**Tvorba třídního vzdělávacího programu**

**V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

## Elektronická studijní opora pro kurz K1.2 Tvorba TVP v MŠ

**garant:** Alena Váchová

**zpracovatelé:**

Alena Váchová

Juliana Gardošová

Romana Píchová

Hana Švejdová

Petra Waldaufová

ilustrace: Adéla Drtinová

**KA1.2 Tvorba třídních vzdělávacích programů elektr podpora**

Alena Váchová a kol.

Obsah

1 Cesta k dnešnímu pojetí předškolního vzdělávání – Alena Váchová

1.1 Několik zastavení v historii předškolní výchovy………………………………………………..4

1.2 Humanistická psychologie ……………………………………………………………………………….. 6

1.3 Konstruktivismus …………………………………………………………………………………………….. 6

1.4 Osobnostně orientovaný model ……………………………………………………………………… 8

1.5 Kurikulární východiska pro tvorbu Tvp ………………………………………………………….. .10

1.5.1 Bílá kniha ……………………………………………………………………………………………………….10

1.5.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ………………………………. 13

1.5.3 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ……………………………………. 16

2 vzdělávací proces V MŠ - Alena Váchová ………………………………………………………. 21

2.1 Plánování - Programy pro mš ………………………………………………………………………….. 21

2.2 Obecný postup plánování ………………………………………………………………………………… 21

2.3 Charakteristika třídy jako základ TVP ..………………………………………………………….. . 23

2.4 Stanovení cílů vzdělávání na úrovni třídy ……………………………………………………….. . 24

2.5 Vzdělávací nabídka ………..………………………………………………………………………………. .. 26

2.6 Další součásti třídního programu .…………………………………………………………………….. 27

2.7 Evaluace třídního vzdělávacího programu ………………………………………………………. 28

3 tvorba třídního kurikula v kontextu různých vzdělávacích přístupů

3.1 TVP na základě využití příběhů, dramatické výchovy a prožitkového učení - Hana Švejdová

3.1.1 Příběh a předškolní dítě ………..……………………………………………………………………………… 32

3.1.2 Předškolní vzdělávání a příběhy …………………………………………………………………………… 33

3.1.3 Práce s příběhem …………………..…………………………………………………………………………… ..34

3.1.4 Prožitkové učení a dramatická výchova .………………………………………………………………… 36

3.2 Vzdělávací program Začít spolu- Juliana Gardošová ………………………………………… 39

3.2.1 Filozofický základ programu ………………………………………..………………………………………… 39

3.2.2 Základní principy programu Začít spolu ………………………..………………………………………… 39

3.2 Tvorba a realizace TVP na základě prvků waldorfské pedagogiky **-** Petra Waldaufová

3.3 Waldorfská pedagogika v mateřské škole ………………………..…………………………………………. .46

3.3.1 Stručně o waldorfské pedagogice ………..………………………..………………………………………… ..46

3.3.2 Charakteristika Třídního vzdělávacího programu ve waldorfské mateřské škole ………. 47

3.4 Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole – Romana Píchová …………………………….51

3.4.1 Principy pedagogiky Marie Montessori ……………………………………….………………………………..51

3.4.2 Lidské tendence– využití pro vzdělávání ……………………………………….……………………………..56

Závěr

**Přílohy:**

Příloha č.1: Co by měl obsahovat třídní vzdělávací program Hana Švejdová

Příloha č.2 Ukázka TVP založeného na příbězích - MŠ Klatovy Studentská ul. 6 třída Hana Švejdová

Příloha č.3 …Vezmem čapku, třesky plesky, i po létě bude hezky… Hana Švejdová

1 Cesta k dnešnímu pojetí předškolního vzdělávání

1.1 Několik zastavení v historii předškolní výchovy

 *„Dějiny dítěte jako dějiny prohřešků na něm páchaných“ (Z. Helus)*

Mezi prvními, kteří vyzdvihli význam dětství, byl:

**J.A.Komenský** - (17. stol.)

* Výchova a vzdělání má zásadní význam pro nápravu a kultivaci
* Cílem – zbožnost, mravnost, vzdělání
* Škola je místo, kde se člověk učí být člověkem (Dílna lidskosti)
* Vyučování se má zakládat také na vnitřním tíhnutí dítěte, nejen na přemáhání jeho přirozenosti

**Informatorium školy mateřské** – **Je v dějinách pedagogiky 1.systémem předškolní výchovy.** Nikde jinde v té době nenajdeme zdůraznění významu výchovy v prvních letech života pro celý další vývoj člověka - komplexní výchova dítěte předškolního věku v rodině, rozvoj řeči, smyslů, zásada přiměřenosti, názornosti , využívání a probouzení aktivity, která je znakem rozvoje – jejím projevem je HRA.

Hra má mít stejný časový prostor jako spánek a strava.

Člověk si hraje celý život – mění se jen obsah a náročnost

Pro nás je důležité, že **hlavním cílem pro Komenského nebyly vědomosti**, ale utváření člověka jako **harmonicky rozvinuté osobnosti, lidské bytosti.** **Učení a všechny činnosti dítěte by měly být podle hravé a zábavné, často připomíná i humor.** Také myšlenka výchovy všech bez rozdílu (dívek i chlapců, chudých i bohatých) je na tehdejší dobu velmi pokroková.

**Jean Jacques Rousseau** (18. stol.)

Kritizoval tvrdý přístup k dítěti, obhajoval jeho práva, je zakladatelem přirozené svobodné výchovy, ve shodě s přírodou. Přesto i on omezuje předškolní období /dokonce od 2 až do 12 let/ pouze na **rozvoj těla a smyslů,** nazývá je obdobím „spánku rozumu (žádné umělé hračky a učení z knih).

Významný přínos je mimo jiné v tom, že **období dětství považuje za rovnocenné** ostatním obdobím života, a že zdůrazňuje povinnost dospělých **respektovat věkové zvláštnosti dítěte i jeho individualitu**.

**Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827)

Měl zájmem o děti v krajní nouzi, o děti chudáků, nemanželské, zdůrazňoval důležitost lásky k dětem, dítě má v sobě sílu k rozvoji, příroda venku je mu školou, tělesná výchova pomáhá rozumové, smyslům i vůli, TV spojoval s prací, ta pomáhá i mravnosti (hlava-ruce-srdce) , vyzdvihl význam hry a požadoval , aby se učení a hra vzájemně doplňovaly, aby učitel využíval hru pro výchovné cíle

**19.stol. vznik zařízení pro předškolní děti** –opatroven, útulků; vznikají z potřeby postarat se o děti matek, které se vznikem průmyslové velkovýroby začínají pracovat, jsou levnou pracovní silou; je také potřeba postarat se o dost velké množství nezaopatřených dětí-sirotků.

**Johann Friedrich Froebel (.1782-1852)**

Německý pedagog zaměřený na předškolní výchovu, čerpal z učení Pestalozziho a aplikoval jeho systém na předškolní věk , předškolní výchovu chápe jako základ vzdělávání a součást celkového výchovného systému. Jeho význam tkví pro dnešní předškolní vzdělávání tkví v tom, že vytvořil systém předškolní výchovy založený na dětské hře , práci na zahradě - příroda, poznatky, pohyb **vyzdvihl vážnost a smysl volné hry**. (není to zábava, ale základní činnost dítěte prováděná s veškerou vážností až do únavy).

 Po vzoru Pestalozziho chtěl, aby matka byla vzdělaná, aby dal matkám dobrý příklad, otevřel první Kindergarden – Dětskou zahrádku (1840) - hernu pro děti , která byla zároveň i cvičnou školou pro chůvy a matky. Froebel pod pojmem „dětské zahrádky“ rozuměl  **ideální domácí mateřskou výchovu.**

Tvůrce didaktických her – od jednoduchého ke složitému –vypracoval samostatné dětské zaměstnání a připravil pro ně zvláštní didaktické hračky, tzv. „Froebelovy dárky“( tvary, konstrukční prvky, ze kterých je složen svět ( koule - symbol jednoty světa, krychle, hranol, jehlan), začíná je dělit , základ stavebnice .

**Jan Vlastimil Svoboda,** učitel 1. české opatrovny Na Hrádku - 1832, vypracoval pro ni program, propracovaný systém předškol. vzdělávání, je přesvědčený, že už těmto dětem se má poskytnout. Program je nazván “Skolka-…“ - Zahrnuje do něj vědomosti o přírodě, lidském těle, o zdraví, řemeslech a přísloví a pořekadla pro mravní výchovu, také počáteční čtení, psaní a matematiku.

To vše přesahovalo dobročinné poslání opatroven a zasahovalo přímo do přestavby našeho školství, byl to pokus o novou školu (v té době dril, tělesné tresty).

V r. **1869**, otevřena **1. MŠ v Praze** u sv.Jakuba podle **Marie Riegrové Palacké.**

První učitelky se byly školit ve Francii, ale nejprve byly v opatrovně Na Hrádku, „ aby shlédly napřed, co se osvědčilo a ujalo u nás, aby nepřijaly snad více živlů cizích, než národnosti naší bylo by ku prospěchu.“

Říšský zákon v r. **1869 legalizoval název MŠ** a poprvé zahrnuje mateřské školy do zákonné normy. Také je zároveň 1.pokusem o vymezení obsahu práce v MŠ., výnos z r.1972 na to navazuje a ovlivňuje práci MŠ téměř do konce 1.republiky.

 Jeden z hlavních cílů je „příprava dítěte na vyučování formou cvičení těla a smyslů a přiměřeným pěstováním ducha. Prostředkem jsou zaměstnání napodobivá i tvořivá, hry tělesné i se zpěvem, nazírání na předměty a obrazy, lehké práce zahradní“

„Jakékoli školské vyučování se zakazuje“ (důraz na slovu **školské**, ne na vyučování samotné).

**Reformní pedagogika**

Koncem 19. stol. vzniká tzv. hnutí nové výchovy, reformní pedagogika, jež se plně rozvíjí zejména ve 20. a 30. letech 20. století (pak útlum v době nacismu, komunismu).

Mění se postoj k dětem: pochopit je, respektovat, dát mu lásku a trpělivost, nepřetvářet je dle svých představ. Hovoří se o Koperníkovském obratu“ ve výchově – dítě jako Slunce je uprostřed, kolem něj obíhají učitel, cíl i prostředky.

Důraz je kladen na spontaneitu, tvořivost, svobodu jednání a nenásilné rozvíjení vnitřních sil člověka.

Vytváří se varianty alternativního školství – Waldorfské, Montessori, Jenský plán, Daltonský plán… Tyto školy se liší, ale mají některé společné rysy: důraz na individualitu, spolupráci (oproti soutěživosti), odmítání časné diferenciace žáků, odstranění známkování a nahrazení slovním hodnocením, výuka ve věkové smíšených skupinách, odstranění vyuč. hodin a vytváření integrované výchovy v kurzech nebo epochách. Důraz na praktickou činnost dětí, individuální práci žáků – učí se sami, ve dvojicích, skupinách. Není vyžadována přísná kázeň, ve škole děti mají svobodu pohybu a vyjadřování. Významná je účast rodiny na práci školy. Učitelé mají relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení. Postupně vznikaly obory zabývajících se dítětem – vývojová psychologie, pedagogická psychologie, pediatrie, předškolní pedagogika.

1.2 **Humanistická psychologie**

- ve 2.pol.20.st – jedněmi z představitelů jsou Abraham Harold **Maslow** a Carl Ranson **Rogers.**

**Základní myšlenky:**

- dítě je hodné, dobré, tvořivé, společenské, jedinečné

- povznášení vědomí vlastního já

- osobnostní rozvoj

- kultivace v uspokojování potřeb

- rozvíjení vyšších hodnot

- tvořivost

V předškolní výchově je kladen důraz na spontánnost, hru, humor, citovou vnímavost, přirozenost a otevřenost ve styku s druhým. Posiluje se sebedůvěru a sebeúcta dítěte.

**1.3 Konstruktivismus**

Konstruktivizmus v psychologických a sociálních vědách je směr druhé poloviny 20. století, který

zdůrazňuje aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce

s prostředím a společností. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 271)

Vychází z názorů **Piageta, Vygotského, Brunera** a dalších.

Učení podle konstruktivistů– dítě v předškolním věku si již vytváří vlastní obraz o okolním světě, lidech i o sobě samém. Jeho pojetí světa se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně získává. Konstruuje a rekonstruuje, protože nové poznání může být  v rozporu s jeho prozatímním pojetím světa, toto pojetí musí re-konstruovat, pak je schopné to nové přijmout. Neplatí to jen v předškolním věku, ale i v dospělosti. Někdo se nechce svého původního konceptu vzdát, lpí na něm, dává mu to jistotu (věci jsou, jak si myslím). Přijít o dosavadní jistoty je těžké, proto setrvává u původního konceptu, i když mu třeba přináší problémy, nepřijímá z vnějšku žádné nové argumenty.

Můžeme si vzít za příklad i vědecké poznání, které není konečné, čas od času dojde k přehodnocení stávajícího vědění a celé pojetí se změní. I to ale jednou možná bude nahrazeno v souvislosti s novými objevy pojetím dalším. V myslích jednotlivých dětí je to podobně. Stávající koncepty nabourávají nové zkušenosti.

Neznamená to, že učitel nemá připravovat pro děti informace a že pojetí světa se u dětí nemůže měnit i na základě ním připravených informací. Nepředkládá jim je ale hotové k pouhému zapamatování.

Základní fáze konstruktivistické výuky:

Evokace – navození tématu a shrnutí poznatků a zkušeností dětí (připravit učební situace, ve kterých je děti projeví ) , vzájemná výměna těchto poznatků mezi dětmi, konfrontují, pak se na nich staví.

Ukotvení – prohloubení a pochopení svých poznatků na základě činností (ověřují si použitelnost dosavadních i nových informací).

Reflexe – znovuuvědomění poznatků o tématu, na které může dál navazovat.

**Konstruktivistické vzdělávání**

reaguje na prosté předávání poznatků – tj. tradiční transmisivní způsob vzdělávání. V mateřské škole určité prvky nevhodného seznamování s poznatky přetrvávají.

Dítě by mělo mít možnost zkonstruovat si své poznání, vystavět si je s využitím všech svých dosavadních zkušeností, tzv. prekonceptů.

Využijeme-li porovnání H. Hazukové, názorně vidíme **rozdíly tradičního transmisivního modelu vyučování (T) a konstruktivistického (K)** Přeškrtnutým písmem chceme zdůraznit nesprávné přesvědčení přežitého tradičního modelu:

1. T : ~~Dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo.~~ Toto přesvědčení se zvláště v předškolním věku nabízí. *(Vždyť ty děti jsou ještě tak malé. Nikdo je záměrně a cílevědomě nevzdělával, mají velké štěstí, že potkaly takovou paní učitelku, jako jsem já.).*

K: **Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo - a to ve skupině.**

Dosavadní informace si dítě neumí dát vždy správně do souvislostí, aby jim mohl porozumět. Pedagog mu v tom může pomoci.

1. T : ~~Učitel ví (umí) a do školy přichází, aby naučil toho, kdo nic neví.~~

K: **Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně ve všech oblastech za účasti a přispění všech.**

Pedagog zajišťuje **připravené prostředí,** co nejpodnětnější pro každé dítě. Nejedná se jen o pomůcky, ale i o podporu, vedení, zájem. Učitel vede dítě k tomu, aby své dosavadní zkušenosti ověřoval, přemýšlel o nich, prohloubil je a rozvinul. Umožňuje žákům, **aby nové věci objevili sami.** Bádají, zkouší, experimentují. Klima nesmí připustit **strach z chyby**, ta nás může naopak mnohé naučit. Odhlédneme-li od možnosti chybu využít, když se budou chtít děti vyhnout chybě, tzn. kritice učitele či vlastními neúspěchu, budou se snažit dělat vše jen podle instrukcí učitele a jeho očekávání.

