

Zora Syslová
Lucie Štěpánková

PROJEKTOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Masarykova univerzita

PROJEKTOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Zora Syslová, Lucie Štěpánková

Brno 2017

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

Recenze:

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

© 2017 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8856-6

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8856-2017>

Obsah

PIKTOGRAMY	5
ÚVOD.....	6
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PROJEKTOVÁNÍ.....	7
1.1 VYSVĚTLENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	7
1.2 PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	11
1.1.1 Historická východiska	13
1.1.2 Projektová výuka v současné mateřské škole	15
1.3 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA	35
2 STANOVENÍ CÍLŮ JAKO ZÁKLAD PROJEKTOVÁNÍ.....	45
2.1 SOUČASNÉ CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	45
2.1.1 Pojetí cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	46
2.1.2 Integrovanost cílových kategorií	52
2.1.3 Taxonomie cílů	54
3 PROCES PROJEKTOVÁNÍ	57
3.1 VÝCHODISKA PROJEKTOVÁNÍ VE TŘÍDĚ	57
3.1.1 Školní vzdělávací program jako východisko projektování krátkodobých plánů třídního vzdělávacího programu.....	58
3.1.2 Projektování krátkodobých plánů třídního vzdělávacího programu a vztah k diagnostické činnosti učitele	61
3.1.3 Situační učení a projektování.....	63
3.2 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ	65
3.2.1 Vztah cílů a obsahu.....	70
3.3 STRUKTURA PROJEKTU	74
3.4 VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	79
3.5 HODNOCENÍ PROJEKTU	87
4 HODNOCENÍ TŘÍDNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU	90
4.1 SMYSL HODNOCENÍ A JEHO FUNKCE	90
4.2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ PROJEKTU.....	92
4.3 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ (VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ) PROJEKTU	93
4.4 SEBEHODNOCENÍ DĚTÍ.....	95
4.5 SEBEREFLEXE STUDENTA	98
PŘÍLOHY.....	101

PODĚKOVÁNÍ

Autorky děkují všem učitelkám a ředitelkám mateřských škol, které poskytly podklady a obrázky pro lepší přiblížení problematiky projektování vzdělávací práce v mateřské škole. Jmenovitě Bc. Sandře Bejdákové ze ZŠ a MŠ Drnholec, Mgr. Pavle Staré z MŠ POD ŠPILBERKEM v Brně.

Zvláštní poděkování patří paní učitelce Danuši Doležalové ze ZŠ a MŠ Nížkovice za ukázkou projektové výuky a zpracování kapitoly 1.2.2.

PIKTOGRAMY

Cíle



Klíčová slova



Příklady



Citace RVP PV



Úkoly



Literatura



ÚVOD

Tato publikace plní funkci skript, která mají jak teoretickou, tak praktickou dimenzi. Skripta by Vám měla pomoci při tvorbě, realizaci a reflexi projektu, který je hlavním výstupem předmětu „Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání“.

Pro lepší orientaci v textu využíváme piktogramy, které označují odkazy na *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, upozorňují na příklady z praxe, ale odkazují také na úkoly. Úkoly Vám mají pomoci zaměřit pozornost na důležité aspekty projektování, přemýšlet o jeho podstatě a reflektovat Vaše názory s teoretickými východisky projektování, ale i zkušenostmi z praxe fakultních mateřských škol.

K pochopení základních východisek tvorby krátkodobých plánů, jinak označovaných také jako tematické části, slouží první dvě kapitoly. Stěžejní třetí kapitola směřuje již k samotnému procesu projektování, při němž je základním úkolem učitele, v našem případě studenta, zvolit vhodný obsah vzdělávání v závislosti na vzdělávacích cílech a naplánovat přiměřenou vzdělávací nabídku včetně efektivních vzdělávacích strategií podporujících rozvoj každého jednotlivého dítěte. Závěrečná kapitola připomíná neopominutelnost hodnocení jak průběhu, tak výsledků vzdělávání a efektivity tematické části.

Skripta Vám mají poskytnout podporu pro vytvoření projektu dle šablony uvedené v kapitole 3.3. Možnosti prezentace projektu a jeho hodnocení jsou uvedené v kapitole 3.5. Vlastní realizací projektu prokážete porozumění teoretickým východiskům projektování a realizačním strategiím. Jak reflektovat realizaci projektu, naleznete v závěru kapitoly 4.

1 Teoretická východiska projektování

Po prostudování kapitoly budete umět:



- ✓ definovat výukový projekt a integrovanou tematickou výuku,
- ✓ rozlišit obě komplexní metody vzdělávání a vyjmenovat jejich charakteristické znaky,
- ✓ získat přehled o historii obou komplexních metod, abyste pochopili hlouběji jejich význam a možnosti využití v edukačním procesu v současnosti.



Plánování, projektování, projektová výuka, integrovaná tematická výuka.

1.1 Vysvětlení základních pojmů

Projekt, projektování, plánování ... to jsou výrazy, které slyšíme v nejrůznějších souvislostech dnes a denně. Slyšíme je z médií, čteme je v různých materiálech a staly se i součástí pedagogické terminologie. Jsou však používány správně? Odpovídá tomuto označení skutečnost, která jimi bývá pojmenovávána? Ujasněme si tedy ty nejdůležitější výrazy, které budeme v naší publikaci používat ve vztahu ke vzdělávání.

Plánování je asi nejčastějším výrazem, který v souvislosti s přípravou vzdělávací nabídky mateřské školy používají. Plán je zpravidla chápán jako postup, jakým budou naplňovány stanovené záměry a cíle v různých časových horizontech. „Odpovídá na otázku, jaké věci bychom měli v budoucnu dělat, abychom byli úspěšní“ (Světlík, 2006, s. 109). Dlouhodobé plánování vzdělávací práce se týká zejména vytýčení vize školy a tvorby školního vzdělávacího programu. Na něj pak navazuje střednědobé plánování, jehož prostřednictvím jsou rozpracovávány způsoby, termíny a prostředky realizace dlouhodobých plánů, v kratším časovém horizontu. „Jedná se o proces, ve kterém se snažíme dát do souladu stanovené dlouhodobé cíle školy s jejími omezenými možnostmi s přihlédnutím ke stále se měnícímu

prostředí“ (Světlík, 2006, s. 166). V mateřské škole se jedná zejména o tvorbu ročních plánů a třídních vzdělávacích programů. Prostřednictvím krátkodobého plánování je v mateřské škole zajišťována realizace všech předchozích plánů. Jedná se například o plánování tzv. **tematických částí**, rozvržených zpravidla do týdenních, čtrnáctidenních či měsíčních celků. V našem pojetí je tematickou částí myšlen projekt (viz níže) ve kterém jsou již rozpracovány konkrétní obsahy (témata) a cíle, včetně metod a organizačních forem využitých pro vzdělávání dětí předškolního věku.



Vyjmenujte plány, se kterými jste se v předškolním vzdělávání setkali a určete, zda se jedná o plány dlouhodobé nebo krátkodobé.

Jak jsme si uvedli výše, krátkodobé plány jsou dílčím krokem k naplnění dlouhodobých cílů, ke kterým v rámci předškolního vzdělávání směřujeme. Těmito cíli jsou kompetence stanovené v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, sycené dílčími cíli jednotlivých oblastí, sdružované jednak podle toho, co chceme u dítěte rozvíjet z hlediska holistického (osobnostního) přístupu a také z hlediska dlouhodobého, tedy, co bude v životě potřebovat. To, čeho chceme dosáhnout v budoucnosti (dlouhodobé záměry) se promítá nejen ve stanovených cílech, ale i v činnostech dětí, respektive vzdělávací nabídce. Ta by měla být vnitřně propojená prostřednictvím tématu. Učitel by měl při volbě tématu, kterému se bude věnovat ve třídě důsledně reagovat na to, s čím se děti setkávají a co se stane v budoucnu součástí jejich života.



„Činnosti nabízené v rámci ŠVP (TVP) jsou různorodé a zasahují do všech oblastí lidského konání. Rozvíjejí intelektové i praktické schopnosti a dovednosti dítěte, prohlubují jeho poznání, obohacují jeho praktickou zkušenost a zvyšují praktickou využitelnost toho, co se dítě naučí“ (RVP PV, 2017, s. 30).

S plánováním předškolního vzdělávání úzce souvisí požadavek RVP PV na jeho **integrovatost**:



„V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti či složky, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků vychází ze života dítěte, je pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě získává skutečné činnostní výstupy – kompetence“ (RVP PV, 2017, s. 8).

Znamená to, že v každé aktivitě, kterou učitel v mateřské škole dětem nabízí, by měl v co nejvyšší míře smysluplně spojovat jednotlivé vzdělávací oblasti a promyšleně propojovat činnosti, které byly dříve členěné do tzv. výchovných složek (např. výtvarná výchova, rozumová výchova, tělesná výchova). Nejedná se však o umělé propojování činností prostřednictvím motivačního tématu, ale podmínkou je, aby tvořily smysluplný celek a vedly k naplnění vzdělávacího cíle. Základem integrovanosti je vytvořit při vzdělávání podmínky pro rozvoj celé osobnosti dítěte (složky kognitivní hodnotové i postoje), podporovat vnímání prostřednictvím zapojení všech smyslů, propojovat zkušenosti s novými poznatky a rozvíjet dovednosti komunikace a spolupráce.



Výtvarná práce koláž na téma rozkvetlá jarní zahrada

Činnost je organizovaná jako společná práce skupiny dětí a směřuje k naplnění cílů ze všech vzdělávacích oblastí. D a T – rozvoj jemné motoriky při práci s různorodými výtvarnými materiály, podpora návyku správného držení a používání nástrojů (štetce, tužky, nůžky), ... D a Ps – uplatnění zkušeností a znalostí (děti samy vzpomínají, určují, vyhledávají v encyklopediích, které květiny na jarní zahradu patří. D a TD – podpora vzájemné komunikace a spolupráce dětí. D a Sp společné cíle a hodnoty. D a Sv podpora pozitivních postojů ke světu, k životu v různých formách, vztah ke svému okolí. Při činnosti děti mají možnost využít různé výtvarné techniky, seznámit se s novými, poznávají barvy. Zapojují většinu smyslů (pokud využijí např. sušené rostlinky, nebo práci doplnit aromatickými vůněmi květin), mohou si při práci společně zazpívat (písň s tématem květin).

V odborných publikacích se můžeme setkat s pojmy projekt, projektování, projektová výuka a projektová metoda. Kratochvílová (2009) je vnímá jako vzájemně propojené s obdobným

významem. **Projekt** definuje jako „komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou a praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu projektu), pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti“ (Kratochvílová, 2009, s. 34). Tato definice plně koresponduje se znaky projektové metody a charakteristikou projektové výuky (viz kapitola 1.2)

Jak je to však s projektem a projektováním v mateřské škole? V posledních letech je tento pojem učiteli často využíván. Projektování je však vnímáno spíše jako proces přípravy vzdělávací nabídky a předem stanovený rozvrh činností, reflektující záměry učitele. Projekty mají zpravidla podobu integrovaných témat (viz kapitola 3.1.3), vycházejících z reálné životní situace a prostřednictvím praktických činností směřují k naplnění stanoveného cíle, kterým může být jak získání konkrétních znalostí, schopností, postojů či vytvoření nějaké reálné hodnoty (výrobku, výtvarného či slovesného produktu).



Zamyslete se nad tím, který ze základních znaků projektové metody lze v předškolním vzdělávání jen velmi omezeně (těžko) naplnit a zdůvodněte proč.

Přestože nelze projektovou metodu v její čisté podobě v mateřské škole plně realizovat, je možné ji s vědomím všech omezení, které přináší věková kategorie dětí (2–6 let), adaptovat na podmínky předškolního vzdělávání. Chtěli bychom proto v následujícím textu této publikace přiblížit, jak ve spojení s tematickým plánováním (viz kapitola 1.3) může i učitel v mateřské škole vytvářet úspěšné projekty. Projektem v mateřské škole myslíme problém, který mají děti řešit nebo konkrétní situace spjatá s životní realitou, kterou mají děti prostřednictvím praktických činností poznat, pochopit a získat tak nové zkušenosti využitelné v dalším životě. V této souvislosti uvažujeme o projektování, jako o činnosti učitele. V této publikaci používáme plánování a projektování jako synonymní pojmy. Činnost učitele, spojená s projektováním/plánováním, vede k vytvoření projektu s těmito charakteristickými znaky:

- ✓ projekt se zabývá zvolenou problematikou (tématem) komplexně,
- ✓ projekt reaguje na aktuální životní situace dětí,
- ✓ projekt je realizován v činnostech připravených učitelem, ale i v činnostech, které si děti samy navrhnou, a do kterých se zapojují na základě vnitřní motivace,
- ✓ projekt je koncipován tak, aby přinesl dětem nové znalosti a dovednosti získané přímou zkušeností,
- ✓ projekt počítá s průběžným (formativním) a závěrečným (sumativním) hodnocením.

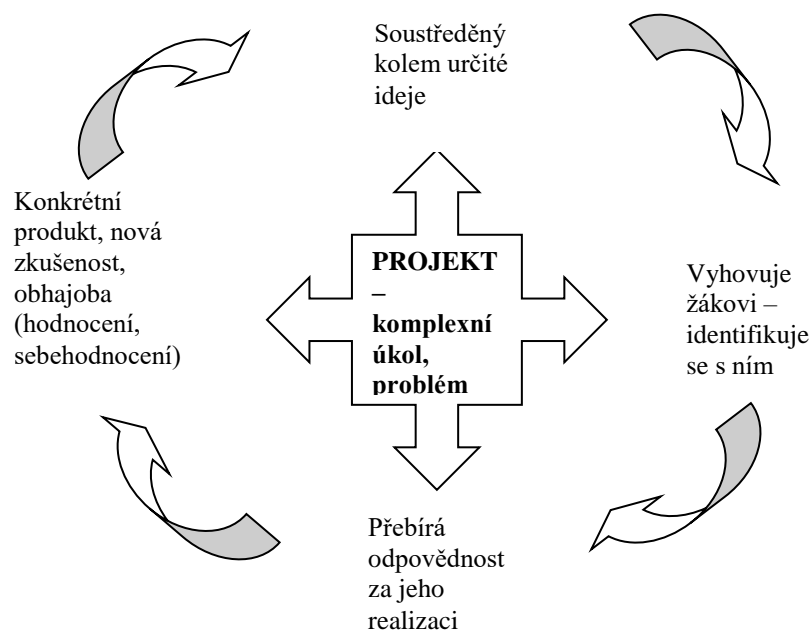
Můžeme si tedy všimnout, že projekt a projektování v mateřské škole se svými charakteristikami blíží spíše integrované tematické výuce než projektové výuce, jak ji vnímá Kratochvílová (2009). Přesto je naší snahou, s ohledem na možnosti dětí předškolního věku, aktivizovat je v co největší míře, a přiblížit se tak k výše uvedené definici projektové výuky.

1.2 Projektová výuka

Nové pojetí kurikula vzdělávání přináší na všech stupních škol humanistické myšlenky směřující k osobnostnímu pojetí vzdělávání. Jde v podstatě o znovuoobjevení hodnoty dítěte, jako lidské bytosti, kterou je potřeba rozvíjet v souladu s jeho potencialitami. Tyto myšlenky nejsou nové, objevily se již před 100 lety v období reformního hnutí.

Změna paradigmatu dítěte v současném vzdělávání přináší také požadavky na změnu paradigmatu učitele (Syslová, 2017). Jedna z možných inovací vzdělávání v mateřské škole, která akceptuje dítě jako spolutvůrce svého rozvoje a učitele jako podporovatele tohoto seberozvíjejícího procesu je tzv. **projektová výuka**.

Projektová výuka je v současné době považovaná za komplexně pojaté vzdělávání především žáků na základních, případně středních školách. Podstatou projektové výuky je vytváření projektů žáky, v nichž řeší „úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti“ (Kratochvílová, 2009, s. 36).



Obrázek 1. Základní stavební kameny komunikace (převzato z Kratochvílová, 2009, s. 36).

Jde o výuku, v níž je uplatňována **projektová metoda** a učitel v ní zastává roli **facilitátora**. Jinými slovy je učitel průvodcem učení dětí tím, že vytváří optimální podmínky pro spontánní učení dětí, podporuje řešení učebních, ale i sociálních problémů atd. (Syslová, 2017, s. 83). V projektové výuce ustupuje do pozadí dominantní role učitele a naopak se vymezuje širší prostor pro komunikaci mezi dětmi vzájemně.



Pokuste se vlastními slovy s využitím příkladů z praxe ve fakultní mateřské škole charakterizovat facilitaci v práci učitelky mateřské školy.

Projektovou metodou myslíme komplexní metodu, která využívá řadu dílčích metod vzdělávání a různých forem práce. Její charakteristiky definovala Kratochvílová (2009, s. 38) na základě vymezení Valenty (1993):

- ✓ organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli a jeho výstupu,
- ✓ činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánována,
- ✓ činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost,
- ✓ činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu,

- ✓ činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná,
- ✓ činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek,
- ✓ praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.

1.2.1 Historická východiska

Zakladatelem projektové metody je Kilpatrick, ale kořeny projektové výuky můžeme najít také v pedagogických odkazech myslitelů 18. a 19. století – J. J. Rousseaua či J. H. Pestalozziho (podrobněji Kratochvílová, 2009, s. 24). Projektová výuka bývá nejčastěji spojována s reformním pedagogickým hnutím z konce 19. a počátku 20. století, ovlivněným pragmatickou filozofií. Pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, se kterými se děti setkávají v každodenním životě. Základním východiskem pragmatické pedagogiky je vnímání dítěte jako celistvé osobnosti. „Při jeho výchově hraje hlavní roli kromě psychologické a sociální stránky především záměrná interakce se společenským prostředím. Požadavek aktivní výchovy klade důraz na aktivitu vychovávaného jedince, na sepětí výchovy s jeho zájmy. Dítě má totiž přirozenou dispozici učit se jen tomu, co je spjato s jeho zájmy a pomáhá mu řešit problémy“ (Kratochvílová, 2014, s. 18).

Z tohoto pojetí vychází i *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2017, s. 8), který říká, že



„didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat... Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby“.

Hlavním představitelem a zakladatelem pragmatické pedagogiky byl John Dewey, který spojil ve svém pedagogickém systému psychologické hledisko se sociologickým. Na jedné straně přizpůsoboval obsah a metody školní práce dětské psychice, na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti (Singule & Rýdl, 1988, s. 12). Chápal školu jako

samotnou uzavřenou společnost, jako část opravdového života, v níž se mají tyto ideály uskutečňovat. Dewey vkládal velkou naději ve spojení školy se životem, chtěl ji učinit místem pobytu dítěte, kde se učí přímo životem, místo aby byla jen učebnou, v níž se mu zadávají úkoly, které mají abstraktní povahu a vzdálený vztah k životu. V knize *Demokracie a výchova* (Dewey, 1932) popsal představu školy, která by byla součástí skutečného života a poskytovala dětem zkušenost a kvalitně prožitou přítomnost.

Podstatou vzdělávání je „learning by doing“, tedy nikoli pasivní naslouchání či paměťové memorování, ale především řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla. Za důležité považoval řešení problémů, které by byly skutečnými problémy dítěte. Z uvedeného vyplývá, že Deweyův pedagogický odkaz je velmi významný i přesto, že ve své pedagogické koncepci přecenil význam praktických zkušeností a praktické činnosti a nedocenil význam zobecněného poznávání s využitím i jiných prostředků a systematizace poznatků.

Počátkem 20. století postupně krystalizovaly snahy o novou, volnější a svobodnější školu pod vlivem celosvětového hnutí nové výchovy. Pragmatismu proniká z USA i k nám zejména prostřednictvím myšlenek Václava Příhody (1889–1979). Ten navrhl v roce 1928 reformu školy – jednotné, avšak vnitřně diferencované, jejímž úkolem bylo „seživotnění školy“. Jeho základní vzdělávací ideou byla pracovní škola, jejímž cílem nebyla pouze vzdělanost jednotlivce, ale i jeho výchova a pěstování charakteru člověka. Hlavními metodami se měly stát projektová a problémová, které měly vzbudit u dítěte zájem o učení. Tzn., že dítě dostává podněty k přemýšlení prostřednictvím otázky/problému, který musí překonat a tím rozvíjí své myšlení na základě přesvědčení, že se jedná o věc pro něho důležitou (Příhoda, 1936, s. 161). Jeho myšlenky byly ověřovány v pokusných školách, ale během okupace jejich činnost končí.

Období jednotné školy (1948–1989) přineslo do vzdělávání nové principy, které nebyly projektové výuce nakloněné. Obrat nastal až po roce 1989, kdy se změnou politických a společenských poměrů vynořuje také potřeba jiné výchovy a vzdělávání. Projektová výuka se dostává opět pozvolna v některých našich školách, zejména základních, ke slovu (Kratochvílová, 2009, s. 33). Od roku 1995 se teoretickému zázemí projektů věnovala řada našich odborníků (např. Grecmanová, 2003; Kratochvílová, 2009; Maňák 2001; Skalková, 2007; Spilková, 2004; Šimoník, 2003). V jejich publikacích najdeme statě věnované projektům, projektové metodě i projektové výuce, které jsou obrovským zdrojem pro porozumění této problematice.

1.2.2 Projektová výuka v současné mateřské škole

Projekt „Vodní svět“, který si představíme v této kapitole, byl realizovaný v MŠ a ZŠ Nížkovice. Vznikl z iniciativy dětí, jako zrcadlení života dění v obci a vyústil v přebudování části školní zahrady v Zelenou učebnu Přírodní zahrady pro školu a školku.

Projekt byl inspirován budováním kanalizace v obci¹ v létě a na podzim roku 2015. Začátek školního roku provázelo teplé slunečné počasí, které si děti užívaly na školní zahradě oblíbeným houpáním, jízdou na klouzačce, stavěním z písku...



Obrázek 2. Hry na školní zahradě.

Protože na zahradu docházíme přes vesnici, děti denně viděly, jak se kopou výkopy, jezdí stavební vozy se šterkem, na silnici leží obrovské roury.

¹ Podrobnější informace o budování kanalizace lze najít v Nížkovickém zpravodaji, 1/2015 (<http://nizkovice.cz/nizkovicky-zpravodaj/>)



Obrázek 3. Budování kanalizace v obci.

S druhým školním týdnem přišla změna. Děti se spojily ve skupinu a dohodly se (začaly plánovat, kooperovat, rozdělovat si role, ...), že na zahrádce vytvoří potůček. Někdo se ujal plánování, kudy by měl potůček vést, další koryto hloubil a vyhazoval lopatkou písek, jiný jej vynášel v kyblíku, nebo vyvážel autem. V pískovišti okolo prolézačky vzniklo koryto pro potůček.



Obrázek 4. Začínáme.

Děti navrhly, že vodu do potůčku nanosí pomocí kyblíků. Ale to není jen tak – je potřeba vodu do kyblíků napouštět pomocí zahradního kohoutu, který byl umístěn až u vchodu do zahrady, vodu vylévat na určeném místě a hlavně vodu nosit a nosit, nosit, nosit...



Obrázek 5. Nosíme vodu.

Úlohou učitelky v této chvíli bylo ukázat méně zkušeným dětem, jak pracovat s kohoutovou páčkou a připomenout nutnost domluvy na roli „pouštěče“ vody z kohoutu. Dílo se zdařilo, koryto se zaplnilo vodou a děti zářily spokojeností. Ze začátku dětem nevadilo, že se voda každý den vsákne, bavilo je napouštění vody do kyblíčků. Až později jim začalo vadit nošení vody. Třetí týden děti začaly do své stavby přidávat další prvky – ostrovy, jezírka a tunely, kterými se voda dala přepouštět.



Obrázek 6. Vodní svět.

Učitelka využila tento zájem a aktivitu dětí k **formulování problému k řešení**, kterým bylo zkonstruovat Vodní svět a **vytýčit si cíl – konkrétní žádoucí stav, jehož má být dosaženo** (blíže Kratochvílová, 2009, s. 36). Děti ve skupinkách zakreslovaly svoje vize Vodního světa na faxový papír, plánovaly, jaký materiál by k realizaci svých nápadů využily. Nákres doplnily „výpisem a počtem“ tohoto materiálu.



Obrázek 7. Plánování.

Úlohou učitelky v této chvíli bylo předložit dětem inspirativní materiál (encyklopedie, Nížkovické zpravodaje, knihu o Nížkovicích), vybudnout děti k zakreslování svých nápadů, při pobytu venku poskytnout dětem dostatek času na pozorování pracovního dění.

Děti si prohlížely staré nízkovické zpravodaje, knihu o Nížkovicích, diskutovaly spolu, jak stavební práce probíhají u nich doma a jaký materiál je na stavbu používán. Přišlo tedy i na to, co by se dětem hodilo v jejich vlastním tvoření Vodního světa, jak svůj projekt začaly nazývat.

