hrají, ale i za způsob, jakým si hrají. Je vhodné, aby si při manipulaci s vodou oblékly pogumované zástěrky, které zabrání namočení oblečení.

Abychom zajistili, že jsou činnosti pro děti bezpečné a dostatečně zajímavé, je dobré omezit počet dětí v centru Písku a vody a rovněž množství a druhů nástrojů. Zapojte děti do vytváření pravidel pro toto centrum. Mohou znít například: *Snažte se nevysypávat a nevyliávat vodu mimo pracovní stůl. Pokud si spolu nehrajete, uvolněte místo pro další děti, které si zde chtějí hrát.*

Založení centra Písek a voda

Každá třída by měla mít stůl, v němž je zabudována velká nádoba, kterou lze naplnit buď pískem, nebo vodou. I když lze tento stůl použít venku, obvykle je využíván ve třídě. Centrum by mělo být umístěno v části třídy, kde nikomu nevádí hlučná hra a nepořádek a kde lze podlahu snadno uklidit. Je třeba dávat pozor na to, aby podlaha nebyla mokrá, tudíž kluzká.

Vanička by měla být naplněna dostatkem písku nebo vody, aby podporovala a rozvíjela rozmanitost herních aktivit dětí. Pro menší děti by měla být voda v přiměřené výšce, aby s ní mohly cákat a přelévat ji. Pro větší děti můžeme vaničku s vodou naplnit více po okraj, aby se vytvořila hloubka, která umožní složitější hru. Písek by měl být dostatečně hluboký, aby děti mohly hloubit tunely, ale zároveň se nerozsypával okolo nádoby.

Stůl s pískem a vodou by měl sahat dětem asi tak do výšky pasu. Některé z menších dětí proto možná budou potřebovat stabilní stoličky nebo kostky. Je potřeba opět dohlédnout na to, aby stolička nestála na kluzkém povrchu.

Stůl s pískem a vodou můžeme využívat i pro jiné materiály, které dětem zprostředkují další smyslové zážitky. K těmto materiálům patří například piliny, sníh, podzimní listy, ořechy, velké hobliny nebo kostky ledu. Děti si mohou nasbírat některé z těchto materiálů venku nebo je můžeme společně najít ve skladu dřeva a na staveništi. Když smícháme kukuřičný škrob s trochou vody, vyrobíme jedinečnou tekutou směs. Pokud se nalévá pomalu, teče jako kapalina, pokud se přelije rychle, má tendenci tuhnout. Prášek Borax a toaletní papír zase vytvoří „čisté bahno“. Stůl s vodou se může proměnit v oceán nebo jezero. Stůl s pískem zase může být mravenčí farmou s plastovými mravenci, řekou pro krokodýly, bobry, vydry, žáby a ptáky. Možnosti jsou nekonečné.

Většina materiálů a doplňků ke hře, které přidáváme do písku a vody, jsou levné a snadno dostupné. Další nápady naleznete v Příloze 10.

Hra s pískem a vodou napříč vývojovými a vzdělávacími oblastmi

Vývojové oblasti

Sociálně-emoční vývoj

- spolupráce v malé skupině při plánování společných činností, společná hra;
- schopnost dohodnout se na tom, kdo bude používat různé nástroje a materiály přidané na stůl s pískem a vodou;
- dovednost dělit se o materiály, které jsou přidány na stůl s pískem a vodou;
- nabízení příležitostí zažít úspěch (např. naplnit zásobník na led, vyprat šaty pro panenky a pověsit je, aby mohly uschnout atd.).

Vývojové oblasti

Fyzický vývoj

- koordinace oko-ruka;
- koordinace prstů a rukou;
- ovládnutí jemné motoriky.

Kognitivní vývoj a sebeovládání

- rozvíjení zvědavosti, předvídání, experimentování a vyhodnocování;
- plánování a hodnocení;
- uvědomování si příčin a následků;
- schopnost soustředit se na úkol a vytrvat v něm;
- uplatňování divergentního myšlení;
- rozvíjení logického myšlení;
- nalézání nových řešení a umění je vyjádřit.

Jazykový vývoj

- vyjadřování svých plánů a myšlenek;
- pojmenování a popis všeho, co nás obklopuje;
- kladení otázek;
- podílení se na komunikaci.

Vzdělávací oblasti**Jazyk a čtenářská gramotnost**

- osvojení si nové slovní zásoby související s pomůckami pro hru s pískem a vodou;
- psaní písmen do písku;
- propojování témat o vodě a Zemi s knihami o vodstvu (oceán, řeky, jezera), geologických jevech (např. sopky) nebo o hloubení do země (například výstavba tunelů, silnic, přehrad).

Matematika

- nalévání stejného množství písku a vody do různě velkých nádob a pozorování, která nádoba pojme více hmoty (zachování hmoty);
- odhadování;
- učení se o měření, množství, hmotnosti (např. porovnávat mokrý a suchý písek);
- vytváření vzorů v písku.

Věda

- formulování výzkumných otázek: *Co se stane, když...?*;
- pozorování změn a jejich důsledků (přidávání vody do suchého písku, barvy do vody nebo kostky ledu do horké vody);
- třídění předmětů na ty, které se potápí, a na ty, které plavou;
- učení se o různých druzích zeminy a jejich schopnosti zadržovat vodu;
- učení se o tom, jak a kde žijí různé druhy zvířat;
- učení se o pohybu vody (vodní víry, vodopády, atd.);
- získávání povědomí o ochraně vody.

Občanské a kulturní kompetence

- vyzkoušení si různých sociálních rolí (lodní kapitán, umývač nádobí nebo jiná role z centra Domácnost);
- budování toho, co vidí kolem sebe v reálném světě nebo v knihách (mosty, tunely, hrady, silnice).

pokračování na další straně

Vzdělávací oblasti *pokračování***Technologie**

- využívání digitálních fotografií pro dokumentování výtvorů dětí a uspořádání výstavy pro ostatní;
- sledování krátkých videí nebo počítačových animací o fyzikálních vlastnostech vody či plachtění.

Umění

- využívání symbolické hry, například výroba koláčů z písku;
- vytváření dramatických struktur, které děti využívají ke hraní scének;
- riskování, experimentování, překonávání selhání a výzev (přirozeně vznikající u dítěte při používání materiálů, které umožňují otevřený proces).

**REFLEXE VLASTNÍ PRAXE**

- Jak mohu vylepšit hru v centrech Kostky a Písek a voda, aby byla pro všechny děti zajímavější, smysluplnější a sofistikovanější?
- Když pozorně sleduji děti při hře s kostkami či s pískem a vodou, co jsem zaznamenal/a? O co projevují zájem a jak na to mohu navázat?
- Které kulturní aspekty bych mohl/a začlenit do hry s kostkami nebo s pískem a vodou?
- Jak mohu podpořit větší spolupráci mezi dětmi v centru Kostek a v centru Písek a voda?