Učení je interaktivní proces mezi dětmi a dospělými, dětmi navzájem, dětmi a prostředím.Pedagog koordinuje činnost dětí, preferuje k**ooperativní činnosti** – děti se učí jeden od druhého, konfrontují své představy o světě s představami druhých.

K tomu potřebuje **dostatek času** na samostatnou práci i interakci ve skupině. V mš to znamená také dostatek času pro svobodně volenou činnost, zejména spontánní činnost se svobodným výběrem participujících partnerů.

1. T : ~~Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.~~

K: Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Důležitější je **porozumění** než poznatky a jejich zapamatování. Správná odpověď žáka vždy porozuměníneznamená. Neporozumění se projeví tím, že nedokáže použít naučené v podobné situaci, v další praxi.

Někdy je vyučování v duchu konstruktivismu nazývané **podnětné vyučování.** Hovoří se o tzv. **realistickém konstruktivismu**, protože ne všechny informace si dítě může objevit samo, některé je třeba mu předat.

Konstruktivismus má více podob, známe radikální konstruktivismus (odmítá vše, co je mimo přímou zkušenost jedince, pravda je podle něj výsledek společenského konsensu, ‚objektivní‘ pravda neexistuje), kognitivní konstruktivizmus (např. Piaget, jedinec si spojuje informace z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace, které odpovídají jeho kognitivní úrovni (Průcha aj., 2001).

Zdůraznit chceme sociální konstruktivismus, který vychází z Vygotského. Podle něj jsou zdrojem vývoje psychiky rané sociání interakce mezi matkou a dítětem. Není tedy vrozený. Psychické funkce se utvářejí v sociálních interakcích a předmětných činnostech dítěte. Kromě interakcí propagujeme tedy **učení činnostní**.

Významná je také Vygotským definovaná **„zóna nejbližšího vývoje“,** ten známý krok, o který má učení předbíhat přirozený vývoj, aby bylo nejefektivnější. „Co dítě ještě nedokáže samo, dokáže už společně s dospělým“ - pohybujeme-li se s dítětem právě na tomto poli, je to pro jeho vývoj nejlepší (Mikulajová, Kpalková in LECHTA a kol str.27).

Zanedbatelné nejsou ani jeho pocity. Opíráme-li se o to, co umí, co zná, cítí se jistější, jeho dosavadní zkušenost je mu oporou, není zaskočený neznámým nebo příliš náročným úkolem.

**1.4 Osobnostně orientovaný model**

Humanistická psychologie a konstruktivismus je základem pro dnešní **osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání.**

**Realizace osobnostně orientovaného modelu vychází z toho, že výchova má:**

- dávat přednost **podpoře lidských práv a práv dítěte** před podřizováním se a poslušností, Dítě má právo být přijímáno takové jaké je, má právo být samo sebou, odlišovat se, být společensky akceptováno, má právo na seberealizaci.

Pedagog má prostřednictvím partnerského vztahu dítě rozvíjet podle jeho možností, nesnažit se ho vtěsnat do normy -„formičky“ (Opravilová, 2005), podporovat celkový **rozvoj osobnosti.** Při volbě vzdělávacích strategií má vycházet z vnitřní motivace dítěte a dávat přednost zážitkům a přímé zkušenosti před prostým předávaním poznatků.

**Osobnostně orientovaný model** klade vysoké nároky na učitelku, především na **empatické** porozumění, díky němuž učitelka dokáže vnímat dítě a lépe mu tak porozumět. Pomáhá tak zároveň i jemu vyjádřit své pocity a potřeby, které si často samo neuvědomuje a vyslovit je nedokáže.

Vztah založený na tomto postoji předpokládá, že jsme schopni bezpodmínečně přijmout každého jedince, jaký je, přistupovat k němu s respektem a dát mu najevo, že nám na něm záleží.

**Dítě, jako základní východisko předškolního vzdělávání**

* Znaky dětství Helus Z., Dítě v osobnostním pojetí:
* Dětství je plnohodnotné životní období
* Dětství má mnoho potencialit růstu a rozvoje
* Dítě je odkázané na ostatní lidi
* Dítě se chce vymanit z odkázanosti na dospělé
* Dítě je zranitelné

**Osobnostně orientovaný model** se kromě vztahu k dítěti vyznačuje i novým vztahem k rodině, k dalšímu vzdělávání, principem alternativnosti, situačním učením a rozvojem komunikace, samostatností a tvořivou aktivitou.

*,,Osobnostně orientovaná mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje právě tu fázi výchovného působení, v níž se princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné míře uplatnit, protože nikdy později už žádná vzdělávací instituce nebude mít tolik času a příležitosti a příležitosti k individualizovanému osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení.“* (Opravilová E. 1993)

**1.5 Kurikulární východiska pro tvorbu Tvp**

Konstruktivismu a vzdělávání dle jeho principů se v České republice otevřely dveře po r.1989 s nadcházející reformou školství. Už první dokument Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) zmiňuje nutnost nových přístupů ke vzdělávání („ nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů“), nových požadavků na osobnost pedagoga, nové metody výuky, které souzní s konstruktivismem.

V další části uvádíme krátce obsah z Bílé knihy, souvisí s tématem kurzu, neboť je východiskem pro vzdělávání v mateřských školách, jeho plánování, realizaci i evaluaci.

**1.5.1 Bílá kniha**  (BK)

Jako „bílé knihy“ jsou označovány textové dokumenty strategického charakteru, otevřený dokument (v dalším textu jsou použity citace z http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html)

**Zdroje Bílé knihy**

* Analýzy a hodnocení českého školství domácími i zahraničními odborníky: výroční zprávy MŠMT o stavu a rozvoji české vzdělávací soustavy, publikace OECD
* Veřejná diskuse vyhlášená MŠMT „Výzva pro 10 miliónů“ různé instituce, školy, učitelé, texty na internetu, 3 verze během 1,5 roku;

**Evropské občanství** – **má být základním principem Evropy**

* oblast vzdělávání má charakter doplňující politiky, nepatří do společných politik EU
* BK EU o vzdělávání, Lisabonská strategie (2000), tzv.Lisabonský proces - pojem Společnost znalostí- ty jsou chápány nejen jako vědomosti, ale i schopnosti a dovednosti je uplatnit a jsou získávány v CŽV , „Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech“.  Boloňská deklarace - týká se sbližování vysokoškolských systémů právě pro potřeby akademické a pak i profesní mobility.

**BK - Společné otázky předškolního, základního a středního vzdělávání**

1. **Změna cílů a obsahů vzdělávání**

 nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího

objemu faktů, tzn. poznatky, postoje, hodnoty ; **učit se poznávat, jednat, být, spolupracovat.** Vzdělávání má být zaměřeno na podporu „rozvoje klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (Bílá kniha, str. 39).

Zdůrazňují se některé oblasti vzdělávání

* ***výuka cizích jazyků*,** jejímž cílem je domluvit se v jednom a postupně ve dvou cizích jazycích
* **Výchova k občanství a demokracii**
* Do výuky by měly být podstatně více zařazovány **praktické činnosti -** jak uplatnit zkušenosti z běžného života a ze světa práce zejména prostřednictvím nově pojaté technické výchovy
* Objeví se dále ***řada nových témat*** *-* témata evropské integrace,

multikulturní výchovy, environmentální výchovy (tj. výchovy k tvorbě

a ochraně životního prostředí a pro trvale udržitelný rozvoj), výchovy ke zdravému životnímu stylu.

* ***nové formy výuky,*** které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci **vzdělávání**. - projektová výuka-aktivní, samostatné práci žáků, širší uplatnění informační technologie učiteli i žáky
1. **Zvyšování kvality vzdělávání**

Hodnocení zvnějšku školní inspekcí se rozšiřuje o hodnocení zvnitřku

*Evaluace*, škola sama odpovídá za to, jak učí, *systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna kvalita i efektivita její práce*. – zapojení všech účastníků vzdělávání včetně žáků a rodičů.

Pro rámcové vzdělávací programy je nutné vytvářet odpovídající evaluační standardy (např. v podobě katalogů cílových požadavků). Vývoj evaluačních nástrojů i jejich ověření však bude mnohaletou záležitostí, velmi náročnou z hlediska času,.

*Česká školní inspekce -* kontrolní činnost bude v daleko větším rozsahu doplňována *poradenskou a konzultační činností* pomáhající školám v jejich vnitřní evaluaci a v zavádění nové evaluační kultury, seznamovat je s pozitivními příklady a vzory. Měla by nejen objektivně zjišťovat stav pedagogické práce na školách a podmínky, za kterých se vzdělávání uskutečňuje, pojmenovávat zjištěné nedostatky, ale i motivovat ředitele i učitele k úsilí o změnu.

*Vytvoření uceleného systému hodnocení žáka, s důrazem na jeho diagnostickou funkci*

*Proto* ***Rozšířit existující specializovaný systém po*r*adenství*** a doplnit postupným *zaváděním funkce psychologů do škol-*.

Zvyšuje se počet dětí ohrožených ve vývoji znevýhodňujícím socioekonomickým prostředím, žáků s problémy v učení, osobnostním vývoji či sociální adaptaci, žáků zneužívajících návykové látky, šikanujících i šikanovaných a s prekriminálním až kriminálním jednáním.

Rozvoj osobnosti žáků a harmonizaci vztahu rodiny a školy, integrace dětí se zdravotním postižením, talentů.

Doporučení rozšířit počet studijních míst na vysokých školách v oborech psychologie, speciální pedagogika a sociální prácei péče o učitele vzhledem k náročnosti a odpovědnosti jejich práce.

1. **Vnitřní proměna školy**

Měla by být rovnoprávným společenstvím vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů.

* …tzn.mění se tradiční úkoly školy, styl výuky, vztah učitele a žáka, hodnocení žáků; tvořivost učitelů, iniciativa, přijetí osobní zodpovědnosti a profesionalita, posílení týmové práce celé školy, vytvoření a realizování dlouhodobé koncepce, společné vize svého rozvoje, na schopnost společné sebereflexe, reálného zhodnocení vlastních sil i stanovení vlastních cílů. Nezbytná je přitom i účast rodičů, žáků a studentů.
* Bude také třeba dosud převažující orientaci na vnější motivaci žáků postupně transformovat na využívání vnitřní motivace, založené na sebepoznávání a přijímání osobní odpovědnosti.
* Změnu nelze nařídit. *Základem je dobrovolná iniciativa školy, která však vyžaduje systematickou a cílevědomou podporu a jasné vedení centrem.* Nezbytným prvkem jsou i těsné *vzájemné kontakty škol*, které vedou k postupnému šíření a zapojování stále dalších škol do škol moderního typu.
* Realizace bude dlouhodobá a postupná. Finančně podpořit školy, které budou dobrovolně zvyšovat kvalitu. Školy se budou moci na základě předloženého projektu a také při splnění určitých vstupních kritérií - ucházet o finanční podporu.

 Síť pedagogických center bude zahrnovat další vzdělávání i konzultační, metodické a informační činnosti. Také věda by měla pomoci proměně školství.

1. **Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn**
* Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. …tzn. učinit učitelskou profesi přitažlivou. Předpokladem je *rehabilitace platové úrovně ☺.*
* **nový způsob výběru uchazečů o učitelské studium** - posouzení jejich motivace a osobnostních předpokladů.
* **změna obsahu studia učitelství** - je odtržena od potřeb praxe a jen nedostatečně zaměřena na *rozvoj sociálně osobnostních vlastností a profesních způsobilostí*. Bude proto nezbytné tradiční akademické pojetí výuky v izolovaných disciplinách pedagogické složky přípravy nahradit *pojetím funkčně integrovaným*, které bude založenona zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexia na aplikaci metod akčního výzkumu, odborná složka přípravy bude více vázána na složku pedagogicko-psychologickou. Významné místo v něm bude mít sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech.
* **Další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků.**
* **Celoživotní učení jako zásadní koncepční změna ve vzdělávání.**
* základní vzdělávání - spadá do doby plnění povinné školní docházky,
* střední vzdělávání - má všeobecný nebo odborný charakter,
* terciární vzdělávání - vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání.
* **Další vzdělávání** probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání- spojené se získáváním či rozvojem kompetencí důležitých pro uplatnění v profesním, občanském či osobním životě.
* Bílá kniha neopomíjí **vzdělávání dospělých** – studium dospělých ve školách, rekvalifikační vzdělávání, další profesní, zájmové a občanské vzdělávání.

**Předškolní vzdělávání** v Bílé knize

**Hlavní úkoly** (srovnej s aktuální situací)

* Zajistit nárok na předškolní vzdělávání každému předškolnímu dítěti
* Zakotvit PV jako součást vzdělávacího systému
* Umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdfělávání podílel doporučením i předškolní pedagog
* Vypracovat rámcový program
* Grantová podpora výzkumných projektů
* VŠ vzdělávání předškolních pedagogů

**1.5. 2** **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

**Odborná i laická veřejnost nespokojeni se stavem předškolního vzdělávání před r.1989. Hlavními nedostatky bylo:**

* množství úkolů
* časový tlak
* přetěžování dětí
* přeorganizovanost
* málo času pro spontánní tvořivou činnost
* chyběla hravost
* Po letech 1989 - 2001 období hledání, experimentů, kdy není závazný dokument a převládá snaha obnovit přirozený život v MŠ, dát dětem i učitelkám prostor, je jasná potřeba dokumentu, který by stanovil rámec vzdělávacího působení mš.

2001- první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, 2004 finální, od září r. 2007 mateřské školy povinně vytváří vlastní školní vzdělávací programy.

**Rámcové cíle (RC)**

* **1) rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení**
* **2) osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost**
* **3) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí**
* 1. Co se právě teď dítě učí? Jak se rozvíjí? Jaký získává vztah k učení?
* 2. S jakou hodnotou se právě teď dítě setkává?
* 3. Jaký má právě teď dítě prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?

Pomohou zjistit, zda působíme správně, popř. jak vzdělávání měnit, lze si je položit v každé situaci

1. RC ( učení..) = rozvojový cíl

* Tělesný rozvoj a zdraví, pohoda, řeč, smysly, myšlení, paměť, tvořivost…
* Motivace k aktivnímu poznávání, radost z něho
* …

2. RC („hodnoty“) = hodnotový

* Na jakých hodnotách by měla být založena naše společnost?
* Nedotknutelnost lidských práv, rovnost, indiv.svoboda, soucítění, solidarita se slabšími, úcta k člověku, ohleduplnost, důstojnost, tradice, vztah ke kulturnímu dědictví, jazyku…

3.RC („samostatnost“)= postojový

* Poznávání sebe sama, rozvoj sebeúcty, sebedůvěry, spoluodpovědnosti
* Postoje – označují zaměřenost člověka (to, co je pro něj typické) -
* Jak se utváří? Mění se během života? (ovlivňují lidé, události, potřeby - rodina, osobnost, skupina..)
* Jak poznáme, že má dítě správný postoj např.k životním prostředí? Postoje se projeví v jednání.

**klíčové kompetence**

Jako na ostatních stupních škol je i v mateřských školách vzdělávání zaměřeno na získávání klíčových kompetencí. Samotný pojem kompetence bývá překládán jako způsobilost. Jsem-li kompetentní k něčemu, jsem způsobilý to vykonávat.