Své plány představily celé třídě. V této fázi děti napadlo, že by s realizací jejich záměrů mohl pomoci pan starosta. Úlohou učitelky v této chvíli bylo vše panu starostovi objasnit a naplánovat společně další postup spolupráce, domluvit termín možné návštěvy dětí na Obecním úřadě, před dětmi zinscenovat fiktivní telefonát panu starostovi. Děti pak prezentovaly svoje plány na Obecním úřadě. Pan starosta se v případě nejasností dětí doptával, dělal si poznámky. Pomoc dětem slíbil a domluvil se s dětmi na setkání na školní zahradě. Slib dodržel, přišel na školní zahradu. Pásmem společně s dětmi vše proměřoval, zapisoval a doptával se na podrobnosti.



Obrázek 8. Návštěva pana starosty.

Učitelka podporovala děti kladením otevřených otázek a doptávala se tak, aby děti dokázaly svoje požadavky obhájit, nebály se argumentovat. Jejím cílem bylo děti maximálně podpořit, nezasahovat, nechat je dělat „chyby“, nabízet možnosti, kde všude hledat pomoc, řešení. Zapojením starosty získala tato činnost dětí punc důležitosti a důvěryhodnosti – jejich práci

a nápady berou dospělí vážně, naslouchají, plní sliby, jsou oporou. S projektem, respektive jeho záměrem a činnostmi dětí seznámila učitelka zákonné zástupce na informační schůzce.

Součástí projektové výuky je také **promyslet hodnocení** (Kratochvílová, 2009, s. 36). Učitelka využívala po celou dobu realizace projektu především formativní hodnocení (viz kapitola 4.2), tzn. používala zejména popisný jazyk a vedla děti k sebehodnocení otázkami typu Co se vám dnes podařilo? Co by nám pomohlo, aby...? **Výstupem projektu** pak byla stavba Vodního světa a **délka realizace** (Kratochvílová, 2009, s. 36) se odvíjela od příznivosti počasí.

Zajištění materiálu je další velmi významnou součástí projektové výuky. V případě projektu Vodní svět využili v MŠ a ZŠ brainstorming, čili burzu nápadů. Podstatné bylo však navrhnuté myšlenky uspořádat a následně eliminovat nereálné z nich. Tento okamžik je v přípravě organizačně dosti náročný, protože se do projektu zapojují nejen děti a učitelé, ale i jejich rodiče a pracovníci školy. Nápomocní mohou být i různé instituce nebo veřejnost. Čím více se zapojí partnerů, tím více se projekt stává pokladnicí, ze které mohou všichni zúčastnění čerpat nepřehledné množství poznatků, zkušeností a zážitků.

Materiál získaly děti díky panu starostovi – zahradní hadici, metrážní igelitovou folii. Zajistil i přebytek ze stavby – odřezky dřevěných desek a plastových trubek.



Obrázek 9. Nový materiál.

Pak přišel den, kdy na školní zahradě ležely přichystané plastové trubky a dřevěné desky různých průměrů a délek. Děti byly nadšené a s chutí se pustily do budování tunelů, mostů a přehrad.



Obrázek 10. A stavíme.

Další týden čekalo děti na jejich stavbě opravdu velké překvapení: „Hadicéééééé“ bylo jistě slyšet až na náves. To se teď pracovalo. Děti si určovaly služby, pouštěly a zastavovaly vodu do hadice, která dosáhla od vodního kohoutu až na stavbu. Navíc jedna maminka věnovala dětem vědro a plechovou děravou vaničku. Nenašli byste dítě, které by nemělo svoji roli ve Vodním světě, od vedoucích průkopů, pouštěčů přehrad a lodiček, pozorovatelů a rádců.



Obrázek 11. Napouštíme.

A voda každý den zmizela, nejen z koryta potůčku, ale i z dřevé vaničky...



Obrázek 12. Potůček.

Co s tím? Máte nějaký nápad? Děti přemýšlely, radily se doma. „Igelit, potřebujeme igelit“, zaznělo jednoho dne. Ve školce jsme měli staré igelitové tašky a tak jsme to s nimi zkusili. Učitelka pomohla s nastříháním igelitek podélně a děti jimi vyložily starou vaničku a koryto potůčku. Děti znovu budovaly, tvořily... Vodu napustily.



Obrázek 13. Kam se ztrácí voda?

Druhý den přišlo zklamání, voda byla pryč. „Potřebujeme nějaké dlouhé igelity, jako když taťka dělal jezírko. Poprosíme pana starostu.“ Úlohou učitelky bylo držet se stranou, nechat děti hledat řešení, vyzkoušet jejich nápady, umožnit práci s chybou, ale také být domluvená se starostou a pomoci dětem dojít k naplnění plánů.



Obrázek 14. Další budování.

A tak jsme s dětmi po telefonické dohodě znovu navštívili Obecní úřad, kde děti vznesly a obhajovaly svůj požadavek. Starosta dětem vyhověl a roli igelitové folie na zahrádku doručil. Vodní svět začal nabývat trvalé hodnoty a děti nemusely den, co den, budovat znovu. Nastal čas zvelebování, zkrášlování a dalšího experimentování.

Děti měly potřebu hledat inspiraci v encyklopediích. Zaujaly je vodopády a jezera s rybkami. Dohodly se, že by vodopády i jezírko zkusily vybudovat i ve svém Vodním světě. Plány na budování vodopádů už si automaticky zakreslovaly a plánovaly materiál na stavbu.



Obrázek 15. Další plány.

Do namyšleného jezírka si děti chtěly pořídit piraně. A ty byly zapeklitým oříškem, se kterým si nakonec paní učitelka poradila. Oslovila chovatele okrasných zahradních rybiček a poprosila je o zapůjčení pěti rybek. Vybrané „náhradní“ zlaté rybky při krmení víří vodu úplně stejně jako piraně, jak učitelku informoval pan chovatel. Ten také zlaté rybky pro děti jako překvapení připravil. Domluvila se s vedoucí pošty, aby přepravku s rybkami do školky „oficiálně doručila“. Koupila také krmivo pro okrasné rybky. Když paní z pošty doručila zásilku do školky, musela učitelka nechat děti přemýšlet, jak to s rybkami ve skutečnosti je.



Obrázek 16. Pošta doručila rybičky.

Zkušenost z přírodovědných filmů i zoologických zahrad děti dovedla k rozhodnutí, že v kyblíku jsou zlatí karásci a ne slíbené piraně.



Obrázek 17. Jsou to piraně?

Situaci vyřešil fingovaný telefonát panu chovateli a nakrmení rybiček. A tak zlaté rybky – bašticí jako piraně putovaly do „jezera“ vybudovaného ze staré vaničky.

Děti chtěly vytvořit také vodopády. Na ty je potřeba spoustu kamení. Kde vzít kameny a jak je dopravit na zahrádku, byl úkol pro děti. Hromady kamení jsme objevili na návsi a po dohodě se stavbyvedoucím, který řídil výstavbu kanalizace v obci, si děti kameny naložily na naše plastové tatro a vezli na školní zahradu. Protože cesta vede do kopce, byl to úkol náročný. Provázky se trhaly, kameny z korby vypadávaly.



Obrázek 18. Kameny.

Role učitelky spočívala v zajištění kamení, tedy dohodnout se se stavbyvedoucím a domluvit čas, kdy si děti mohou kamení odvést. Dále naplánovat procházku při pobytu venku tak, aby děti přišly do kontaktu s hromadami kamení, nechat na dětech hledání řešení, jak kameny na zahrádku dopravit.

Přišla řada na rozdělování rolí: „My potáhneme, vy budete tlačít a taky někdo musí sbírat vypadané kamení“. Uf, náklad děti dovezly a mohly začít dotvářet své dílo.



Obrázek 19. Doprava.

Na zahradu přišel pan starosta, aby se podíval, jak se dětem práce daří. Poradil, jak nadzvednout okraje igelitů, aby voda neodtékala, nanosil dřevěné klády na vyztužení přehrad.



Obrázek 20. Přehrada.



Obrázek 21. Stavba přehrady.

Děti byly svým dílem plně zaujaty. Studovaly v encyklopediích, debatovaly.



Obrázek 22. Další zkoumání.

Nosily mušličky z letních dovolených, pozorovaly, zkoumaly.



Obrázek 23. Mušličky.

Vodním svět obohatily o vodní mlýnky, napouštěcí trychtýře. Projekt Vodní svět dosáhl vrcholu možností a schopností dětí. Dal se napouštět přes dva vodopády z židliček, trubek, trychtýřů, vodních mlýnků. Byly v něm přepouštěcí přehrady s loďkami a „jezero“ s rybičkami.



Obrázek 24. Brzy bude hotovo.



Obrázek 25. Zkoušíme, jestli to funguje.

Prezentace výstupu projektu představuje seznámení s výsledky, k nimž děti dospěly. Tento závěrečný výstup může mít formu písemnou, ústní, či podobu konkrétního produktu. Příkladem je výstavka, kniha, školní časopis, videozáznam, fotogalerie, audionahrávka, besídka, přednáška, koncert, jarmark, školní slavnost, apod. Prezentaci lze realizovat na úrovních: – pro rodiče – pro spolužáky ve třídě – pro spolužáky ve škole – pro účastníky projektu (veřejnost a další partnery) (Kratochvílová, 2009, s. 36).

Říjnové počasí začalo být chladně podzimní a přišel čas projekt Vodní svět ukončit. S dětmi jsme vyrobili pozvánky pro rodiče a naplánovali slavnostní představení projektu Vodní svět. Sešlo se nás hodně – rodiče, děti, kamarádi ze základní školy, učitelky, ředitelka, starosta a prožili jsme společně příjemné odpoledne.

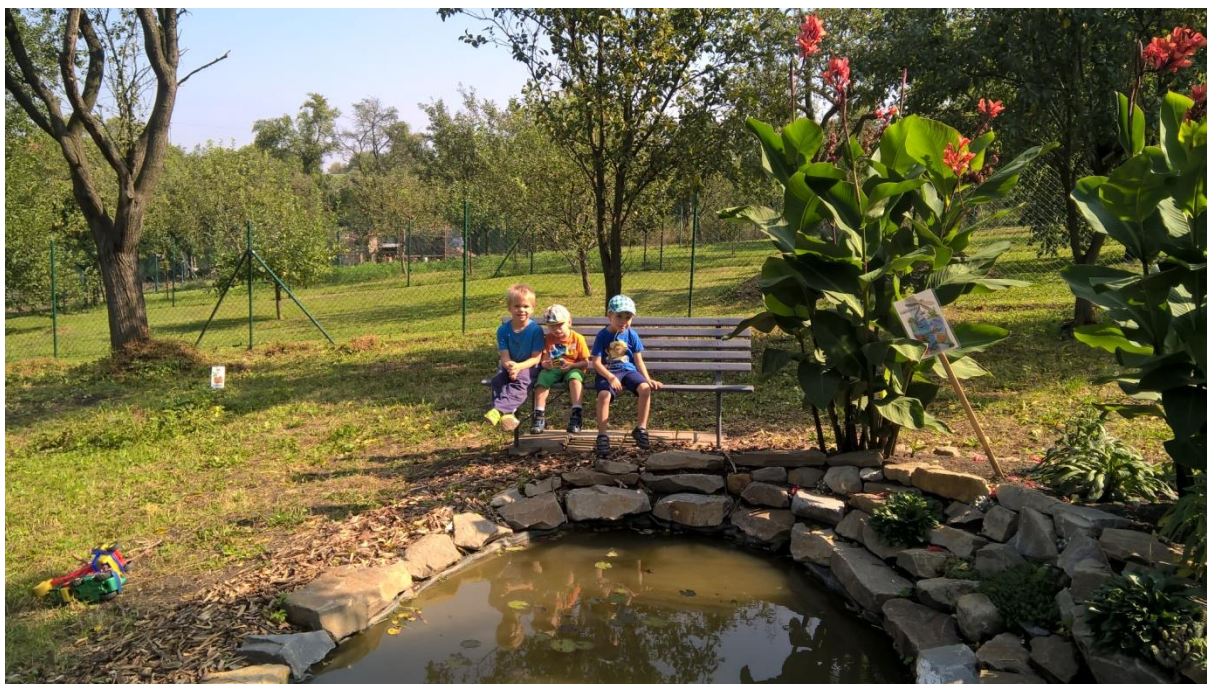


Obrázek 26. Návštěva rodičů.



Obrázek 27. Ukázka pro rodiče.

Později byl tento dětský projekt představen na Sjezdu rodáků. S odstupem času si dokážeme plně uvědomit důležitost tohoto dětského nápadu, který nás dospělé inspiroval k vybudování Zelené učebny v Přírodní zahradě pro školu a školku.



Obrázek 28. Hotové jezírko.

Co projekt dětí MŠ odstartoval v naší obci?

Společně s rodiči, pedagogy a vedením obce jsme se rozhodli:

- zvelebit další část prostoru na obecní zahradě, která se nevyužívala,
- oslovit odborníka – zahradníka,
- společně k projektu vytvořit logo,
- vybudovat prvky přírodní zahrady (hmatový chodník, vodní svět, suchou zídku, bylinkovou spirálu, vyvýšené záhonky, hmyzí hotel, louku),
- vysadit ovocné stromy a keře,
- vytvořit táborové ohniště,
- do realizace zapojit rodiče, děti, pedagogy, zastupitele, příznivce,
- financovat projekt z rozpočtu, sponzorských darů.



Obrázek 29. Vyvýšený záhon.

Jak to dopadlo? Zahrada se stává zelenou učebnou – děti vysévají semínka, sází sazeničky. Pozorují květenství rostlinek zeleniny, ovocných keřů i stromů. Vidí vývoj plodů, a postupné dozrávání. Úrodu sklízí a nosí do školní kuchyně. Saláty, přílohy, pomazánky, polévky z vlastnoručně vypěstovaných bylinek a plodin chutnají přece ze všeho nejlíp.



Obrázek 30. Bylinková zahrádka.



Obrázek 31. Hmyzí domeček.

Na závěr si shrneme klady projektového vyučování z hlediska osobnosti dítěte:

- využívá svých již nabytých znalostí a dovedností, zároveň získává nové praktickou činností a experimentováním,
- rozvíjí svoji tvořivost, fantazii, aktivitu – uvědomuje si své místo ve skupině, své hodnoty,
- učí se spolupracovat, respektovat společné zájmy – rozvíjí své komunikační dovednosti.

Klady projektového vyučování z hlediska procesu učení:

- v učení převažuje činnostní povaha,
- proces učení respektuje individualitu dítěte, rozvíjí celou jeho osobnost,
- jde o přirozený, nenásilný proces, který je podpořen zájmem dítěte,
- vzniká partnerský vztah mezi dítětem a učitelem.

Klady projektového vyučování z hlediska okolního prostředí:

- propojuje život školy se životem v okolí, k jejich vzájemnému obohacení,
- podněcuje zájem rodičů o dítě, vyučování, školu,
- zapojuje rodiče do vyučování.

1.3 Integrovaná tematická výuka

Model Integrované tematické výuky (ITV) americké autorky Susan Kovalikové u nás představila již v roce 1995 Jana Nováčková. Je až nepochopitelné, že se i po tolika letech stále v našich školách vyskytují jevy, které autorka nazývá „chybnými mémy ve vzdělávání“. Jsou to jakési předsudky či zvyky jak vyučovat, které přetrvávají, ačkoliv současné výzkumy a poznání o tom, jak funguje lidský mozek, jednoznačně ukazují, že jsou velmi málo efektivní. Zkusme si tedy chybné mémy ve vzdělávání představit (Kovaliková 1995, s. 8–12):

1. Všichni žáci se učí stejným způsobem.
2. Včerejší kurikulum vyhovuje i dnes.
3. Výklad vede k vědomostem žáka.
4. Cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností.
5. Učebnice jsou zdrojem kurikula i výuky.
6. Stačí změnit jeden prvek systému.



Zamyslete se nad výše uvedenými mémy a konkretizujte, které z nich jste při vzdělávání viděli, nebo sami zažili a navrhněte, jak by bylo možné udělat jinak.

Velkým přínosem autorky je však zejména to, že nejen popisuje „co je špatně“, ale zároveň nabízí řešení. Navrhuje nové mémy, které „vychází z výzkumu mozku a vývojových charakteristik dětí“ (Kovaliková 1995, s. 13–16):

1. Cílem vzdělávání je zachování demokracie.
2. Skutečný život je tím nejlepším kurikulem pro děti, kurikulum musí být založeno na skutečnosti, nikoliv na vyučovacích předmětech a učebnicích.
3. Učení je individuální záležitostí.
4. Kurikulum by mělo sestávat z pojmů, dovedností a postojů (hodnot), které může žák získat přímou zkušeností.
5. Výukové postupy by měly poskytovat žákům možnost volit si to, co je v souladu s jejich jedinečnými způsoby učení.

6. Kurikulum by mělo obsahovat daleko méně výkladu „o“ a mělo by být založeno na prozkoumávání, objevování a používání pojmů ve skutečném světě.
7. Hodnocení by mělo být založeno na realitě.

Přináší tím nové pohledy na učení, které klade důraz na respekt k potřebám žáků a vyžaduje uplatňování efektivních metod a forem vzdělávání. Obsah vzdělávání by měl reflektovat společenství lidí, ve kterém žáci žijí (pravidlo „tady a teď“) a měl by být koncipován tak, aby mu žáci mohli rozumět. Pro vzdělávání je potřeba vytvořit podmínky, které zajistí, že se žáci budou učit přirozeně a efektivně. Tyto podmínky jsou shrnuty do osmi mozkově kompatibilních složek (Kovaliková, 1995, s. 27):

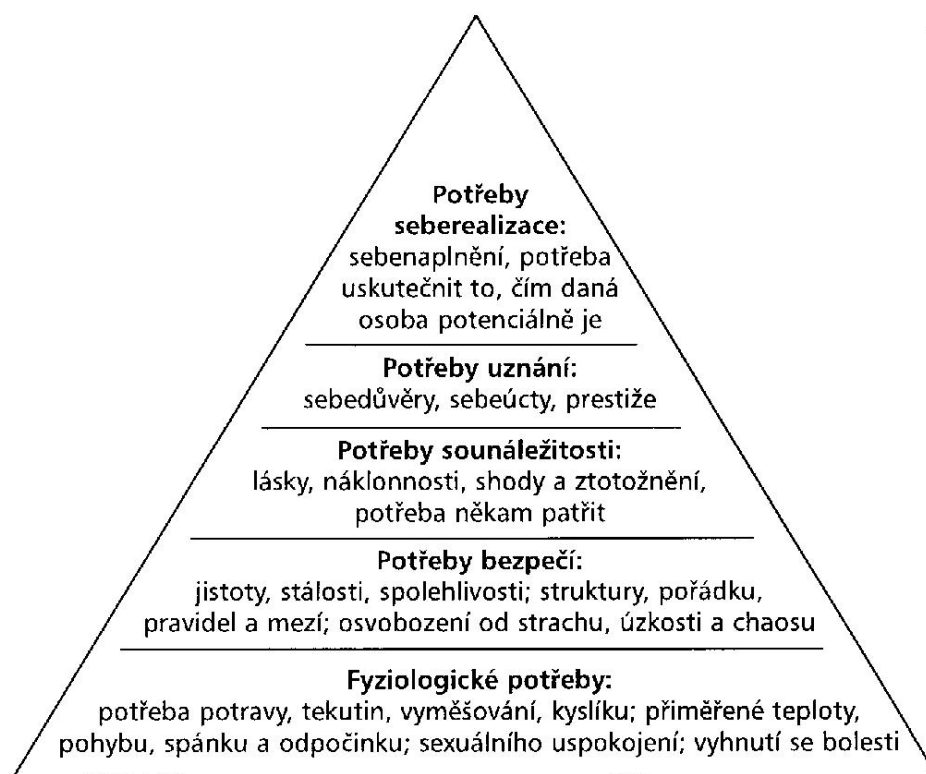
- ✓ nepřítomnost ohrožení,
- ✓ smysluplný obsah,
- ✓ možnost výběru,
- ✓ přiměřený čas,
- ✓ obohacené prostředí,
- ✓ spolupráce,
- ✓ okamžitá zpětná vazba,
- ✓ dokonalé zvládnutí.

Podívejme se nyní na jednotlivé složky z pohledu předškolního vzdělávání.

Nepřítomnost ohrožení

Vzpomenete si někdy, jak jste se cítili v situaci, kdy jste nikoho neznali, báli jste se, že selžete, nesplníte zadání, nerozumíte úkolu, ...? Co zaměstnávalo váš mozek v tu chvíli, dokázali jste v tom okamžiku přijímat nové informace a učit se? Stejně se cítí dítě v mateřské škole například v adaptačním období, nebo když celé dopoledne myslí na to, že k obědu zase bude muset sníst všechno – a co když to bude zrovna ten nenáviděný špenát, nebo že bude muset ležet v postýlce i když se mu vůbec nechce spát...

Pro to, aby se dítě mohlo efektivně učit a získávat nové informace, dovednost a zkušenosti musí mít naplněny své základní potřeby. Jejich charakteristikou se zabýval např. americký psycholog Abraham Maslow, který vytvořil model základních potřeb člověka (primárních a sekundárních). Uspořádal je do tvaru pyramidy, kdy každý vyšší stupeň může být naplněn jen tehdy, jsou-li naplněny stupně nižší.



Obrázek 32. Pyramida lidských potřeb A. H. Maslowa.

Pro úspěšnou realizaci projektů je podmínkou zajištění vhodného sociálního prostředí, které poskytne dítěti pocit jistoty a bezpečí. Jeho součástí jsou i společně stanovená pravidla soužití, která v mateřské škole (a nejlépe i jinde) dodržují nejen děti, ale i všichni dospělí (učitelé, asistenti, provozní zaměstnanci, rodiče ...). Neměla by být zaměňována za obecná pravidla chování, bezpečnosti či hygienická pravidla. Základní pravidla soužití formulovala S. Kovaliková (1995):

- ✓ důvěra,
- ✓ pravdivost,
- ✓ aktivně naslouchat,
- ✓ neshazovat,
- ✓ osobní maximum.



Najděte, kde je v RVP PV formulován požadavek na vytvoření neohrožujícího a důvěryhodného prostředí pro vzdělávání.

Formulujte pět pravidel, srozumitelných dětem, která pomohou takové prostředí vytvořit.

Smysluplný obsah

Každý z nás má jistě zkušenost s tím, že byl nucen se naučit něco, co mu vůbec nedávalo smysl. Nechápal, k čemu mu často velký objem informací bude v životě dobrý a přirozeně téměř vše, co se takto naučil, hned po zkoušce zapomněl. Taková situace by v předškolním vzdělávání neměla vůbec nastat. Proto, abychom podpořili vnitřní motivaci dětí, musíme vzdělávání připravit tak, aby měly děti pocit, že je to pro ně důležité, potřebují to znát. Obsah vzdělání by měl vycházet ze skutečného, přirozeného světa a života kolem nás a všechny nové poznatky musí mít souvislost s jeho dosavadními zkušenostmi. (dítě má nový poznatek “kam zařadit”). S tímto požadavkem souvisí v mateřské škole i volba tématu (viz kapitola 3.1.3) ve smyslu požadavků RVP PV.



Zaměření těchto bloků vychází z přirozených potřeb a zájmů dítěte a ze skutečností dítěti a jeho životu blízkých. Jejich obsah musí být předškolnímu dítěti srozumitelný, užitečný a pro ně prakticky využitelný. Pomáhá dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Je upraven tak, aby vyhověl věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí, pro které jsou bloky připravovány (RVP PV, 2017).



Zkuste formulovat aktuální problém (téma), který by bylo možné využít pro smysluplné vzdělávání dětí v mateřské škole.

Možnost výběru

Každý člověk je jiný, má vlastní specifické zkušenosti a potřeby. To co vyhovuje jednomu, může být pro druhého nepřijatelné. Je tedy přirozené, že má také svůj vlastní styl, jakým se učí. Není proto možné ani v MŠ očekávat, že jedna společná vzdělávací činnost, stejná pro všechny děti, povede k osvojení plánovaných dovedností a naplnění cílových kompetencí. Proto by měly být při vzdělávání vytvořeny takové podmínky, aby si dítě mohlo zvolit vlastní cestu, jak vyřeší daný problém – jak se bude „učit“. Tím, že má dítě možnost samo si činnost vybrat, může nastat skutečné, vnitřně motivované učení.

Z této premisy vychází i požadavek RVP PV:



„Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.

Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě ‚úkoluje‘ a plnění těchto úkolů kontroluje.“

Rozdíl tedy není v tom, CO se děti učí, ale JAK se to učí. Pomůckou při plánování rozmanité vzdělávací nabídky může být hledisko rozdílných typů inteligence podle Gardnera (viz kapitola 3.4) a úrovně Bloomovy taxonomie (viz kapitola 2.1.3)

Přiměřený čas

Mít dostatek času je jistě přáním každého z nás. Někdy by však stačilo umět se svým časem lépe „hospodařit“. Více přemýšlet o tom, kolik času je potřeba pro určitou činnost a co je pro nás „ztrátou času“. O vhodném časovém rozvržení je potřeba přemýšlet i při projektování tak, aby děti měly dostatek času potřebného k proniknutí do problému, aby mohly pracovat svým vlastním tempem a uplatnit vlastní kognitivní styl. Vycházet bychom měli z osobního tempa dětí (individualizace) a flexibilně přizpůsobovat vzdělávání v případě vzniku vhodných momentů a neočekávaných situací rozvíjejících učení.



Je zajištěn pravidelný denní rytmus a řád, který je však současně natolik flexibilní, aby umožňoval organizaci činností v průběhu dne přizpůsobit potřebám a aktuální situaci (RVP PV 2017, s. 32)

Obohacené prostředí

Předškolní dítě velmi intenzivně vnímá svět kolem sebe, okolní prostředí do velké míry ovlivňuje jeho učení. Vše potřebuje poznávat svými smysly. Kovaliková (1995) uvádí, že jich máme 19 a jejich aktivace je podmínkou mozkově kompatibilního učení. Nutné je vytvořit ve třídě podnětné prostředí, které je vybavené množstvím materiálů a pomůcek souvisejících s probíraným tématem. Vzdělávání by mělo probíhat v maximální možné míře v reálném prostředí, s využitím reálných materiálů. Pomůcky by měly být logicky uspořádané, dětem dobře dostupné a v dostatečném množství tak, aby inspirovaly děti k poznávání a experimentování.



Promyslete a navrhnete, jak byste upravili a vybavili prostředí třídy v souvislosti s tématem, které jste viděli v rámci pedagogické praxe.

Spolupráce

Z vývojového hlediska je spolupráce dovednost, kterou se v předškolním období děti teprve učí. Proto je nezbytně nutné vytvářet co nejvíce příležitostí k tomu, aby děti získávaly tuto zkušenost. Třída mateřské školy je ideálním prostředím pro vytváření pozitivních mezilidských vztahů. Děti ještě nejsou zatíženy předsudky, mají tendenci lidi kolem sebe přijímat s důvěrou. Napomáhají tomu například různé třídní rituály, sdílení zážitků, společně nastavená pravidla soužití.

Sociální kompetence stanovené v RVP PV není možné rozvíjet jiným způsobem, než praktickými činnostmi, při kterých děti spolupracují. Vzdělávací činnosti by proto měly být převážně organizovány tak, aby děti měly možnost diskutovat, radit se, konzultovat a společně docházet k řešení problémů, nejlépe prostřednictvím kooperativního učení.



Navrhněte řízenou činnost, při které jsou rozvíjeny schopnosti spolupráce u dětí.

Okamžitá zpětná vazba

Nikdo z nás nedělá rád chyby. Přesto právě chyba může být tím, co nás v našem konání posouvá vpřed. Abychom jí mohli využít jako zdroj učení, musíme ji umět identifikovat a vědět, že je třeba hledat jiná řešení. K tomu, aby tuto dovednost zvládly i děti v MŠ, opotřebují citlivou a empatickou pomoc pedagogů. Základem je pozitivní motivace (ne chválení bez opodstatnění) prostřednictvím konkrétní zpětné vazby – popisu pozitivního momentu v činnosti dítěte.



Učitelka komentuje hru chlapců s auty:

1. „Vy jste hodní, vy si tu pěkně hrajete“.
2. „Viděla jsem, že při hře s autíčky jste se dokázali domluvit na střídání“.

V prvním případě učitelka paušálním hodnocením nedala dětem žádnou konkrétní informaci. V druhém případě jim poskytla zpětnou vazbu, zcela konkrétně ocenila vhodné chování a tím posílila jejich dovednost spolupráce.

Podobným způsobem, jaký jsme si ukázali na příkladu, učitel může hodnotit i plnění úkolů. Nepoukazuje na chyby, ale tím, že konkrétně označí to, co se dítěti podařilo, pomůže mu získat vlastní reálný náhled na odvedenou práci a případné nedostatky.

Aby dítě dokázalo své chyby přijímat a pracovat s nimi, je nezbytně nutné poskytnout mu zpětnou vazbu nejlépe bezprostředně, a tím mu vytvořit příležitost chybu napravit.

Dokonalé zvládnutí

Cokoliv, čemu věnujeme své úsilí, by mělo stát za to. Jak jsme se zmínili výše, nejsme všichni stejní. Ne každý bude malovat obrazy, profesionálně zpívat, nebo vymýšlet vynálezy. Přesto každý z nás by měl dělat vše pro to, aby jeho práce byla odvedena co nejlépe. Také děti v MŠ by měly být přiměřeně vedeny k tomu, aby byly odpovědné za svoji práci. K tomu je potřeba umožnit dětem pracovat samostatně, rozhodovat se, a přijímat důsledky svých rozhodnutí.

Hledisko dokonalého zvládnutí by mělo být i základem hodnocení výsledků vzdělávání v MŠ. Jeho cílem není hledání nejlepšího, nebo porovnávání dětí mezi sebou, ale zjištění, jak děti „učivo“ zvládly, zda dosáhly svého „osobního maxima“.

Výše vysvětlené znaky je nutné respektovat při tvorbě, realizaci i hodnocení obsahu vzdělávání. Vše uvedené probíhá prostřednictvím integrovaných celků, které připravuje učitel. Stanoví tzv. *Celoroční téma*, které je „poznávací strukturou, která usnadňuje rozpoznávání vzorových schémat a zjišťování vzájemných vztahů mezi myšlenkami, teoriemi, událostmi a předměty“ (Kovalíková, 2005, s. 109). To dále rozpracovává v tematických částech (zpravidla měsíčních) včetně stanovení „učiva“, neboli toho, co se děti mají naučit a aplikačních úkolů, které jim pomohou pochopit a používat získané vědomosti a dovednosti.

V předcházejícím textu jsme se seznámili s principy projektového vyučování a integrované tematické výuky. Přestože bychom mohli najít mnoho společných znaků, existují zde zásadní rozdíly, které Kratochvílová (2014, s. 33) shrnula v přehledné tabulce.

Tabulka 1

Rozdíly mezi projektovou výukou a integrovanou výukou

	Projektová výuka	Tematická výuka (ITV)
Čí je to plán?	Je to „podnik“ žáků.	Je to „podnik“ učitele.
Jak jsou stanoveny cíle?	Cíle se stanovují postupně, rozvíjejí se spolu s průběhem projektu.	Cíle jsou stanoveny dopředu, jsou zcela konkrétní.
Co je výstupem?	Produkt, výsledek – který je znám od počátku projektu.	Osvojení si tématu, drobnější dílčí výtvary při plnění různých učebních úloh.
Jak je to s motivací?	Spontánní, bezděčná motivace, podporována vlastním zájmem žáků o projekt a jeho výstup.	Motivace závislá na atraktivnosti tématu a učebních úloh.
Jak je to s činnostmi žáků?	Odvíjejí se od výstupu projektu, žáci činnosti navrhují, plánují, realizují.	Vycházejí z aplikačních úkolů, které učitel žákům předkládá.
V jaké roli je učitel?	Poradce, učitel je v pozadí.	Řídí činnosti žáků, současně plní poradenskou roli při jejich realizaci.
V čem spočívá náročnost?	V organizaci, řízení a poskytování zpětné vazby.	V přípravě tématu – jeho rozpracování do učebních úloh.

Z našeho pohledu je žádoucí výše uvedené znaky propojovat s cílem co nejvíce se přiblížit projektové výuce. Pokud se učitelé podaří uplatnit co nejvíce znaků projektové výuky, tradiční tematická výuka v mateřské škole se tím přiblíží požadavkům RVP PV, souvisejících s aktivací a vnitřní motivací dítěte. Učitelé se tak podaří mnohem efektivněji rozvíjet celou osobnost dítěte ve smyslu kognitivním i socioemočním a může tak dosahovat lepších výsledků vzdělávání, podporujících celoživotní učení a naplnit požadavky na současné moderní způsoby výuky.



Přiřaďte jednotlivé komponenty mozkově kompatibilního učení k požadavkům na projekt.



- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr.
- Grecmanová, H. (2003). Klima současné školy. In Chráska, M. (Ed.), *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*, s. 14–27. Olomouc: Konvoj.
- Kovalíková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
- Kratochvílová, J. (2009). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J. (2014). Elektronický průvodce ke kurzu *Praktikum tvorby výukových projektů*. Dostupné z: <http://moodlinka.ped.muni.cz/course/view.php?id=2227>
- Lukavská, E. (2003). Pozor, děti. Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě. Dobrá voda: Aleš Čeněk.
- Maňák, J. (2001). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Příhoda, V. (1936). *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie.
- Singule, F., & Rýdl, K. (1988). *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN.
- Skalková J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Spilková, V. (2004). Proměna školy jako výzva pro učitelské povolání – klíčové trendy ve výuce didaktiky. In *Výzkum školy a učitele. Sborník 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí*, s. 6–11. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Světlík, J. (2006) *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, a.s.
- Šimoník, O. (2003). *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD.
- Tomková, A., Kašová, J. & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- Valenta, J. et al. (1993). *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama.

2 Stanovení cílů jako základ projektování



Po prostudování kapitoly budete umět:

- ✓ vysvětlit pojetí vzdělávacích cílů v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*,
- ✓ vybrat vhodné cíle v souladu s tématem,
- ✓ zvolit vhodné téma (obsah vzdělávání),
- ✓ konkretizovat dlouhodobé cíle podle potřeb dětí.



Dílčí vzdělávací cíle, kompetence, obsah vzdělávání, očekávané výstupy, témata.

2.1 Současné cíle předškolního vzdělávání

Než učitel přistoupí s samotnému projektování (tematických částí) je potřeba, aby dobře rozuměl cílovým kategoriím, které jsou uvedeny v RVP PV. Ty odráží hned několik přístupů a pedagogických teorií (personalistická, sociokognitivní a kognitivně psychologická), (podrobněji Bertrand, 2014). Můžeme tedy vidět posun ze sociocentrického zaměření na potřeby společnosti a jednostranně kognitivně orientovaného vzdělávání směrem k pedocentrickému vnímání rozvoje jedince a celé jeho osobnosti. Podrobněji vysvětluje změny, ke kterým ve vzdělávání došlo Krejčová (2010) a jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 2

Změny v pojetí předškolního vzdělávání

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

Zdroj: Krejčová, 2010, s. 2.

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

2.1.1 Pojetí cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Vzdělávání v mateřských školách se orientuje k osvojování základů klíčových kompetencí.² Jde o zcela novou pedagogickou kategorii, o které se mnozí odborníci vyjadřují v tom smyslu,

² Pojem „klíčové kompetence“ získal v poslední době v Evropě na významu jak na politické úrovni, tak na úrovni škol. Klíčové kompetence jsou považovány za zásadní dovednosti a postoje, které mají mladým Evropanům umožnit podílet se na životě moderní společnosti a uspět nejenom v dnešní ekonomice, ale i v osobním životě. Jsou definovány na úrovni EU a tvoří je: 1) schopnost pohotově a snadno komunikovat v mateřském jazyce, 2) schopnost hovořit cizími jazyky, 3) matematická kompetence a základní kompetence v oblasti přírodních věd a techniky, 4) dovednosti v oblasti informačních technologií, 5) sociální a občanské kompetence, 6) smysl pro iniciativu a podnikavost, 7) schopnost učit se učit a 8) kulturní povědomí a projev. Evropské země dosáhly výrazného pokroku při zařazování těchto klíčových kompetencí do svých národních vzdělávacích programů a dalších řídicích dokumentů, což je důkazem, že usilují o to, aby dovednosti předávané mladým lidem ve školách lépe odpovídaly jejich životním a společenským potřebám.

že doposud nebyla teoreticky ukotvena (podrobně Knecht, 2014, s. 21). Klíčové kompetence jsou v RVP PV součástí nastaveného systému vzdělávacích cílů (tab. 2). Najdeme je jako výstupy v obecné úrovni hierarchicky uspořádaných cílových kategorií, se kterou musí školy operovat ve svých školních vzdělávacích programech. Na dalších místech RVP PV však můžeme vidět, že mají potenciál také



„k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich dosažení“ (RVP PV, 2017, s. 11).

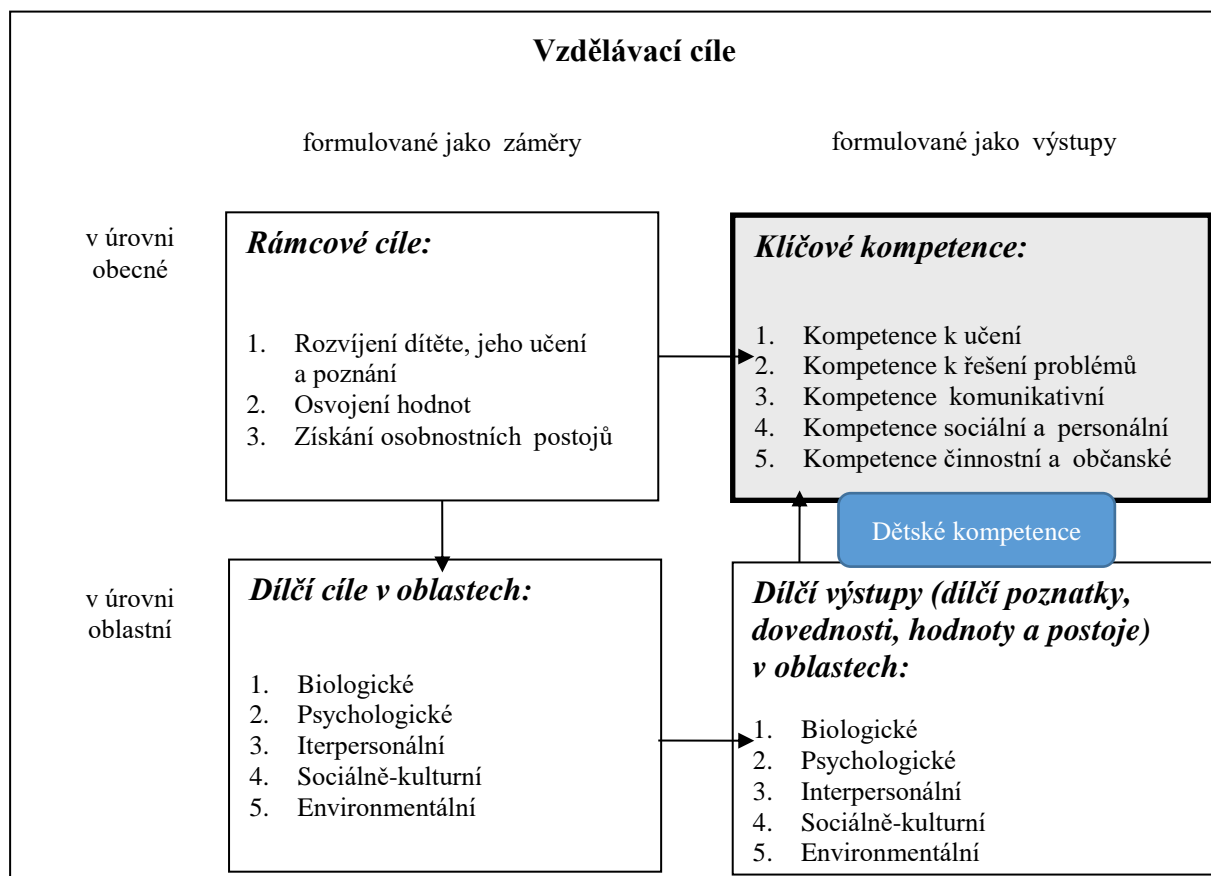
Další možností, jak chápat kompetence, je jako způsob práce, který



„by měl být založen na principu vzdělávací nabídky (široké škále různých aktivit), na individuální volbě a aktivní účasti dítěte, při níž nezískává dítě jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence“ (RVP PV, 2017, s. 7).

Tabulka 3

Vzdělávací cíle v RVP PV



Zdroj: RVP PV, 2017, s. 9.

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

Jaká by měla být úroveň klíčových kompetencí na konci předškolní vzdělávání je vymezeno na s. 10–13 RVP PV, kde je formulováno 44 dětských kompetencí (viz tab. 3). Ty by měly být součástí hierarchicky utvořené tabulky vzdělávacích cílů (viz tab. 2), které ovšem v RVP PV chybí.

Tabulka 4

Kompetence dítěte na konci předškolního vzdělávání

Klíčové kompetence	Kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání
Kompetence k učení	<ol style="list-style-type: none"> 1. soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů 2. získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení 3. má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který je obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije 4. klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí, poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo 5. učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům 6. odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých 7. pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí
Kompetence k řešení problémů	<ol style="list-style-type: none"> 8. všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí, přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něho pozitivní odezva na aktivní zájem 9. řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého 10. problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, ptá se, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost 11. při řešení myšlenkových i praktických problémů užívání logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích 12. zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti 13. rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli) a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit 14. chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit 15. pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu, nebojí se chybovat
Komunikativní kompetence	<ol style="list-style-type: none"> 16. ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog 17. dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.) 18. domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci 19. v běžných situacích komunikuje bez zábrán a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou 20. ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní 21. své jazykové a řečové dovednosti je schopno dále zdokonalovat, rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci s okolím 22. dovede využít informativní a komunikativní prostředky, s kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.) 23. ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

Sociální a personální kompetence	<p>24. samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej</p> <p>25. uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky</p> <p>26. dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost</p> <p>27. ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy</p> <p>28. napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí</p> <p>29. spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim</p> <p>30. při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmítnout</p> <p>31. je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečností</p> <p>32. chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování</p>
Činnosti a občanské kompetence	<p>33. svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat</p> <p>34. dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky</p> <p>35. odhaduje rizika svých nápadů, jde kurážně za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem</p> <p>36. chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá</p> <p>37. má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých</p> <p>38. zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřený aktuálnímu dění</p> <p>39. chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevědomost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky</p> <p>40. má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat</p> <p>41. spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat</p> <p>42. uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu</p> <p>43. ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit</p> <p>44. dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)</p>

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2017, s. 10–13.

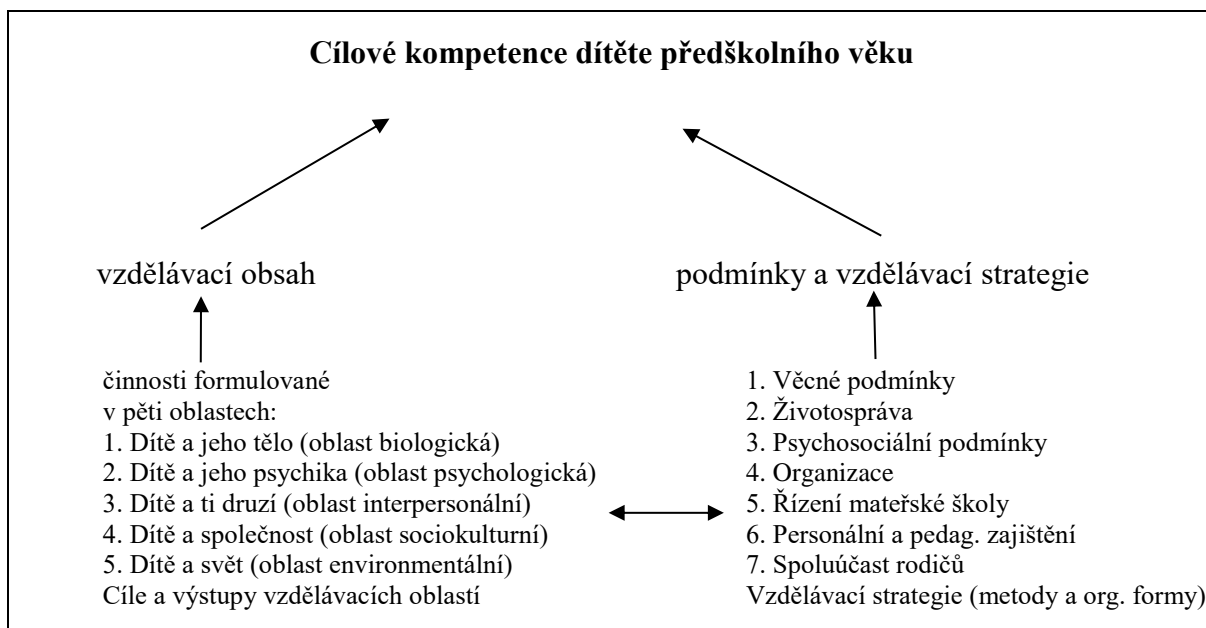
Tři obecné záměry – **rámcové cíle vzdělávání**, které vyjadřují univerzální záměry vzdělávacího systému (1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí), se promítají do **pěti dílčích vzdělávacích oblastí** předškolního vzdělávání (1. biologické *Dítě a jeho tělo*, 2. psychologické *Dítě a jeho psychika*, 3. interpersonální *Dítě a ten druhý*, 4. sociálně-kulturní *Dítě a společnost* a 5. environmentální *Dítě a svět*), respektive konkretizují cíle předškolního vzdělávání

v podobě dílčích cílů, které vyjadřují záměry jednotlivých vzdělávacích oblastí. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování **očekávaných výstupů** (dílčích poznatků dovedností, postojů a hodnot, odpovídajícím dílčím cílům v pěti vzdělávacích oblastech – biologické, psychologické, interpersonální a sociálně-kulturní), které jsou základem pro postupné budování **klíčových kompetencí** (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské). Aby měl učitel jistotu, že rozvíjí tyto kompetence, musí jejich růst sledovat. Tomuto tématu se budeme věnovat v kapitole „Hodnocení výsledků“.

Následující obrázek (č. 33) se snaží komplexně postihnout faktory ovlivňující rozvoj kompetencí v souladu s RVP PV:



„čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“ (RVP PV, 2017, s. 14).



Obrázek 33. Rozvoj cílových kompetencí dítěte předškolního věku.

Rozvoj kompetencí ovlivňuje jednak **přípravené prostředí** (podmínky) bohaté na podněty (podrobněji Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 67–90) a vyhovující spontánním aktivitám dětí předškolního věku, jednak činnosti, které učitelka plánuje v rámci **vzdělávací nabídky a vzdělávací strategie**, které při řízených činnostech využívá.



Učitelka zadala dětem v rámci tématu *Kde bydlím* činnost: „Domluvte se a postavte dům svých snů“. Tuto činnost si vybrali 4 chlapci ve věku 4–6 roků a ihned se začali domlouvat, jak bude jejich dům vypadat, z čeho ho budou vyrábět a kdo bude „velet“. V rámci domlouvání se u chlapců rozvíjeli velmi efektivně všechny klíčové kompetence. Probíhala intenzivní komunikace (kompetence komunikační), řešili názorové neshody a museli dojít ke shodě (kompetence k řešení problémů a občanská), prosazovali a formulovali svoje názory (kompetence personální), museli provést úkol společně (kompetence sociální a činnostní). Při tom všem se o sobě dovídali spoustu věcí a učili se od sebe navzájem (kompetence k učení).

2.1.2 Integrovanost cílových kategorií

Jak uvádí RVP PV (2017, s. 8), s cílovými kategoriemi nelze pracovat izolovaně, ale je potřeba je neustále vnímat v souvislostech. Nelze tedy rozlišovat a pracovat samostatně se vzdělávacími oblastmi jako s „předměty“. Takto bylo nastaveno vzdělávání, respektive výchova dítěte v MŠ dříve v pojetí Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1983).

Uveďme si příklad zaměření cílů předškolního vzdělávání, které vycházelo z obsahu vzdělávání, tedy výchovných složek. Např. cíle tělesné výchovy směřovaly k tomu, aby dítě zvládlo skok z výšky od pasu dolů, hod horním obloukem, krok přísunný atp.

Nyní je snaha, aby dítě nezískávalo jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti. Získaná zkušenost má být komplexnější, pro dítě lépe uchopitelná a prakticky využitelná, protože jen tak může získávat „skutečné činnostní výstupy – kompetence“ (podrobněji RVP PV 2017, s. 8). Spojujícím, tedy integračním prvkem se nyní stává téma. To dává dohromady – spojuje některé cílové kategorie (podrobněji kapitola 3.2.1).