Použitá literatura

Ada, A.F. and Campoy, F.I. (2003). *Authors in the classroom: A transformative education process*. New York: Allyn and Bacon.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. and Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Aistear (2009). *The early childhood curriculum framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Retrieved at: http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Searches_ENG/Theme/LE_ID&Belonging_ENG.pdf

Black M., Walker, S., Fernald, L., Andersen, C., DiGirolamo, A., Lu, C., McCoy, D., Fink, G., Shawar, Y., Shiffman, J., Devercelli, A., Qodon, Q., Vargas-Barón, E. and Grantham-McGregor, S. for the Early Childhood Development Series Steering Committee (2016). 'Early childhood development coming of age: science through the life course'. *Lancet* 389(10064): 77–90. <https://www.thelancet.com/series/ECD2016>

Blair, C. and Razza, R.P. (2007). 'Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten'. *Child Development* 78(2): 647–663.

Bodrova, E. (2008). 'Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education'. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(3): 357–369.

Bodrova, E. and Leong, D.J. (1998). 'Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development'. *Literacy Teaching and Learning* 3(2): 1–18.

Borko, H., Liston, D. and Whitcomb, J. (2007). 'Genres of empirical research in teacher education'. *Journal of Teacher Education* 58(1): 3–11.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Routledge.

Brajkovic, S. (2014). *Professional learning communities*. Leiden, Netherlands: International Step by Step Association.

Brown, F. (2014). *Play and playwork: 101 stories of children playing*. Maidenhead: Open University Press.

Brown, S. (with Vaughan, C.) (2009). *Play. How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Penguin Group.

Brown, F. (2013). *Play deprivation: Impact, consequences and the potential of playwork*. Play Wales.

Center for Technology in Education. *Portfolio development*. Online professional development from Johns Hopkins University and Morgan State University.

Center on the Developing Child, Harvard University. (2013). *Experiences build brain architecture*. Retrieved at: http://developingchild.harvard.edu/resources/multimedia/videos/three_core_concepts/brain_architecture/

Chilvers, D. (2012). *Playing to learn: A guide to child-led play and its importance for thinking and learning*. London: Association of Teachers and Lecturers.

Conezio, K. and French, L. (2002). 'Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development'. *Young Children* 57(5): 12–18. National Association for the Education of Young Children.

Constantino, P., De Lorenzo, M. and Tirrell-Corbin, C. (2009). *Developing a professional teaching portfolio. A guide for success*. Boston, Massachusetts: Pearson Education.

Copple, C. and Bredekamp, S. (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd Edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dahlberg, G. and Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.

Department for Children, Schools and Families (2009). *Departmental report 2009*. Cm 7595. Runcorn: Department for Children, Schools and Families. Retrieved at: <https://www.gov.uk/government/publications/department-for-children-schools-and-families-departmental-report-2009>

Diversity in Early Childhood Education and Training network (DECET)/ISSA Working Group on Professionalism (n.d.) *Diversity and social inclusion: Exploring competences for professional practice for early childhood education and care*. <https://www.issa.nl/node/201>

Derman-Sparks, L. and ABC Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L. and Olsen-Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Úvod to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. and Munro, S. (2007). 'Preschool program improves cognitive control'. *Science* 318(5855): 1387–1388.

Doing What Works (2008). *Preparing a dialogic reading lesson*. Retrieved at: <http://dwwlibrary.wested.org/media/preparing-a-dialogic-reading-lesson>

Dow, C.B. (2010). 'Young children and movement: the power of creative dance'. *Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dowling, M. (2005). *Supporting young children's sustained shared thinking*. London: The British Association for Early Childhood Education.

Drummond, T. (2012). *A learning story convention*. Retrieved at <http://tomdrummond.com/learning-stories/>

Egeland, B. (2009). 'Attachment-based intervention and prevention programs for young children'. In: R.E. Tremblay, M. Boivin and R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Quebec, Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved at: <http://www.child-encyclopedia.com/attachment/according-experts/attachment-based-intervention-and-prevention-programs-young-children>

Elias, C. and Berk, L. (2002). 'Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?' *Early Childhood Research Quarterly* 17: 1–17.

Elkind, D. (2003). 'Thanks for the memory: The lasting value of true play'. *Young Children* 58(3): 46–50.

Epstein, A. (2007). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the HighScope curriculum*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.

European Commission (2011). *Competence requirements in early childhood education and care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (CoRe)*. London and Ghent: University of East London/ University of Ghent.

European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning – A European framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fromberg, D.P. and Bergen, D. (Eds.) (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd Edition). New York, NY: Routledge.

Frost, J.L., Wortham, S.C. and Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3rd Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills that every child needs*. New York: William Morrow.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gonzalez, J. (2010). *Foundations of early childhood education: Teaching children in a diverse society*. New York: McGraw Hill Higher Education.

Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2008). 'The zone of proximal development in play and learning'. *Cultural-Historical Psychology* 4: 2–11.

Hansen, K., Kaufmann R. and Saifer S. (1996). *Education and the culture of democracy: Early childhood practice*. Washington, DC: Children's Resources International.

Harvard Family Research Project (2006). *Family involvement in early childhood education*. Harvard Graduate School of Education.

Henderson, A., Johnson, V., Mapp, K. and Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family–school partnerships*. New York: The New Press.

Henderson, B., Meier, D.R., Perry, G. and Stremmel, A.J. (2012). 'The nature of teacher research'. *Voices of Practitioners*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Early Childhood Learning Knowledge Centre.

HighScope. (2015). *Science and technology*.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E. and Singer, D.G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.

Holland, P. (2003). *We don't play with toy guns here*. London: Open University Press.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L. and Wilkins, A.S. (2005). 'Why do parents become involved? Research findings and implications'. *Elementary School Journal* 106(2): 105–130.

Hunter, R. (2004). *Madeline Hunter's mastery teaching*. Thousand Oaks, California: Corwin.

ISSA (2010). *Competent teachers of the 21st century: Principles of quality pedagogy*. Amsterdam: International Step by Step Association. <http://www.issa.nl>

Johnson, J.E., Christie, J.F. and Wardle, F. (2004). *Play, development, and early education*. Boston, Massachusetts: Pearson/Allyn & Bacon.

Katz, L. and Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The Project Approach*. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Klaus, S. (2004). 'Stepping into the future: A history of the Step by Step Program'. *Educating Children for Democracy* 8: 3–13.

Kohl, M.A. (2008). 'Fostering creativity'. *Early Childhood News: The Professional Resource for Teachers and Parents*. Excelligence Learning Corporation. Retrieved at: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=349

Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care: A process oriented self evaluation instrument for care settings*. Leuven University, Belgium: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.

Leong, D. and Bodrova, E. (2012). 'Assessing and scaffolding make-believe play'. *Young Children* 67(1): 28–34.

MacDonald, S. (2001). *Block play: The complete guide to learning and playing with blocks*. Lewisville, NC: Gryphon House.