**klíčové kompetence** jsou takové souhrny znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou pro osobní život člověka jako jedince (pro jeho osobní naplnění) i pro jeho uplatnění ve společnosti (i úspěšnou ) nejvýznamnější. Jsou přenosné a univerzálně použitelné, máme-li je, pomohou nám v každé situaci, podle slov Walterové (1998/9) jsou „prostředkem odemykání dveří do nových situací“ ().

Někdy nazývány obecné, popř.životní, přívlastek „klíčové“ zdůrazňuje důležitost.

Jaké by měly být současné děti v mš v budoucnu?

Mít nejen znalosti, vědomostí a dovedností, ale umět je využívat, jednat, adekvátně se rozhodovat,komunikovat, vstupovat do nových vztahů, přijímat různé role v týmu,  předvídat, nebát se využít nových řešení a poté je posoudit apod.  V předškolním období se jedná o základy těchto kompetencí, na kterých se v budoucnu staví.

 **Jedná se o tyto kompetence-** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské.

**Kompetence k učení**

U dětí vytváříme předpoklady pro to, aby se pro ně učení stalo přirozeným celoživotním procesem, aby chápaly jeho přínos a chtěly se učit.

* Základním mottem může být „Umím se učit a baví mě to.“

**Kompetence k řešení problémů**

Problémy je třeba vnímat jako součást života, nebát se jich, zkoušet je vyřešit známým či novým řešení. Hledat nové možnosti a varianty a nebát se chyb, které mohou nastat. Kromě řešení praktických problémů se tyto kompetence týkají i těch myšlenkových – logických, matematických.

* **„**Umím vyzrát nad problémem.“

**Kompetence komunikativní**

Jednou by měl člověk komunikovat bez problémů s kýmkoli ve svém i cizím jazyce, být schopný a ochotný navazovat kontakty s lidmi z odlišných kultur, v jakékoli situaci, v mluvené i psané formě, nyní i digitální. Mít rád svůj jazyk, literaturu, užívat jazyk ke svému rozvoji a učení, k řešení situací. Klíčovými slovy je mateřský jazyk, cizí jazyk, dialog, naslouchání, sdělování, zařizování.

* „Líná huba, holé neštěstí.“

**Kompetence sociální a personální**

Člověk s těmito kompetencemi je empatický ve vztahu k druhým, je schopen pomoci. Důvěřuje, respektuje druhé, jejich názory a odlišnosti, váží si jejich hodnot.

Kontroluje vlastní jednání („Co se nelíbí mně, neprovádím ostatním.“ – „Chovám se k ostatním tak, jak chci, aby se oni chovali ke mně“)

Klíčovými slovy je samostatnost, odpovědnost za své jednání, respektovat a být respektován, prosociálnost, tolerance k odlišnostem. Zároveň chceme zdůraznit nutnost netolerance ke všemu, co je v rozporu s humanismem!

**Kompetence činnostní a občanské**

I dítě bude občanem a bude ovlivňovat život ve své rodině, místě, městě, zemi. Bude od něj vyžadováno, aby dodržoval právní řád. Kompetentní občan chrání kulturní a historické dědictví, chápe environmentální problémy, chrání přírodu. Účastní se kulturního a sportovního života. Dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých. Pracuje a práce si váží – má základní pracovní návyky, svou práci si dokáže plánovat, organizovat a hodnotit, aby směřoval k vyšší kvalitě. Práce v současné době vyžaduje i schopnost spolupracovat s ostatními. Pro zajímavost uvádíme, že v základním (i dalším) vzdělávání se název „činnostní kompetence“ mění na „kompetence pracovní“.

Klíčovými slovy je aktivita, právo, morálka, smysl pro povinnost, odpovědnost (k lidem, prostředí, zemi, práci, sobě), práceschopnost.

**Rámcové vzdělávací programy se realizují v konkrétních školách, které si na jejich základě vytvářejí programy vlastní.**

**1.5.3 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

**Význam procesu tvorby**

Je ideální, je-li působení dospělých ve výchově jednotné. Program by měl tedy zajímat všechny, kteří se nějakým způsobem účastní vzdělávání v konkrétní mateřské škole nebo kterých se nějakým způsobem dotýká.

Tvorba ŠVP by proto měla být týmová práce. Má nesmírnoucenu nejen vzniklým dokumentem, ale především samotným procesem, který - pokud opravdu proběhne- přinese škole mnoho dobrého. Je příležitostí ke vzdělávání všech zaměstnanců školy, učí se během něho zejména dovednostem, kterým nyní mají učit i děti - naslouchat si, vnímat a respektovat druhého, prosazovat kulturně své názory, přesvědčovat ostatní i dohodnout se. Přitom se samozřejmě navzájem poznávají. Pokud diskutují o konkrétních otázkách vzdělávání, navzájem se obohacují. A to, že se ve všem hned neshodnou, vůbec nevadí. Právě výměna názorů (upřímně a otevřeně sdělovaných) může vést k nalezení toho nejlepšího řešení, popř. k probuzení ztraceného zájmu u někoho, kdo vyhasíná.

V procesu objevování je naše snažení, čas, úvahy, hledání a rozhodování, výsledku si pak víc vážíme a víc mu rozumíme. Bereme ho za své a děláme maximum pro jeho fungování. Proces tvorby programu i program samotný tak motivuje všechny zaměstnance.

Dříve než začneme tvořit ŠVP PV, je vhodné domluvit si pravidla pro společnou práci, rozdělit si role v týmu. Při týmové práci je dobré využít osvědčené techniky pro

**Obsah ŠVP PV**

RVP PV uvádí, jaké informace má školní vzdělávací program obsahovat (RVP PV str.42), jeho strukturu i názvy jednotlivých částí si ale volí pedagogický tým sám, je vhodné zařadit na začátek obsah s názvy jednotlivých kapitol. Stejně tak je třeba rozhodnout se pro formu stylizace, která by pak měla být dodržena v celém dokumentu (např. v bodech či souvislým vyprávěním).

**a. Identifikační údaje o mateřské škole**

Povinným údajemje: název školy, její adresa, statutární zástupce (ředitel), datum schválení programu zaměstnanci a jeho platnost**.** Dál je možné uvéstzřizovatele, název programu,www.stránky školy, podíl dalších subjektů na tvorbě, právní formu organizace, v případě sloučených subjektů vedoucího odloučeného pracoviště a případně čas a způsob seznámení rodičů s programem.

**b. Obecná charakteristika školy**

Uvedeme zde to, co je pro naši školu důležité a co ovlivní specifiku jejího programu i jeho realizaci. Kromě informací o lokalitě, budově, počtu tříd může být součástí i zaměření školy a jejího programu.

**c. Charakteristika vzdělávacího programu**

Je klíčovou částí programu, neboť uvádí naše hlavní záměry do budoucna (vizi) a filozofii (přesvědčení, názory), ze které vycházejí. Diskutovat o tom, čeho vlastně chceme dosáhnout, co je pro naši školu tím nejdůležitějším a proč, je zpravidla také prvním krokem při tvorbě celého programu. Pokud máme jasno v těchto zásadních otázkách, pokusíme se o jejich výstižné písemné zformulování a můžeme pokračovat ujasněním si stávajících podmínek pro uskutečnění našich záměrů např.analýzou SWOT (viz. III/3). Stejná metoda nám může pomoci i v případě, že dosud nevíme, kam školu a její vzdělávání vést. Měli bychom při těchto úvahách kromě RVP PV určitě zohlednit i naše konkrétní podmínky. V této části je přínosné dohodnout se i na zásadách našeho působení (zařadit je můžeme i do podmínek vzdělávání či příloh).

**d. Podmínky vzdělávání**

Na základě jejich analýzy se dohodneme, jaké podmínky pro vzdělávání dětí vytvoříme. Při analýze si určitě vezmeme k ruce RVP PV a porovnáme ty optimální v něm se svými. Ty vyhovující zachováme, ty další zlepšíme podle našich možností. Je ale nutné, abychom všem podmínkám v RVP PV dobře rozuměli, dokázali si pod nimi představit konkrétní projevy, jen tak si můžeme říci, co konkrétně mohou znamenat pro nás a nakonec se na konečné podobě dohodnout.

**- Věcné (materiální) podmínky**

Kromě porovnání s RVP PV si můžeme položit otázku: „Jaké pomůcky, zařízení, vybavení nám chybí, abychom mohli dobře dělat svou práci, tzn. vzdělávat děti (a abychom mohli dosáhnout vize)? Jak bychom to mohli získat?“ Kromě vybavení si všímáme i jeho uspořádání a využívání (koutky, sklady, chodby, terasy; pomůcky a hračky, jejich uložení- dostupnost pro učitelky i děti; materiální zabezpečení pro učitelky – časopisy, knihy, možnost relaxace).

*Příklad: závěr z analýzy „ zpřístupnit více dětské práce rodičům“ se objeví v programu třeba takto - „prostřednictvím pozvání rodičů dětmi i učitelkami do tříd umožnit shlédnout všechny dětské práce, rozšířit nástěnky v šatně, instalovat sítě nebo šňůry na zavěšení prací“*

**- Životospráva**

Týká se zejména stolování, jídelníčku, pitného režimu, pobytu na zdravém vzduchu, pohybu, odpočinku a vzoru učitelky ke zdravému životnímu stylu. V těchto otázkách by mělo dojít ke konkrétní dohodě, např. jakým způsobem budou děti odpočívat, co pro učitelky bude znamenat „chovat se podle zásad zdravého životního stylu a poskytovat tak dětem přirozený vzor“. Bez této diskuze je zbytečné tyto věty v ŠVP uvádět.

*Příklad:*

*Pití bude ve třídě na viditelném a dětem přístupném místě, každé dítě si přinese z domova svůj hrníček na individuální pití, nápoje budeme střídat, vždy k jednomu sladkému (ovocný nebo bylinkový čaj, džus, vitamínové nápoje) nabídneme i vodu, učitelky budou připomínat důležitost pití. Zahradu vybavíme pítkem, na vycházky si v letních měsících budou nosit děti do MŠ malou láhev s pitím (naplní se doma nebo v MŠ)…*

**- Psychosociální podmínky**

Jak to děláme, aby se děti i ostatní cítili dobře a bezpečně, abychom dobře pečovali o jejich duši? Jaké potřeby děti mají a jak je budeme respektovat, co pro to uděláme?

V popise podmínek se pak může objevit např.:

*Vytváříme společně s dětmi pravidla pro život v MŠ.*

*Ve třídách jsou piktogramy symbolizující pravidla soužití.*

*Máme vytvořena pravidla pro komunikaci s dětmi… atd*

**- Organizace chodu** – informuje, jak je zorganizován chod školy, aby vyhovoval dětem a možnostem školy; např.jaké činnosti a kdy se zařazují během dne (týdne), kdy je prostor pro spontánní aktivity a hru, kdy pro řízené a doplňkové aktivity, jak se organizují … (přílohou může být organizační řád školy aj.).

**- Řízení**– popisuje, jak vedení zajistí, aby vše probíhalo hladce, bylo dobré klima, všichni s chutí chodili do práce, spolupracovali, ( např.požadavky na pracovníky, pravidla chování…), aby škola poskytovala co nejkvalitnější služby a vědělo se o tom.

**- Personální zajištění** - informuje, kdo to všechno dělá a jak je na to vybavený, tzn. kvalifikace všech, kdo se na chodu a vzdělávání podílejí, jak si ji udržují a zlepšují (kromě učitelek i specialisté, např. na logopedii, doplňkové aktivity…)…

**- Spoluúčast rodičů** – popisuje formy zapojení rodičů do dění školy a možnosti jejich získávání pro spolupráci (aby byli partnery ve vzdělávání svého dítěte a mohli ho ovlivnit).

**e. Organizace vzdělávání**

Zatímco organizace chodu se podle RVP PV týká denního, týdenního či ročního běhu (dynamiky života v MŠ), tato kapitola má popsat, jaké je vnitřní uspořádání školy (struktura) – jaké jsou zde třídy (počty, věk, zaměření, integrace, metody a formy práce, jiná specifika…)., podle jakých kritérií se přijímají a zařazují děti do tříd, jaké jsou třídy. Základní informace bývají už v úvodní charakteristice školy, tady je rozšíříme.

**f. Obsah vzdělávání v ŠVP**  (RVP PV kapitoly 4. a 5. )

Požadavek RVP je, aby ho tvořily integrované bloky, charakterizované z hlediska cílů a činností, přičemž rozsah jejich zpracování je libovolný. Měl by ale poskytovat učitelkám dostatečný prostor pro vlastní tvořivou práci. Uvedeme pravidla upřesňující, zda budou integrované bloky pro celou školu společné, nebo se budou v rámci jednotlivých tříd lišit a do jaké míry. Vzdělávací obsah má svou nabídkou činností a příležitostí zahrnovat všech pět vzdělávacích oblastí z RVP PV a vytvářet kompaktní, propojený celek obsahově blízký s srozumitelný dětem. Propojenost by měla být i s ostatními částmi ŠVP – obsah vzdělávání souvisí s vizí (je také prostředkem jejího naplňování), s podmínkami školy. Je na pedagogickém týmu, zda a v které fázi ke spolupráci vyzve také rodiče (je určen jejich dětem a jejich nápady mohou být právě v této části ŠVP inspirativní).

**g. Evaluace**

Tato kapitola ŠVP PV by měla obsahovat plán evaluace školy a dohodnutá pravidla, jak bude probíhat evaluace ve třídách. Zabývá se naplňováním cílů programu, kvalitou podmínek vzdělávání, plánem a realizací obsahu vzdělávání, prací pedagogů, výsledky vzdělávání.

**2 vzdělávací proces V MŠ**

**Plánování V MŠ**

Se snahou poskytnout školám větší autonomii a garantovat kvalitu vzdělávání u nás bylo zavedeno tzv. dvoustupňové kurikulum – státní a školní. Kurikulum na úrovni státu představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň tvoří školní a třídní vzdělávací programy.

**2.1 Programy pro MŠ**

Po r. 1989 učitelky ve většině rády opustily striktní plánování podle Programu výchovné práce a začaly pracovat „po svém“.Někdy cílevědomě, jindy nahodile. Brzy vyvstala potřeba dokumentu, který by určoval to základní, co by mateřské školy měly při vzdělávání respektovat. V r. 2001 byla vydána první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jako první rámcový program v českém vzdělávání vůbec. V roce 2004 byla vydána definitivní inovovaná verze.  **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání akceptuje přirozená vývojová specifika dětí tohoto věku i specifika individuální, umožňuje školám alternativní způsoby práce, definuje cíle, obsah, podmínky i očekávané výsledky vzdělávání. Vymezuje povinnosti předškolního pedagoga, udává obsah školního kurikula a základní pokyny i kritéria pro evaluaci vzdělávání.**

„RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Jeotevřený pro školu, učitele i pro dětia vytváří tak podmínky ktomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.“ (RVP PV str. 4)

**Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) si jednotlivé školy vytváří svůj Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV), který je východiskem** Třídního vzdělávacího programu (dále TVP).

**RVP PV ŠVP PV TVP**

Tento způsob plánování zajistí, že RVP PV je naplňován ve všech školách a třídách mateřských škol. Je tak zajištěna soudržnost cílů třídy a školy, školy a RVP PV.

*Moje* **RC + KK** *Obecné cíle – jsou pro nás základní orientací, body, ke kterým směřovat při plánování vzdělávání ve třídě*

**2.2 Obecný postup plánování**

Při plánování vycházíme z **vyhodnocení stávajících vzdělávacích podmínek a diagnostiky** dětí. Na tomto základě si **stanovíme cíle vzdělávání** (záměrů, výstupů) - a **činnosti,** které k cílům směřují. Ty jsou náplní **vzdělávacího procesu**. Během něj se stále průběžně vyhodnocuje, jak se cíle daří plnit, a na konci plánovaného období **hodnotíme,** zda bylo stanovených cílů dosaženo. Z tohoto hodnocení pak vyplynou **cíle na další období**.