Integraci cílů můžeme dobře vidět v Programu podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková et al., 2008). Na příkladu jedné z kompetencí si můžeme ukázat princip propojování cílových kategorií. Jak si můžeme všimnout, na rozvoji kompetence K problémům přistupuje aktivně, organizuje své činnosti, nečeká, že jeho problémy bude řešit někdo jiný (tab. 5) se podílí tři vzdělávací oblasti – psychologická, interpersonální (ta dokonce dvěma dílčími vzdělávacími cíli) a environmentální. U každé z nich jsou pak definovány očekávané výstupy, jinými slovy ukazatelé dosaženého vzdělávání, které slouží k vyhodnocení dopadů vzdělávací nabídky na rozvoj osobnosti dítěte (podrobněji Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

Tabulka 5

Ukázka propojenosti vzdělávacích cílů

3/5 K PROBLÉMŮM PŘISTUPUJE AKTIVNĚ, ORGANIZUJE SVÉ ČINNOSTI, NEČEKÁ, ŽE JEHO PROBLÉMY BUDE ŘEŠIT NĚKDO JINÝ.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		Ukazatele dosaženého vzdělání
II.3	▶ Mít a hájit svůj názor.	▶ obhájí svůj názor adekvátní formou, ▶ nebojí se říci svůj názor.
III.2	❖ Dodržovat základní společenské normy komunikace.	❖ domlouvá se, vyjednává. ❖ mluví srozumitelně, přiměřeně hlasitě, ... ❖ navazuje správnou formou kontakt s vrstevníky i s dospělými (oslovení, tykání, vykání, ...), ❖ neskáče do řeči, nechá domluvit, ❖ oslovuje děti jejich křestním jménem, ❖ pozdraví, rozloučí se, ❖ při mluvení se netočí zády, ❖ slušně požádá, poprosí, poděkuje.
III.3	○ Chítit spolupracovat ve skupině a se skupinou.	○ neprosazuje se na úkor druhého, ○ umí přijmout úkol, ○ vyvíjí snahu o dokončení společného úkolu.
V.4	■ Aktivně hledat řešení.	■ odpady po jiných uklízí takovým způsobem, aby neohrozilo svoje zdraví, ■ upozorňuje dospělého na škodlivé chování a radí se s ním o možné nápravě, ■ v různých situacích nabízí (vymýšlí) více řešení, diskutuje o nich, ■ všimá si nepořádku kolem sebe.

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

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

- ✓ *má zájem pochopit jevy kolem sebe v jejich souvislostech, dovede se ptát,*
- ✓ *je zvědavý, má touhu poznávat,*
- ✓ *umí vyjádřit, co se mu líbí, co ne, vysvětlit proč,*
- ✓ *komunikuje, dokáže se dohodnout i v případě problémové situace,*
- ✓ *dovede se vyjádřit a domluvit s dětmi a s dospělými.*

Stejně tak je tomu i v případě kompetencí, dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů v RVP PV. Jsou však formulovány mnohem obecněji než je tomu v *Kurikulu podpora zdraví*

v *mateřských školách* a chybí také ono provázání cílových kategorií, o kterém sice RVP PV hovoří, ale sám je postrádá.



Podle následujícího schématu vyberte 3 libovolné kompetence (jiné než v předchozí tabulce) a ke každé z nich přiřaďte dílčí cíle z různých vzdělávacích oblastí a očekávané výstupy, které dokládají naplnění vybraných cílů.

Klíčová kompetence	Dílčí cíle	Očekávané výstupy

2.1.3 Taxonomie cílů

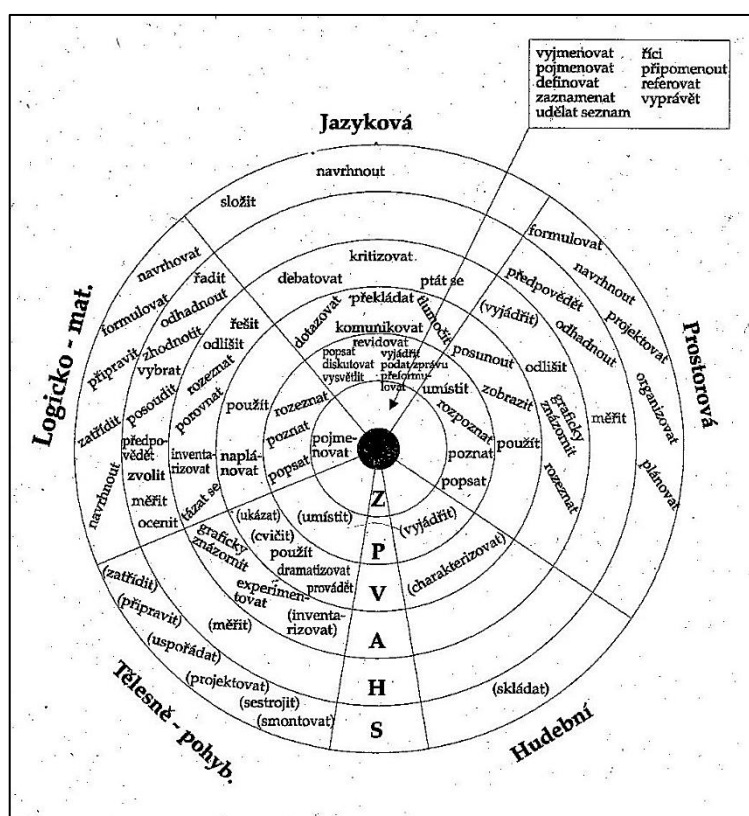
Dílčí vzdělávací cíle v jednotlivých oblastech jsou formulovány ve velmi obecné úrovni. Jejich konkretizace se očekává až v třídních vzdělávacích plánech, respektive krátkodobých tematických projektech. Při konkretizaci musí učitel přihlížet k věkovému složení třídy (homogenní či heterogenní), ale také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

Plánování cílů v současném pojetí předškolního vzdělávání již dávno nevystačí pouze se znalostní úrovní. Aby bylo možné u dětí dosáhnout naplnění dílčích cílů (poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje) ve všech oblastech, musí učitel dobře promýšlet činnosti a úkoly, které jim nabízí. Pro jejich přípravu může vycházet z hodnocení úrovně cílů a dovedností podle Bloomovy taxonomie.

1. Znalost – předpokládá zapamatování informací, se kterými se dítě v rámci tématu setkalo, např. pojmenuje domácí zvířata.
2. Pochopení – dítě porozumí předkládaným informacím, dokáže je interpretovat, třídít, rozeznat, ... Např. rozlišuje zvířata domácí a volně žijící.
3. Aplikace – dítě dokáže nově nabyté znalosti, dovednosti a postoje využít při řešení nových situací. Např. třídění některých druhů odpadu (papír, hliník, PET lahve) vyžaduje i doma od rodičů.

4. Analýza – na základě získaných informací a zkušeností dítě hledá příčiny a důsledky. Např. když nebudeme třídit odpad, budou nám chybět lesy, vzduch bude plný kouře ze spalovny...
5. Syntéza – na základě dílčích zkušeností a znalostí dítě dokáže navrhnout řešení problému, dát informace do souvislostí. Jak to udělat, abychom si nezničili přírodu, co se stane, když nebudeme šetřit vodou, energií...
6. Hodnocení – na této úrovni již dítě dokáže na základě zkušenosti rozhodovat a hodnotit správnost či nesprávnost informací a jevů.

Pomůckou pro přípravu úkolů v různých úrovních Bloomovy taxonomie v souvislosti s různými typy inteligence (Gardner, 1999) může být následující diagram:



Obrázek 34. Diagram pro přípravu aplikačních úkolů.

Zdroj: Kovaliková, 1995, s. 199



Příklad cílů v úrovních podle Bloomovy taxonomie v tématu týkajícím se pravidel soužití:

1. Zná pravidla, výstup umí je vyjmenovat.
2. Popisuje pravidla, vysvětluje, co znamenají.
3. Používá pravidla, chová se v souladu s nimi.
4. Vysvětluje, proč je nutné dodržovat pravidla, co by se mohlo stát, kdybychom je nedodržovali.
5. Hodnotí svoje chování i druhých, dokáže upozornit, pokud pravidla nejsou dodržována.
6. Dokáže navrhnout řešení v případě, že se pravidla nedodržují.



Bertrand, Y. (2014). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

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

Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.

Kovalíková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.

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

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

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

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

3 Proces projektování



Po prostudování kapitoly budete umět:

- ✓ naplánovat zamýšlený projekt,
- ✓ stanovit vhodné téma v souladu s požadavky RVP PV,
- ✓ naplánovat odpovídající vzdělávací nabídku.



Obsah vzdělávání, projekt, situační učení, vzdělávací strategie.

3.1 Východiska projektování ve třídě

Projektování vzdělávacích činností ve třídě vychází především ze školního vzdělávacího programu (ŠVP), respektive RVP PV.



Jak uvádí RVP PV (2017, s. 43) „ŠVP je společným východiskem pro práci učitelů v rámci jednotlivých tříd. Na jeho základě a v souladu s ním by si měl učitel připravovat svůj plán – třídní vzdělávací program (TVP) tak, aby svým obsahem odpovídal věku, možnostem, zájmům a potřebám dětí konkrétní třídy a svou formou způsobu práce učitele. Učitelé si je připravují povětšinou průběžně a operativně je dotváří a upravují... Je žádoucí, aby učitelé vzdělávací nabídku v TVP přizpůsobovali aktuálním vzdělávacím příležitostem a situacím, aby ji upravovali s ohledem na výsledky vzdělávání dětí a vycházeli z individuálních potřeb a zájmů dětí“.

Každý učitel než začne plánovat vzdělávací nabídku, musí zvážit několik důležitých faktorů. Tím nejdůležitějším je určitě složení třídy, pro kterou vzdělávání připravuje. Zcela jinak bude

vypadat vzdělávací nabídka pro třídu homogenní či heterogenní. V každém případě musí učitel vycházet ze znalosti každého jednotlivého dítěte, tedy ze své diagnostické činnosti. Dalším faktorem je například prostředí, které děti obklopuje, situace se kterými se setkávají a budou v průběhu školního roku setkávat.

3.1.1 Školní vzdělávací program jako východisko projektování krátkodobých plánů třídního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program by měl mít uvedeno v kapitole „Obsah vzdělávání“ integrované bloky, ze kterých by mělo vycházet vzdělávání ve třídě a kde by měl učitel hledat obecné požadavky pro plánování vzdělávání dětí ve třídě. Jak je realizovat pak najde v kapitole „Charakteristika vzdělávacího programu“, kde by měla mít škola uvedené metody a formy, které jsou v mateřské uplatňované (RVP PV, 2017, s. 41–42).

Co se týká další otázky – jak integrované bloky strukturovat a jak je uchopit v časové posloupnosti, objevují se nejčastěji 2 přístupy – lineární a flexibilní (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 109). Vysoké procento mateřských škol řadí integrované bloky ve školním vzdělávacím programu **lineárně** (podle kalendářního roku). Učitelé jimi procházejí v časové posloupnosti od září do června. Takto řazená témata zpravidla počítají s tím, že děti budou s okolním světem seznamovány podle událostí, které se každoročně pravidelně v určitém období opakují. Jde o určité stereotypy, jakými jsou seznamování se s novými kamarády na začátku školního roku, pozorování změn v přírodě během čtyř ročních období, oslavy tradičních svátků jakými jsou vánoce, masopust, velikonoce, Den matek atd. Často se stává, že v lineárním řazení je větší důraz kladen na vnější interakce (s přírodou, světem), než na interakce vnitřní (se sebou samým) a sociální – interakce s ostatními dětmi.

Druhý způsob je **flexibilní**, tzn. že jsou integrované bloky řazeny vedle sebe podle témat, která sdružují. Povinností učitele tedy není procházet jimi v čase za sebou, ale mohou do nich vstupovat tehdy, kdy to situace ve třídě vyžadují. Zpravidla bývají obecnější (jde např. o témata příroda, zdraví, technika, kultura, rodina) v počtu kolem pěti. Tento způsob využívá např. Program podpory zdraví v mateřské škole (PZMŠ) (Havlíková et al., 2008). Je nutné podotknout, že flexibilní řazení lépe naplňuje potřeby dětí, neboť učitel může reagovat na události v tu chvíli, kdy se stanou. Znamená to, že pokud se např. stane dítěti úraz, může učitel zvolit pro třídní vzdělávací program téma „úrazy“ (z integrovaného bloku ŠVP „Zdraví“) ať je to v září, lednu nebo červnu. Tak se děti mohou učit na základě bezprostřední zkušenosti o tom,

jak úrazům předcházet, na koho se obrátit, když se něco stane, jaké může mít úraz následky apod. Tento způsob řazení integrovaných bloků je v souladu s doporučením RVP PV (2017, s. 9), který uvádí, že učitel při vzdělávání využívá situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.

V lineárním řazení integrovaných bloků učitel „plní“ témata v obdobích, jak jsou dopředu naplánována. Proto může např. téma „úrazy“ zařadit až v tu chvíli, kdy je určené. Mnohé mateřské školy mají téma „úrazy“ zařazené zpravidla v zimních měsících tak, jako tomu bylo v dobách minulých v souvislosti se zimou a zimními sporty.

Pokud hovoříme o obsahu školního vzdělávání, mělo by zahrnovat strukturovaný a funkčně uspořádaný soubor cílů a obsahů výuky (viz tab. 6).

Tabulka 6

Ukázka integrovaného bloku

Integrovaný blok: Poznávám sám sebe		
Hlavní smysl integrovaného bloku	Hlavním záměrem činností, které budou realizovány v rámci tohoto integrovaného bloku, bude rozvoj zdravého sebevědomí dětí. Děti budou vedeny k hledání svých slabých a silných stránek, k aktivnímu a samostatnému řešení situací, s nimiž je denně konfrontováno. Prostřednictvím rozvoje komunikačních schopností a dovedností a budou vedeny k vyjadřování svých myšlenek pocitů a názorů a otevírání cest k sobě i druhým.	
Dětské kompetence	Dílčí cíle	Očekávané výstupy
<ul style="list-style-type: none"> odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých 1.6 	<ul style="list-style-type: none"> osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé
<ul style="list-style-type: none"> se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu 2.8 	<ul style="list-style-type: none"> poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti) 	<ul style="list-style-type: none"> přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky
<ul style="list-style-type: none"> komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou 3.4 	<ul style="list-style-type: none"> rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) 	<ul style="list-style-type: none"> uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje

Dětské kompetence	Dílčí cíle	Očekávané výstupy
<ul style="list-style-type: none"> • samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej 4.1 	<ul style="list-style-type: none"> • získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci • rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám 	<ul style="list-style-type: none"> • vyjadřovat souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují (v ohrožujících, nebezpečných či neznámých situacích), odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech apod. • uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou rozhodovat o svých činnostech
<ul style="list-style-type: none"> • se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat 5.1 	<ul style="list-style-type: none"> • získání relativní citové samostatnosti • rozvoj schopnosti sebeovládání 	<ul style="list-style-type: none"> • prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládat své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.) • zorganizovat hru
<ul style="list-style-type: none"> • dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky 5.2 	<ul style="list-style-type: none"> • poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti) 	<ul style="list-style-type: none"> • uvědomovat si své možnosti i limity (své silné i slabé stránky) • prožívat radost ze zvládnutého a poznaného

Integrované bloky by měly vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplné, zajímavé a užitečné. Při jejich tvorbě si předškolní pedagogové (učitelé a ředitel/ka) často kladou obdobné otázky, jako tvůrci kurikula – zejména ve smyslu jejich rozsahu i obsahu. Např. *Jaká témata vybrat, jak je strukturovat...?* Při hledání odpovědí na tyto otázky může opět pomoci RVP PV. Ten říká, že



„integrované bloky se mohou vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací...“

Tématy, jak jsme si uváděli již výše, může být např. „rodina“, „příroda“, „člověk“, „zdraví“. Životními problémy či situacemi, kterými se můžeme zabývat v rámci konkrétní vzdělávací nabídky ve třídě, mohou být úrazy, nemoci, narození sourozence apod. Můžeme si tedy říci, že obsah vzdělávání tvoří určitá **témata** ze života dětí. Ty mají v ŠVP obecnější povahu, kdežto ve třídě již plní roli konkrétní vzdělávací nabídky, která dětem umožňuje učit se „tady a teď“.

3.1.2 Projektování krátkodobých plánů třídního vzdělávacího programu a vztah k diagnostické činnosti učitele

Současné přístupy v předškolním vzdělávání souvisí s osobnostním rozvojem každého dítěte. V terminologii *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2017, s. 7) to znamená, že v průběhu předškolního vzdělávání (jinými slovy docházky dítěte do mateřské školy) je nutné



„vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“.



Do MŠ začne docházet 5leté dítě, které se nedávno s rodiči přistěhovalo ze zahraničí a až dosud bylo vzděláváno v jiném jazyce. Přestože se učitelé zaměří na rozvoj jeho řečových dovedností v českém jazyce, nemohou očekávat, že dosáhne stejných výsledků, jako děti, pro které je čeština běžným jazykem. Naopak u dítěte s mimořádným nadáním bude učitel klást před dítě náročnější úkoly tak, aby maximálně rozvinul jejich potenciál.

Jedině tehdy, máme-li potřebné informace (z jakého prostředí děti přicházejí, jaký byl jejich dosavadní vývoj, jaké jsou jejich schopnosti, co je motivuje, s čím mají problémy apod.), můžeme připravit podnětné prostředí a činnosti, které pomohou každému dítěti v jeho vývoji. Požadavek na diagnostickou činnost učitele souvisí s paradigmatem osobnostně rozvojového pojetí výchovy a vzdělávání v 21. století, v jehož centru pozornosti je dítě a jeho celkový rozvoj ve vztahu k jeho individuálním předpokladům a možnostem (podrobněji Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2017).

Diagnostická činnost učitelky je tedy jednou z nejvýznamnějších komponent předškolního vzdělávání. Učitelka bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Je východiskem pro individualizaci vzdělávání (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015), podkladem k plánování i evaluaci procesu vzdělávání (Sedláčková, Syslová

& Štěpánková, 2012). Jestliže výsledky diagnostické činnosti učitelky napomáhají definování učebních cílů, a to jak vzhledem k jednotlivci, tak i ke skupině, pak je na místě zcela zásadní otázka, jak neefektivněji využít získaná data ke zkvalitnění pedagogického procesu komplexně a současně k rozvoji jednotlivců?



Pokuste se stanovit několik úrovní náročnosti jedné vámi naplánované činnosti v MŠ tak, aby podporovaly dosahování osobního maxima jednotlivých dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání říká, že



„je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z *pedagogické diagnostiky* – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků“ (RVP PV, 2017, s. 7).

Jinými slovy můžeme říct, že pokud chceme, aby „bylo u dětí dosaženo stejného vzdělávacího cíle, musí se jednat s každým jinak. Nejde o to, aby byly všechny děti stejné a stejně se chovaly, ale aby byly v životě šťastné a dosáhly úspěchu. Každé dítě má právo být jiné než ti druzí a není nic nespravedlivějšího než stejné zacházení s nestejnými lidmi“ (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012, s. 21).

Charakter přímé diagnostické činnosti má úzký vztah k pedagogické evaluaci. Zřejmě proto se při inovaci *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2017) stala pedagogická diagnostika součástí povinností učitele mateřské školy a také povinnou součástí autoevaluace školy.



Učitel v rámci diagnostiky po ukončení tematické části zhodnotí, do jaké míry se podařilo jednotlivým dětem dosáhnout stanovených očekávaných výstupů. Zjistí, že velká část dětí nezvládá respektovat pravidla a přijímat povinnosti. V této souvislosti zhodnotí i své pedagogické působení a zjistí, že příčinou může být, že pravidel je příliš mnoho a nebyla vytvořena dětmi, proto jimi nebyla ani přijata. V ideálním případě proto vyvodí závěry a naplánuje činnosti spojené s postupnou tvorbou menšího počtu pravidel soužití. Činnosti zorganizuje tak, aby se děti aktivně podílely na jejich vymýšlení i grafickém znázornění.

Informace získané z pozorování nám slouží k lepšímu poznání osobnosti dítěte – jeho povahových rysů, vlastností, prožívání, dovedností, nadání, zájmů, ale také problémů a trápení. Současně získáváme informace o tom, jak se nám daří u dítěte rozvíjet kompetence. Pokud zjistíme, že se nám to u některých dětí nedaří, musíme hledat cesty individuálního rozvoje právě přes zájmy a zjištěné schopnosti dětí.



Pětiletý chlapec má problémy s grafomotorikou, snaží se těmito činnostem vyhýbat, nerad kreslí. Má však velmi rád autička, která jsou námětem téměř všech jeho her a činností. Učitel tak může vhodně využít jeho zálibu k motivaci pro různá vizuomotorická a grafomotorická cvičení. Například při kreslení závodní dráhy pro auta na balicí papír si procvičí nejen správné držení tužky, uvolněné pohyby paží, vizuální kontrolu vedení čáry atd. Při výrobě dopravních značek pak může rozvíjet kreslení základních grafických tvarů, pečlivé vybarvování a přesné vystříhování.

3.1.3 Situační učení a projektování

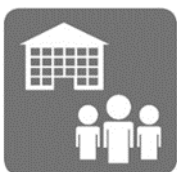
Pro volbu tématu neboli problému, který budeme s dětmi v rámci krátkodobého projektu – tematické části řešit, můžeme vyjít z požadavku RVP PV, že v předškolním vzdělávání má být



„v dostatečné míře uplatňováno situační učení, založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl“ (RVP PV, 2017, s. 8).

V souvislosti s modernizací obsahu vzdělávání by se měla v třídních vzdělávacích programech objevovat nová témata, jakými jsou demokracie, multikultura, závislosti, média, udržitelný rozvoj atd. Učitel by tedy měl při volbě tématu, kterému se bude věnovat ve třídě reagovat na to, s čím se děti setkávají a co se stane v budoucnu součástí jejich života. **Již není možné vystačit jen s tématy (a poznatky) týkajícími se převážně ročních období.**

Také v minulosti se, zpravidla v týdenních intervalech, využívalo „téma“, které často souviselo s kalendářními událostmi (první jarní den, Mezinárodní den žen, narození významných osobností atd.). V pojetí transmisivního přístupu však znamenalo téma motivační prvek, kterým se uměle propojily jednotlivé výchovy/předměty.



Příkladem může být téma „Ježek“. Konkrétně to znamená, že se děti naučily píseň o ježkovi (hudební výchova), nakreslily si ježka (výtvarná výchova), naučily básně (literární výchova), popovídali si o něm (jazyková výchova), cvičili nebo se naučili pohybovou hru s daným tématem (tělesná výchova) atd. Učitelka tedy děti k činnostem daným tématem zpravidla motivovala.

Toto téma však nebylo pojato v souvislostech s životem, tzn., že zpravidla dětem (ale i dospělým) unikal smysl, proč teď mluvíme o ježkovi, co nám tyto informace mohou přinést užitečného pro život, jaký smysl toto téma má? Co je však důležité pro pochopení „tématu“ v současném vzdělávání – o ježkovi se děti v tzv. motivačním tématu v podstatě nic nedověděly. Dokonce se často stávalo, že dostaly zkrácené informace – např. to, že si ježek (masožravec) nosí jablíčka jako obživu. Učitel tímto může vytvářet miskoncepty v dětském pojetí světa.

Nyní tedy vybíráme téma se snahou, aby mu děti porozuměly. To znamená např. u tématu „zima“ zjišťujeme proč přichází; proč někdy sněží; co to je sníh; co to znamená pro člověka a zvířata, když je zima; ...



Identifikujte 5 reálných situací, které by se mohly stát základem projektu (tematické části).

Co bylo reálnou situací, ze které vychází projekt „Už vím, že planeta Země je ve vesmíru“ uvedený v příloze.

3.2 Obsah vzdělávání

V současné době si každá mateřská škola vytváří vzdělávací obsah sama, a to ve dvou úrovních – školní a třídní. Pro tvorbu obsahu na úrovni školy jde o integrované bloky (bližší kapitola 3.1.1). Pro úroveň třídní není používán ustálený název. Můžeme se setkat s označením „tematická část“ (Havlínová et al., 2008) či „tematický celek“ (Svobodová, 2007). V našem textu budeme dále operovat s termínem **tematická část** (viz kapitola 1.1), neboť jej vnímáme výstižnější a lépe odpovídající dalším charakteristikám plánování vzdělávací nabídky pro rozvoj osobnosti každého jednotlivého dítěte.

Pro lepší pochopení toho, co obsah předškolního vzdělávání znamená, vyjdeme z definice Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 143). Ten uvádí, že obsah vzdělávání je „prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťující integritu a kontinuitu vývoje společnosti“. Zjednodušeně řečeno má obsah vzdělávání zprostředkovat učícímu se, v našem případě dítěti předškolního věku, naše kulturní tradice, systém hodnot a idejí, ze kterých vychází ústava České republiky, ale také např. sociální vzorce chování. Dítě by se tedy mělo učit v rámci zvolených obsahů **rozumět životu v naší společnosti**.