Malaguzzi, L. (1993). 'Your image of the child: Where teaching begins'. *Early Childhood Educational Exchange* 96: 52–61.

Marigliano, M.L. and Russo, M.J. (2011). 'Moving bodies, building minds: Foster preschoolers' critical thinking and problem solving through movement'. *Young Children* 66(5): 44–49. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Masten, A.S., Gewirtz, A.H. and Sapienza, J.K. (2013). 'Resilience in development: The importance of early childhood'. In: R.E. Tremblay, M. Boivin and R.DeV. Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Quebec, Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved at: <http://www.child-encyclopedia.com/resilience/according-experts/resilience-development-importance-early-childhood>

McClelland, M.M., Acock, A.C., Piccinin, A., Rhea, S.A. and Stallings, M.C. (2012). 'Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes'. *Early Childhood Research Quarterly* 28(2): 314–324.

Miller, L. and Cable, C. (Eds.) (2011). *Professionalization, leadership and management in early years*. London: Sage.

Moore, T.G., Arefadib, N., Deery, A. and West, S. (2017). *The first thousand days: An evidence paper*. Parkville, Victoria; Centre for Community Child Health, Murdoch Children's Research Institute.

Moss, P. (2007). 'Bringing politics unto the nursery: Early childhood education as a democratic practice'. *European Early Childhood Education Research Journal* 15: 5–20.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media (2012). *Position statement: Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

NDEO (National Dance Education Organization) (2005). *Standards for dance in early childhood*. Silver Spring, Maryland: NDEO.

Paley, V.G. (2005). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. 1st edition. Amsterdam: SWP Publishing.

Perera, L.D. (2014). 'Parents' attitudes towards science education and their children's science achievement'. *International Journal of Science Education* 35(18): 3021–3041.

Polderman, T., Benyamin, B., de Leeuw, C., van Bochoven, A., Visscher, P. and Posthuma, D. (2015). 'Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies'. *Nature Genetics* 47(7): 702–709.

Rankin, B. (2004). 'The importance of intentional socialization among children in small groups: A conversation with Loris Malaguzzi'. *Early Childhood Education Journal* 32(2): 81–85.

Ratey, J. (2008). *SPARK: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown.

Robinson, K. (2006). 'Schools must validate artistic expression: Creativity is a key part of the educated mind'. Talk presented at the TED Conference, February, in Monterey, California.

Saifer, S. (2016). *Practical solutions to practically every problem: The early childhood professional's survival guide* (25th Anniversary Edition). St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A cooperative guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Newbury Park, California: Corwin.

Seefeldt, C. and Wasik, B. (2012). 'The value of art for the preschool child'. Excerpt from *Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School*, by C. Seefeldt and B.A. Wasik, 2006 Edition., 166–168.

Seitz, H. (2008). 'The power of documentation in the early childhood classroom'. *Young Children* 62(2): 88–93.

Servage, L. (2008). 'Critical and transformative practices in professional learning communities'. *Teacher Education Quarterly* 35: 63–77.

Siraj-Blatchford, I. and Sylva, K. (2004). 'Researching pedagogy in English preschools'. *British Educational Journal* 30(5): 713–730.

Stauffer, R.G. (1980). *The language experience approach to the teaching of reading*. New York: HarperCollins College Div.

Stremmel, A.J. (2007). 'The value of teacher research: Nurturing professional and personal growth through inquiry'. *Voices of Practitioners*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Tabors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tankersley, D. (2015). *Roads to quality: Strengthening professionalism in early childhood education and care systems*. Leiden: International Step by Step Association.

Tankersley, D., Brajkovic, S. Handzar, S. Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. and Vonta, T. (2010). *Putting knowledge into practice: A guidebook for educators on ISSA's Principles of Quality Pedagogy*. Netherlands: International Step by Step Association.

Teaching Strategies. (2011). *Studies: The heart of the Creative Curriculum System for preschool*. Retrieved at: <https://teachingstrategies.com/solutions/teach/preschool/>

Temple, C. and Crawford, A. (unpublished manuscript). *Helping literacy emerge*.

Touhill, L. (2012). 'Sustained, shared thinking'. Early Childhood Australia National Quality Standard Professional Learning Program. http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/09/NQS_PLP_E-Newsletter_No43.pdf

Turner, T. and Wilson, D. (2010). 'Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia'. *Theory into Practice* 49: 5–13.

United Nations Committee on the Rights of the Child, United Nations Children's Fund and Bernard van Leer Foundation (2006). *A guide to General Comment 7: Implementing child rights in early childhood*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. Retrieved at: https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Guide_to_GC7.pdf

van Keulen, A. (2004). 'Persona dolls: An innovative approach to raise diversity issues with young children'. In A. van Keulen, D. Malleval, M. Mony, C. Murray and M. Vandenbroeck (Eds.) *Diversity and equity in early childhood training in Europe: Examples of training practices in the DECET network*. DECET. <http://decet.org/>

Vandenbroeck, M. (2010). 'Participation in ECEC programs. Equity, disadvantage, and educational disadvantage'. In E. Baker, B. McGraw and P. Peterson (Eds.) *International encyclopedia in education* (3rd Edition). Oxford: Elsevier.

Virtual Lab School (n.d.) *The environment: schedules and routines*. Retrieved at: <https://www.virtuallabschool.org/preschool/learning-environments/lesson-5?module=3601>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Warmayllu. (2010). *Conociendo a otros niños y niñas de mi Perú*. Bernard van Leer. <http://www.warmayllu.org.pe>

Werner, E.E. (1989, 1998). *Vulnerable, but invincible*. New York: Adams, Bannister and Cox.

Whitebread, D. (2011). *Developmental psychology & early childhood education*. London: Sage Publications, Ltd.

Wilson, R. (1999). *Starting early: Environmental education during the early childhood years*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. <http://vault.sierraclub.org/education/ear1299.asp>

Woodhead, M. and Brooker, L. (2008) 'A sense of belonging'. *Early Childhood Matters 111: Enhancing a Sense of Belonging in the Early Years*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer.

York, S. (2003). *Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.

Přílohy

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Příloha 1 Průzkum rodinných zájmů | 356 |
| Příloha 2 Příklad programu dne | 358 |
| Příloha 3 Checklist pro podporu rozmanitosti a interkulturních kompetencí v prostředí třídy | 361 |
| Příloha 4 Další zdroje ISSA | 364 |
| Příloha 5 Doporučené materiály do center rozvíjejících předčtenářskou gramotnost | 366 |
| Příloha 6 Doporučené materiály do center matematiky | 368 |
| Příloha 7 Návrhy témat pro námětové hry | 370 |
| Příloha 8 Doporučené materiály do centra Pokusy a objevy | 371 |
| Příloha 9 Doporučené materiály do centra Ateliér | 374 |
| Příloha 10 Doporučené materiály do centra Písek a voda | 376 |

Příloha 1 Průzkum rodinných zájmů

Jméno člena rodiny _____ Jméno dítěte _____

Usilujeme o to, aby se rodiny do našeho programu zapojovaly co nejvíce. Proto vás prosíme, abyste nám napsali, jaká forma zapojení by vám nejvíce vyhovovala. Zaškrtněte prosím také, čemu se věnujete a jaké jsou oblasti vašeho zájmu. Chceme, aby aktivity byly pro děti zábavné a současně je rozvíjely a obohacovaly.