Tak to probíhá na všech úrovních. Jak jsme četli výše, na úrovni státu se také zjišťovala při přípravě Bílé knihy a RVP úroveň vzdělávání a vzdělání našich dětí, podmínky ve společnosti, podíleli se na tom naši i zahraniční odborníci. Došlo k některým změnám v cílech i obsahu vzdělávání, ke snaze zlepšit podmínky pro vzdělávání.

Na úrovni školy před tvorbou školního kurikula posuzujeme podmínky školy, vyspělost a zájmy dětí, vytyčujeme si dlouhodobé i konkrétnější cíle i způsob, jak jich dosáhnout. Při plánování ve třídě vycházíme opět z toho, jakou skupinu dětí máme (jaké mají zkušenosti a zájmy, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby…), jaké máme podmínky pro jejich vzdělávání ve třídě. Prvním krokem je tedy zjistit co nejlépe, pro koho budeme program připravovat.

2.2.1 **Charakteristika třídy** jako základ TVP

K tomu, abychom mohly cílevědomě pracovat s celou třídou, musíme co nejdříve a co nejpřesněji porozumět daným potřebným možnostem a vzdělávacím potřebám celé skupiny. Charakteristika třídy jako celku a pedagogická diagnostika jednotlivých dětí zaměřená na jejich rozvojové možnosti by proto měla být součástí každého třídního plánu. Důležitý je počet dětí, složení třídy z hlediska věku a pohlaví (máme-li jeden cíl, různě ho budeme plnit s dětmi 3-4letými, s 5-6letými), potřeby třídy jako celku ( v čem je třeba se věnovat všem, popř. jak)…, i výraznějších jednotlivců (v čem a jak je třeba se věnovat jim). Sledujeme vztahy mezi dětmi, jejich zájmy, něčím se vymykající jedince - dominantní osobnosti třídy, naopak nesmělé, odstrkované, citově labilní či opožděné děti, děti s odkladem školní docházky.

Některé mateřské školy vytvářejí vstupní diagnostiku dítěte spolu s rodiči.

Když dítě nastupuje do mš, musí mít potvrzení od lékaře, ve kterém je uvedeno:

- že je zdravé a může do mateřské školy, že je řádně očkováno, zda vyžaduje speciální péči (v  oblasti zdravotní, tělesné, smyslové, jiné), zda má alergii. Lékař se vyjadřuje k možnosti účasti na akcích školy (plavání, saunování, škola v přírodě), někdy lékař vyplňuje, zda dítě bere léky, ale učitelky nemají povinnost je dětem dávat, vždy záleží na konkrétní domluvě. Učitelka se často stává přítelem rodičů a pokud ji to podmínky dovolí, pomůže.

Tzn., pokud dítě má nějakou nemoc či poruchu, která by mohla být problémem v kolektivu dětí (např. epilepsii), má to lékař napsat.

Dále často MŠ dává svůj **dotazník rodičům.** V dotazníku sdělí učitelkám základní informace o dítěti, upozorní na jeho zájmy a dovednosti. Obvykle se informace v nich sdělované člení do oblasti zdravotní (někdy mají pedagogové dojem, že od lékaře nedostávají potřebné informace, a ptají se, užívá-li dítě dlouhodobě nějaké léky, je-li na něco alergické, ale také co rádo a nerado jí, na jaký denní režim je zvyklé atd.), psychosociální (je-li zvyklé pobývat mimo domov, jak se vyrovnává se změnou a zátěží, jeho emoční stabilita, na jaké osoby je citově nejvíce vázáno, má-li kamarády a vychází s nimi atd.). Důležité jsou informace o motivaci (co ho baví, s čím si nejraději hraje, co dítě samostatně zvládá, co naopak nemá rádo, popř. čeho se bojí…). Inspirací k vytvoření podobného dotazníku může být pro školu kupříkladu Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v mateřských školách (Tauris 2008).

Otázky by vždy měly vyjadřovat zájem o dítě, o podporu jeho rozvojových možností, ne snahu zjistit jeho nedostatky! (formulovat např. Které z činností Vaše dítě už dokáže a)samo, b)s pomocí c) dosud nedokáže) Je vhodné užít otázky na zájmy, záliby, umožnit rodičům říci o svém dítěti něco zajímavého a pozitivního, co má rádo, co umí..

Vhodné otázky:

* Těší se Vaše dítě do školky?
* Pokud se těší – na co?
* Pokud se netěší – proč?
* S čím potřebuje pomoci při oblékání, hygieně nebo jídle?

Informace získané od rodičů si učitelky postupně doplňují vlastním pozorováním dítěte a mohou být základem portfolia, které mapuje individuální pokroky jednotlivých dětí po dobu celé jejich docházky do mateřské školy.

Každá mateřská škola je povinna vést dokumentaci, jejíž součástí jsou evidenční listy dětí se základními informacemi.

Ukázali jsme, že na počátku procesu vzdělávání stojí hodnocení stávajících vzdělávacích podmínek a úrovně dětí. V poznání této úrovně nám pomáhá pedagogická diagnostika.

**Pedagogická diagnostika**

Zelinková (2001) ji definuje jako *komplexní proces*, jehož cílem je poznávání a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zmiňuje se o složce **obsahové**, v které dochází k zjištění dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků dítěte a o složce **procesuální**, v níž hlavním ukazatelem je průběh procesu vzdělávání. Současně zjišťuje i emociálně – sociální úroveň žáků.

Výše jsme popsali, jak pedagog hodnotí třídu jako skupinu. Vzhledem k tomu, že jedním ze základních principů současného vzdělávání je **individualizace,** je nutné, aby stejným způsobem pedagog postupoval i u jednotlivých dětí.Při rozvíjení dítěte **vždy vycházíme z toho,** **jaké dítě je, co umí a na základě toho stanovíme obsah dalšího vzdělávání i vzdělávací strategie, které dítěti vyhovují.**

Je starou pravdou, že se zpravidla soustředíme na zjištění oblastí, ve kterých má dítě nedostatky. Jistě je důležité vědět, co potřebuje zlepšit, ale stejně důležité, dokonce podle nás důležitější, je poznat **silné stránky dítěte**. Ty můžeme využít k rozvoji jeho nadání, ale zároveň nám mohou pomoci podpořit i oblasti problémové. Příklad: Má-li chlapec pohybově nadaný problém s řečí, využijeme jeho dovedností a zálibu v pohybu, budeme ho spojovat se slovem, říkankami, písničkami…. Dítě má přirozenou radost z toho, co zvládá, a rádo to také dělá, cítí se spokojeně a to je pro vzdělávání významné.

Nedílnou součástí individuální diagnostiky je poznání prostředí, ve kterém dítě žije, protože to velkou měrou ovlivňuje jeho učení. Pokud by pedagog nerespektoval toto prostředí, mohl by nabýt zkreslené představy o schopnostech dítěte a jeho dalších možnostech. Je prokázáno, že tyto učitelovy představy mohou následně ovlivnit výsledky vzdělávání dítěte.

V předškolním vzdělávání pedagogové uplatňují v současné době diagnostiku**individualizovanou.** Ta směřuje k hodnocení dítěte ve vztahu k němu samému. Sledujeme postup a porovnáváme dosaženou úroveň za určitý časový úsek (Zelinková 2001, s. 14).

Metodami pedagogické diagnostiky je např. pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky, testy, analýza prací dětí. Základem je pozorování v každodenních situacích, zejména při hře, ve které se dítě projevuje nejpřirozeněji. Oblasti diagnostiky v mateřské škole i vhodné metody vymezuje velmi dobře publikace VÚP Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (2007). Její předností je, že kritéria hodnocení vycházejí z RVP PV, pedagogové mohou využít i vývojové škály zde uvedené a vybrat si z několika hodnotících archů.

**2.2.3 Stanovení cílů vzdělávání na úrovni třídy**

Mít **„cíl“** znamená mít **záměr něčeho dosáhnout**. **Vzdělávacím cílem** je to, čeho chceme dosáhnout záměrným vzděláváním

Na základě charakteristiky třídní skupiny a ŠVP PV si stanovíme cíle vzdělávání pro naši třídu. Při plánování je nutné **uvažovat o splnitelnosti cílů v daném čase**. Plánujeme vždy na určitou dobu.

**Dlouhodobé cíle** budou na období trvání skupiny, tzn. zpravidla na jeden školní rok, u věkově smíšených oddělení mohou tuto dobu přesáhnout. Máme-li ve třídě např. integrované dítě se zdravotním postižením, může dlouhodobým cílem být *učit děti empatickému porozumění a přiměřené pomoci tomuto dítěti, přijímání odlišnosti jako takové.* V případě zmíněné věkově heterogenní třídy *podporovat vztahy mezi dětmi různých věkových skupin, vzájemnou pomoc a spolupráci.*

**Střednědobé** plánování se může týkat doby realizace integrovaného bloku školního vzdělávacího programu, **krátkodobé** se zaměřuje na týdenní celek či dokonce jen jeden den či činnost.

**Cíle** si můžeme formulovat v podobě **záměrů či očekávaných výstupů.** V RVP PV využívá oba tyto způsoby a tento způsob plánování je zpravidla přenášen i do školního a třídního programu.

**Cíl (záměr)** je to, co učitelka u dětí rozvíjí, podporuje, co je učí, k čemu je vede. V RVP PV jsou to Rámcové cíle a Dílčí cíle v oblastech vzdělávání (Dítě a jeho tělo,..atd…).

**Výstup** je to, co dítě umí, zvládá, dokáže, je schopné… V RVP PV jsou to Klíčové kompetence a Očekávané výstupy v oblastech vzdělávání.

V souladu s RVP PV bude v další části textu používán termín „cíl“ pro cíle v podobě záměrů a termín „výstup“ pro cíle v podobě výstupů.

Podíváme-li se na cíle a výstupy v RVP PV, vidíme, že výstup je konkrétnější. V dílčích cílech biologické oblasti je např. *„rozvoj a užívání všech smyslů“(s.16*), očekávané výstupy pak upřesňují, co má dítě zvládnout - *„vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)“ (s.17).* Tohoto upřesnění lze při plánování na úrovni školy velmi dobře využít. Cílem ve školním, resp. třídním programu může být „*vést k sluchovému rozlišování* *zvuků a tónů“*, popř. na základě znalosti zákonitostí tohoto rozvoje i konkrétnější *vést k rozlišování* *kontrastních vysokých a nízkých tónů* nebo *rozvíjet dovednost rozlišovat známé melodie.* Poslední jmenovaný cíl je podle Materiálu „Konkretizované očekávané výstupy“.

Požadované vlastnosti cílů vymezuje metoda SMART. Podle podle ní mají být:

 S- specifické, konkrétní (jasně formulují, čeho má být dosaženo)

M – měřitelné (lze vypozorovat, zda a nakolik byly splněny)

A – akceptovatelné (v švp přijaté všemi zaměstnanci, popř.rodiči, v tvp oběma pedagogy)

R – realizovatelné (odpovídající možnostem, přiměřeně náročné)

T – termínované

Opět v souladu s RVP PV budeme dále používat **očekávané výstupy** jako konkrétní formulaci toho, co by mělo dítě na základě vzdělávací činnosti pedagoga (a samozřejmě i své vlastní aktivity) zvládat.

**Požadované vlastnosti očekávaných výstupů uvádí E.Šmelová** (in Svobodová a kol. 2010, s. 46)

* Komplexnost – komplexně rozvíjí osobnost, obsahují všechny vzdělávací oblasti
* Konzistentnost (soudržnost) – návaznost podle náročnosti, soudržnost cílů třídy a školy, školy a RVP PV
* Kontrolovatelnost – popsáno dál
* Přiměřenost – vzhledem k úrovni dětí

Očekávané výstupy nám přesně ujasní, o co nám půjde, a budou tak představovat kritéria, podle kterých můžeme hodnotit výsledky vzdělávání. Pokud to jde, při jejich formulaci nezdvojujeme slovesa (tzn. ne „ umí rozlišit domácí a lesní zvířata“, ale „rozliší domácí a lesní zvířata“). Doporučujeme využití materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, popř. indikátory Zdravé MŠ. Musíme si ale uvědomit, že Konkretizované očekávané výstupy RVP PV mohou být „dobrým sluhou“, ale neměly bychom dopustit, aby nám byly „zlým pánem“. Mohou být zvláště začínajícím pedagogům vodítkem k formulaci i obsahu konkrétních cílů, pokud bychom se ale soustředili jen na ně, bylo by naše vzdělávání chudé a omezené. Erudovaný pedagog je schopen pracovat s  RVP PV samostatně, s vědomím hodnot, které chce dětem předat, a se znalostí rozvoje dítěte a jeho vzdělávacích potřeb.

**Výstup je kontrolovatelný, můžeme ho zhodnotit u jednotlivých dětí:**

***Spolupracuje při hře s ostatními dětmi***

*Hodnocení: spolupracuje bez potíží – spolupracuje pouze částečně – nedokáže spolupracovat – vyvolává konflikty – atd.*

**Výstup nemá být neurčitý:**

* *~~Děti se vyznají ve městě, kde bydlí.~~* Kde? V blízkosti MŠ? Bydliště? Zná cestu do MŠ?)
* *~~Děti budou umět rychle pohybovat.~~* Jedná se o chůzi, běh, poskoky?)

K předchozím 2 výstupům uvádí E.Šmelová (in E.Svobodová a kol., s.48), že bychom je těžko kontrolovali.

* *~~ví, chápe~~* **(**nepozorovatelné, jak to zkontroluji?)
* *~~má základní znalosti o světě kolem nás~~* (příliš široké, jaké znalosti?)
* *~~Vnímá stromy všemi smysly~~* (příliš široké, máme na mysli 5 smyslů?, jak toto vnímání posoudím?)

**Výstup není, co proběhlo, co jsme zažili, ale předem stanovený pedagogický cíl:**

* ~~- už jsme někdy v životě zahradu navštívili~~
* ~~- byly jsme už na karnevale~~

Tyto aktivity mohou směřovat např. k výstupům:

- vyjádří, jaký význam má zahrada pro člověka (environmentální oblast)

- s radostí se účastní tradičních oslav (sociálně – kulturní oblast)

Je jasné, že nejen výstupy, ale i cíle lze formulovat konkrétně v podobě pozorovatelného projevu u dítěte. Mým cílem může být ***vést děti ke spolupráci při hře s ostatními dětmi (cíl)*** a při hodnocení samozřejmě posuzuji, zda ***dítě spolupracuje při hře s ostatními dětmi (výstup)***

**Při stanovení cílů tedy příliš nezáleží na tom, zda je budeme formulovat v podobě cílů či výstupů, ale na tom, zda budou pro nás jasným ukazatelem, kam při vzdělávání směřovat.** **Dobrým cílem nemůže být něco, co si lze představit pouze mlhavě a neurčitě.**

**Ráda bych se pozastavila i u cílů, které jsou natolik vzdálené, že přesahují čas naší společné budoucnosti s dětmi či dítětem**. Některé cíle jsou na celý život! Z toho, co jsme četli, bychom si mohli udělat představu, že takové nemá pedagog mít. Je to opravdu tak?

Při vzdělávání – a při tom předškolním zvlášť- platí, že jeho výsledky se nedostavují vždy hned, ne vždy se naše působení viditelně projeví. Ne vždy můžeme vyžadovat, aby se dítě projevilo. Jedné ze studentek jsem kdysi upravila její výstup (děti mohou rozvinout svou fantazii pozorováním oblaků) na kontrolovatelný:- *vyjádří představu, kterou v nich vyvolává obraz oblaků.* Reagovala takto: „Dítě vyjádří představu, kterou má, pokud chce, pokud nechce, nevyjádří ji - pozorování oblaků samo o sobě na duši bezprostředně působí a tím na fantazii, schopnost imaginace.“Nelze než souhlasit.