Autoři slovníku však dále rozlišují obsah *školního vzdělávání* a obsah *výuky*. V případě obsahu školního vzdělávání jde v podstatě o „učební osnovy“. Ty jsou chápány jako soubor vzdělávacích cílů, obsahů, ale i metod a organizačních forem. V předškolním vzdělávání představují učební osnovy integrované bloky a informace, jak se s nimi pracuje ve třídě, respektive, jak jsou realizovány v třídním vzdělávacím programu.

Obsah výuky je prezentován jako „učivo“. Učivo je vymezeno jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, které si jedinec osvojil prostřednictvím vzdělávacího procesu“ (Vališová, Kasíková et al., 2010, s. 143). V případě předškolního vzdělávání se tedy jedná o vzdělávací nabídku, která je realizována v rámci třídního vzdělávacího programu, respektive v rámci tematické části.

Pojďme se podívat blíže, co to znamená pro realitu předškolního vzdělávání a práci učitele ve třídě. Obecně se obsah vzdělávání (jak školního, tak výuky ve třídě) stává prostředkem:

1. K porozumění sobě samému, druhým lidem, světu, naší kultuře.
2. K dosažení vzdělávacích cílů.

Jinými slovy, **v mateřské škole se dítě učí rozumět životu v naší společnosti a pro život v této společnosti jsou u něj rozvíjeny potřebné dovednosti, lépe řečeno kompetence.** Vidíme, že cíle a obsahy vzdělávání mají k sobě velmi blízko.

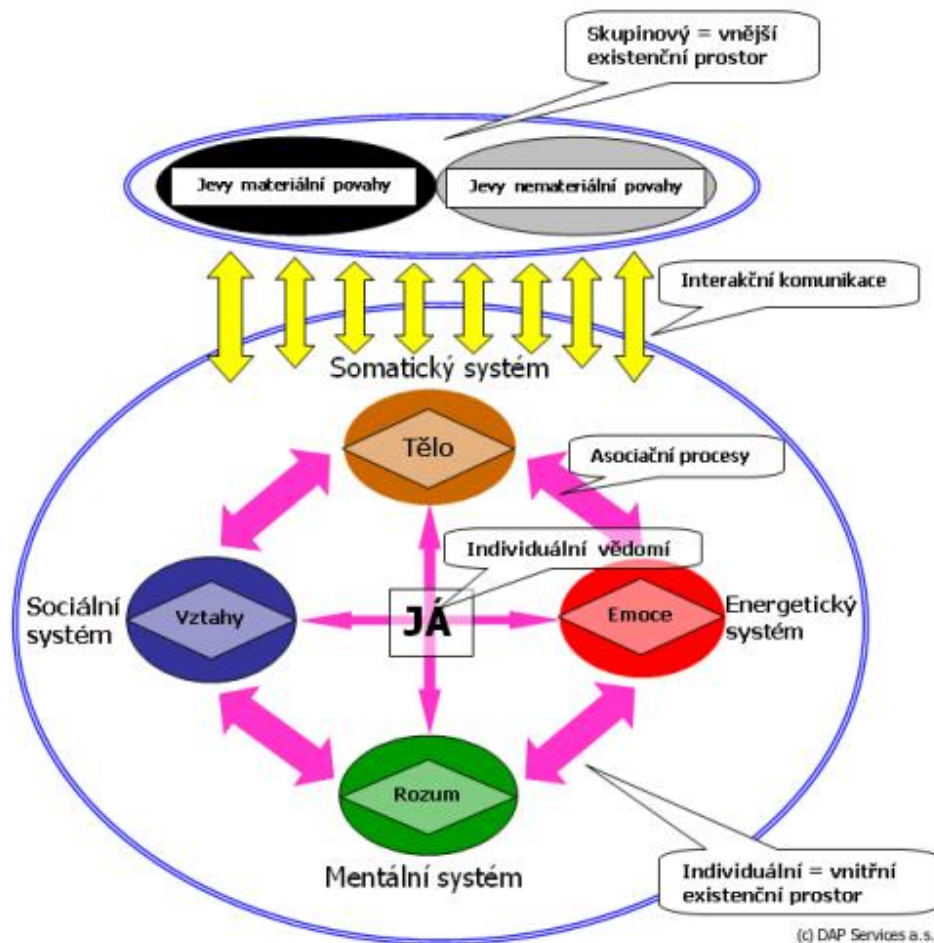


Na příkladu si můžeme ukázat, že kompetence *ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit*, přímo nabádá, abychom využili např. obsah „ochrana přírody“. Nebo kompetence *dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)*, souvisí s obsahem „zdraví“. Kompetence *uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu*, by měla být rozvíjena v rámci obsahu „práva a povinnosti“.

Obsah vzdělávání se vždy vztahuje k nějakému tématu, které souvisí se životem v naší společnosti, ať už se jedná o přírodu, demokracii, či poznání sebe samého a ostatních lidí.

Vzdělávací obsah je v RVP PV členěn do pěti vzdělávacích oblastí – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Toto členění převzal RVP PV z PZMŠ. Vzdělávací oblasti jsou odvozeny od holistické koncepce zdraví, která propojuje individuální zdraví (s jeho psychosociosomatickými složkami osobnosti) s komunitním zdravím a zdravím globálním – tedy zdravím světa. Autorky obou programů (Havlíková et al., 2008, s. 95; Smolíková et al, 2004, s. 12) charakterizují vzdělávací oblasti v souladu s interakčním modelem (obr. 35) na základě vztahů, které si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem

i k okolnímu světu, resp. na základě přirozených interakcí, do kterých dítě v rámci těchto vztahů vstupuje.



Obrázek 35. Interakční model podle Svoboda, 2007.

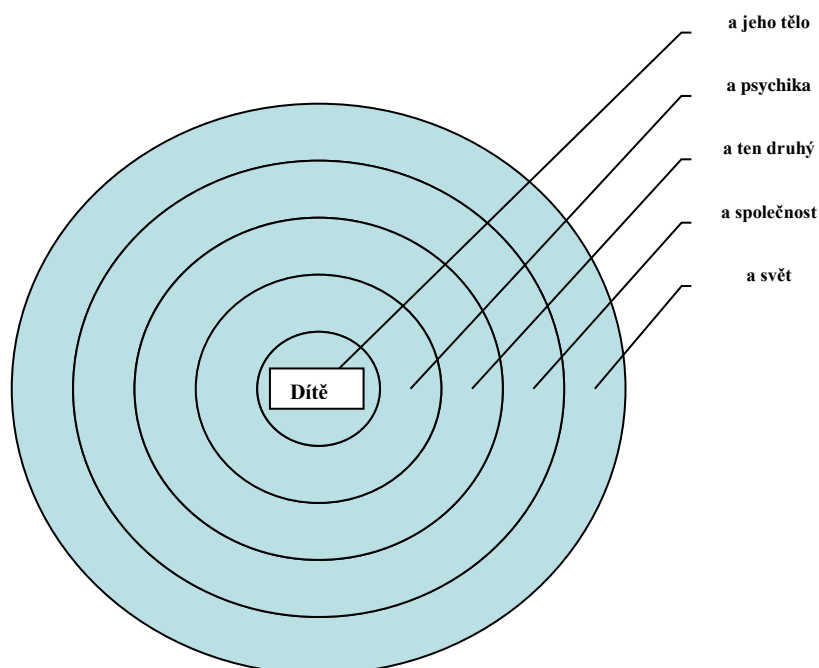
Jak uvádí RVP PV



„jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. Je třeba, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“.

Jak tedy rozumět „neustálé přítomnosti všech vzdělávacích oblastí“? Jak uvádí Svobodová (2007, s. 11) „vzdělávací obsah nelze rozčlenit do předmětů či výchovných složek“.

Je to integrovaný celek, v jehož středu stojí dítě (obr. 36), které je v neustálé interakci jak se svým individuálním (vnitřním existenčním prostorem), tak s vnějším okolím.



Obrázek 36. Obsah vzdělávání ve vztahu k dítěti podle Svobodová, 2007.

V případě integrovaných bloků ve školním vzdělávacím programu učitelky nemají zpravidla problém pochopit tuto propojenost a zařadit do integrovaného bloku všechny vzdělávací oblasti. Větší problémy se objevují v tematických plánech a realizaci vzdělávací nabídky ve třídě.

Občas můžeme vidět jak ve školních, tak třídních vzdělávacích programech **témata motivační**. Tato témata však ukazují spíše na to, čím budou děti k činnostem motivovány (zpravidla jde o pohádku nebo příběh) než na samotný fundament obsahu činností, tedy to, s čím budou děti seznamovány (čemu se budou učit).



Téma: Máša a medvěd.

Podtéma: Chodí medvěd po lese.

Hlavní pedagogický záměr:

- respektovat potřeby druhého dítěte,
- učit se nová slova a aktivně je užívat – mech, souček, podzim,
- reprodukovat říkanky, přímou řeč v pohádce, cvičit jemnou motoriku.

Plánované činnosti:

- dodržování pořádku ve třídě, v šatně,
- přátelská atmosféra ve třídě mezi dětmi při všech činnostech,
- cvičení na verše,
- seznámení s PH „Chodí medvěd po lese“,
- poslech, opakování a dramatizace pohádky „Máša a medvěd“,
- vystřihování a nalepování medvěda z kousků papíru,
- stříhání proužků – stromy,
- sbírání přírodnin,
- poznávání přírodnin i hmatem + nová slova (mech, souček, ulita),
- kolektivní práce – vybarvení velkého medvěda,
- pozorování znaků podzimu v přírodě,
- prohlížení obrázků o zvířatech v lese – kdo tam žije.
- říkadla, encyklopedie – zvířata.

Doplňující činnosti (plánované akce třídy):

Poznámky:

Použitá literatura, pomůcky apod.:

Zdroj: MALÁ, Hana. Ukázka třídního vzdělávacího plánu. Metodický portál: Články [online]. 11. 12. 2007, [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1757/UKAZKA-TRIDNIHO-VZDELAVACIHO-PLANU.html> zkráceno



Téma: Jak jsme se změnilí?

(realizace na konci školního roku)

Obsah tématu:

- ✓ pokusíme se zjistit, jaký pokrok jsme od září udělali,
- ✓ zkusíme poznat, v čem jsme dobří, co se nám daří,
- ✓ budeme si povídat o tom, jaké změny nás čekají,
- ✓ rozloučíme se s předškoláky.

Cílové kompetence:

3.4 umí se citově vyrovnat s novými situacemi v rámci běžného života dítěte svého věku

3.7 nemá obavu ze změny, přijímá ji jako běžnou součást života

Činnosti:

- ✓ Výtvarná činnost: – „odznaky“ dovedností – děti sobě i kamarádům vytváří symboly toho, co dokáží, v čem jsou dobré. Obrázky – odznaky lepí na společné „tablo“.
- ✓ Hra: „chci, aby si vedle mne sednul“ děti sedí v kruhu, jedno místo je vždy volné. Dítě sedící vedle volného místa vyzve někoho, aby si vedle něj sednul, a zdůvodní proč – označují pozitivní vlastnosti kamarádů.
- ✓ Prohlížení portfolií, rozhovory, pokusy o sebehodnocení – co jsem od září dokázal zlepšit.
- ✓ Kooperativní činnost: příprava „školní akademie“ děti samy připravují program, výzdobu a pohoštění. Domlouvají se na postupu, rozdělují si úkoly ...
- ✓ Návštěva ZŠ, hry na školu.

Zdroj: MŠ POD ŠPILBERKEM, 2016



Porovnejte uvedené ukázky s výše uvedenými kritérii pro výběr tématu a zvažte jejich vhodnost pro předškolní vzdělávání. Přečtěte si klíčové kompetence a uveďte alespoň 10 témat pro rozvoj těchto kompetencí.

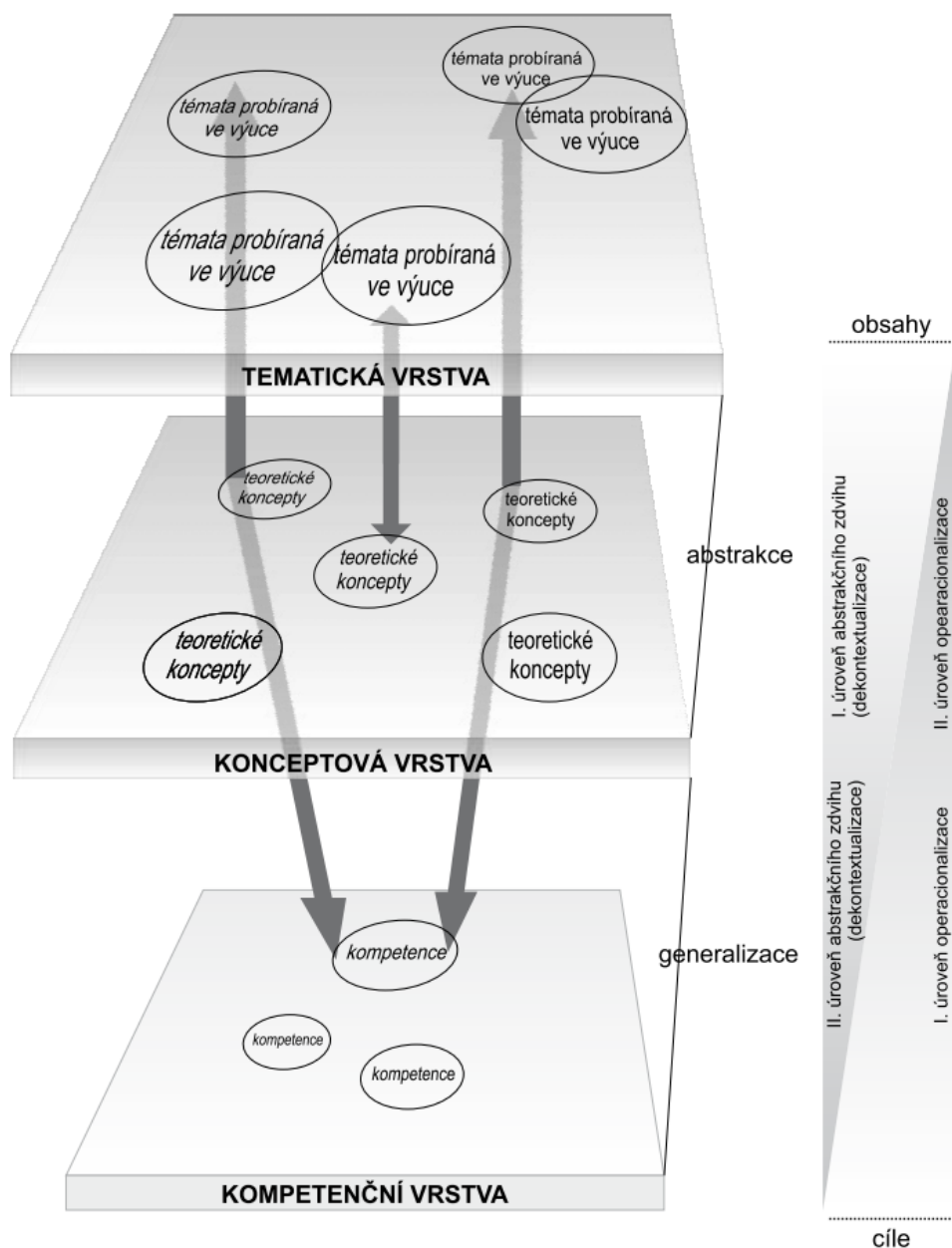
3.2.1 *Vztah cílů a obsahu*

Jak jsme si uváděli výše, je potřeba, abychom s cíli zacházeli integrovaně a propojovali je prostřednictvím tématu. Vztah mezi jednou z cílových kategorií – dětskými kompetencemi a obsahem vzdělávání, který se promítá v činnostech, již naznačuje RVP PV, který říká, že kompetence



„slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich dosažení“ (RVP PV, 2017, s. 13).

Aby bylo předškolní vzdělávání kvalitní, mělo by docházet k didakticky funkčnímu spojení mezi obsahem činnosti dětí, obsahem oborů, a cíli, k nimž výuka/vzdělávání směřuje. Jestliže tyto složky hloubkové struktury nejsou v didakticky funkčním souladu, je výuka formální anebo málo účinná (srov. Janík et al., 2013, s. 16). Nechali jsme se tedy inspirovat tzv. hloubkovou strukturou (obr. 37) při tvorbě projektu a to jednak při volbě cílů pro sestavení projektu, ale také pro realizaci vzdělávací nabídky.



Obrázek 37. Hloubková struktura procesu výuky (převzato z Janík et al., 2013, s. 229).

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



Učitelka zvolila pro následující období téma „Co můžeme dělat pro své zdraví?“. Téma zvolila z toho důvodu, že jedno z dětí si zlomilo nohu. Její snahou proto bylo, aby se děti naučily, čím mohou své zdraví chránit, jaké

důsledky mají úrazy, ale i to, na koho se v případě potřeby obrátit a jak podpořit své zdraví tělesné, sociální i psychické. Dílčí cíle, které následně konkretizovala, vyhledávala právě se zřetelem ke zvolenému tématu.

Jednalo se o cíle:

Biologická oblast:

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

Environmentální oblast:

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

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



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

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

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



Téma: Co můžeme udělat pro své zdraví			
Tematická vrstva	Tyto cíle se odráží ve všech činnostech: <ul style="list-style-type: none"> – osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě, – osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí, – vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu, – osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách. 		
Typ činností	Výtvarné (Skupinová práce – výtvarná koláž, ztvárnění lidského těla. Děti mohou využít libovolné materiály, na kterých se společně dohodnou.)	Pohybové (Skupinová práce – vymyšlení „rozcvičky“, která procvičí všechny části našeho těla.)	Poznávací (Ve skupině – třídění obrázků, popř. předmětů – co našemu tělu škodí a co prospívá.)
Konceptová vrstva	V této činnosti se rozvíjí další cíle, např.: jemná motorika, tvořivost, spolupráce, řeč, ...	V této činnosti se rozvíjí další cíle, např.: hrubá motorika, koordinace pohybů, orientace v prostoru, spolupráce, řeč, ...	V této činnosti se rozvíjí další cíle, např.: Jemná motorika, zrakové vnímání, myšlení, spolupráce, řeč, ...
Kompetenční vrstva	Vzhledem k tomu, že jde o činnosti kooperativní, při nichž musí děti spolupracovat, domlouvat se, řešit vzniklé situace, rozvíjí se současně základy všech klíčových kompetencí. ³		

Obrázek 38. Ukázka konkretizace tří vrstev procesu výuky.

Z obrázku je patrné, že dítě má možnost výběru činností a může se tak učit svým způsobem – jít svojí cestou k porozumění tématu, které je v nich obsaženo. Proto je ve všech činnostech přítomná tematická vrstva. Konceptová vrstva navíc rozvíjí další různé dovednosti dětí a další didaktické cíle (jemná motorika, hrubá motorika, slovní zásoba, orientace v prostoru, atd.). Komplexně pojaté činnosti tak umožní efektivní rozvoj mnoha cílů současně.

³ Není tím myšleno všech 44 dětských kompetencí, ale 5 klíčových kompetencí.

3.3 Struktura projektu

Tematická část, kterou učitel projektuje pro vzdělávání dětí ve třídě, nemá závaznou strukturu. RVP PV (2017, s. 43) pouze uvádí, že



„TVP by měly být otevřené plány, které učitel dotváří dle postupu ve vzdělávání dětí, event. za spoluúčasti dětí. Je žádoucí, aby učitel tvořivě využíval aktuální vzdělávací příležitosti, aby uplatňoval evaluační postupy, využíval jejich výsledky a důsledně postupoval s ohledem na individuální zájmy a potřeby. Nemělo by proto být povinností učitele dodržovat veškerou předem připravenou nabídku“.

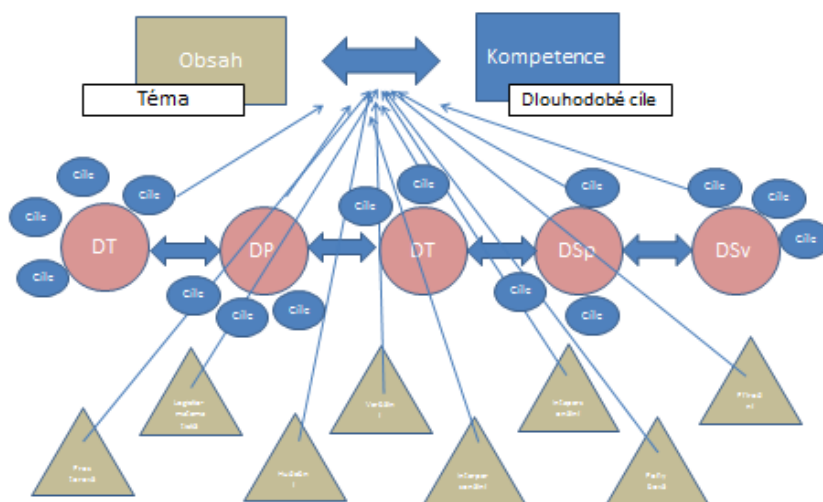
Existuje několik přístupů k projektování (plánování) na úrovni třídy. Přestože hovoříme o plánování na úrovni třídy, objevují se v něm postupy typické a platné při projektování kurikula obecně. Torsten Harbo (1991) uvádí, že navzdory celé řadě teorií a modelů tvorby kurikula (vzdělávacího programu) lze při jejich bližší analýze identifikovat některé společné znaky. Na jejich základě je možné rozdělit modely pro tvorbu kurikula na dva základní typy: **zprostředkující** a **vstřícný** (podrobněji Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 123). Základní charakteristiky obou modelů najdeme v tabulce 7.

Tabulka 7

Modely projektování

VSTŘÍCNÝ	ZPROSTŘEDKUJÍCÍ
<ul style="list-style-type: none">• Většinou si nestanoví předem cíle (pokud jsou stanoveny, tak jen obecně, ne detailně, konkrétně).• Plánování podle témat.• Jde o žité skutečnosti těžko měřitelné (intuice, tvořivost). <p>Klade si otázky:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jaký námět zařadíme?• Jaké činnosti realizujeme?• Jak budou děti motivovány k činnostem na námětu? <p>Mnohdy se zapomíná...</p> <ul style="list-style-type: none">• Jakým způsobem budeme hodnotit výsledky?	<ul style="list-style-type: none">• Jasně stanovené cíle.• Jde krok za krokem.• Založen na racionálním plánování, při kterém se rozhoduje o cílech. <p>Klade si otázky:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jakých cílů (kompetencí) chceme ve škole – třídě dosáhnout?• Jaké činnosti budou používány, aby byly cíle dosaženy?• Jak k jejich naplnění budou děti motivovány?

Naše pojetí projektování se přiklání ke zprostředkujícímu modelu, neboť cílený rozvoj dítěte považujeme za základ předškolního vzdělávání. Co by měl obsahovat tematický celek, si můžeme ukázat na následujícím schématu.

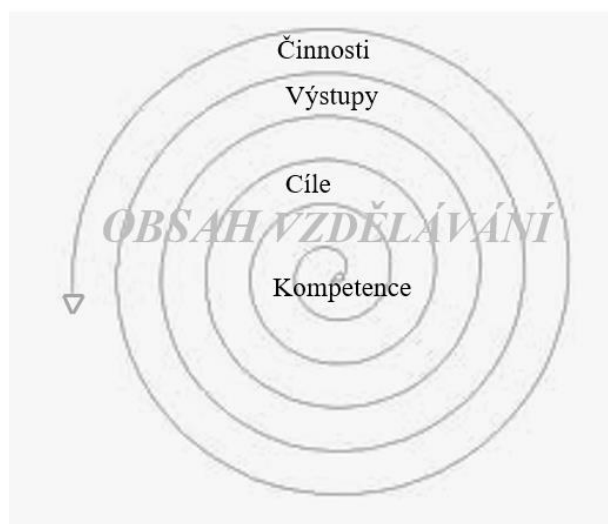


Obrázek 39. Schéma tematického celku.

Přestože v krátkodobém plánu jde o konkretizaci cílů a vzdělávací nabídky, je dobré mít stále na zřeteli dlouhodobé cíle, ke kterým v rámci předškolního vzdělávání směřujeme, a těmi jsou kompetence. Jak jsme si uváděli výše, dětské kompetence úzce souvisí s obsahem vzdělávání. Při plánování můžeme vycházet, jak ze situací, které děti obklopují, tak z cílů, tedy z toho, co chceme u dětí rozvíjet.

Při výběru dílčích cílů jednotlivých oblastí pak zachováváme holisticko-interakční přístup, při kterém můžeme cíle **kombinovat** jednak podle toho, co chceme u *dítěte rozvíjet* z hlediska holistického (osobnostního) přístupu a také z hlediska dlouhodobého, tedy, co bude v životě potřebovat. Jinými slovy tedy z hlediska toho, jaké kompetence chceme u dítěte primárně rozvíjet. Ke kombinaci cílů můžeme přistoupit také z hlediska *obsahu*, tedy toho, *čemu chceme, aby z naší „kultury“ porozumělo*.