Mám zájem o zapojení do:

Měsíční rodičovská setkání

(Uveďte témata, o kterých byste se chtěli dozvědět více nebo o kterých byste případně chtěli diskutovat.)

Práce s dětmi ve třídě

(Zaškrtněte aktivity, do kterých chcete být zapojeni.)

Čtení Umělecké projekty Hudba Sporty

Práce se dřevem Vaření Práce s počítačem

Jiné (Prosím upřesněte.)

Práce na specifických projektech

(Uveďte prosím návrhy projektů, které by pro děti byly zajímavé.)

Sdílení svých dovedností s dětmi a dalšími rodinami

(Specifikujte prosím, o které dovednosti se s námi můžete podělit.)

Pomoc při vyrábění materiálů pro třídu

(Uveďte své návrhy.)

Učení se novým dovednostem a činnostem

(Prosím specifikujte.)

Spolupráce na komunitním projektu s dětmi a dalšími rodinami

(Uveďte návrhy.)

Být členem jednoho z následujících:

(Prosím zaškrtněte.)

Management mateřské školy Rodičovská rada

SRPŠ (Sdružení rodičů a přátel školy)

Pokud jste schopni pomoci ve třídě, jaká doba je pro vás vhodná?

(Prosím zaškrtněte.)

Pracovní dny Víkendy Ráno Odpoledne

Příloha 2 Program dne

Tato část obsahuje příklad průběhu jednoho celého dne. Plány se od sebe odlišují podle věku dětí a délky dne.

Příchod a svačina

Před příchodem dětí do třídy si pedagog připraví všechny materiály nutné pro dopolední práci. Učitel pozdraví každé dítě, které přijde do školky. Přivítá se také se členem rodiny, který ho přivedl. Protože děti přicházejí do školky v různých časech, měly by jim být ráno nabídnuty hlavně klidné činnosti, například čtení knih, kreslení pastelkami apod. Děti se také mohou rozhodnout pro hru v centrech aktivit. Svačina by měla být podávána v době, kdy jsou na ni děti připraveny. Některé si potřebují před svačinou pohrát, jiné mohou přijít do školky hladové a svačinku naopak přivítají hned po příchodu. Po dopolední svačině děti uklidí hračky, potřeby na kreslení a knížky a scházejí se v ranním kruhu.

Ranní kruh

Ranní kruh slouží k tomu, aby se děti propojily jako skupina a znovu si uvědomily podstatu sounáležitosti. Učitel začíná vřelým pozdravem všech dětí a děti se zdraví navzájem. Krátké rituály, jako jsou zpívání písničky, řešení hádanky nebo jiné zábavné aktivity, mohou dětem ulehčit příchod do školky a pomoci jim uvědomit si, že začíná školní den. Ranní setkání v kruhu je také příležitostí pro sdílení novinek, které se udály u nich doma nebo v komunitě (např. návštěva příbuzných, nadcházející událost).

Ranní plánování

Ranní plánování slouží k tomu, aby si děti promyslely a naplánovaly, co by se dnes chtěly dozvědět. Děti seznamujeme se specifickými materiály, vedeme diskuzi o programu a kontrolujeme stav, ve kterém se nachází probíhající projekty. Pro tříleté děti je potřeba organizovat setkání velmi krátká a počítat s tím, že neudrží pozornost tak dlouho jako starší děti. Obvykle trvá jen chvíli, než každé dítě řekne, ve kterém centru chce začít pracovat. Na oplátku je motivujeme našimi podněty a komentáři. *Dnes máme připravené prstové barvy v centru Ateliér.; Vzpomínáte si? Dnes jdeme navštívit mlékárnu.; Včera jste vyrobily sochu z kartonu. Chcete ji dnes pomalovat barvami?* Čtyřleté a pětileté děti se mohou setkat zvlášť ve skupince, aby se zamyslely nad programem dne a rozvinuly diskuzi o tom, co by dnes chtěly zjistit a čeho by chtěly dosáhnout.

Centra aktivit a práce v malých skupinkách

Během dopoledního a odpoledního programu ve třídě si děti hrají či pracují v centrech aktivit (buď samostatně, nebo v malých skupinkách). Rolí učitele je naplánovat některé specifické činnosti a přidávat do center materiály dle potřeby. Můžeme také pokračovat v probíhajícím projektu (viz projekty popsané v Kapitole 10). Děti vybízíme k tomu,

aby používaly materiály tvůrčím způsobem, iniciovaly svoje nápady při hře nebo se připojily k jednoduchým stolním hrám. Mohou se zapojit i do specifických činností, jako jsou vaření, pečení, šití, popřípadě aktivity, které pro naši třídu připravili rodiče či jiní hosté.

Během této doby podporujeme učení dětí tím, že mezi nimi procházíme a klademe jim otázky, jsme nápomocni například tím, že nabízíme další podněty a poskytujeme nové materiály. Starší děti se mohou zapojit do aktivit podporujících rozvoj řeči a matematické pregramotnosti, které jsou iniciovány učitelem v menších skupinkách. Je důležité si všimnout toho, jak se děti rozhodují, v jaké fázi se nachází, zdali pracují ve skupinách a jak dlouho se na vybranou činnost dokážou soustředit. Aktivity by měly být zábavné a děti by měly být schopné na nich pracovat samostatně. Naší úlohou je poskytovat podnětné a tvůrčí vzdělávací příležitosti.

Oběd

Některé školky preferují nabídku lehkého občerstvení, které mají děti zpřístupněnou neustále, takže se mohou najíst kdykoli, kdy potřebují. Jiné školky naopak upřednostňují společnou svačinu či oběd pro všechny děti ve stejnou dobu. Oběd by měl být lehký a nutričně vyvážený. Děti se mohou střídat v přebírání odpovědnosti za přípravu stolů i následný úklid. Oběd zajišťuje nutriční potřeby dětí, zároveň je ale sociálním a kulturním zážitkem. Děti sedí u malých stolků, učí se samostatnosti, ochutnávají nová jídla, střídají se v servírování a zapojují se do tiché konverzace. Dětem bychom měli přidělit různé úkoly. Mohou prostírat stoly (talíře, misky, příbory, ubrousky, hrnečky a skleničky), servírovat jídlo a otřít stolky po jídle. Těmito konkrétními pracemi se děti učí spoustu nových věcí. Mohou si procvičit své matematické dovednosti, např. počítat po jedné. Pokud používají prostírání se jmény dětí, mohou procvičovat rozpoznávání napsaných

jmén. Pro děti by to měla být chvíle radosti a odpočinku. Pedagogové pomáhají korigovat míru hluku tím, že sedí s dětmi u stolečků, jedí s nimi a zapojují se do tiché konverzace. Děti snědí různé porce a v odlišném tempu. Některé děti jedí rychle, zatímco jiné potřebují více času. Tyto rozdíly by měly být povoleny a podporovány. Děti, které dojedí dříve, uklidí svoje místo u stolu a mohou si jít potichu hrát nebo prohlížet knížku.