Pokud bychom se zaměřily jen na to, co se dá pozorovat, prokázat, změřit, bude pro nás cílem dovést děti k nějakému výkonu, to by nás mohlo svézt z cesty pedagoga na cestu trenéra, od vzdělávání k drezůře. Nabízí se přirovnání cirkusu, kde jsou k vidění zajímavé a obdivuhodné výkony, které si vyžádaly dlouhodobý trénink a často odřeknutí si všeho ostatního. Mějme tedy ve vědomí nejen ty drobné „výkony“, kterými se dosažená úroveň vzdělání projevuje, ale i ty vzdálené cíle, jejichž dosažení možná nikdy nepoznáme.

Výše je zdůrazněno, že pedagog nemá mít cíle neurčité. Bereme-li vzdělávání odpovědně, budeme se jistě zabývat tím, jaké kroky k těmto vzdáleným cílům vedou a jaká jsou specifika v předškolním věku a jak postupovat. Zjistíme, že v předškolním věku stačí jen velmi málo. Toto „málo“ ale bude chápat v kontextu "velkých" celoživotních cílů.

**2.5 Vzdělávací nabídka**

Prostředkem k plnění cílů je **vzdělávací nabídka.** Děti mají možnost volby nejrůznějších činností. Ta tvoří náplň integrovaných celků, ve kterých jsou vzdělávací oblasti i různé druhy aktivit smysluplně propojené a dítě získává komplexnější zkušenosti, dovednosti a poznatky. Ty mají být prakticky využitelné. V souladu s osobnostně orientovaným modelem a konstruktivistickým pojetím vzdělávání, by nabídka činností, které pedagog připravuje, měla být založena hlavně na přímé zkušenosti a aktivní činnosti dětí. V této souvislosti chceme připomenout **dynamický** a **statický** princip vzdělávání, který na předškolní vzdělávání aplikovala E.Svobodová (2007).

1. **Princip dynamický**

- do středu zájmu staví dítě, jeho potřeby a prožitky

* přijímá a respektuje dítě jako partnera a iniciátora svého vzdělávání
* učitele staví do role průvodce a facilitátora *uč není herec, ale režisér*
* vychází z toho, že jádro vzdělávání neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje
* neklade důraz na kvantitu poznatků, ale na orientaci v informacích a chuť se vzdělávat a objevovat svět
* větší význam v procesu vzdělávání klade na proces než na produkt
* vychází z toho, že vzdělávání by mělo být pro dětí činností přirozenou a pro pedagoga cílevědomou
* počítá s průběžnými změnami v procesu vzdělávání, které by měly vést ke zvyšování kvality a odbourávání rutinních stereotypů (funkční evaluace)
1. **Princip statický**
* do středu zájmu staví dítě jako objekt vzdělávání
* předkládá dítěti sumu poznatků a dovedností, které bude dítě potřebovat především ke zvládnutí školní docházky
* učitel řídí a modeluje vzdělávání dítěte, předkládá poznatky, učí dovednosti - *hlavní metodou je poučování*
* jádro vzdělávání je vnímáno především v řízených činnostech, je tendence přenechávat neřízené činnosti méně kvalifikovaným osobám
* důraz je kladen na dostatek vědomostí, dovedností, nadstandardní aktivity, kroužky, atd.
* větší význam klade na produkt než na proces
* pracuje cílevědomě s propracovaným vzdělávacím systémem na jehož naplňování trvá
* proces vzdělávání se realizuje formou vyzkoušených způsobů, které se mění pouze minimálně, fungují rutinní prakticismy (evaluace nefunguje nebo je formální)

E Svobodová dodává, že varianta dynamická je v souladu s  RVP PV, varianta statická se přiklání spíše k modelům z období totality, obohacuje je jen o nadstandardní aktivity a kroužky.

Vzdělávací nabídka je předávána formou tematických celků, popř. projektů

* Je vhodné, aby dítě mělo s tématem předchozí smyslovou zkušenost,
* téma by mělo mít souvislost s tím, co děti prožívají,
* téma by mělo děti zajímat,
* mělo by umožňovat dětem rozličné aktivity a činnosti.
* Integrovaný blok ve školním programu, by měl obsahovat cíle a činnosti všech vzdělávacích oblastí, tematický celek nebo jeho část v tvp více oblastí.

**2.6 Další součásti třídního programu**

Třídní vzdělávací program (dále TVP) je souhrnem dokumentů, vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy.

Podle  RVP PV je povinnost pracovat s dětmi plánovitě: *…předškolní pedagog odpovídá za to, že program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován…* (RVP PV str. 44). Na tom, jak konkrétně se bude plánovat ve třídách mateřské školy, se dohodne tým MŠ, popř. ředitelka školy může podobu třídního programu určit.

Kromě charakteristiky dětí při plánování hrají úlohu také podmínky třídy – prostor, vybavení, postavení v rámci organizace školy („scházecí“ třída např…) nebo služby pedagogů.

Z nich vychází **organizace chodu třídy**. S respektováním chodu školy si pedagogové ve třídě promýšlí chod celého dne – domlouvají se na organizaci a požadavcích na děti, děti samotné se mohou těchto diskuzí aktivně účastnit (*Jak to uděláme, aby ti, kteří neusnou, nemuseli ležet celou dobu na lehátkách?).*

Příklady, na kterých je nutné se domluvit v souvislosti s organizací svačiny:

*- chodíme do umývárny jednotlivě či společně?,*

*- řadíme u stolku se svačinou či hned si nosíme na stůl, každý sám vše?*

*- naléváme si pití?,*

*- při jídle jsme potichu?,*

*- čekáme na sebe u stolku?,*

*- přidáváme si samy?, děkujeme za to?,*

*- přejeme si dobrou chuť?, uklízíme si drobky?*

*- co děláme, když dojíme a uklidíme si po sobě …atd.*

**Součástí jednotného postupu jsou i třídní rituály.** Dají dětem pocit bezpečí a jistoty, rozdělí den na pravidelné části a dají mu řád, i když se nebude časové rozvržení striktně dodržovat. Pravidelnost vychází ze stravovacích rituálů, ale i z rituálů sociálních, jakými je třeba ranní diskusní či komunitní kruh, společné pozdravení, písnička či ranní cvičení. I přes tuto pravidelnost by režim dne neměl být dětmi vnímán jako povinná zátěž, ale jako příjemné plynutí času, ve kterém vědí, co bude následovat, a uvědomují si, že je možné v případě potřeby tento tok času pozměnit.

**Důležitou součástí třídního programu jsou pravidla soužití.** Vznikají postupně podle situací a potřeb celé třídy či jednotlivých dětí a jsou formulované do podoby srozumitelné dětem. Je vhodné, když je na základě rozhovoru s dětmi sepíšeme a zobrazíme v piktogramech v prostorách třídy. Každý piktogram má své místo právě tam, kde je třeba pravidlo nejvíce dodržovat.

Pravidla jsou doplňována a rozšiřována podle situací, které ve třídě nastanou.

**2.7 Evaluace třídního vzdělávacího programu**

Evaluace je „proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány.“ (RVP PV, 2004)

Pravidla pro evaluaci v rámci třídy určuje švp pv. Při tvorbě školního kurikula se pedagogové dohodli na předmětu evaluace ve třídě, na termínech, metodách i způsobu zaznamenávání, odpovědnosti jednotlivců v procesu evaluace. Tato pravidla

musí pedagogové ve třídě respektovat.

Předmětem evaluace třídy je vždy vzdělávací proces ve třídě. Ten je součástí vzdělávání celé mateřské školy.

Pokud jde o **hodnocení plánování,** mělo by být zjištěno, **jak jsou ve třídním plánu rozpracované záměry školy a jak odpovídají cíle a nabídka činností požadavkům obsahu vzdělávání v ŠVP PV.**

Třídní pedagogovéhodnotí i **realizaci** tematických celků či projektů třídního programu a **výsledky tohoto vzdělávání.** Kritéria jsou nastavena ve školním programu, mohou vycházet ze známého modelu Kirkpatrickova a hodnotit **u dětí:**

1. míru spokojenosti s programem, čili úroveň reaktivní.
2. úroveň učení (vzdělávacích výsledků), tzn. pokrok sledované skupiny ve vzdělávání (znalostech, dovednostech, postojích projevujících se v jednání dětí)

Konkrétně stanovené cíle (resp.výstupy) jsou základem pro hodnocení během a po realizaci programu. Hodnocení během realizace programu nazýváme formativním hodnocením, na jeho základě upravujeme program tak, abychom co nejlépe dosahovali stanovených cílů.

Na konci určitého vzdělávacího celku (může být týdenní, ale i měsíční nebo čtvrtletní) hodnotíme výsledky vzdělávání, tj. nakolik děti dosáhly plánovaných výstupů. Ty jsou pro nás zároveň kritérii výsledků vzdělávání. Pokud nejsou formulované v pozorovatelné rovině, musíme si určit indikátory, podle kterých lze míru dosažení výstupu hodnotit. (Příkladem může být Kurikulum podpory zdraví a rozpracované ukazatele dosaženého vzdělání u jednotlivých kompetencí)

Ukázka hodnocení vzdělávání z publikace RoK v MŠ NÁSTROJ PRO HODNOCENÍ ROZVOJE KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE (in SYSLOVÁ, 2012, s.164)

1. *Podílí se na vytváření pravidel společného soužití, snaží se je dodržovat, označuje, které pravidlo bylo porušeno, upozorňuje i ostatní na jeho porušení.*

5 / 7 Má zvnitřněnou potřebu řádu, aktivně se podílí na tvorbě pravidel.

6 / 6 Chápe, že svým chováním a skutky nemá omezovat druhého, dbá pravidel soužití.

6 / 7 Uvědomuje si, že svým chováním může spoluvytvářet prostředí pohody.

7 / 4 Uvědomuje si, že každý má nějaká práva a povinnosti.

|  |
| --- |
| ***Rozvíjí humorné situace.*** |
| ***Dokáže pojmenovat pravidlo, které bylo porušeno.*** |
| ***Podílí se na vytváření pravidel chování ve skupině.*** |
| ***Hodnotí své chování.*** |
| ***Dodržuje dohodnutá pravidla - např. počká, až na něj přijde řada, neomezuje svým chováním druhé, nechává domluvit, neubližuje, neničí...*** |
| ***Dovede vysvětlit význam piktogramů.*** |
| ***Upozorňuje ostatní na porušování pravidel.*** |
| ***Umí se v rámci pravidel volně pohybovat po budově mateřské školy.*** |
| ***Respektuje pravidla soužití.***  |
| ***Dovede přiřadit odpovídající piktogram (např. pravidla chování) ke vzniklé situaci.*** |
| ***POZNÁMKY:*** |

1. rovina transferu, tzn. působení programu na posun i v dalších oblastech, jejichž rozvoj nebyl cílem programu. Sledujeme veškeré změny v chování sledované skupiny. Aktivity plánované pro dosažení cílů působí i na rozvoj jiných vlastností, schopností, dovedností.

Další oblastí evaluace třídního programu, které určuje školní kurikulum, jsou zpravidla **podmínky vzdělávání** a s nimi úzce související **sebereflexe pedagoga,** protože ten v největší míře tyto podmínky ovlivňuje. Kritéria jsou opět určena školním kurikulem, mohou vycházet z modelu profesních kompetencí pedagoga nebo i např. z rozvíjení všech okruhů klíčových kompetencí dětí (viz příklad). Výborná kritéria pro švp poskytuje RVP PV, lze využít i rizika u jednotlivých vzdělávacích oblastí ( Nesrovnávám děti v jejich výkonech. Nepodporuji mezi nimi soutěživost. Sleduji, jak děti prospívají a jaké dělají pokroky. Dávám přednost tomu, aby si děti vše prožily, osahaly a vyzkoušely.

Hodně se diskutuje o tom, co vše je třeba písemně zaznamenat. I to samozřejmě určuje školní program. E. Svobodová zmiňuje, že snad každý pedagog denně přemýšlí o své práci, reakcích dětí a uvažuje, jak pokračovat a jak svou práci vylepšit, ne každý si ale denně dělá o tom zápis. „Důležitějši než písemná stopa je schopnost vyvodit si ze svého hodnoceni opatření, která budeme aplikovat v dalšim pedagogickem působeni.“ (Svobodová, 2010, s) **Systematická evaluace je ale dlouhodobým procesem a během něho shromažďujeme data, zpracováváme je a vyvozujeme z nich závěry, za jejichž plnění jsme všichni v různé míře odpovědní.To by mělo být zaznamenáno. Uvažme, v jakých časových intervalech to pro nás má smysl.**

Použitá a doporučená literatura:

Bednářová, J., Šmardová, V., Diagnostika dítěte v předškolním věku, BRNO: ComputerPress, a.s., 2007.

Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí, Portál Praha, 2004*.

Kalhoust, Z., Obst, O. aj.: Školní didaktika. Praha: Portál. 2002.

Mertin, V.,Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy, Portál Praha, 2003.

Zelinková, O., Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, PRAHA: Portál, 2001.

Hartl, P.; Hartlová, H. Psychologický slovník. Praha: Portál. 2000.

Havlínová, M., Vencálková, E., a kol. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole, PRAHA: Portál, 2006.

Opravilová, E., Gebhartová, V.: *Rok v mateřské škole.* Portál, Praha, 2003.

Pasche M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál, 1998.

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, PRAHA: VÚP, 2007.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník, PRAHA: Portál, 1995.

Průcha, J., Pedagogická encyklopedie. PRAHA: Portál, 2009.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, PRAHA: VÚP, 2006.

Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole.* Portál, Praha, 1999.

Svobodová, E, Váchová A. a Vítečková M., *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ.* Praha, Portál, 2012

Svobodová, E., a kol. Vzdělávání v mateřské škole, PRAHA: Portál, s.r.o., 2010.

Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání, JČU, České Budějovice 2007*.

*Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*.

Syslová, Z. *Autoevaluace v mateřské škole.* Praha, Portál, 2012

Svobodová, E., a kol. Vzdělávání v mateřské škole, Praha, Portál, s.r.o., 2010.

Svobodová,E.:Tvorba a inovace školního vzdělávacího programu.RAABE, *Řízení mateřské školy,*Dr.RAABE, Praha, 2008

Svobodová,E.: Pohledy na současné předškolní vzdělávání*.* In *Dítě předškolního věku dříve a dnes,* PF UK Praha, 2008

Svobodová, E., Váchová, A.: Evaluace školního vzdělávacího programu. *Řízení mateřské školy,*RAABE, Praha, 2008

3 tvorba třídního kurikula v kontextu různých vzdělávacích přístupů

Hana Švejdová

**3.1 Tvorba a realizace TVP na základě využití příběhů, dramatické výchovy a prožitkového učení**

**3.1.1 Příběh a předškolní dítě**

Hana Švejdová

Do našich životů vstupují prostřednictvím příběhů životy jiných, aby nám předaly jejich zkušenosti a názorně ukázali velké pravdy.

I dítě svým narozením vstupuje do lidské společnosti, začíná jeho životní příběh, který se stává součástí příběhů jiných lidí. PhDr. Zdeněk Matějček uvádí ve svých studiích závažný poznatek: „Dítě vstupuje do lidského světa – a je pro tento lidský svět základně vybaveno. Je

vybaveno pro lidský vztah!“ Dobře se vyvíjí tam, kde je jeho vývoj specificky lidsky stimulován. Dítě je tedy vybaveno k soužití, upoutání pozornosti i sdílení příběhů.