V podstatě platí pravidlo tzv. „spirály“, neboli **konzistence** tematického plánu. Znamená to, že ať směřujeme od činností, vždy by tyto měly být propojené nějakým tématem (nikoli motivačním) a současně směřovat k naplnění cílů a kompetencí a totéž platí v obráceném pořadí. Toho, čeho chceme dosáhnout v budoucnosti (dlouhodobé záměry) se promítají jednotlivých cílech, ale i v činnostech dětí, respektive vzdělávací nabídce.



Obrázek 40. Spirálovité naznačení konzistence projektu.

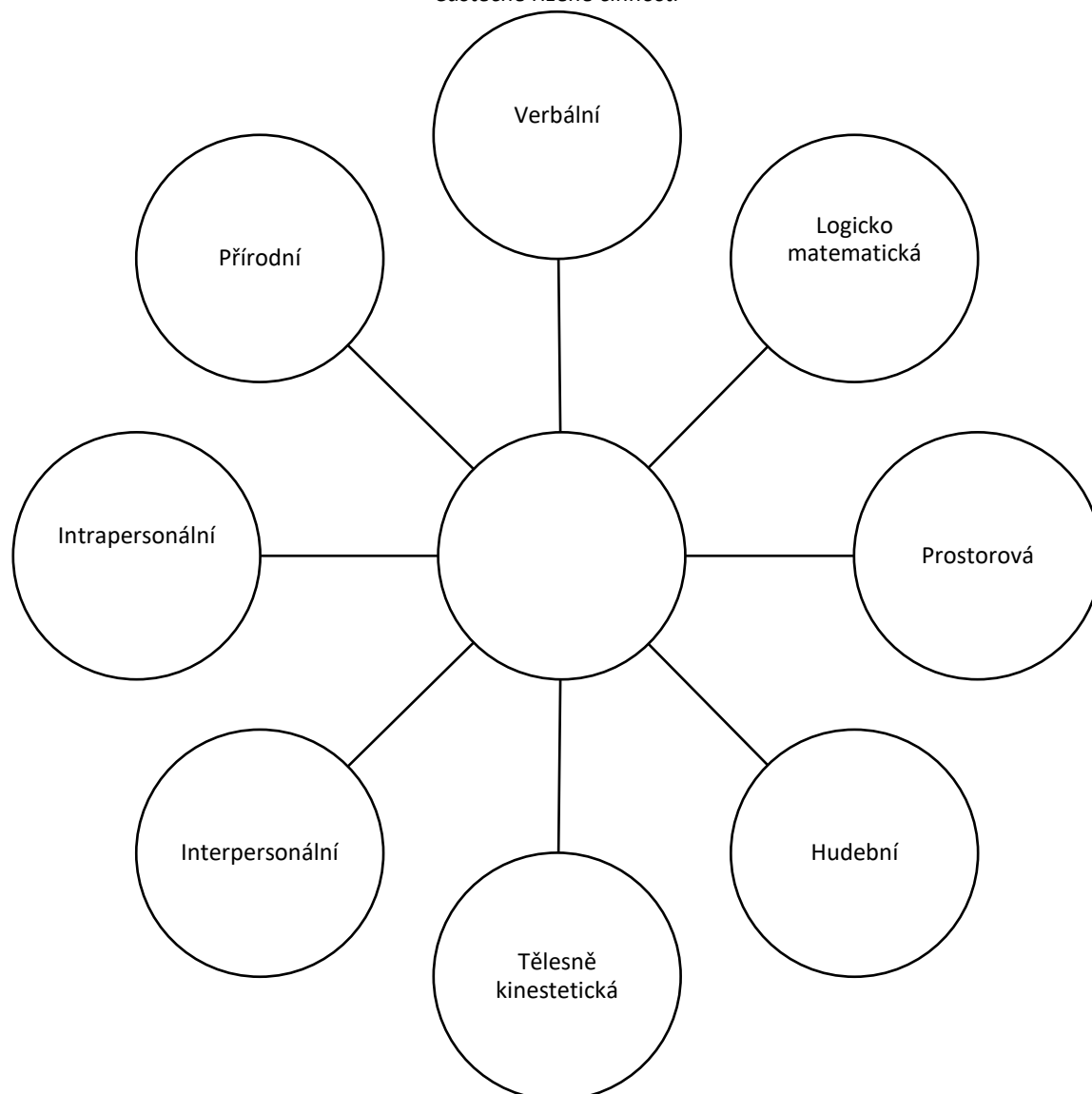
Následující tabulka představuje šablonu (myšlenkovou mapu), která by měla studentům poskytnout „vodítko“ při sestavování vlastního projektu a jejímž východiskem se stal zprostředkující model.

Tabulka 8

Šablona pro vytváření projektu (plánování tematické části)

TÉMATICKÁ ČÁST	
Téma:	Období:
Organizační poznámky:	
Kompetence:	
Cíle: DT DP DTD DSp DS	Očekávané výstupy:
Rizika	
Řízené činnosti	
<u>ve třídě</u>	<u>venku</u>

Částečně řízené činnosti



Zapojení rodičů:

Částečně řízené činnosti dětí:

Název činnosti:

Typ inteligence: verbální

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: logicko matematická

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: prostorová

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: hudební

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: tělesně kinestetická

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: interpersonální

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: intrapersonální

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

Název činnosti:

Typ inteligence: přírodní

Pomůcky:

Organizace:

Zadání pro děti:

3.4 Vzdělávací nabídka

Vzdělávací nabídka je pojem, který v RVP PV (2017, s. 14) nahradil dříve užívaný pojem učivo. Současně je vzdělávací nabídka charakterizovaná jako



„soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů“ (RVP PV, 2017, s. 14).

U jednotlivých vzdělávacích oblastí jsou pak uvedené možné typy činností. Jde však o poměrně širokou škálu, která více či méně vychází ze specifických didaktik jednotlivých oborů (např. matematiky, českého jazyka, tělesné výchovy apod.).

Tato rozsáhlá variabilita činností zřejmě způsobuje problémy, které se v současné době objevují s označováním vzdělávací nabídky jak v projektech, tak např. při zaznamenávání průběhu vzdělávání v třídních knihách. Dříve bylo učivo (vzdělávací nabídka) vždy vázána ke konkrétní metodice (např. metodice jazykové výchovy, literární výchovy, hudební výchovy atd.), takže v třídní knize, ale i v plánech vzdělávání se „zaměstnání“⁴ označovaly názvy těchto metodik. Nyní, možná v souvislosti s tím, že RVP PV uvádí, že je potřeba smysluplně propojovat všechno, co bývalo uměle členěno do „výchovných složek“, dochází k „laickému“ označování vzdělávací nabídky.



⁴ Tak byly dříve označovány řízené činnosti, tedy učivo.

Tabulka 9

Ukázka zápisů do třídní knihy v průběhu jednoho týdne

Týden od-do	Počet dětí				
Integrovaný blok, tematicky celek, projekt, téma					
Dopolední vzdělávací činnosti			Odpolední vzdělávací činnosti		
Rozhovory s dětmi – vyprávění zážitků z podzimních prázdnin, souvislé vyjadřování, správná výslovnost, hry podle volby. Sv. Martin přijíždí – st. děti, vystřihování koníka, navazování vlny, stužek – hříva, jemná motorika ruky. Předplavecká výchova – splývání, dýchání, orientace ve vodě.			Kreslení dle volby dětí, hry v kuchyňce, stavba puzzle.		
Hry – volné kreslení, námětová hra v kuchyňce. Ml. děti – otisky korku do tvaru koně, 2. věková skupina stříhání podkovičky. Seznámení s písní Sv. Martin, pohybové vyjádření písně. Pobyt venku – vycházka do lesa, hry s přírodninami.			Kresba Sv. Martina a koně pastelkami. Výstava ve třídě. Upevňování správného úchopu tužky. Skládání puzzle, hry v kuchyňce, prohlížení dětských knih na přání, stavebnice.		
Hry – konstruktivní stavebnice, drobné stavebnice – jemná motorika ruky, kreslení podle volby – správný úchop tužky. Sv. Martin přijíždí, dokončování prací, stříhání, lepení. Pohybové vyjádření písně Sv. Martin, opakování písní s podzimní tematikou. Pobyt venku – hry na louce – Čáp ztratil čepičku, Myšičko myš, ...			Ukládání prac. listů a výrobků do portfolií. Relaxační hry s dětmi – letadlo, auta, tanec víl.		
Ranní hry – výtvarné činnosti: výroba svatomartinské husy – z přírodních věcí (tarhoňa, fazole, čočka, rýže a z krepového papíru – vymačkávání kuliček a lepení). Rozhovory s dětmi – kdo byl sv. Martin, co se na tento svátek peče, jí, akce v zámeckém parku. Zpívání písně Sv. Martin. Pobyt venku – procházka v zahrádkách, hry s listy.			Předšk. děti grafomotor. listy – opakování malý x velký, uvolňovací cv. – vlnky. LOGICO dle individ. potřeb, procvičování tvarů, směrovosti, ml. d. opakování barev. Hry na koberci dle vl. výběru – stavebnice.		
Ranní hry – předškoláci – grafomotorika = kůň – uvolnění ruky, správný úchop, bludiště, podkovy. Konstruktivní hry s legem. PH „Na podkovičky“, „Na sněhové vločky – relaxace s vločkami. Pobyt venku = procházka na přehradu – krmení šesti labutí.			Výběr hraček a her dle přání dětí – lego, magnetická stavebnice, volné vymalovávání a kreslení do odchodu dětí domů.		

Týdenní záznamy o vzdělávacích činnostech: 2017/2018 - Trpaslíčci						39. týden
Datum	Počet dětí		Tematický celek projekt, téma	Dopolední vzdělávací činnost	Odpolední vzdělávací činnost	Doplňující poznámky
	Dop.	Odp.				
25.9.2017	20	8	Podzim - co se děje venku	S.Č.- navlékání korálků (jemná motorika), skákání na míčích (hrubá motorika), Bingo (slovní zásoba, roční období, pravidla) Ř.Č.-kruh:počasí, dechové cvičení (foukání do listů), logo chvilka (fučení jako vítr), poslech zvuků větru, pohyb dle pokynů(když fouká nakláním se, když nefouká stojím nehnutě) P.V.-hry na zahrádě (na honěnou, se zvířátky, se šiškami) házení míčem, průlezký Zapsal/a: [redacted]	pohádka - Kouzlo pohádek - Kocour v botách S.Č. - kreslení na tabuli - obkreslování různých tvarů, stavby z kostek - komíny (velký x malý) Ř.Č. - podzimní básnička - Uspáváme přírodu - rytmizace, přednes Zapsal/a: [redacted]	Richard, Veronika - počítání Jakub - skládačka (předmětové představy) Děti jsou každý den poučeny o pravidlech bezpečnosti při pobytu venku(jízda na odrážedle, houpání, pohyb na průlezkách, chůze u krajnice s držením na vycházce).
26.9.2017	18	9	Podzim - co se děje venku	S.Č.-námětové hry v kuchyňce(ovoce, zelenina), stavby z kostek (prostorové vnímání), hry s míčem (hod na koš) Ř.Č.-výroba stromu (výtvarná činnost), popis obrázku kruh:počasí, prstové cvičení, oblékání pláštěnky a holínek(dramatizace, jemná motorika, skákání snožmo do louže) P.V: vycházka po okolí, pozorování přírody Zapsal/a: [redacted]	pohádka - Kouzlo pohádek - Červená karkulka S.Č. - navlékání korálek - barvy, hry s auty a stavba silnice - dopravní předpisy (jízda pomalu x rychle) Ř.Č. - relaxační cvičení - Ježeček - procvičování prstíků, masáže Zapsal/a: [redacted]	Marek a Tereza - překryté obrázky (zraková percepce)
27.9.2017	18	10	Podzim - co se děje venku	S.Č.- tvorba s plastelínou(jemná motorika),námětové hry s kočárky(sociální dovednosti), kreslení dle pokynů(úchop tužky) Ř.Č.-kubusy(zraková percepce) kruh:počasí, dětská jóga, nácvik tance P.V.- volný pohyb na zahrádě (skluzavky, houpáčky, odrážedla, koloběžky) Zapsal/a: [redacted]	pohádka - Kouzlo pohádek - Červená karkulka S.Č. - námětová hra na obchod - sociální dovednosti, počítání, hry s auty - barvy, stavba silnice - koordinace oko - ruka Ř.Č. - rytmizace slov - rozklad slov na slabiky (podzimní obrázky - slovní zásoba) Zapsal/a: [redacted]	Adam-slovní zásoba Karolína R. a Ema. B.-pojmenování zvířat Samuel-počítání zvířat



Najděte v ukázkách, jak učitelky označily, co s dětmi dělaly a zhodnoťte, zda použitá terminologie odpovídá RVP PV.

Co se týká terminologie RVP PV, ten rozlišuje pouze činnosti spontánní a řízené. **Spontánní činnost** vnímáme jako bezprostřední, svobodnou aktivitu, která je prováděna bez zjevné vnější příčiny (např. na pokyn učitele), a vyplývá z přirozených potřeb dítěte. **Řízenou činností** naopak nazýváme veškeré aktivity, které v průběhu dne nabízí, organizuje, nebo řídí učitel. Z tohoto zorného úhlu pak můžeme řízenou činnost nazvat také vzdělávací nabídkou, neboli vnímat tyto pojmy jako synonyma.

V následujícím textu nabídneme možnosti, jak vzdělávací nabídku, neboli řízené činnosti, třídit a označovat – a to jak v projektu, tak např. v třídní knize.

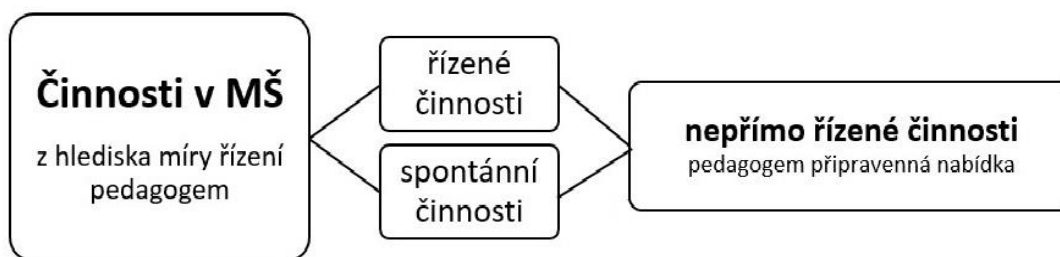
V současné době můžeme činnosti, které se v mateřské škole uskutečňují, třídit podle různých hledisek. K těm základním můžeme řadit:

1. Hledisko podle míry vedení činnosti (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).
2. Hledisko podle schopností dětí (Gardner, 1999).
3. Hledisko podle specifických didaktik jednotlivých oborů (RVP PV, 2017).
4. Hledisko související s tříděním her, tedy spontánních činností (podrobněji se touto problematikou zabývá Suchánková, 2015).

Podrobněji se budeme zabývat pouze prvními dvěma hledisky, se kterými při tvorbě projektu pracujeme.

Hledisko podle míry vedení činnosti

Jak jsme uváděli výše, těžištěm vzdělávání v mateřské škole jsou spontánní a řízené činnosti. Podíváme-li se ale na tyto činnosti podrobněji, můžeme najít ještě jeden typ činností, tzv. **nepřímo**, neboli **částečně řízené** (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 95). Z tohoto pohledu pak můžeme vymezit dvě základní kategorie: činnosti řízené, v nichž učitel činnost dětí přímo vede, a činnosti spontánní, v nichž učitel nefiguruje v roli vedoucího ani organizátora, ale zůstává v pozadí v roli pozorovatele, průvodce (obr. 41).



Obrázek 41. Činnosti v MŠ z hlediska míry jejich řízení.

Jak vyplývá z obrázku, **nepřímo řízené činnosti** propojují oba typy, proto patří k efektivním způsobům vzdělávání. Jsou to aktivity, které sice učitelka připravuje s nějakým záměrem, ale jejich realizace je již čistě v kompetenci dětí. Nepřímo řízené činnosti, by měly naplňovat tyto zásady:

1. Činnost děti provádějí samostatně (bez přímého vedení učitelem).
2. Činnost je založena na spolupráci dětí nebo ji alespoň umožňuje (kooperace).
3. Činnost umožňuje dětem volit vlastní postup a způsob řešení.
4. Činnost umožňuje dětem vybrat si pomůcky a materiály, samostatně si je přichystat i uklidit.

Při bližším pohledu na tyto zásady můžeme vidět, že v takto (ne)řízené činnosti propojuje učitel všechny vzdělávací oblasti v komplexní celek, který umožňuje dítě rozvíjet celostně (viz kapitoly 1.1 a 2.2.4).

V tu chvíli, kdy děti pracují samostatně ve skupinkách, tedy bez asistence učitele, ten může svůj „volný čas“ věnovat diagnostické činnosti. Sleduje, jak se děti dokáží domlouvat, prosazovat svoje názory a aktivně a tvořivě realizovat zadané úkoly. Poznatky z pozorování mu slouží k okamžité intervenci u dětí, ale také k záznamům do portfolií jednotlivých dětí či k evaluační činnosti (viz kapitola 4).

Hledisko podle schopností dětí

Při výběru hlediska k přípravě různorodých vzdělávacích aktivit lze využít například členění podle typů inteligence, které předpokládá, že každý z nás má jiný soubor předpokladů řešit problémy a učit se. Pokud na základě tohoto členění učitel připraví vzdělávací nabídku, umožní dětem výběr z více činností (obsahů). Děti si tak mohou zvolit aktivitu, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům, a zároveň se učí odhadovat vlastní možnosti a přijímat odpovědnost.

Tabulka 10

Teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera

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

Zdroj: Burdíková, & Krejčová, 2002

Při označení činností není potřeba se striktně držet označení inteligencí (např. přírodní, interpersonální), ale lze je označovat podle herních koutů (v případě programu Začít spolu podle

center aktivit), kde se budou odehrávat (podrobněji Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 73–78). Jde tedy např. o herní kout dílna, ateliér, knihy a písma. Přestože se může zdát, že označení herního koutu *Pokusy a objevy* souvisí s matematicko-logickou inteligencí, není tomu tak. Je-li každé z center aktivit vybaveno rozmanitými pomůckami a materiály, umožňuje pedagogovi plánovat i do jednoho centra činnosti podporující rozvoj všech nebo většiny typů inteligence. Současně to ve vazbě na RVP PV znamená, že učitel tak vytváří i **komplexní vzdělávací nabídku** vhodnou pro osvojování si očekávaných výstupů (znalostí, dovedností) ze všech pěti oblastí obsahu vzdělávání RVP PV (viz kapitoly 1.1 a 2.2.4).

V obecné rovině to znamená, že každá nabízená činnost učitelkou by v sobě měla zpravidla zahrnovat všechny vzdělávací oblasti. Pokud děti musí něco tvořit (rukama, tělem atd.) vždy zapojují oblast *biologickou*. Pokud je úkol zadán jako problém, který mají děti vyřešit (či něco objevit) bude vždy zapojená oblast *psychologická* (myšlení). Pokud je činnost připravena jako skupinová, při níž děti musí spolupracovat, pak se vždy účastní také oblast *interpersonální*. Pokud při činnosti řeší děti úkol „ze života“ a používají přírodní materiály, pak je zastoupena také oblast *socio-kulturní a environmentální*.



Aktivity v přírodě s předškoláky I – podzim

Příspěvek nabízí inspiraci/nápady, jak do tematického plánu předškolní přípravy zapojit aktivity v přírodě v souladu s plynutím kalendářního roku, s ohledem na jevy, které se právě v přírodě odehrávají.

Zaměřuje se především na rozvoj **řeči a komunikace, předmatematických představ, orientace v prostoru, zrakového vnímání, sluchového vnímání, jemné motoriky**. Na první část, nazvanou Podzim, navazuje druhý díl: Podzim – rozvoj smyslů, třetí díl – Zima a poslední díl – Jaro.

Materiál je určen především pro poslední rok vzdělávání v mateřské škole či při vzdělávání ve třídě přípravné. Po drobných úpravách (zejména v náročnosti jednotlivých dovedností) mohou s materiálem pracovat i mladší děti.

Stručný popis dění v přírodě:

Podzim je čas dozrávání a sklizně, čas přípravy na zimu. Začíná v době podzimní rovnodennosti, kdy jsou opět světlo a tma v rovnováze. Tentokrát už ale přibývá stále více tmy. Už během babího léta víme, že něco končí, a začínáme pozorovat náznaky přicházející zimy. V přírodě všechno dozrává, sklízí se plody, které se vyvíjely už od jara. Ptáci odlétají za teplem na jih, zvířata, která přes zimu zůstanou doma, shromažďují zásoby. Rostliny rozšívají svá semena, která budou čekat na příští jaro.

(Zdroj: <http://www.mezistromy.cz/cz/les/rok-v-lese/podzim>)

Řeč – lexikálně-sémantická rovina – vyprávění pohádky s vizuální oporou – O řepě; Prostorové vnímání – pojmy první, poslední, uprostřed, mezi (případně před, za)

Učitel pracuje s dětmi v kruhu venku na trávě. Připraví si obrázek z pohádky O řepě – může použít pracovní list z uvedené literatury nebo obrázky sám namaluje. Obrázek dětem ukáže a zeptá se jich, zda pohádku znají; jestli někdy pěstovaly/jedly řepu. Děti zmiňují vše, co z pohádky znají. Poté učitel pohádku převypráví/přečte z pohádkové knížky.

Děti si s pomocí učitele rozdělí role, každé dítě či dvojice má jednu kartu (= jednu část obrázkové osnovy). Děti s pomocí učitele pohádku převypráví, mluví to dítě/dvojice, které má správnou část obrázku. V následujících dnech děti pohádku vypráví již bez obrázkové osnovy.

Tahání řepy si také můžeme zahrát: učitel dětem pomůže rozdělit si role řepy, dědečka, babičky, vnučky, kočky, pejska a myšky. Ve zkrácené verzi společně s dětmi pohádku vypráví a jednotlivé postavy se zapojují do dění příběhu. U této činnosti může být zapojeno i více dětí, kdy můžeme mít zároveň např. 3 řepy, 3 dědečky, tzn. 3 týmy. Závěrem učitel procvičí pojmy první, poslední, uprostřed, mezi; pokud se dětem daří, tak i pojmy před, za. Nejdříve dává otázky: Kdo je první? Kdo je poslední? Kdo je mezi řepou a babičkou? Kdo je za myškou? V druhé části pokládá složitější otázky: Kde stojíš, myško? Myška odpoví: „Stojím za kočičkou. Stojím jako poslední.“ Na otázku odpovídá vždy ta postava, které se otázka týká.

Posléze děti vzpomínají, v kterých dalších pohádkách se vyskytuje ovoce či zelenina.



Autor díla: Petra Pšeničková
Zdroj: Linc 2007, Tabulky ke čtení I, s. 11.

Zrakové vnímání – zraková paměť

Učitel použije sadu karet z pohádky k další aktivitě. Karty (s babičkou, dědečkem, řepou, myškou apod.) rozloží na zem. Děti si obrázky dobře prohlédnou, poté se otočí. Učitel jednu kartu schová, děti zjišťují kterou. Poté učitel zbývající karty rozmístí jinak; děti se otočí, učitel jednu kartu schová. Hra pokračuje, dokud nenalezneme všechny karty.

- *Obměna:* Učitel zapojí do hry další sadu stejných karet. Ve hře jsou pak dvě myšky, dvě babičky apod.
- *Obměna:* Využití dvou stejných sad karet pro hru pexeso.

Motorika – jemná motorika

Děti ve dvojicích či skupinách vytvoří obraz řepy; malováním do hlíny, stavbou z přírodnin, ...

Sluchové vnímání – sluchová paměť

Učitel s dětmi hraje hru na jména vnučka nebo vnučky. Stojí nebo sedí s dětmi v kruhu. Zahájí větou: „Vnouček se může jmenovat Honzík.“ Dítě, které je v kruhu ve směru hodinových ručiček, pokračuje: „Vnouček se může jmenovat Honzík nebo David.“ Další dítě naváže: „Vnouček se může jmenovat Honzík, David nebo Tomášek.“ Hra končí po uzavření celého kola.

Další náměty pro podzimní aktivity v přírodě

Řeč – lexikálně-sémantická rovina – rozvoj slovní zásoby, tvoření jednotného a množného čísla

Při pobytu venku děti nasbírají různé přírodniny: kaštiny, jeřabiny, šípky, žaludy, lískové oříšky, listy, kamínky, větvičky apod. Učitel poté s dětmi pracuje v kruhu, kde tvoří skupiny předmětů po 1 prvku, 2 prvcích a 5 prvcích. Utvoří tedy 3 hromádky s každou přírodninou. Např. kaštan bude mít zastoupení ve 3 hromádkách, na první bude 1 kus kaštanu, na druhé 2 kusy kaštanu a na poslední 5 kusů kaštanů. Poté děti hromadně či jednotlivě pojmenují hromádky: „Jeden kaštan, dva kaštiny, několik/pět kaštanů.“ Obdobným způsobem děti pojmenují i ostatní předměty: jeden šípek, dva šípky, několik šípků.