Čištění zoubků

Vedení dětí k čištění zoubků po jídle podporuje návyk, který je prospěšný pro jejich zdraví. Kartáčky by měly být uloženy na takovém místě, kde se vzájemně nedotýkají a mohou uschnout. Je žádoucí, aby každé dítě mělo vlastní kartáček, kelímek a zubní pastu, každá věc by měla být podepsána. Pokud dospělý dává dětem pastu z jedné tuby, nesmí se dotýkat kartáčků. Při čištění zubů je potřeba dohled dospělé osoby. Děti by měly být poučeny o důležitosti udržování ústní hygieny a také jak si správně čistit zuby zábavnou a interaktivní formou. Poskytněte dětem příležitost tuto dovednost procvičovat, podívejte se na jejich zuby a povídejte si o jejich úsměvu. Při čištění zubů děti povzbuzujte a pomáhejte jim. Patrně si v tomto věku nebudou čistit zuby dokonale, ale v každém případě se budou učit o důležitosti péče o své zoubky.

Společný čas

Společný čas je část dne, kdy se všechny děti věnují jedné společné aktivitě, například společenské hře, čtení příběhu, říkankám, zpěvu, diskuzi o aktuálních událostech, hodnocení aktivit a klíčových událostí z předešlých dnů, skupinovému plánování a všeobecné zábavě. Délka společně stráveného času závisí na věku dětí ve skupině. Tříleté děti většinou nevydrží udržet pozornost déle než 10 minut, zatímco pětileté děti dokážou udržet pozornost až 30 minut. Měli bychom být

připraveni střídat aktivity, případně čas zkrátit, pokud zaznamenejeme, že děti ztrácí zájem nebo jsou neklidné.

Pobyt venku

Všechny děti potřebují trávit čas venku. Venkovní vybavení, které podporuje lezení, klouzání po skluzavce, skákání a námětovou hru, lze zakoupit nebo vypůjčit. Čas, který trávíme s dětmi venku, je třeba také pečlivě naplánovat. Děti by měly mít k dispozici různé vybavení a materiály. Některé vybavení (stoly s vodou, ponky a rekvizity na námětovou hru) lze využít mimo třídu. Příležitosti pro zkoumání přírody, konstrukční hry či experimentování s fyzikálními jevy (stavby přehrad a mostů, lana a kladky, stíny a odrazy) jsou dokonalými venkovními aktivitami. Tuto dobu bychom měli využít k pozorování motorických a sociálních dovedností dětí a schopnosti porozumět pravidlům při hře venku.

Doba odpočinku

Předškolní děti mají potřebu odpočinku a spánku. Některé během dne spánek nevyžadují, zatímco jiné potřebují krátké zdřímnutí či alespoň malý odpočinek. Režim dne musí tyto individuální potřeby dětí zohledňovat. Mladší děti zpravidla potřebují více odpočinku než starší. Děti, které mají kratší potřebu odpočinku, nebo se probudí dříve než ostatní, by měly mít možnost vstát, prohlížet si knihy, skládat puzzle, kreslit a hrát si s různými manipulativy. Měli bychom stanovit pravidla, která jasně ukazují, kde si mohou děti hrát, pokud vstanou dříve. Některé děti mívají potíže se zklidněním v době odpočinku. Tyto potíže můžeme eliminovat tím, že jim pustíme reprodukovanou relaxační hudbu, přečteme pohádku či hladíme dítě po zádech. Je také dobré rozmístit postýlky dostatečně daleko od sebe, stáhnout žaluzie v místnosti a požádat rodiče, aby dětem přinesli přikrývky, plyšáky nebo jiné spací potřeby z domova. Učitelé často mají obavy, že pokud jedno dítě vstane a začne si hrát, bude chtít vstát celá třída. Dávat dětem volbu a pomoci jim uvědomit si, že jsem unavený/á a potřebuji si odpočinout, je součástí učení osobní odpovědnosti a seberegulace. Někdy se může stát, že děti vstanou, protože vidí, jak si hrají jejich kamarádi. Jiný den si zase zvolí odpočívat, protože jsou unavené a mají chuť poslouchat pohádku.

Příloha 3 Checklist pro podporu rozmanitosti a interkulturních kompetencí v prostředí třídy

| Vizuální estetické prostředí | ✓ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Jsou ve třídě vystaveny fotografie všech dětí, jejich rodin a zaměstnanců? | |
| Zvyšují materiály ve třídě pochopení a přijetí postojů, hodnot a životních stylů, se kterými se děti doposud neselekaly (například lidé se specifickými potřebami, staří a mladí lidé, jiné složení rodiny atd.)? | |
| Nepodporují hry, obrázkové knihy, materiály a písňové genderové stereotypy? (Např. – pouze ženy vykonávají domácí práce, pouze muži cestují za prací mimo domov apod.) | |
| Existuje rovnováha mezi představou mužů a žen, kteří vykonávají různé činnosti, včetně „netradičních“ rolí? | |
| Jsou ve třídě vystaveny fotografie, které zobrazují, jak vypadá místní komunita? | |
| Jsou ve třídě vystaveny fotografie kultur z různých oblastí a zemí bez stereotypů? | |

| Knihy ✓ | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Je třída vybavena širokou škálou knih, které jsou kulturně rozmanité, odpovídají věkovému složení dětí a nejsou sexistické? Máme i další materiály ke čtení? | |
| Jsou ve třídě k dispozici knihy s fotografiemi, které vyobrazují děti z různých prostředí, kultur a zemí? | |
| Jsou ve třídě knihy v jazycích, kterými děti hovoří doma se svými rodinami? | |
| Jsou ve třídě knihy, ve kterých má hlavní postava stejné vlastnosti či rysy jako děti ve třídě (pohlaví, původ, postižení, dovednost)? | |

| Námětová hra ✓ | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Je centrum vybaveno oděvy různých kulturních skupin? | |
| Jsou fotografie a rekvizity v centru odrazem kultury dětí a jejich etnik? | |
| Nabízí centrum Domácnost panenky, které zohledňují lidi různých kultur a etnik? | |
| Nabízí centrum Domácnost různé rekvizity pro rozmanité role a činnosti – například úklid, DIY (vyrob si sám) atd.? | |
| Jsou chlapci zapojeni do hry na vaření, na výchovu dítěte atd. stejnou měrou jako dívky? | |

| Hudba a hry ✓ | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Jsou v hudebním centru k dispozici písně, hudba a hry z různých kultur a v různých jazycích? | |