Za nejzajímavější a nejvýstižnější kritérium pro volbu a výběr příběhů pro děti, které jsem kdy četla, považuji výrok amerického psychologa Bruna Bettelheima: „…Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity: být v souladu s jeho úzkostmi a tužbami: brát vážně jeho

těžkosti a zároveň nabídnout dítěti řešení problémů, které dítě nejvíc matou.

Musí se zkrátka vztahovat ke všem stránkám jeho osobnosti zároveň - a to tak, aby dětské trampoty nejenom nesnižoval, ale naopak doceňoval jejich závažnost a v dítěti současně podporoval sebedůvěru a důvěru v budoucnost…“

Pro předškolní dítě je typická synkretičnost v myšlení a vnímání – znamená to, že dítě pojímá svět globálně, není schopno hlubší analýzy, zobecňuje nepřesně. Dítě předškolního věku vnímá komplexně, vnímání je orientované na celek, dítě není schopné zatím systematicky uspořádávat oddělené, jednotlivé poznatky a vkládat je jako kousky mozaiky do vznikajícího obrazu. Tomu vyhovují příběhy, které si rovněž nedělají ambice na to, aby byly vnímány „rozškatulkovaně“ na jednotlivé poznatky, dílčí informace, utilitární vjemy a jednotlivé pocity. I příběhy jsou vnímány celostně z různých úhlů pohledu, dobrý příběh zpravidla pohltí celou dětskou osobnost, probouzí zvědavost, nabízí různé situace a jejich možné řešení, umožňuje ztotožnění, empatii, konfrontaci se svou vlastní zkušeností, rozvíjí celou osobnost dítěte po stránce kognitivní, sociální i emocionální.

Myšlení předškolního dítěte, stejně jako všechny poznávací procesy, prodělává intenzivní rozvoj, veliký pokrok v průběhu tří let lze zaznamenat nejen v rozsahu poznatků, rozvoji myšlenkových operací, ale i ve formách myšlení (přes pojmy, soudy až k úsudkům). I v této oblasti sehrávají příběhy v životě předškolního dítěte obrovskou roli a výrazně podněcují zcela přirozený rozvoj myšlení i ostatních procesů, čímž se významně podílejí na učení dítěte předškolního věku. Navíc v druhé polovině předškolního věku se objevují výrazné prvky tvořivého myšlení, které se projevuje v originalitě, nápaditosti, kombinačních schopnostech, divergentních postupech při řešení situací, rozvojem fantazie. A opět dostávají svůj prostor příběhy, které vytvářejí přirozené podmínky pro rozvoj tvořivého myšlení, protože není -li plně rozvíjena kreativita a představivost v tomto věku, stěží se tento dluh dohoní v obdobích pozdějších či v dospělosti.

Práce s konkrétním příběhem, který má přímou souvislost se životem dětí, je vždycky velmi cenná, protože umožní dětem odpoutání od sebe samých a zkoumání tématu prostřednictvím někoho jiného, jehož problémy či životní skutečnosti jsou totožné nebo příbuzné. Vzdělávání pak zároveň získá na dějovosti, aktuálnosti a zajímavosti, což se výrazně promítne v pozornosti i aktivitě předškolního dítěte.

**3.1.2 Předškolní vzdělávání a příběhy**

Nové pojetí předškolního vzdělávání nám jasně vymezuje aktuálnost celistvého vzdělávání dětí. Vytváříme integrované vzdělávací celky pro vzdělávání dětí a jako jejich základ nám mohou posloužit příběhy.

Proč zvolit příběh jako východisko vzdělávacího celku?

Protože příběh je jedním z přirozených, neautoritativních a funkčních výchovně vzdělávacích prostředků, a to ať jde o příběh spontánně vyprávěný učitelkou či dítětem v konkrétní situaci, příběh literární, vyprávěný či čtený kdykoli během dne, či příběh, který je východiskem pro dlouhodobější společnou práci skupiny dětí. Prostřednictvím příběhu učitelka ušetří v průběhu

dne spoustu pokynů, příkazů, zákazů, pouček i sankcí, a přesto může reagovat na náhle vzniklou situaci.

Matěj hází na vycházce kameny všude kolem sebe. Učitelka odhaluje vlasy, ukazuje dětem výraznou jizvu na čele a vypráví příběh o tom, kde se ta jizva vzala a co bylo předtím. Chtěl by mít někdo podobnou bolest?

Příběh rovněž umožňuje přirozenou integraci všech tří primárních rámcových cílů RVP PV, všech výchovných složek: informace a prožitku, původní zkušenosti s novým poznáním, reality a fantazie, myšlení, intuice a citů, učení kognitivního i sociálního, života dítěte se životy ostatních bytostí, umožňuje propojení dětí různých věkových skupin (každý si z příběhu odnese něco adekvátně svému věku, možnostem i stupni vývoje) a propojení dětí, učitelek i rodičů.

Příběh také může přirozeně a pohotově reagovat na aktuální situaci v mateřské škole, dává životu ve třídě tah, návaznost, perspektivu, prostor ke zkoumání, k emočnímu zainteresování dětí, ke hře na něco a na někoho, která vychází z přirozené dětské námětové hry, příběh současně umožňuje dětem uplatnit svoji dosavadní zkušenost a získat další a v neposledním děti zajímá, motivuje a podněcuje k aktivitě.

Dalším důvodem pro volbu příběhu je skutečnost, že z příběhů se vlastně přirozeně skládá život – a proto i ve školce žijeme příběhem, ať už tím trpasličím, houbovým, palečkovským, jácíčkovským, Hančiným nebo jiným, který si vyprávíme, společně prožíváme, dotváříme a prozkoumáváme, prostřednictvím něhož se učíme nejen poznatkům a dovednostem, ale získáváme i cenné životní zkušenosti. A jednou, jednou ho budeme třeba někomu vyprávět…

Práce s příběhem navíc naprosto přirozeně vytváří podmínky nejen pro celistvost učení, ale současně i pro jistou vyváženost činností spontánních a řízených, činností statických a dynamických, verbálních a neverbálních, činností obtížných s činnostmi méně zatěžujícími, soustředěných a uvolněných, činností individuálních a skupinových, činností z různých oblastí (od poznávacích přes pohybové, umělecké, pracovní až k sociálním), činností předem

připravených a improvizovaných.

**3.1.3 Práce s příběhem**

Východiskem k příběhu (a k další práci s ním) mohou být reálné zážitky učitelky nebo reálné zážitky dětí ze světa, který je obklopuje. Dále básničky, říkadla, pohádky, povídky, bajky z dětské literatury, písničky – lidové i autorské, otázky, hádanky, neobvyklé slovo, předmět, hračka, divadelní představení, film, konkrétní situace z života kolem nás, která sleduje např. žádoucí změnu v chování a jednání dítěte nebo skupiny dětí atd.

Práce s příběhem v rámci předškolního vzdělávání má mnoho různých podob a forem, využívá různých metod. Značnou roli hraje to, co příběhem sleduji, jaké cíle, záměry jako učitelka mám, co by měl dětem příběh nabídnout, jaké prožitky, zkušenosti i poznatky zprostředkovat. Nemělo by být nejpodstatnějším kritériem, že se mi příběh líbí, ale co může příběh dětem nabídnout a zda je pro ně v daný čas aktuální. Samozřejmě, že své pedagogické

záměry konfrontuji s cílovými kategoriemi RVP PV, ale nespočívá to v tom, že cíle z RVP PV opisuji, nýbrž na základě konkrétního příběhu, s nímž se potká konkrétní skupina dětí, je konkretizuji. Například vést děti k rozvoji prosociálního chování je cíl, který je naplňován v průběhu celé docházky dítěte do mateřské školy. V souvislosti s konkrétním příběhem je ho

potřeba konkretizovat. Vrátím-li se např. k výše uvedenému příběhu Jizva na čele z vlastní zkušenosti učitelky, v rámci podpory prosociálního chování konkrétně posiluji empatii dětí s bolestí druhého. Vyhodnocením situace se dostaneme k tomu, že i já jsem odpovědný za druhé, abych jim neublížil a nedovolil nikomu ubližovat druhému (tedy případně zabránil tomu, když někdo hází kameny či bourá někomu stavbu atd.). Uvědomujeme si, co může být nebezpečné nejen pro mě, ale i pro lidi nablízku. A dospějeme i k tomu, že já sám bych takovou bolest zažít nechtěl, takže to, co mně samotnému není příjemné, nebudu dělat ostatním atd.

Při práci s jakýmkoli příběhem je asi dobré si uvědomit, že nejsem povinna „otrocky“ se držet příběhu tak, jak byl napsán či vyprávěn. Mohu s dětmi příběh dotvářet, vymýšlet, jak asi začal, mohu pracovat jen s úryvky příběhu a zbytek dovyprávět, mohu s dětmi hledat paralelní příběhy ze světa pohádek i dětí nebo mohu z příběhu odbočovat.

Práce s příběhem zároveň zpravidla nabídne řadu podnětů pro obohacení spontánních her, pohybových i jiných činností, pro zajímavě motivované výtvarné a pracovní činnosti, grafomotorická cvičení i různé pracovní listy atd.

**Základní techniky a metody pro práci s příběhem**

Sdělování (narace)

„Narrate“ znamená vypravovat, vykládat, povídat. Narací rozumíme sdělování zážitků, situací, událostí, tedy v podstatě příběhů. Narace je jedna z technik, která velice výrazně ovlivňuje život předškolního dítěte, ale i klima a atmosféru ve třídě mateřské školy. Kde se často o všem vypráví, tam se nejen hodně ví o sobě, o druhých, o světě, o životě, ale také tam funguje partnerská komunikace, vzájemná důvěra, vztahy a probíhá tam vzdělávání předškolních dětí přirozenou cestou bez zbytečných příkazů, zákazů a sankcí.

Vyprávění je rovněž jednou z vhodných metod posilujících vnitřní morálku a vnitřní kázeň dítěte. Je nejen metodou velmi přirozenou a motivační, ale patří zároveň k metodám provokujícím myšlení a samostatnost dítěte. Dítěti se nabízejí poznatky a zkušenosti v přirozených souvislostech a velmi často mají přesah do jeho dalšího života (příběhy vyprávěné učitelkou či dětmi po víkendu, na vycházce, před spaním, a to ať už se jedná o příběhy reálné či literární atd.)

**Vyprávění příběhů (storytelling)**

Klíčové pro umění vyprávět příběhy je pozorovat a vnímat svět i život kolem sebe. Vyprávění příběhů je metoda, při níž učitelka vnímá příběhy ve všem, co se kolem děje, co kolem sebe vidí, a umí je vyprávět s cílem získat novou zkušenost či poznatek nebo potvrdit poznatky a zkušenosti již získané. Při vyprávění příběhu zpravidla pojmenujeme postavu, nastolíme problém, do něhož se postava dostane a který musí řešit. Postava se zpravidla díky zkušenosti, kterou získá, proměňuje. Vyprávěný příběh může být jistou analogickou situací reálné situace či problému konkrétní skupiny dětí. Jako východisko k příběhu může posloužit klidně krátká básnička nebo její část, stejně jako skutečný příběh.

Od rána prší, v průběhu her se objevují konfl ikty mezi dětmi, např. kdo co udělal a neudělal a kdo má lepší stavbu. V šatně se suší několik roztažených dětských deštníků. Příležitost k využití vyprávění příběhu – učitelka začíná: „Hádala se paraplata, které je víc dokulata“. Postupně s deštníky demonstruje hádku a spor deštníků. „Nešlo to poslouchat, a tak během chvíle zmizely všechny mraky za kopec. Vyšlo sluníčko, lidé paraplata zavřeli a postavili do kouta. Ani jedno z paraplat už nebylo kulaté. Stála tam v koutě a styděla se až do dalšího deště. A co myslíte, jak to dopadlo příště, když začalo pršet?“

Společně s dětmi vymýšlíme možná řešení a konec příběhu. A možná, že až příště začne pršet, bude to vypadat takhle: „Usmála se paraplata, že jsou všechna dokulata. Třeba proto, aby si znovu mohla vyjít na procházku, a ne se krčit složená v koutě, protože kdo by to hádání poslouchal. Ani mraky ne…

A s lidmi je to vlastně stejné, nemyslíte?“

Pak už jen stačilo konfrontovat příběh s ranní situací ve školce a hned bylo jasné, kdo by se měl dnes stydět a v kom dnes bylo kousek hádavého paraplete…

**3.1.4 Prožitkové učení a dramatická výchova**

V dnešním pojetí vzdělávání jeden prožitkové učení z běžně používaných termínů. Je nasnadě, že je to učení postavené na prožitku člověka. Prožitek je v podstatě produkt, výsledek lidského prožívání. Podle Jana Čápa *prožíváním označujeme ten aspekt činností, který není přístupný druhým lidem,* tedy *subjektivní „vnitřní život člověka“. Jedinec ho projevuje prostřednictvím vnějšího chování, výrazem, mimikou.*

***Obecně je prožitkové učení učením vycházejícím z činností a situací navozujících prožitky člověka. Tyto pak stimulují cítění a poznávání v souladu s uspokojováním potřeb člověka a promítají se do jeho chování a jednání dítěte***. V souvislosti s předškolním dítětem je potřeba zdůraznit, že žádná činnost, kterou dítě provádí, se neobejde bez prožitku. ***Za prožitkové učení tedy považujme učení, při kterém s prožitkem počítáme a záměrně se jej snažíme navodit s vědomím, že nikdy nemůžeme přesně vědět, co které jednotlivé dítě v daný okamžik prožívá, ale můžeme pouze odhadovat na základě svých pedagogických zkušeností a znalostí dítěte.*** Uplatňováním prožitkového učení v mateřské škole usilujeme o propojení emocionální složky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním a intelektuálním. V praxi to znamená vytvořit pro děti podmínky pro prožitkově bohaté činnosti vycházející z potřeb a zájmů dětí a tyto činnosti pak pedagogicky co nejlépe využít pro komplexní rozvoj dítěte po všech stránkách. Prohlubování a obohacování vlastních prožitků, jejich zvládání a přiměřené zacházení s nimi je důležité i pro psychické zdraví dítěte do budoucnosti.

Prožitky člověka nelze naplánovat, lze je pouze odhadovat, mohou být pro člověka zdrojem pozitivních vzpomínek pro celý život, ale také mu mohou způsobit zranění, jejichž následky ponese celoživotně. A to v předškolním věku platí mnohanásobně.

**Nejpřirozenějším prožitkovým učením je** **získávání zkušeností v reálných situacích**. To však vždy možné není. Při učení dítěte předškolního věku lze velmi dobře využít **zprostředkovaný prožitek v dramatické situaci**.

**Dramatická výchova a její metody**

Dramatická výchova je stručně řečeno specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry. V rámci dramatické

výchovy dochází ke zkoumání a prověřování námětů a témat a vytváření vlastních postojů k nim v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných. Jde o konkrétní situace, konkrétní postavy, které určitým způsobem jednají, což je v podstatě základ každého příběhu. Příběh se ale pouze nevypráví, ale příběhem děti aktivně procházejí, zkoumají ho z různých úhlů pohledu, rozkrývají jeho různá řešení. Tím se rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti. Tento způsob poznávání vychází z obecné lidské schopnosti „hrát a hrát si“ – jednat „jako“. Předpokladem jednání „jako“ je základní konkrétní a bohatá představa určitého prostředí, situace a postavy, kterou se děti v rámci hry stanou. Na rozdíl od divadla je v dramatické výchově kladen důraz nikoli na výsledek (produkt), ale na vlastní tvořivý proces, který je naplňován zejména hrou v roli a který probíhá na základě vzájemné interakce a spolupráce všech zúčastněných, a ne na základě soutěživosti, kdo je lepší a nejlepší. Klíčovými metodami dramatické výchovy jsou dramatické hry a improvizace spojené s hrou v roli, součástí DV jsou pak různé průpravné hry a cvičení vedoucí k rozvoji fantazie, smyslového vnímání, pohybových a verbálních schopností, k rozvoji skupinové citlivosti a komunikace obecně.