Autor díla: Petra Pšeničková

Předmatematické představy – porovnávání, práce s pojmy, vztahy (menší – větší, kratší – delší, úzký – široký, nízký – vysoký, ...)

Nasbíraných předmětů využijeme k další aktivitě, porovnávání přírodnin. Učitel vybere vhodné přírodniny – např. krátký a dlouhý klacík, děti mají porovnat a společně s učitelem dospět k pojmům krátký – dlouhý. Učitel může začít větu: tento klacík je krátký a ten Tento strom je vysoký a ten je Cesta může být úzká, jindy

Předmatematické představy – třídění, porovnávání, práce s pojmy, vztahy (pojmy: méně, více, stejně)

Učitel do zeminy nakreslí obdélník podélně tak, aby ho v polovině mohl rozdělit svislou čarou. Do jedné poloviny obdélníku vloží 3 šišky, do druhé poloviny obdélníku vloží 5 šišek. Ptá se dětí, kde je více (méně, stejně) šišek. Cílem je rychlé postřehnutí předmětů bez počítání po jedné.

Učitel situace obměňuje. Vkládá předměty různých velikostí. Vytváří také situace, kdy je předmětů v obou polovinách stejně.

Prostorová orientace – pojmy: nízko – vysoko, daleko – blízko

Učitel využije procházku a hru pouštění draka k uvědomování si prostorových pojmů. V tento čas bývají obvykle ve školce dva učitelé, proto můžeme pouštět 2 draky. Samozřejmě necháme pouštět draka i děti, ale učitel v případě

potřeby dopomůže. Poté děti společně s učitelem pojmenovávají, který drak je nízko či vysoko, který je daleko či blízko.

- *Obměna:* K procvičení pojmů využijeme i stromy, které potkáme na procházce. Sledujeme a pojmenujeme, který roste nízko, který vysoko. Některý strom je daleko, jiný je blízko apod.

Použitá literatura:

LINC, V.: Tabulky ke čtení 1. Klett, Praha 2011. ISBN 978-80-86906-85-0.

Zdroj: PŠENIČKOVÁ, Petra. Aktivity v přírodě s předškoláky I – podzim. Metodický portál: Články [online]. 13. 07. 2016, [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PVC/20915/AKTIVITY-V-PRIRODE-S-PREDSKOLAKY-I---PODZIM.html>



Prostudujte si výše uvedenou ukázkou Aktivit v přírodě s předškoláky a posuďte, zda obsahuje všechny vzdělávací oblasti. Navrhněte jak tematický celek upravit či doplnit, aby byla posílena jeho integrovanost.

3.5 Hodnocení projektu

Před vlastní realizací projektu na pedagogické praxi, která je součástí předmětu *Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání* je potřeba provést hodnocení projektu na základě kritérií:

- ✓ propojení obsahu (tématu, námětu) se vzdělávacími cíli,
- ✓ provázanost cílových kategorií (kompetence = dílčí cíle = očekávané výstupy),
- ✓ operacionalizace dílčích cílů (Bloomova taxonomie) a konkretizace očekávaných výstupů vzhledem k obsahu vzdělávání,
- ✓ promyšlenost částečně řízených činností (zastoupení všech typů inteligencí, vhodnost),
- ✓ zadání pro děti, naplnění všech zásad = samostatnost, tvořivost a spolupráce dětí).

Prezentace projektů je možná formou plakátů, ale i power-pointové prezentace.



Obrázek 42. Presentace projektu.



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

Burdíková, L., & Krejčová, V. (2002). Jedna z cest, jak si vytvořit nové kurikulum pro svoji mateřskou školu (2. část). In Buriánová, J., Jakoubková, V., & Nádvořnicková, H. *Vedení mateřské školy, koncepce rozvoje školy a její realizace*. Praha: RAABE.

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

Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 16(3), 247–255.

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

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

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

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

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

Malá, H. *Ukázka třídního vzdělávacího plánu*. Metodický portál: Články [online]. 11. 12. 2007, [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1757/UKAZKA-TRIDNIHO-VZDELAVACIHO-PLANU.html>. ISSN 1802-4785. zkráceno

OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

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

PŠENIČKOVÁ, Petra. Aktivity v přírodě s předškoláky I – podzim. Metodický portál: Články [online]. 13. 07. 2016, [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PVC/20915/AKTIVITY-V-PRIRODE-S-PREDSKOLAKY-I---PODZIM.html>

Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.

Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.

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

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2017). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Praha: Portál (v tisku).

Svoboda, J. (2007). *Komunikace s agresivním člověkem*. Dostupné z: <http://www.barvyzivota.cz/drupal/?q=komunikace-s-agresivnim-clovekem-0>

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

Vališová, A., & Kasíková, H. (Ed.). (2010). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.

4 Hodnocení třídního vzdělávacího programu



Po prostudování kapitoly budete umět:

- ✓ definovat typy hodnocení a zdůvodnit jejich efektivitu,
- ✓ vysvětlit co je důležité hodnotit, kdy a jak,
- ✓ podpořit sebehodnocení dětí,
- ✓ dokázat vyhodnotit realizaci projektu.



Formativní hodnocení, sumativní hodnocení, sebehodnocení.

4.1 Smysl hodnocení a jeho funkce

Dříve bylo hodnocení zaměřeno především na hledání chyb a porovnávání výkonů jednotlivých dětí mezi sebou. Nyní vychází hodnocení z nového paradigmatu vzdělávání, které usiluje o humanizaci školy. Hodnocení již není považováno za pouhý prostředek pro posouzení/kontrolu výsledků vzdělávání, ale jeho cílem je působit na rozvoj celé osobnosti dítěte a motivovat jej k lepším výkonům. Cílem hodnocení je vybavit dítě takovými dovednostmi, aby se dokázal hodnotit sám (sebehodnocení) a převzal za svůj rozvoj a pokroky zodpovědnost (sebeřízení).

Jednou z definicí hodnocení v primárním vzdělávání, kterou lze aplikovat také ve vzdělávání předškolním, je: „Hodnocení je součástí diagnostické činnosti učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal

se žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky, které budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.“ (Kratochvílová in Horká et al., 2009, s. 160).

Hodnocení projektu nesouvisí pouze s jeho výsledky, ale především s procesem, tedy průběhem vzdělávání během jeho realizace. To, jakým způsobem bude učitel hodnocení realizovat, ovlivní kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, rozvoj osobnosti každého dítěte, ale i celkové klima třídy a mateřské školy. Měl by tedy vědět, jaké typy hodnocení používat a které jsou pro současné předškolní vzdělávání nejvhodnější. Typů hodnocení existuje celá řada (Kalhous, & Obst et al., 2002; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999). Podrobné zpracování najdete v publikaci *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (Sedláčková, Syslová, & Štěpánková, 2012, s. 6–11). V průběhu realizace projektu se učitelé otvírají prostor pro uplatnění zejména formativního hodnocení, které usměrňuje činnosti dětí a v závěru projektu provádí učitel spíše hodnocení sumativní. Aby bylo hodnocení efektivní a funkční, mělo by plnit především tyto funkce:

Funkce poznávací (informativní) – hodnocení poskytuje dítěti dostatek konkrétních informací, aby se mohlo lépe orientovat ve svých dovednostech, se zaměřením na silné stránky jeho osobnosti. Učiteli by mělo poskytovat informace o tom, zda se dítě vyvíjí vzhledem ke stanoveným cílům v souladu s jeho potřebami a dispozicemi.

Funkce korektivně – konativní – hodnocení dítěti ukazuje, jak zlepšit svoje výkony.

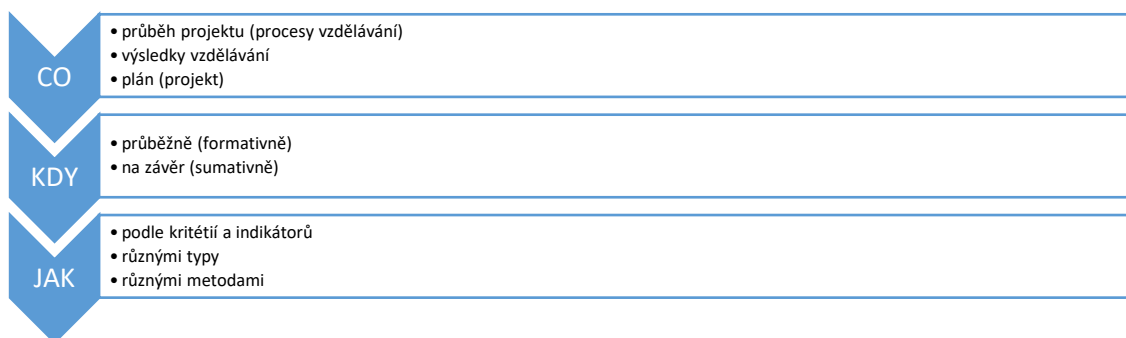
Funkce motivační – hodnocení pobízí k lepším výkonům a neodrazuje dítě od učení.

Funkce rozvíjející – hodnocení působí na celkový rozvoj osobnosti dítěte, utváří se tím jeho sebepojetí, hodnocení sebe sama.



Uveďte příklady hodnocení podle jednotlivých funkcí.

Pro nás je důležité si zodpovědět zejména tři otázky spojené s hodnocením, tedy CO hodnotit, JAK a KDY hodnocení provádět (viz obr. 43).



Obrázek 43. Proces hodnocení (převzato z Kratochvílová, 2011, s. 61).

V následujícím textu budeme hledat odpovědi na otázky CO a JAK hodnotit prostřednictvím časového třídění typů hodnocení, tedy formativního a sumativního.

4.2 Formativní hodnocení projektu

Hodnocení dětí nesouvisí pouze se zjištěními, které slouží učitelům mateřské školy pro další plánování. Týká se také informací, které učitel poskytuje dítěti. Jde o hodnotící výroky, které dítěti ukazují, jak ho vidí druzí, ale ovlivňují také to, jak bude dítě vidět samo sebe. Znamená to, že pokud učitel dítě přijímá pozitivně, dává mu najevo, že si ho cení, bude se tak dítě přijímat i samo. Učitel má zásadní vliv na utvářející se **sebepojetí dítěte** (Helus, 2009).

V souladu s výše uvedenými funkcemi hodnocení bychom tedy měli používat především **formativní hodnocení**, které poskytuje dítěti informaci o tom, jak probíhá jeho vývoj, učení, ale také průběh hry či jeho činností. Dává dítěti zpětnou vazbu o jeho pokrocích, motivuje jej k dalšímu rozvoji.

S tím souvisí užívání hodnotících výroků a takového jazyka, který dá dítěti **konkrétní zpětnou vazbu** o jeho chování, dovednostech, ale také žádoucím stavu. Podle Nováčkové (2007) zpětnou vazbu dítě potřebuje pro své učení. Zpětnou vazbu někdy přináší již samo konání – přejedl jsem se, je mi špatně; zapálená svíčka či sirka pálí; obráceně obutá bota tlačí; atd. Podle věku a zkušeností dětí předškolního věku je však zpravidla nutné, aby dětem zpětnou vazbu poskytl dospělý, např.: *Tato bota je pravá a obouvá se na pravou nožičku*. Zpravidla se však výroky dospělých nevhodně rozšiřují o hodnocení osoby: *Ty jsi ale nešika, kolikrát ti mám říkat, že se musíš podívat, kterou botu si to obouváš*. Dalšími přetrvávajícími chybami v hodnocení jsou obecná nekonkrétní tvrzení, k jakým patří výroky typu *ty jsi šikovný, ty jsi popleta, to je hezký obrázek, ...*

K vyjádření zpětné vazby se používá popis. Jde o „informace, zda to, co děláme, je správně, zda můžeme tím směrem pokračovat nebo to udělat jinak, a jak jinak to máme udělat. Bez těchto informací nemůže nastat učení ať ve smyslu pochopení (znalosti) nebo ve smyslu upevnění postupu (dovednosti)“ (Nováčková in Syslová, 2007, s. 3).

Také RVP PV (2017, s. 32) hovoří v kapitole Psychosociální podmínka o vyhodnocování **konkrétních projevů** a výkonů dítěte a vyvarování se paušálních pochval, stejně jako odsudků. Tyto obecné hodnotící výroky způsobují problémy v utvářejícím se sebepojetí dítěte (chvála vytváří pozitivní sebeobraz, který však není podložený ničím konkrétním, odsudky mohou vytvářet negativní sebeobraz, který vede k nedůvěře ve své schopnosti).

Zpětná vazba může obsahovat jak pozitivní informace (*všechny hračky už jsou uklizené a roztríděné podle toho kam co patří – kostky v koši, knihy na polici...*), tak negativní (*některé hračky ještě nejsou na svých místech – v koši s kostkami jsou i panenky*). Výroky tohoto typu podporují vnitřní motivaci a pomáhají s rozvojem kompetencí, jakými jsou rozhodování, zodpovědnost, samostatnost apod.

Popisem současně učitel obohacuje dětskou slovní zásobu a dává mluvní vzor. Postupně (u starších dětí) může vyžadovat **sebehodnocení** také od dětí (*co myslíš ty, co vidíš ty, jak myslíš, že se ti to podařilo...*) a řešení problémů, ale i konfliktů přenášet na děti (*jak bys to vyřešil, jaký je tvůj názor...*). Slouží dítěti k uvědomění si dané situace, jejích pozitiv, případné potřebě změnit či korigovat chování či výsledky.

Doposud je v mateřských školách využíváno zejména **bezděčné hodnocení**, které je spíše pocitové a hodnotícími výroky jsou zpravidla *líbí se mi, nelíbí ..., to je hezké, vy jste šikovní, ty jsi hodná* atd. Často bývá doplněné neverbálními projevy. Právě gesta, mimika a tón hlasu jsou pro děti předškolního věku velmi důležitá. Je tedy potřeba se zamýšlet nad tím, jak „pocity učitele“ ovlivňují sebepojetí dítěte. Nyní bychom měli používat především **hodnocení záměrné**, které učitel využívá k tomu, aby dítěti podal informaci o jeho chování či výsledcích.

4.3 Sumativní hodnocení (výsledky vzdělávání) projektu

Často je závěrečné hodnocení projektu realizováno v rovině afektivní, tedy jak se naplánované činnosti dětem líbily. Učitele by však měla zajímat také rovina kognitivní, psychomotorická a sociální, tedy jaké znalosti a dovednosti děti získaly. Toto **sumativní (závěrečné) hodnocení**

uskutečňuje vždy po určité etapě vzdělávání, např. po ukončení tematické části, na konci školního roku, v pololetí apod.

Informace po ukončení tematické části získává učitel několika způsoby. Jedním z nich je např. závěrečný výukový kruh, kde děti prezentují, co se v uplynulém tématu dověděly. Efektivní je, pokud učitel téma začíná obdobným kruhem na začátku tématu, kdy děti sdělují, co už o tématu ví.

Informace o znalostech a dovednostech dětí získává také v průběhu realizace projektu. V tomto hodnocení využívá produkty, v případě dítěte předškolního věku jde zpravidla o výkresy, stavby, úklid hraček nebo oblečení, které dokumentuje např. fotografiemi či videonahrávkami.

Dalším způsobem může být hodnocení výsledků vzdělávání do připraveného formuláře s kritérii (indikátory), respektive očekávanými výstupy podle plánovaných cílů (viz obrázek 44). Takovému hodnocení říkáme **kritériální**. Při tomto hodnocení se hodnotí výkon dítěte či jeho chování podle nějakého měřítka – kritéria. Neporovnává tedy děti mezi sebou, ale pomáhá v uvědomění si pokroků dítěte ve vztahu k němu samému.

Výhodou tohoto způsobu hodnocení a hodnocení výsledků/produktů je propojení s diagnostickými záznamy o pokrocích v rozvoji jednotlivých dětí, které si učitel vede v portfoliu dítěte (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2017).

Zdrojem informací může být také sebehodnocení dětí (viz následující kapitola).

5. Rozlišuje, co přírodě prospívá a co jí škodí, chová se k ní ohleduplně chrání ji a nepoškozuje.										
1.4 PROŽÍVÁ VZTAH K PŘÍRODĚ, SOUNÁLEŽITOST S PŘÍRODOU NEŽIVOU I ŽIVOU.										
2.2 ROZLIŠUJE LIDSKÉ AKTIVITY NA TY, KTERÉ MOHOU ZDRAVÍ ČLOVĚKA, PŘÍRODY PODPOROVAT A TY, KTERÉ MOHOU ZDRAVÍ POŠKOZOVAT.										
2.5 ROZLIŠUJE DOBRO A ZLO A DOVEDE OBĚ ETICKÉ KATEGORIE VIDĚT VE VZTAHU KE ZDRAVÍ.										
7.7 PODPORUJE KONKRÉTNÍMI ČINNOSTMI VLASTNÍ ZDRAVÍ I ZDRAVÍ OSTATNÍCH, PŘÍRODY.										
7.8 OCHRAŇUJE PŘÍRODU, CÍTÍ K NÍ ODPOVĚDNOST A ÚMYSLNĚ JI NEPOŠKOZUJE.	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte
Neubližuje živočichům.										
Rozlišuje „zdravou a nemocnou“ rostlinu, potok, les, krajinu...										
Hospodárně zachází s materiály.										
Je šetrné k věcem, které používá.										
Dovede popsat důsledky a rizika lidských činností pro životní										
Posuzuje známé lidské aktivity z hlediska jejich důsledku pro další										
Chová se šetrně k životnímu prostředí.										
Stará se úspěšně o živočichy.										
Úspěšně pečuje o rostliny, byliny.										
Zapojuje se do třídění odpadu										
Zajímá se o účinek léčivých rostlin.										
Vyjadřuje nejrůznějšími prostředky své dojmy z přírody.										
Vytváří z přírodnin dvou i trojrozměrné estetické výtvořky.										

Obrázek 44. Hodnocení tematické části (podle MŠ POD ŠPILBERKEM).

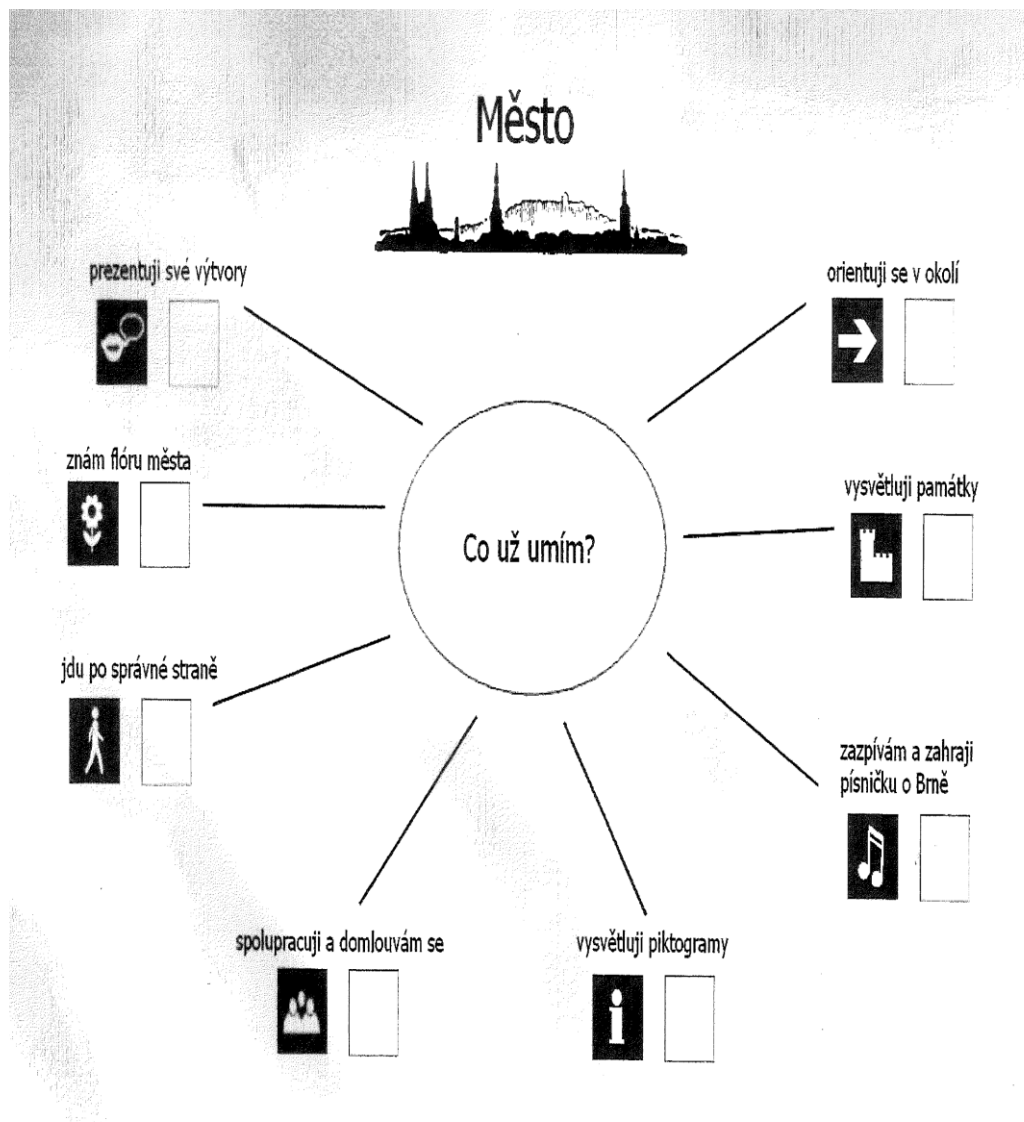
4.4 Sebehodnocení dětí

V mateřské škole se z hlediska věku dětí jeví sebehodnocení jako téměř nemožné. Zkušenosti několika mateřských škol však tuto domněnku vyvrací. Zejména v heterogenních třídách, kde jsou k sebehodnocení vedeny především děti v posledním ročníku docházky, tedy děti 5–6leté, se ukazuje, že nápodobou se sebehodnocení učí i děti mladší.

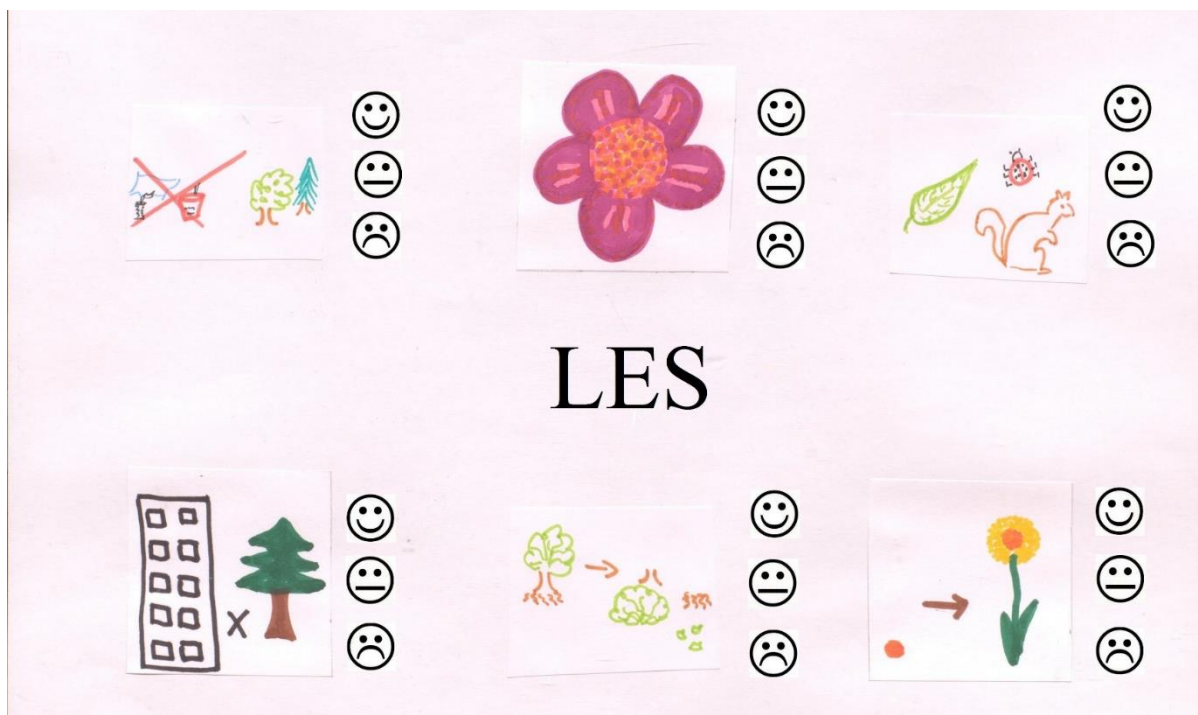
Pro hodnocení svých znalostí a dovedností využívají učitelé jak hodnocení ústního, tak písemného. Pro ukázkou písemného hodnocení jsme využily formuláře, které vytvořily studentky 2. ročníku oboru učitelství pro mateřské školy v roce 2017.