| Umění ✓ | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Jsou ve třídě dětem k dispozici barvy, papír atd., které představují různé odstíny pleti? | |
| Jsou ve třídě ukázky umění a textilií, které děti přinesly z domova? | |
| Jsou ve třídě ukázky umění z různých kultur? | |

| Kostky ✓ | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Jsou v centru Kostky doplňky, které odráží rozmanité kultury všech dětí a jejich rodin? | |
| Nepodporují plastové figurky zobrazující lidi stereotypy? Představují rozmanité životní styly? | |
| Je centrum vybaveno materiály, ze kterých lze stavět různé typy budov, silnic, dopravních prostředků atd.? | |

| Manipulační hry ✓ | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Je centrum vybaveno zakoupenými nebo ručně vyrobenými hračkami, které pocházejí z místní komunity? | |
| Je centrum vybaveno puzzlemi, které zobrazují různá etnika? Nezobrazují puzzle, loto nebo další obrázky stereotypy? | |

| Kuchyň – vaření ✓ | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Jsou činnosti, kdy děti vaří, nastaveny tak, aby je vedly k experimentování s potravinami, které neznají? | |
| Jsou činnosti, kdy děti vaří, nastaveny tak, aby je vedly k propojení kulturních zvyků a procesů přípravy, vaření a konzumaci jídla? | |
| Vedou tyto způsoby k tomu, aby se děti učily o výživě, odkud pochází jejich jídlo, jak se suroviny pěstují, vyrábí atd.? | |

Příloha 4 Další zdroje ISSA

Další informace o publikaci Quality Resource Pack naleznete na adrese:

https://www.issa.nl/quality_pack

Principy ISSA: Průvodce pro pedagogy

Příručka *A Guidebook for Educators on ISSA's Principles of Quality Pedagogy* podrobně popisuje všechny principy a indikátory, díky kterým poznáme kompetentního učitele. Publikace propojuje teorii a praxi, prezentuje výsledky výzkumů, které jsou pro dílčí oblasti relevantní, a odkazuje na důležité mezinárodní dokumenty, jež přispěly k formulování ISSA principů kompetentního učitele. Popisuje také, proč jsou dané zásady důležité. Uvádí příklady, jak uplatňovat tyto principy prostřednictvím indikátorů, které popisují, jak kvalitní vzdělávání vypadá.

Průvodce může být využíván jako učebnice o vzdělávání dětí předškolního věku, jako studijní materiál pro pedagogy, kteří mají zájem dozvědět se více o metodách orientovaných na dítě, pro mentory spolupracující s učiteli i pro ty, kteří se zabývají vzděláváním pedagogů v profesních učicích se komunitách či různých institucích. Publikace vysvětluje, proč při vzdělávání dětí zařazovat určité druhy aktivit a používat různé výukové metody.

Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele v předškolním vzdělávání

Publikace *Professional Development Tool for Improving Quality of Practices in Kindergarten* poskytuje příklady pro každý z 85 indikátorů

kvality. Tento nástroj popisuje různé úrovně kvality, se kterými se v praxi setkáváme. Sleduje, jak předškolní pedagogové postupně upouští od méně vhodných přístupů a zavádí zcela nové metody. Dále popisuje fáze, kdy se učitelům podařilo svoji praxi skutečně zkvalitnit, transformovat, či dokonce vytvořit systémovou změnu v paradigmatu výuky. Jsou zde uvedeny příklady aktivit, které mohou pedagogové vyzkoušet v různých fázích zkvalitňování své praxe. Výhodou je, že zde nalezneme návrhy na aktivity pro každý indikátor, přičemž tyto aktivity na sebe vzájemně navazují.

Tato publikace také uznává, že kvalita je sociálně konstruovaný koncept. Tento nástroj byl proto navržen především s cílem podnítit mezi učiteli dialog. Každá kapitola proto končí otázkami k diskusi, např.: *Jaké jsou další způsoby, které mohou pedagogové...?* Ačkoli tento nástroj může být velmi užitečný při popisu jednotlivých fází postupného zkvalitňování praxe, vždy je dobré mít na paměti, že existuje celá řada dalších řešení. Ty mohou být objeveny nebo vytvořeny pedagogy spolupracujícími s dalšími aktéry podílejících se na vzdělávání dětí. Bylo by tak možné objevit různé pohledy a reflektovat různé perspektivy. Tyto příklady by měly být obměňovány s ohledem na specifický kontext, ve kterém pedagogové pracují, neměli bychom je chápat jako jediné správné a neměnné.

Tento nástroj pro hodnocení kvality lze použít na kurzech zaměřených na vzdělávání dětí v předškolním věku. Dále je určen mentorům, kterým může posloužit jako opora při vedení a pozorování učitelů v profesních učicích se organizacích. Na jeho základě je také možné vést diskusi o tom, jak podle všech zapojených vypadá kvalitní předškolní vzdělávání. Jednotliví pedagogové jej mohou použít i jako nástroj pro sebehodnocení a reflexi své vlastní praxe.

Online videotéka o kvalitním vzdělávání

ISSA disponuje také sbírkou krátkých videoklipů z praxe mateřských a základních škol, které ukazují, jak učitelé implementují principy kvalitního vzdělávání ve svých třídách. Můžeme v nich sledovat konkrétní příklady metod a aktivit včetně reakcí dětí na tyto podněty. Ve videích lze najít i příklady spolupráce s rodinou a jejich zapojení do procesu vzdělávání a také reflexe pedagogů na svou vlastní práci. Každé video obsahuje otázky k reflexi a diskusi o tom, co lze z videoklipů vyzorovat a co mohou učitelé ve své práci změnit, aby směřovali k co nejvyšší kvalitě vzdělávání.

Videa mohou být použita na kurzech, workshopech či seminářích jako ukázky konkrétních příkladů z praxe. Mohou být také nápomocná jednotlivým učitelům, kteří hledají nové nápady a zajímají se o to, jakým způsobem učí jejich kolegové.

Online kurzy pro učitele předškolních tříd

ISSA nabízí několik online kurzů, které učitelům pomáhají iniciovat změnu v jejich praxi. Každý modul zahrnuje odkazy na teoretické poznatky a výzkumy věnující se zavádění změn; činnosti s dětmi, které umožňují pedagogům zavádět

nové přístupy; aktivity pro sebereflexi, která vede k proměně vlastní praxe; videoklipy ilustrující principy a indikátory kvality i krátké texty pro lepší pochopení nových konceptů. Nabízí i online fóra, kde mohou účastníci vzájemně sdílet své zkušenosti a společně s ostatními reflektovat dopady vyzkoušených přístupů a metod.