Jako kratinký příklad uvedu příběh zlobivého Maxe, kde např. děti vstupují do role Maxovy maminky a snaží se Maxe přesvědčit, aby vstal a šel si uklidit pokojíček. Max, kterého představuje mikina ležící na podlaze, se vzteká dál a ani se nehne. Děti v roli maminky vymýšlejí širokou škálu trestů pro Maxe, ale ani to nepomáhá. Vstupují do role tatínka, ale ani ten se zlobivým klukem nic nezmůže. Jak je asi rodičům takového zlobivého dítěte, na co večer myslí…

Smyslem je eliminovat nežádoucí chování dětí na základě vlastního prožitku z pohledu rodičů atd. Záměrné aplikování dramatické výchovy v praxi vyžaduje od učitelky nejen znalost jejích technik, ale i širší studium této discipliny včetně vlastní praktické zkušenosti s rolovou hrou.

Čáp J., Psychologie výchovy a vyučování, Karolinum, Praha 1993

**3.2 Vzdělávací program Začít spolu**

**Juliana Gardošová**

**3.2.1 Filozofický základ programu**

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

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

**Hlavní cíle programu:**

**·** Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat

· Kriticky myslet a umět si vybírat

· Nést za svou volbu odpovědnost

· Rozpoznávat problémy a řešit je

· Být tvůrčí a mít představivost

· Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve

kterém žijí.

· Stimulovat a podporovat růst a nervosvalový vývoj dítěte

· Vést k zdravým životním návykům a postojům

# **3.2.2** Základní principy programu Začít spolu

Program je koncipován tak, aby vyhovoval individuálním potřebám všech dětí a kulturním tradicím naši země. Řada rysů je společných všem třídám, pracujícím v programu Začít spolu na mateřských a základních školách.

**Jsou to tyto:**

* **Důraz na individuální přístup ke každému dítěti**
* **Důraz na podnětné prostředí, které umožňuje samostatné rozhodování**

**a volbu dítěte a přijímání odpovědnosti za ně. CA (centra aktivit)**

* **Důraz na rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti**
* **Důraz na spolupráci s rodinou**

**Individualizace**

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

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

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

Individualizace logicky vychází s toho, že každé dítě má odlišné osobnostní vlastnosti, jiný typ **temperamentu,** jiné **zájmy**. Každé dítě má jiný **styl učení** a jiný převažující **typ inteligence**, kterým se domlouvá se světem. Má odlišné **silné i slabé** stránky.

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

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

**Co musíme dělat, abychom opravdu individualizovali?**

Učitelka, asistent:

\* rozumějí vývoji dítěte

\* prokazují úctu dětem a váží si jejich nápadů

\* pozorují dítě při hře a při práci

\* pečlivě plánují individuální i skupinové činnosti

\* poskytují dětem bezpečné místo pro zkoumání vlastních prožitků a pocitů

\* poskytují pružně se měnící prostředí

\* povzbuzují děti, aby řešily samostatně své problémy

\* poskytují jim vhodnou míru podpory

\* kladou zkoumavé otázky, které vedou děti k samostatnému myšlení a nalézání odpovědí

\* dávají dětem dostatek času k prozkoumávání prostředí

\* dávají dětem možnost učit se mnoha způsoby

\* respektují každé dítě

\* spolupracují s rodiči

**\* Vycházíme vstříc zájmům a potřebám každého dítěte**

**\* Rozvíjíme všechny typy inteligence**

**\* Využíváme individuálního stylu učení dítěte**

**\* Při práci se skupinou, využíváme všech stylů učení**

**INDIVIDUÁLNÍ PLÁN PRO DÍTĚ**

**Obecný postup pro stanovení individuálního plánu:**

**1. Shromáždíme informace o dítěti:**

 z vlastních pozorování dítěte při hře a činnostech

 z rozhovorů s dítětem

 z rozhovorů s rodiči dítěte

 z výtvorů dítěte, z portfolia

 z názorů odborníků (lékaře, psychologa, speciálního pedagoga, neurologa, ortopeda,

 rehabilitační sestry)

**2. Stanovíme silné a slabé stránky dítěte, jeho zájmy**

**3. Stanovíme individuální styl učení dítěte**

**4. Stanovíme cíl plánu** – v čem chceme u dítěte dosáhnout pokroku, co je chceme naučit

**5. Stanovíme způsob, jak toho chceme dosáhnout** – jakými druhy činnosti, na jakém

 tématu, jaké postupy a materiály chceme používat, ve kterých centrech

**6. Stanovíme dobu, do kdy chceme cíle dosáhnout**

**7. Realizujeme individuální plán**

**8. Zapisujeme, jak se daří plán realizovat –** nedaří-li se to, hledáme jiné postupy k dosažení

 cíle, nebo cíl změníme – metoda postupných kroků

**9. Zapíšeme, kdy bylo cíle dosaženo**

**10. Stanovíme nový cíl a postup se opakuje**

**Podnětné prostředí**

**Centra aktivit**

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

**Jak účinně dítě chválit a oceňovat**

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

**Zásady:**

1. Pravidelně oceňujte a podporujte ty formy chování dítěte, které jsou žádoucí.

2. Oceňujte chování, nikoli dítě.

3. Buďte konkrétní, řekněte, co konkrétně dítě udělalo dobře.

4. Oceňujte hned bezprostředně po chování.

5. Oceňujte i malý pokrok a postupné přibližování k náročnému cíli.

6. Oceňujte snahu a úsilí dítěte, nejen celkový výsledek.

7. Oceňujte slovy, dotykem, úsměvem, přikývnutím.

8. Pokyny formulujte pozitivně: „ zavírej prosím dveře tiše, choď prosím pomalu, mluvíme

 jeden po druhém, mluví ten, kdo drží medvídka…“

9. Oslovujte dítě křestním jménem, kdykoli k němu mluvíte.

10. Dávejte konkrétní požadavky: „ dej prosím kostky do krabice“

11. Složitější úkoly rozložte na postupné kroky: „ navleč si ponožku na nohu, na druhou,

 nazuj si botu, na jednu nohu, na druhou, utáhni tkaničku, udělej uzel, udělej kličku na

 tkaničce. Výborně, hotovo, sám jsi se dnes obul.“

**A nezapomeňte, že změnit chování je těžké.**

**Buďte vnímaví i k drobným změnám chování k lepšímu a oceňujte je.**

**Nevhodnému chování nevěnujte pozornost, přehlížejte je, všímejte si ale ihned toho, co dítě udělá dobře, a toto chování oceňujte.**

 **Buďte důslední!**

#### Desatero pro spolupráci s rodinou

**1. Respektujeme úlohu rodičů**

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

**2. Zachováváme důvěrnost**

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky svého dítěte. Informace požadované od rodin omezujeme pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace i jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.

**3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme.**

Zejména na počátku (školního roku, školní docházky nebo ještě před vstupem dítěte do školy), ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.

**4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou vícero strategií k jejich zapojení**

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro rodinu druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.

**5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama**

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce rodina zvolí, už závisí na ní samotné.

**6. Usilujeme o zapojení celé rodiny**

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny a její přátelé.

**7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje**

Dáváme rodičům možnost, vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.

**8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu**

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.

**9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy**

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi, jejichž nabídek využíváme a i naopak, přispíváme jim v rámci svých možností naší prací.

**10. Víme, že všechno nejde hned …**

Partnerské vztahy a intenzivní spolupráci s rodiči budujeme postupně, průběžným stavěním na malých úspěších. Vyžaduje to čas a úsilí. Víme, že je to náročné, ale nevzdáváme se.

Více najdete v publikaci:

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Začít spolu - Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9

**3.3 Waldorfská pedagogika v mateřské škole**

 **Bc. Petra Waldaufová**

# **3.3.1 Stručně o waldorfské pedagogice**

Waldorfská pedagogika vychází z anthroposofické antropologie Rudolfa Steinera (1861-1925). Všímá si zákonitostí vývojových kroků dítěte a jeho proměn a rozvoje ve vztahu ke světu a také jeho schopnosti učit se.

V ČR se rozvíjí po roce 1989 jako alternativa k běžnému modelu vyučování. Vzniklo několik mateřských waldorfských škol a 8 základních waldofských škol.

Waldorfská škola byla založena jako jednotná dvanáctiletá všeobecně-vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev. V těchto školách se na výchovu nahlíží jako na vývojový proces. Vedle tradičního obsahu waldorfská škola zajišťuje všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech. Tím zohledňuje skutečnost, že schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují. I proto v těchto školách nalezneme vedle "tradičních" předmětů např. knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství, atd. Díky rozmanitosti nabídky každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco, v čem má šanci vyniknout - zužuje se tak rozdíl mezi méně a více nadanými nebo zručnými.

#### Vývojové fáze dítěte ve waldorfské pedagogice

Waldorfská pedagogika respektuje, na základě antroposofického pohledu na člověka, věkové zvláštnosti dětí a rozlišuje ve vývoji člověka tři období od narození až do dospělosti (období 21 let). **1. fáze - od narození do 7. roku života:**

V prvním sedmiletí se dítě kontaktuje se svým okolím pouze přes fyzické tělo. Nejdůležitější formou učení je napodobování a příklad a je zbytečné působit na dítě dominantně prostřednictvím abstraktních pojmů. Toto období trvá do výměny zubů. "Svět je dobrý!"

**2. fáze - od 7 do 14 let:**

Ve druhém sedmiletí převažuje růst éterního těla dítěte. Důraz je kladen na prožívání a rozvoj citového vnímání. Na počátku školní docházky se myšlení dětí rozvíjí prostřednictvím vytváření myšlenkových obrazů a představ. "Svět je pravdivý!"

**3. fáze - od 14 do 21 let:**

Ve třetím sedmiletí vystupují silněji do popředí individuální rysy mladého člověka.To souvisí s
tím, že na vývoj vůle a citu navazuje rozvíjející se svobodné abstraktní myšlení se silou vlastního
úsudku. *"Svět je pravdivý!"*

**Cíle waldorfské pedagogiky**

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat v dítěti všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost, pěstuje v něm zdravé sebevědomí pomocí pozitivního hodnocení, které respektuje jejich individuální rozvoj a schopnosti. Výuka rovnoměrně naplňuje pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové poloviny jsou zatěžovány a rozvíjeny rovnoměrně.
Na druhé straně je u dětí rozvíjen smysl pro odpovědnost. Děti se učí podřídit své zájmy zájmu celku. Waldorfská pedagogika vysoce cení a rozvíjí spolupráci (nikoli soutěž) mezi dětmi, podporuje svým působením tvořivost a touhu po vzdělání.

Rodiče se aktivně spolupodílí na přípravě a průběhu slavností, pomáhají a spoluutvářejí prostředí mateřské školy. Pomocí spolupráce rodičů se školou jsou výchovné prvky přenášeny i do rodinné výchovy.

**3.3.2 Charakteristika Třídního vzdělávacího programu ve waldorfské mateřské škole**

Waldorfská pedagogika je důsledně obrácena k dítěti, klade důraz na osobnost učitele, důraz na prostředí, důraz na kvalitu všeho, co se v okolí dítěte děje. Uplatňuje poměrně značnou svobodu učitele, aby mohl utvářet svou práci opravdu podle individuálních potřeb a možností dětí. Zároveň silně akceptuje utváření pospolitosti dětí, rodičů a učitelů.

Rámcové cíle formulované v RVPPV jsou:

1) rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení

2) osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

3) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost

 působící na své okolí

Tyto obecné cíle jsou naplňovány celým pojetím waldorfské pedagogiky.

**ad 1) Dítě a jeho tělo**

*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat*

*růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.*

 *( Rámcový program pro předškolní vzdělávání 2004)*

„Waldorfská pedagogika (wp) klade důraz na volný přirozený pohyb dítěte v rámci běžných každodenních činností tak, aby mohl být vyjádřením individuality každého jednotlivého dítěte a mohl zohledňovat i jeho momentální aktuální životní situaci a pohodu. Jedinou hranicí je hranice bezpečnosti dítěte.

Základním pilířem každého dne jsou sebeobslužné činnosti. (Důkladný úklid při ranních hrách, příprava svačin, pečení – kdy dítě míchá, váží...)

Prožitek hranic svého osobního prostoru nabízejí i činnosti naplňující náladu různých období roku.

(Například Michaelská doba nese v sobě akcent a prožitek odvahy a síly, umožňuje vybírat činnosti posilující prožitek ,, Já'' dítěte a jeho chuť překonávat překážky, pěstovat vytrvalost a rozhodnost. V období adventu naopak lze navozovat činnosti, při kterých dítě zažívá pocit společenství. Jarní období počínaje Masopustem svým charakterem přináší pocity probuzení, uvolnění a zvýšené aktivity, tvůrčí síly člověka a působení přírody.“

 (Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 60)

**ad 2) Dítě a jeho psychika**

*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.*

 *( Rámcový program pro předškolní vzdělávání 2004)*

,,Základní podmínkou realizace w.p. je schopnost učitelky i ostatních dospělých vytvořit pro děti atmosféru láskyplného přijetí, prostředí, ve kterém se cítí plně přijímány a v bezpečí. V oblasti práce s jazykem se snaží w.p. při činnostech s dětmi nejen o prostý nácvik či poslech textů, ale zejména o proniknutí do samé podstaty mluveného slova. (Důležitý je nejen obsah, ale i zvukový charakter slova.)

Celé období podzimu a přicházející zimy s dětmi prostřednictvím různých činností prožíváme, jak se síly Země stahují do jejího nitra. Toto období v minulosti bylo tradičně časem příprav na vánoční čas. Své podzimní činnosti směřovali naši předkové do nitra, ke svým blízkým, k zamyšlení a meditaci. Takové náladě odpovídají texty, ve kterých se vyskytuje velké množství samohlásek.

V oblasti rozvoje poznávacích funkcí vychází w.p. ze schopnosti dítěte prvního sedmiletí napodobovat, zvnitřňovat vše, s čím se setkává. Není tedy prioritní výběr témat, jejich množství

a nebo spektrum, významná je především kvalita poznatků, které dítě poznává. Dítěti by se mělo v oblasti poznávání dostávat co nejpřesnějších smyslových vjemů a informací o světě. Láskyplné vedení dospělých, kteří prožívají údiv a úctu ke světu, může skutečně inspirovat děti k učení. Hlavním předmětem je samozřejmě náš skutečný život a to, čím je tato planeta unikátní – život samotný.

V oblasti pěstování citů a vůle se w.p. dotýká dvou základních aspektů přístupu k dítěti. Prvním z nich je připravenost učitele zabývat se plně osobností dítěte a jeho temperamentem, druhým aspektem je potom absence jakéhokoliv vnějšího hodnocení výsledků činnosti dítěte vzhledem k obecně přijímané normě.

Prioritou pedagogického působení je neustálé vytváření pozitivního sebepojetí dítěte prostřednictvím pozitivního působení a pozitivního sebepojetí učitele.“

 (Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 62)

**ad 3) Dítě a ten druhý**

*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.*

 *( Rámcový program pro předškolní vzdělávání 2004)*

,,Ukazuje se, že v každé fázi vývoje má svou nezastupitelnou úlohu silný emoční vztah k zodpovědným dospělým. Lidský kontakt a lidský dotek dává dětem zásadní podporu pro zvládání různých vývojových překážek.