Obrázek 45 ukazuje formulář, který byl určen pro hodnocení získaných znalostí a dovedností po realizaci tematické části *Moje město*. Děti měly doplnit do volného políčka u piktogramu, který znázorňoval popsanou dovednost pomocí smajlíků (☺ ovládám, ☹ nezvládám), jak se jim podařilo zvládnout plánované cíle. Obdobné je sebehodnocení na dalším obrázku 46, které se vztahuje k tématu *Les*.

Mateřské školy, ale využívají i dalších možností, které podporují sebehodnocení dětí (obrázek 47–48).



Obrázek 45. Příklad způsobu sebehodnocení dětí.



Obrázek 46. Příklad způsobu sebehodnocení.



Obrázek 47. Příklad způsobu sebehodnocení.

Zdroj: Pinterest



Obrázek 48. Příklad způsobu sebehodnocení.

Zdroj: Pinterest

4.5 Sebereflexe studenta

Při realizaci projektu na pedagogické praxi ve fakultní mateřské škole, která je spojená s předmětem *Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání*, pořizují studenti videozáznam. Úkolem je nahrát libovolný výstup a na jeho základě vytvořit asi 5minutovou prezentaci.

Po realizaci projektu v mateřské škole provádí student písemnou sebe/reflexi na základě kritérií z oblasti „Procesy učení“ a „Prostředí pro učení“ z nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015) a opírá se především o pořízený videozáznam.

Při sebe/reflexi se osvědčuje aplikovat hierarchii otázek podle kognitivní náročnosti, jak je uvádějí Janík a Miková (2006, s. 118). Nejnižší úroveň otázek směřuje k popisu toho, co je možné na videozáznamu vidět a slyšet. Popis viděného pomáhá detailněji proniknout do podstaty pedagogických situací a následně je lépe analyzovat. Odvádí od unáhlených, povrchních a zpravidla kritických soudů (Syslová, 2016, s. 451). Pomáhá s uvědoměním si detailů vzdělávací reality. Další úroveň otázek se zabývá pocity a smyslem toho, co je zachyceno na videozáznamu. Třetí úroveň otázek pátrá po významu jednání osob (v tomto případě studenta a dětí). Na nejvyšší úrovni jsou otázky zaměřené na hledání nových řešení či alternativ situací zaznamenaných na videozáznamu.

Předmět je zakončen kolokviem, na kterém studenti prezentují videozáznam vlastní výuky. Studenti se setkávají ve skupinách po šesti. Po zhlédnutí videozáznamu mají za úkol výstupy ostatních kriticky zhodnotit. Vyhledávají pozitivní momenty a navrhují další možné způsoby práce s dětmi.



Obrázek 49. Supervizní setkání nad prezentacemi videozáznamů výuky studentů.

Vyučující vstupuje do rozboru videozáznamů v roli supervizora⁵ a v případě potřeby využívá otázky, které posilují percepční schopnosti studentů, schopnost analyzovat interakce mezi studenty a dítětem, didaktické obsahy (naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod.), ale i postoje, důvody volby, pocity atd. (Syslová, Horká & Lazarová, 2014, s. 90)

⁵ Jde o průvodce, který pomáhá supervidovanému týmu (v tomto případě skupině studentek) při reflektování prezentovaných videozáznamů. Pomoc spočívá v prohloubení lepšího porozumění vzdělávacích situací, umožňuje rozvoj nových perspektiv profesního jednání (Korthagen et al., 2011, s. 117–131). Převažuje konzultativní dialogický charakter supervize, v němž převládá usuzování na různé možnosti (Janík & Minaříková et al., 2011, s. 28). Supervize se současně stává modelem učení, ukazuje, že sdílení mezi učitelkami se může stát v MŠ prostředkem k zvýšení jejich kvality a efektivity práce (Syslová et al., 2016).

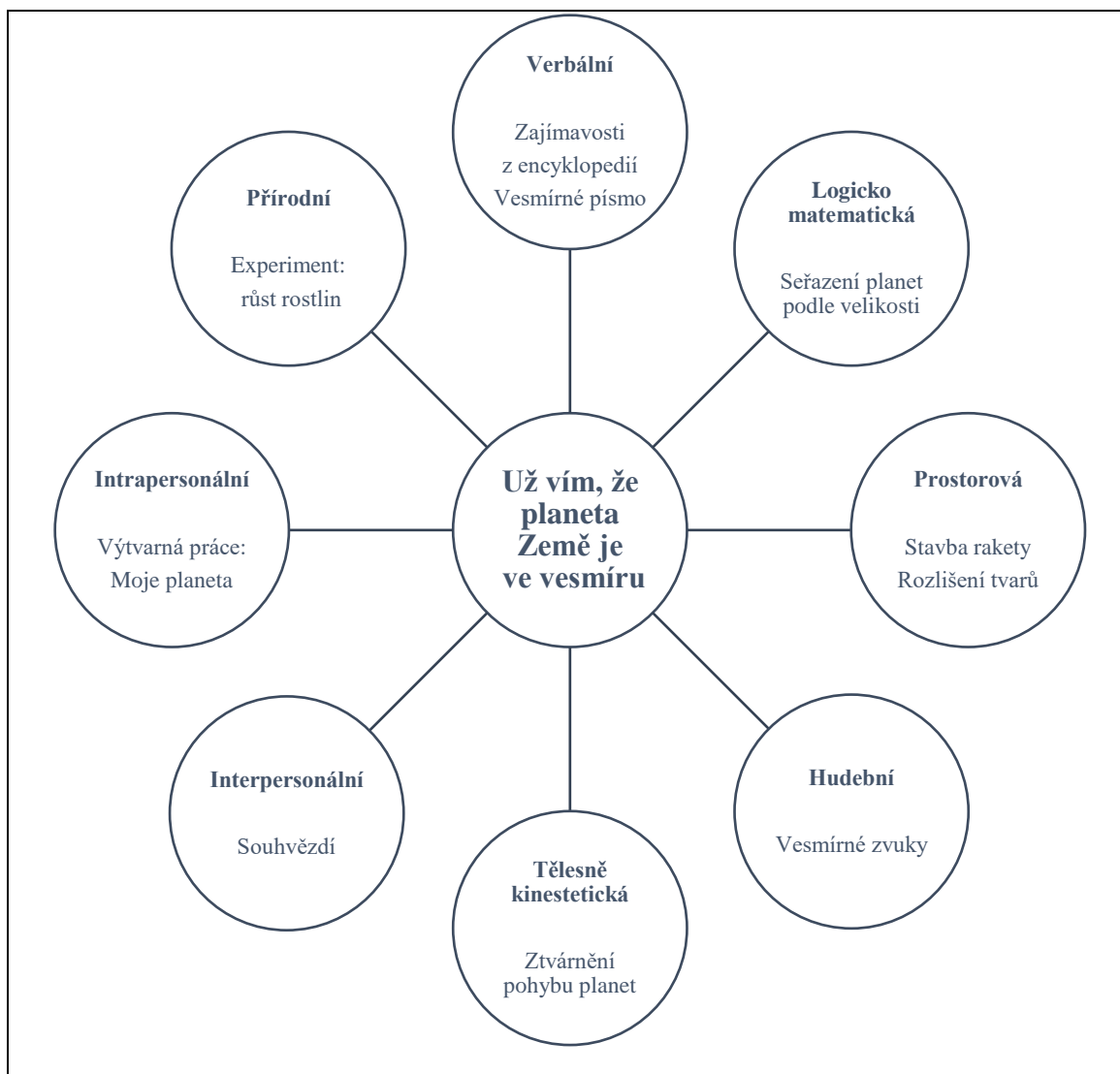


- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr.
- Helus, Z. (2009a). *Dítě v osobnostním pojetí* (přepřacované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerverf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J. (2009). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J. Hodnocení a sebehodnocení. In Horká, H., Filová, H., Janík, T., Kratochvílová, J. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 160. ISBN 978-80-210-4859-1.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- Nováčková, J. Pedagogický styl založený na zpětné vazbě. In Syslová, Z. (Ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha: Verlag Dashöfer, 2007, s. 3. ISSN 1802-4130.
- Příhoda, V. (1936). *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie.
- Singule, F., & Rýdl, K. (1988). *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN.
- Slavík, 1999.
- Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy. Výuková videa*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M. & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2017). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Praha: Portál, v tisku.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 440–454. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.319>
- Tomková, A., Kašová, J. a Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- Valenta, J. et al. (1993). *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama.

PŘÍLOHY

TEMATICKÝ PLÁN	
Téma: Už vím, že planeta Země je ve vesmíru	Období: 27. 2. – 10. 3. 2017
<p>Organizační poznámky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tematický plán je určen pro heterogenní třídu v MŠ Bušín. Do třídy je zapsáno 17 dětí ve věku 2–5 let (z toho 4 předškoláci a 3 dvouleté děti). Obvykle přichází 10–12 dětí (z toho 3 předškoláci a minimálně 1 dvouleté dítě). Pro všechny předškoláky, kteří denně dochází do MŠ je vypracován plán pedagogické podpory kvůli značnému narušení komunikačních schopností, jemné motoriky a problémům v sociální oblasti. • Řízené činnosti bývají zařazovány po svačině. Předškoláci se těchto činností účastní téměř vždy, ostatní děti mohou odcházet a věnovat se vlastní hře. Nesmí však ve třídě rušit. • Při běžném provozu bývá ve třídě přítomna vždy pouze 1 učitelka. 	
<p>Kompetence:</p> <p><u>Kompetence k učení:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů. 	
<p>Cíle:</p> <p>DP</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představitivosti a fantazie, • rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření), • posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.), • vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení. <p>DS</p> <ul style="list-style-type: none"> • vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách 	<p>Konkretizované výstupy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • všímá si drobných změn na rostlině (změna barvy, výšky...) na základě změněných podmínek (méně světla, vody, tepla), • uvědomuje si, že planeta Země je jedinečná a že život na ni je možný díky teplu, vodě, vzduchu a světlu, • ví, co je společným znakem planet sluneční soustavy (obíhají kolem Slunce) a uvede alespoň 1 název planety, • ví, že hvězdy vydávají světlo a že je můžeme pozorovat pouze v noci, • ví, že Slunce je naše nejbližší hvězda a že díky ní máme ve dne světlo, • ztvární své představy o vesmíru (výtvarně, hudebně, dramaticky, pohybově nebo vyprávěním), • ví, v kterou denní dobu svítí Slunce a kdy Měsíc a hvězdy, • rozliší kulatý, špičatý a hranatý tvar. • rozliší různé materiály (písek, kámen, zemina, voda).
<p style="text-align: center;">Rizika</p> <ul style="list-style-type: none"> • nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti, • příliš racionální, hotový a uzavřený výklad světa, • nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí, • výběr a nabídka témat, která jsou životu dítěte příliš vzdálená, pro jeho vnímání a chápání náročná, která přesahují přirozenou zkušenost dítěte a nejsou pro dítě prakticky využitelná, • užívání abstraktních pojmů, předávání „hotových“ poznatků, • převaha zprostředkovaného poznávání světa (obraz, film). 	
<p style="text-align: center;">Motivace k tématu</p> <p><u>1. Mobilní planetárium v MŠ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • promítání pohádky Jak Měsíc putoval ke Slunci na návštěvu, • záběry ze startu rakety a kosmonautů na Měsíci. <p><u>2. Zájem dětí o tuto tematiku</u></p> <p><u>3. Dlouho nezařazené téma v TVP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Při promítání jsem si uvědomila, že jsme si s dětmi o vesmíru nikdy nepovídali. 	

Řízené činnosti	
<p style="text-align: center;"><u>ve třídě</u></p> <p>Diskuzní kruh:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co je to Slunce? • Co víš o vesmíru? Jak si představuješ vesmír? <p>Experimenty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • důkaz gravitace: pouštění různě těžkých předmětů, • hra se světly (s baterkami): silnější světlo přesvítilo to slabší (Slunce-hvězdy), • modelování povrchu Měsíce (plastelína, písek, kameny). <p>Pohybové činnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cvičení jógy – pozdrav Slunci, • taneční improvizace s využitím stuh a šátků při relaxační hudbě, • pohybové ztvárnění básničky. <p>Sluníčko Do hebounkých peřinek z růžového kanafasu položilo sluníčko pramínky svých zlatých vlasů. Až se mu z nich k ránu dozdá krásný sen, smát se a hřát bude celičký den.</p> <p>Práce s textem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kniha Jak si uděláme zeměkouli (Milena Lukešová), • úryvek z knihy Malý princ. <p>Skupinová práce Den a noc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • třídění obrázků podle toho, zda je děláme ve dne nebo v noci. 	<p style="text-align: center;"><u>venku</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • otiskování předmětů do bláta – vytváření různých povrchů planet, • vycházky do přírody s pozorováním: <ul style="list-style-type: none"> – jak se příroda po zimě probouzí (pupeny), – tání sněhu díky slunci, – pozorování stínů, • pozorování slunce přes svářečské sklo.
<i>Částečně řízené činnosti</i>	



Zapojení rodičů:

Úkolem pro rodiče s dětmi je pozorovat noční oblohu. Děti dostanou domů mapu aktuální noční oblohy s průvodním dopisem. Zpětná vazba bude v podobě vyplněného vzpomínkového listu „Noční obloha“.

Částečně řízené činnosti dětí:

Název činnosti: *Zajímavosti z encyklopedií*

Typ inteligence: *verbální inteligence*

Pomůcky: *Atlas vesmíru pro děti, Vesmír v kostce, Dětská ilustrovaná encyklopedie – Svět vědy a techniky, Velký ilustrovaný atlas světa a vesmíru*

Organizace: *Děti si vytvoří skupinky podle společných zájmů a kamarádských vztahů.*

Zadání pro děti: *„Prohlédněte si encyklopedie o vesmíru a ukažte kamarádům zajímavosti, které jste v nich našli.“*

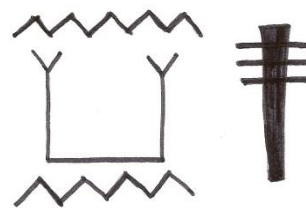
Název činnosti: *Vesmírné písmo*

Typ inteligence: *verbální inteligence*

Pomůcky: *obrázky různých činností, papíry, tužky, pastelky, další materiál v MŠ (kostky, mozaiky, stavebnice apod.)*

Organizace: *Podmínkou pro vytvoření skupiny je, aby byl ve skupině alespoň 1 předškolák.*

Zadání pro děti: *„Ve sluneční soustavě je jediná planeta Země, kde žijí lidé. Vesmír je ale tak obrovský, že je docela možné, že je někde podobná planeta, jako je ta naše. Ale jakou řečí by takoví obyvatelé mluvili? A jak by psali? ... Vyberte si nějaký obrázek a zkuste to, co je na obrázku nakreslené napsat „vesmírným písmem“. Potom ukažte svoje písmo jiné skupince, aby zkusili uhádnout, který obrázek jste napsali.“*



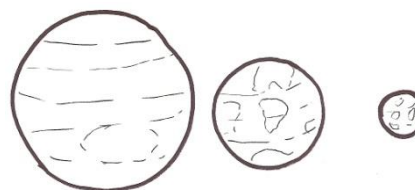
Název činnosti: *Seřazení planet podle velikosti*

Typ inteligence: *matematicko-logická inteligence*

Pomůcky: *obrázky 8 planet, jakékoli předměty z MŠ*

Organizace: *ve skupině jsou nejvýše 4 děti*

Zadání pro děti: *„Srovnajte obrázky planet podle velikosti. Poté přineste 8 různě velkých předmětů a přiřaďte je k planetám tak, aby i ony byly seřazeny podle velikosti.“*



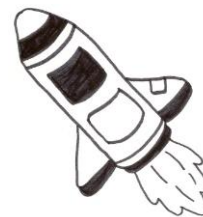
Název činnosti: *Stavba rakety*

Typ inteligence: *prostorová inteligence*

Pomůcky: *stavebnice, mozaiky, kostky, výtvarný materiál*

Organizace: *skupinky kamarádů, maximální počet 3 děti*

Zadání pro děti: *„Abychom se dostali do vesmíru, museli bychom mít raketu. Zkuste ve skupinkách postavit raketu. Na stavbu můžete použít cokoli.“*



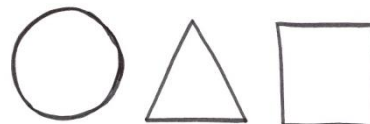
Název činnosti: *Rozlišení tvarů*

Typ inteligence: *prostorová inteligence*

Pomůcky: *pracovní list, nůžky lepidlo, papíry ve tvaru kruhu, trojúhelníku a obdélníku, různé předměty*

Organizace: *v každé skupince bude 1 předškolák*

Zadání pro děti: *„Všechny planety jsou kulaté jako tento kruh. Některé věci jsou hranaté jako tento obdélník a některé jsou špičaté jako tento trojúhelník. Vystříhejte obrázky z tohoto listu a nalepte je podle jejich tvaru na kruh, obdélník nebo trojúhelník. Ke každému tvaru najděte ve třídě další věci, které mají daný tvar.“*



Název činnosti: *Vesmírné zvuky*

Typ inteligence: *hudební inteligence*

Pomůcky: *nástroje Orffova instrumentáře, sáčky, plastové hůlky, hračky a další předměty, kterými lze vytvořit nějaký zvuk*

Organizace: *dvojice až trojice dětí*

Této činnosti bude předcházet poslech zvuků (vln), které nahrála NASA ve vesmíru.

Zadání pro děti: *„Slyšeli jste, jaké zvuky vydávají některé planety a komety. Zkuste vytvořit zvuky, které by mohla vytvářet další vesmírná tělesa.“*



Název činnosti: *Ztvárnění pohybu těles*

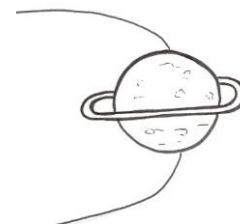
Typ inteligence: *tělesně kinestetická inteligence*

Pomůcky: obrázky planet, obrázek sluneční soustavy, provázky

Organizace: ideálně skupina 8 dětí, příp. méně

Zadání pro děti: „Prohlédněte si obrázek sluneční soustavy. Obrázek

Slunce umístěte doprostřed a kolem něj vytvořte pomocí provázků oběžné dráhy. Každý si vyberte obrázek planety a společně předved'te, jak planety obíhají okolo Slunce. Nezapomeňte dodržovat stálou rychlost, protože planety opravdu nezrychlují ani nezpomalují.“



Název činnosti: *Souhvězdí*

Typ inteligence: *interpersonální inteligence*

Pomůcky: *kartičky s obrázky souhvězdí, materiál dle výběru dětí*

Organizace: *vytvoření skupin – podle kamarádských vztahů*

Zadání pro děti: „Když se za jasné noci podíváme na oblohu, uvidíme spoustu hvězd. Tak jak jste viděli v mobilním planetáriu, lidé si skupiny hvězd neboli souhvězdí různě pojmenovali podle toho, co jim připomínali. Tady máte kartičky s obrázky různých souhvězdí. Zkuste vytvořit oblohu, na které budou některá z těchto souhvězdí.“



Název činnosti: *Moje planeta*

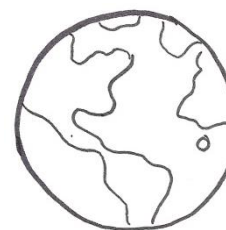
Typ inteligence: *intrapersonální inteligence*

Pomůcky: *papírové kruhy, barvy, lepidla, přírodniny, tkaniny*

Organizace: *Děti mohou pracovat ve skupince nebo individuálně.*

Této činnosti bude předcházet krátká četba z knihy Malý princ.

Zadání pro děti: „Malý princ měl svoji planetu. Představte si, že byste měli také svoji planetu. Jak by vypadala? Jakou by měla barvu? Co by na ní bylo? Zkuste ji vytvořit.“



Název činnosti: Experiment – růst rostliny

Typ inteligence: *přírodní inteligence*

Pomůcky: *minipařeniště, výsevní zemina, různá semena, konvička s vodou, misky*

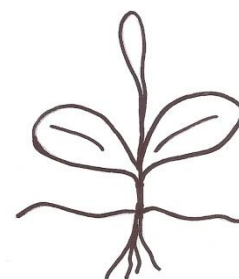
Organizace: *4 zhruba stejně početné skupinky, každá bude mít k dispozici 1 minipařeniště*

Zadání pro děti: „Na naší jedinečné planetě rostou rostliny díky vodě, vzduchu a světlu. A vy si můžete vyzkoušet, jak budou rostliny reagovat, pokud jim podmínky změníme. Do minipařenišť si dejte zeminu a nasejte různá semínka.

.... Projděte se po školce a najděte místa, kde je nejtepleji a kde je chladněji.

Minipařeniště dáme na různá místa tak, aby byly některá tam, kde je víc teplo, a některá na chladnějším místě. Až rostlinky vyklíčí, vyzkoušíme také vliv množství světla a vody.“

Evaluace:



Naplnění dílčích cílů:


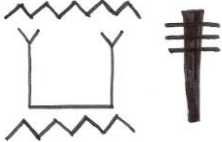




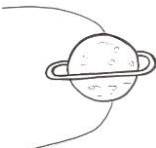



(zaznamenávání výsledků: barevné označení políčka u konkrétního dítěte)

Hodnocené konkrétní cíle:	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte	Jméno dítěte
1. Všimá si drobných změn na rostlině (změna barvy, výšky...) na základě změněných podmínek (méně světla, vody, tepla).						
2. Uvědomuje si, že planeta Země je jedinečná a že život na ni je možný díky teplu, vodě, vzduchu a světlu.						
3. Ví, že hvězdy vydávají světlo a že je můžeme pozorovat pouze v noci.						
4. Ví, že Slunce je naše nejbližší hvězda a že díky ní máme ve dne světlo.						
5. Ví, co je společným znakem planet sluneční soustavy (obíhají kolem Slunce) a uvede alespoň 1 název planety.						
6. Ztvární své představy o vesmíru (výtvarně, hudebně, dramaticky, pohybově nebo vyprávěním).						
7. Rozliší kulatý, špičatý a hranatý tvar.						
8. Rozliší různé materiály (písek, kámen, zemina, voda).						

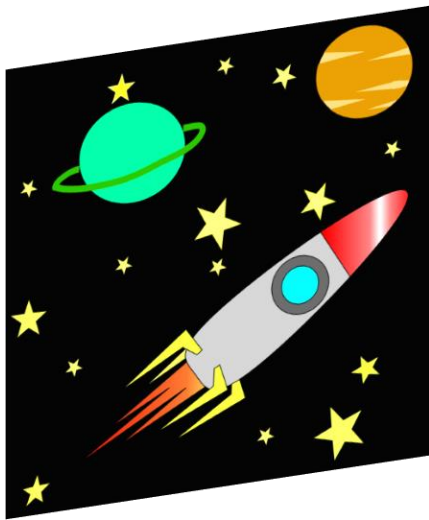
Poznámky:

Sebehodnocení dítěte:

Děti si označí úkoly pomocí barevných raket podle toho, jak se jim dařilo.
(zelená – daří se mi, modrá – nevím, červená – nedaří se mi)

Zajímavosti z encyklopedií		
Vesmírné písmo		
Seřazení planet podle velikosti		
Stavba rakety		
Rozlišení tvarů		
Vesmírné zvuky		
Ztvárnění pohybu těles		
Souhvězdí		
Moje planeta		
Experiment – růst rostliny		

Vzpomínkový list pro rodiče s dětmi:



Noční obloha

Jméno dítěte:

Datum pozorování:

S kým jsem pozoroval(a):

Kde jsme pozorovali:

Souhvězdí, která jsme viděli:

.....

.....

Takto jsme je nakreslili:

Další zajímavosti z pozorování:.....

.....

.....

Zdroj: Klimešová Marta, projekt k předmětu Souvislá pedagogická praxe 2, 2016

PROJEKTOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE
PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Mgr. Lucie Štěpánková

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Grafický návrh obálky Mgr. Jana Nedomová
1., elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8856-6

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8856-2017>

Publikace plní funkci skript, která mají jak teoretickou, tak praktickou dimenzi. Seznamují se základními východisky tvorby krátkodobých plánů vzdělávání v mateřských školách, jakými jsou projektorá výuka a integrovaná tematická výuka. Stěžejní třetí kapitola směřuje k samotnému procesu projektování, při němž je základním úkolem studenta/učitele zvolit vhodný obsah vzdělávání v závislosti na vzdělávacích cílech a naplánovat přiměřenou vzdělávací nabídku včetně efektivních vzdělávacích strategií podporujících rozvoj každého jednotlivého dítěte. Závěr publikace je věnován hodnocení jak průběhu, tak výsledků vzdělávání.