Cesta ke kvalitě: posílení profesionality v předškolním vzdělávání

Jedná se o metodickou příručku k publikaci *ISSA's Quality Resource Pack*. Obsahuje návody, jak mohou pedagogové využívat tyto zdroje, zejména pak při mentorování jednotlivých učitelů a vzdělávání profesních učicích se komunit. Popisuje také způsoby, jak posílit sebevědomí učitelů předškolního vzdělávání i jejich schopnost postavit se za zájmy dětí a jejich rodin. Měla by nám také pomoci ukázat cesty, jak přispět ke zvyšování prestiže profesí působících v předškolním vzdělávání. Je to kniha odpovídající na otázku „*Jak na to*“, kterou jednoznačně doporučujeme k přečtení.

Letáky k šíření povědomí o důležitosti kvality předškolního vzdělávání

Tři letáky pro tři různé cílové skupiny: autority a organizace věnující se vzdělávací politice; učitele předškolního vzdělávání a rodiče. Letáky obsahují základní informace o tom, proč je kvalita služeb v předškolním vzdělávání důležitá. Rovněž nastiňují pojetí kvalitního vzdělávání, jak jej chápe ISSA, které má být výchozím bodem pro diskusi. Letáky poskytují odkazy na další informace o činnosti ISSA a jejích členů. Cílem je upozornit na všechny zúčastněné strany, jejichž role jsou klíčové pro vytváření prostředí a vztahů, ve kterých se bude moci zdravě rozvíjet každé dítě.

Příloha 5 Doporučené materiály do center rozvíjejících předčtenářskou gramotnost

Zaškrtněte každou položku, kterou již máte ve svých centrech pro rozvoj jazykových dovedností a předčtenářské gramotnosti. Checklist pak můžete použít ve chvíli, kdy chcete některé položky obměnit či přidat.

| Položky | ✓ | Poznámky |
|-----------------------------|---|----------|
| Kancelářské pořadače | | |
| Psací potřeby | | |
| Obrázkové slovníky pro děti | | |
| Děrovačky | | |
| Vlna | | |
| Materiály pro výrobu knih | | |
| Rostliny | | |
| Barevné pastelky | | |
| Barevné fixy | | |
| Křídý | | |
| Voskovky | | |
| Šablony dopisů | | |
| Různé druhy šablon | | |
| Razítka s abecedou | | |
| Časopisy | | |

pokračování na další straně

| Položky <i>pokračování</i> | ✓ | Poznámky |
|----------------------------------------|---|----------|
| Různé druhy papíru | | |
| Sešívačka | | |
| Ořezávátko | | |
| Nůžky | | |
| Svorky | | |
| Pravítka | | |
| Kancelářské sponky | | |
| Gumy | | |
| Tabulky na psaní | | |
| Dopisní papíry a obálky | | |
| Razítko s datem | | |
| Razítka | | |
| Hry s písmeny a jazykové hry | | |
| Plakáty s písmeny nebo ubrus s písmeny | | |

Příloha 6 Doporučené materiály do center matematiky

Zaškrtněte každou položku, kterou již máte v centrech rozvíjejících matematické kompetence. Checklist pak můžete použít ve chvíli, kdy chcete některé položky obměnit či přidat.

| Položky | ✓ | Poznámky |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------|
| Rozmanité předměty, včetně nejméně tří druhů přírodních materiálů uspořádaných v košíčkách či dózách. (Zkuste se vyvarovat pestrobarevným plastovým předmětům.) Děti budou tyto materiály používat k počítání, třídění, a řazení. Příklady materiálů: • mušle • šišky • kameny • tvary ze dřeva • knoflíky | | |
| Hrací kostka | | |
| Šablony tvarů a čísel | | |
| Dřevěné korálky | | |
| Kyblík s knoflíky | | |
| Předměty k manipulaci, například: • malé kostky (základní sada tvarů a barev) • stolní hračky (např. tangramy) • puzzle | | |
| Hodiny, dětské peníze na hraní (pro věkově starší skupinu) | | |
| Kolíčky a děrované destičky | | |

pokračování na další straně

| Položky pokračování | ✓ | Poznámky |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------|
| Geoboardy | | |
| Tvary a materiály k třídění barev | | |
| Nádoby na třídění, například: • malé košíčky • plech na pečení muffinů • obaly od vajec | | |
| Nástroje na měření, například: • pravítka • svinovací metr • váhy | | |
| Hry, například: • pexeso (soustředění) • domino • číselné loto | | |
| Tabulky/stojan | | |
| Knihy tematicky zaměřené na matematiku | | |

Příloha 7 Návrhy témat pro námětové hry

Můžete škrtnout jakýkoli z těchto návrhů, které nejsou relevantní pro vaši zemi nebo komunitu, a přidejte další, které jsou naopak vhodné.

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Letiště | Pekařství |
| Banka | Kadeřnictví |
| Salón krásy/Kadeřnictví | Narozeninová oslava |
| Bowling | Autobus |
| Kempování | Obchod s oblečením |
| Stavba | Továrna |
| Farma | Hasičská stanice |
| Rybaření/Rybárna | Květinářství |
| Nemocnice/Klinika/Ordinace lékaře | Knihovna |
| Obchod | Obchod s mediální technikou |
| Muzeum | Trafika |
| Kancelář | Optika |
| Benzinová stanice | Policejní stanice |
| Pošta | Opravná (auta, elektrospotřebiče) |
| Vědecká laboratoř | Sportovní centrum |
| Divadlo | Vlak/Vlakové nádraží |
| Veterinární klinika | ZOO |

Příloha 8 Doporučené materiály do centra Pokusy a objevy

Zaškrtněte každou položku, kterou již máte v centru Pokusy a objevy. Checklist pak můžete použít ve chvíli, kdy chcete některé položky obměnit či přidat.

| Položky | <input checked="" type="checkbox"/> | Poznámky |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------|----------|
| Živá příroda | | |
| Akvária a terária | <input type="checkbox"/> | |
| Peří, kosti, zuby, kůže | <input type="checkbox"/> | |
| Mušle | <input type="checkbox"/> | |
| Hnízda ptáků | <input type="checkbox"/> | |
| Hadí kůže | <input type="checkbox"/> | |
| Mrtví brouci | <input type="checkbox"/> | |
| Rostliny, semena, cibulky, listy, dřevo, kůra | <input type="checkbox"/> | |
| Zkameněliny (fosílie) | <input type="checkbox"/> | |
| Fotografie planet, cyklus života zvířat | <input type="checkbox"/> | |
| Neživá příroda | | |
| Krystaly | <input type="checkbox"/> | |
| Půda | <input type="checkbox"/> | |
| Kameny | <input type="checkbox"/> | |
| Kladívka | <input type="checkbox"/> | |
| Hrábě | <input type="checkbox"/> | |
| Fyzika | <input type="checkbox"/> | |

pokračování na další straně

| Položky | ✓ | Poznámky |
|----------------------------------------------------------------------|---|----------|
| Neživá příroda <i>pokračování</i> | | |
| Magnety | | |
| Předměty pro pokusy s magnety (kancelářské sponky, fazole atd.) | | |
| Baterka | | |
| Barevná sklíčka/fólie, dalekohledy | | |
| Barevný celofán | | |
| Průhledné (barevné) plastové nádoby | | |
| Hranoly | | |
| Nálevky, brčka, sítko | | |
| Sníh | | |
| Suroviny rozpustné ve vodě (cukr, sůl, mouka, potravinářské barvivo) | | |
| Tekuté a tuhé mýdlo | | |
| Kladky | | |
| Hmoždír s paličkou | | |
| Vodní kola | | |
| Houbičky | | |
| Pro pozorování | | |
| „Smyslový“ stůl (nebo vanička) | | |
| Lupy | | |
| Dalekohledy | | |
| Teploměry | | |
| Meteorologické mapy | | |
| Přesýpací hodiny, nástěnné hodiny | | |

pokračování na další straně

| Položky | ✓ | Poznámky |
|------------------------------------------|---|----------|
| Pro pozorování <i>pokračování</i> | | |
| Váhy | | |
| Pravítka, odměrky, lžice | | |
| Mikroskopy (pod pečlivým dohledem) | | |
| Lopatky | | |
| Nádoby (různý objem a tvar) | | |
| Naběračky | | |
| Nádoby s různými vůněmi | | |
| Plastová pinzeta, kleště a lžice | | |
| Kapátka do očí | | |
| Šlehače vajec/drátěné metličky | | |
| Plastové trubky | | |
| Nádoby | | |
| Velké a malé průhledné láhve | | |
| Nádoby na výstavu předmětů (průhledné) | | |
| Kbelíky | | |
| Plechovky od kávy | | |
| Plastové sáčky | | |
| Plastové kelímky na míchání | | |

Příloha 9 Doporučené materiály do centra Ateliér

Zaškrtněte každou položku, kterou již máte v centru Ateliér. Checklist pak můžete použít ve chvíli, kdy chcete některé položky obměnit či přidat.

| Položky | ✓ | Poznámky |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------|
| Barvy a štětce | | |
| Neobvyklé materiály, které lze použít na malování, např.: <ul style="list-style-type: none"> • peří (zakoupené) • gumové štětce • pneumatiky od autíček • umělá zvířátka (hračky) • špachtle | | |
| Různé materiály na koláže, včetně nejméně tří přírodních materiálů, např.: <ul style="list-style-type: none"> • šišky • mušle • žaludy • semena • peří nakoupené v obchodě • klacíky • korálky • staré klíče • knoflíky • látky • vlny | | |

pokračování na další straně

| Položky <i>pokračování</i> | ✓ | Poznámky |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------|
| Použité časopisy, kalendáře, pohlednice | | |
| Korky | | |
| Tapety | | |
| Papíry různých velikostí, tvarů, barev, textury a hmotnosti | | |
| Čtvrtky v různých formátech a tloušťkách, které lze použít pro vytváření trojrozměrných objektů | | |
| Karton | | |
| Kartonové ruličky z papírových utěrek, toaletního papíru nebo balicího papíru | | |
| Hlína nebo vlastnoručně vyrobené těsto | | |
| Řemeslné drátky a chlupaté drátky k vytváření sošek i spojování materiálů | | |
| Nástroje pro kreslení, například: <ul style="list-style-type: none"> • pastelky • křída • fixy • voskovky (různých tloušťek) | | |
| Stojan s velkými archy papíru (flipchart) | | |

Příloha 10 Doporučené materiály do centra Písek a voda

Stoly s pískem i s vodou

| | | |
|---------------------------|-------------------------------|---------------|
| Zvířata a hmyz (plastové) | Hrníčky | Nálevky |
| Cedníky | Nádobí a hrnce | Odměrky |
| Korkové zátky | Květiny a rostliny (plastové) | Odměrné lžíce |

Stůl s pískem

| | | |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------|
| Formičky na vykrajování sušenek | Kameny | Klacíky, dřívka |
| Zahradnické nářadí | Lopatky | Kameny |
| Formičky na muffiny a koláče | Sítka | Cedníky |
| Bábovky (plastové formičky) | Malé nákladní automobily, autíčka, traktory (plastové) | Síta |

Stůl s vodou

| | | |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Lodičky | Ryby (plastové) | Láhve s rozprašovačem |
| Lahve | Rybářské pruty | Brčka |
| Mýdlo pro výrobu bublin | Potravinářské barvivo | Trubičky (plastové) |
| Panenko na koupání | Předměty, které se potápí a plavou | Vodní kola |
| Šlehač na vejce | Houbičky | Metličky na šlehání |
| Oční kapátka | | |



www.issa.nl

ISSA a program Začít spolu

V programu Začít spolu se snažíme o holistický přístup, který dětem umožňuje rozvíjet se napříč všemi znalostmi a dovednostmi. Cílem ISSA bylo vždy sdílet znalosti a inspirativní nástroje, a tím přispívat ke zlepšení kvality předškolního vzdělávání. Od roku 1999, kdy byla ISSA založena, se naše členská základna významně rozrostla napříč mateřskými školami, jeslemi a dalšími (před) školními zařízeními v Evropě a Střední Asii. Podařilo se nám tak vytvořit síť, která nám umožňuje porovnávat různé pohledy na vývoj dítěte a jeho učení, shromažďovat užitečné materiály, studie a nástroje a sdílet je s našimi kolegy, členy ISSA i autoritami, které zasahují do vzdělávací politiky.



Step by Step ČR, o.p.s. jako jediný držitel licence pro šíření vzdělávacího programu Začít spolu udělené ISSA (International Step by Step Association) a držitel ochranné známky na Vzdělávací program Začít spolu® udělené Úřadem průmyslového vlastnictví je jediným odborným garantem vzdělávání pedagogických pracovníků v tomto programu v České republice. SbS ČR, o.p.s. jako akreditovaná vzdělávací instituce má akreditovány vzdělávací programy v systému DVPP MŠMT pro učitele mateřských i základních škol, které se věnují Vzdělávacímu programu Začít spolu. Akreditované programy jsou svým obsahovým zaměřením a názvem jedinečné a je pouze v kompetenci SbS ČR, o.p.s. s nimi dále nakládat.



Vzdělávací program **Začít spolu®** (v mezinárodním označení Step by Step) je otevřený didaktický systém, který nabízí kvalitní a ucelené vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku založené na konstruktivistické pedagogice a respektujícím přístupu k dítěti.

Začít spolu je program hlavního vzdělávacího proudu, který je plně v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro MŠ a ZŠ. V ČR je realizován již od roku 1994. Program je zároveň součástí mezinárodní vzdělávací sítě a jeho myšlenky jsou uplatňovány ve více jak 30 zemích světa. Kvalita pedagogické práce v programu Začít spolu je jasně definována standardy Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Více o programu www.zacitspolu.eu.

Step by Step ČR, o.p.s.

Ortenovo náměstí 1487/12
170 00 Praha 7
www.zacitspolu.eu
Tel.: +420 222 963 596
Email: info@sbscr.cz



ISBN 9788090780200