Celá bytost malého dítěte je přirozeně připravena učit se skrze emoce. Předškolní věk je nejvhodnější období pro vyprávění pohádek, příběhů, hudbu, tvořivý pohyb, zpěv, divadlo, ruční práce... Tyto činnosti povzbuzují představivost, prohlubují zájem o učení a pomáhají poznávat svět. Ukazuje se,že v každé fázi vývoje má svou nezastupitelnou úlohu silný emocionální vztah k dospělým. Lidský kontakt a lidský dotek dává dětem zásadní podporu pro zvládání různých vývojových překážek.“

 (Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 69-70)

#### ad4 ) Dítě a společnost

*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je vést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské hodnoty ve svém sociálním prostředí.*

 *( Rámcový program pro předškolní vzdělávání 2004)*

,,To, že ve svých základech má waldorfská pedagogika snahu o uchopení a porozumění původním kulturním obrazům a hledání kořenů obyvatel jednotlivých částí světa, není překážkou k vzájemnému setkávání a porozumění, ale naopak nutí každého, aby hledal ty skutečné fenomény jevů a dějů, které jsou ve všech kulturách vyjadřovány podobně.Prožívání těchto prapůvodních přírodních a duchovních impulsů a sdělení pak umožňuje dnešnímu člověku nacházet vlastní vztah ke svým kořenům i ke kořenům jiných lidí, a zdánlivé odlišnosti vnímat naopak jako lidskou podobnost a původní vzájemnou spřízněnost.

Podobnou cestou se vydávali například sběratelé pohádek na počátku našich moderních dějin. U nás to byl například K.J. Erben. Pohádky, které jeho prostřednictvím dnes známe, vyjadřují určité obecně platné obrazy. Obrazy z pohádek tak přímo působí do nejhlubších vrstev osobnosti dítěte a stávají se jeho osobním vlastnictvím a žitou zkušeností.“

 (Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 73 - 74)

#### ad5 ) Dítě a svět

*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte( člověka )k životnímu prostředí.*

 *( Rámcový program pro předškolní vzdělávání 2004)*

,,Waldorfská pedagogika svým pojetím probouzí v dětech vědomí, že jsou součástí řádu věcí a přírody, působícího mimo vůli člověka. Smyslem výchovy je tedy vést děti k vědomí života v souladu s tímto řádem a snaze o nápravu do původního stavu věcí v případě, byl-li tento řád člověkem porušen. V praktické rovině to znamená schopnost respektu k tomu, co tento řád reprezentuje, ať se jedná o šetrné zacházení s věcmi, ochranu přírody, respekt k zájmu druhých nebo otázku přijetí autority jiného člověka a přijímání daných společenských rolí.“

 (Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 76)

 **Uspořádání života dítěte ve waldorfské MŠ**

Z hlediska organizace je život v MŠ podmíněn pevným rytmem roku, týdne a dne. Hlavními ročními slavnostmi jsou slavnost podzimní rovnodennosti - svátek svatého Václava a svátek sv. Michaela, slavnost sv. Martina; v zimě je to adventní, mikulášská a vánoční slavnost, Tři králové, Hromnice a Masopust a ve druhé polovině školního roku Velikonoce a jarní slavnost, Otvírání studánek a Svatojánská slavnost

Během týdne se střídají tyto činnosti:

Pondělí – malování

Úterý – pečení chleba a jiné práce s potravinami

Středa – kreslení, práce s papírem

Čtvrtek – modelování, práce se dřevem, s voskem

 Pátek – pohybové aktivity, výlety do přírody.

Rytmus má velký vliv na zdravý vývoj dítěte. Dítě vnímá časový rytmus dne, týdne, rytmické pohybové činnosti zařazované v průběhu učení, rytmus v hudbě, zpěvu, řeči.

Zpěv není jako samostatná řízená činnost, zpívá se při každé příležitosti, zpěv doprovází umělecké činnosti, pohádky, uvádí kreslení či pečení chleba, je přítomen i při ranních hrách a poledním odpočinku.

Pravidelnému rytmu je podřízen i průběh dne.

7,00 - 8,30 volná hra a činnosti dle zájmu dětí

8,30 - 9,00 přivítání dne, ranní kruh, pohybová chvilka

9,00 - 9,15 svačina

9,15- 10,00 řízená činnost

10,00-11,30 pobyt venku

11,30- 11,45 pohádka

11,45- 12,15 oběd

12,15- 13,30 odpolední odpočinek

13,30- 16,00 svačina, volná hra

Klasická pohádka má v MŠ velký význam. Umožňuje dítěti hluboké procítění děje, střety s nebezpečím a šťastný konec. Tím získávat vzory a později pochopení pro jednání své i ostatních.

Podstatnou podmínkou přirozeného přechodu dítěte z rodiny do MŠ je dobrý vztah mezi učitelkou a rodiči a jejich spolupráce .

**Použitá literatura:**

Dostál, Opravilová, E.: *Úvod do předškolní pedagogiky.* Praha: SPN 1985

Helus , Z.: *Dítě v osobnostním pojetí.* Portál 2004 : ISBN 80-7178-888-0

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Praha VÚP 2004

Smolková, T. : *Dítě v úctě přijmout.. Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*

Materia 2007 a.s. Praha : ISBN 80-903761-2-6

Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku.* Příbram: Ioanes 1996, ISBN 80-902100-1-5

Bernard Lievegoed, „Vývojové fáze dítěte“, Baltazar, Praha, 1992

**3.4 Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole**

**3.4.1 Principy pedagogiky Marie Montessori**

Pedagogika M. Montessori je ucelený a propracovaný výchovně vzdělávací program. Má své principy,které lze přirovnat k základním kamenům stavby. Jakmile některý odstraníme, stavba se sice nemusí zřítit, ale může se naklonit, popraskat a přestat být zcela bezpečná. Základní myšlenky Montessori metody, její principy, jsou provázané. Není nutné dogmaticky lpět na všech principech. Naopak, takový přístup by byl příliš omezující a mohl by dítěti nakonec spíše uškodit. Důležité je přizpůsobit se jak prostředí, ve kterém pracujeme, tak skupině dětí, se kterou pracujeme. **Berme proto základní myšlenky jako doporučení, jak by to mělo v Montessori třídách fungovat.**
**Partnerský přístup**
Partnerský přístup znamená vzájemný respekt a úctu mezi průvodcem (učitelem) a dítětem.

K dětem bychom se měli chovat tak, abychom nezraňovali jejich lidskou důstojnost.

 Vytváříme pravidla soužití ve třídě spolu s dětmi a respektujeme je stejně jako děti.

Partnerský přístup vede děti:

* k utváření si vysoké sebeúcty
* k dodržování dohod
* ke spolupráci a soucítění
* k vytváření a projevování vlastního názoru

 **Svobodná volba práce**
Dítě si na základě vlastního rozhodnutí může zvolit:

* co - jaký materiál / učební oblast si vybere, co se chce učit a o čem chce získat další informace
* kde - místo, kde bude ve třídě pracovat
* kdy - každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu
* s kým - může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině

Svobodná volba práce pouze za dodržení určitých pravidel:

* dítě není nečinné
* činnost dokončuje
* pedagog napomáhá najít činnost, která dítě zaujme a nabízí činnost, která odpovídá senzitivnímu období dítěte
* pracuje tak, aby nerušilo ostatní

**Respektování senzitivních (citlivých) období**

Senzitivní období se vyznačuje výrazným zájmem dítěte o jednu činnost.

Dítě se naučí novým věcem bez námahy a s radostí. Úkolem průvodce je nejen tato období rozpoznat, ale také respektovat a dát dítěti prostor pro realizaci.
**Věková heterogenita (různorodost), kooperativní výuka (spolupráce)**

Věkově smíšené ročníky umožňují vytvořit ve třídě větší prostor pro kooperaci. Dítě zažívá ve třídě v průběhu let pozici nejmladšího, prostředního i nejstaršího dítěte. Heterogenní třída umožňuje vzájemné ovlivňování různě starých dětí, čerpání inspirace a rozvoj sociálních dovedností, ohleduplnosti, trpělivosti a tolerance. Mladší děti se lépe učí od starších dětí a starší si učením mladších dětí upevňují své znalosti a dovednosti.

**Polarizace pozornosti**

Je to stav maximální koncentrace pozornosti. Dítě je soustředěné a opakuje činnost do nasycení. Tento duševní stav vede k radosti a duševnímu uspokojení.

Průvodce v Montessori třídě je spíše pozorovatelem a činnost dítěte nenarušuje jakýmkoliv komentářem. Nabízí svou pomoc, až ve chvíli, kdy dítě procitne nebo ve chvíli, kdy je o pomoc požádán.

**Připravené prostředí**

V připraveném prostředí se dítě může pohybovat svobodně, bezpečně. Připravené prostředí dítě motivuje a láká k učení.

Součástí takového prostředí jsou pomůcky, které izolují jednu vlastnost, jsou názorné a mají systém sebekontroly.
Dítě je schopno řešit problémy samostatně a dochází k rozvoji analytického myšlení.

**Osobnost učitele**

Respektuje individuální vývoj každého dítěte. Dítěti nevnucuje nové činnosti či poznatky, neruší ho při práci, pomoc poskytuje pouze v případě, je-li o ni žádán. Chová se přirozeně, upřímně, trpělivě, hovoří klidným a tichým hlasem. S dítětem komunikuje empaticky, neposuzuje, neodsuzuje, nehodnotí.

**Láska dítěte**

* k dospělým
* k druhým dětem
* k prostředí

Zjemňováním smyslů, dodržováním pravidel je dítě vedeno k lásce. M.Montessori mluví o výchově dítěte k míru.

**Třístupňová výuka**
Výklad a prezentace nového učiva se provádí, tzv. třístupňovou (třífázovou) výukou. Spočívá ve třech po sobě jdoucích fázích, díky kterým dojde ke komplexnímu pochopení nové látky.

1. Pojmenování

„To je krychle.“

2. Znovupoznání

„Podej mi krychli. Dej krychli na stůl. Dej krychli Kájovi……“ apod.

3. Aktivní ovládání

„Co je to?“

Je na citlivém vedení průvodce, kdy přejde z jedné fáze na druhou. Důležitá je podpora dítěte na začátku třetí fáze, kdy přechází dítě z pasivní role do role aktivního pojmenování.

**Práce s chybou**

Dítě učíme chápat chybu jako míru zvládnutí určité činnosti. Ne jako projev selhání. Dítě, které dokáže poznat a kontrolovat vlastní chyby, získává větší míru nezávislosti a jistoty.

**Práce s pochvalou**

Průvodce nehodnotí a neposuzuje. Dává najevo svou náklonnost k dítěti a účast. Láskyplný vztah k dítěti bez posuzování a hodnocení dává sám o sobě dítěti pocit bezpečí, úspěchu a radosti.

ABSORBUJÍCÍ MYSL

*„Stav mysli u malého dítěte se odlišuje od stavu mysli u dítěte staršího. Můžeme si povšimnout, že malé děti mají schopnosti, které budou později postrádat. Můžeme pozorovat 14 tiletého chlapce, pro kterého bude problém se naučit slovíčka nazpaměť, ale pro 5tiletého chlapce je to sranda a jde mu to lehce. Malé děti ve věku od 0-6 let mají dary, které my dospělí nemáme. Děti tohoto věku si utváří osobnost – tvoří sami sebe.“*

 *Maria Montessori*

**Dítě utváří lidského jedince. Toto utváření vyžaduje jiný druh duševní aktivity, než mají dospělí. Dítě má tvůrčí stav mysli – absorbující mysl – mysl, která vše nasává.**

HORMÉ

**Nevědomá životní síla, která je pohonem života
a aktivity.**

**Hormé podněcuje dítě k aktivitě (např. k chození, k osvojování jazyka). Vše se děje nevědomě, dítě to nemůže zastavit.**

MNÉMÉ

**Mnémé je nevědomá paměť a je v ní zapsáno vše, aniž si toho jsme vědomi.**

**Je to naše druhová paměť, díky jejíž pomoci, všechno živé rozmnožuje svůj vlastní druh, a udržuje životní vzorce.**

**Všechny zkušenosti, kterými jedinec během svého života projde, zůstávají uchovány v mnémé. Pouze nepatrná část, která vstupuje do našeho vědomí je známa jako paměť.**

*„Vše je přijímáno celou bytostí dítěte :
tělem i myslí, které jsou ve spojitosti. “ MM*

**Existují tři základní pojmenování pro mnémé :**

 **- nevědomá paměť
 - paměť, která je propojením těla a mysli**

 **- vitální paměť**

ENGRAMY

**Engramy jsou psychické buňky - paměťové stopy, které jsou výsledkem zkušeností z prostředí. Mohou být vědomé i nevědomé.**

NEBULY

**Nebuly představují potenciál, který je základem pro utváření í lidských charakteristik.**

INKARNACE

**Dítě inkarnuje v sobě vše ze světa kolem sebe. Vše, co vidí jeho oči a slyší jeho uši. V nás samotných stejné věci neučiní žádnou změnu, ale dítě je těmito věcmi přetvářeno.**

**Duševní a tělesný růst dítěte můžeme nazvat určitým druhem „vtělení“ , jestliže ho chápeme jako projev určité zázračné síly, která oživuje tělo novorozence
a umožňuje mu růst, naučí ho mluvit a různými dalšími způsoby ho dále zdokonaluje.**

SENZITIVNÍ FÁZE

**Tato období zvýšené vnímavosti se vztahují
k určitým prvkům v prostředí, na které je organismus soustředěn neodolatelným nutkáním a velmi zřejmou činností.**

***„Tato období jsou přechodná - slouží organismu k dosažení určitých funkcí nebo určují charakteristiky. Když je účel splněn, tato zvýšená vnímavost se vytrácí, často bývá nahrazena jinou
a poněkud odlišnou.“ (Standing)***

SVOBODA A DISCIPLÍNA

**„ Svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda ostatních.“**

***Pro Marii Montessori jsou svoboda a disciplína neoddělitelné aspekty jedné totožné věci – podobně jako dvě strany jedné mince.“
 (Standing)***

VŮLE

***Vůle člověka je jedním z projevů velké vesmírné energie nazývané hormé. Tato vesmírná energie je nehmotná. Je to síla projevující se ve vývoji živé hmoty jako celku. Vede každou formu života k evoluci a vycházejí z ní veškeré impulzy k činnosti.***

RUKA

***Ruce slouží lidem k vyjádření jejich myšlenek a od chvíle, kdy se člověk objevil na této planetě, můžeme sledovat jeho činnost podle stop, které zanechávají jeho ruce.***

***Ruka je v přímém spojení s duší člověka, a to nejen s duší jednotlivce, ale také s rozličnými způsoby života, které lidé na různých místech a v různých dobách vedli. Obratnost lidské ruky je svázána s rozvojem jeho psychiky a ve světle historie ji můžeme sledovat také ve spojení
s rozvojem civilizace.***

**3.4.2 Lidské tendence– využití pro vzdělávání**

Čerpáno z přednášky Dity Dlouhé, 29. Diplomový kurz Montessori, Praha 2014

Maria Montessori svou pedagogiku vytvořila na základě pozorování. Pozorovala nejen chování dítěte, ale i lidstvo jeho historii a vývoj z hlediska živočišného druhu. Zjistila, že lidé během svého vývoje využívají tzv. LIDSKÉ TENDENCE. Ty napomáhají lidem přizpůsobit se novému prostředí a získávat nové dovednosti.

**Lidské tendence se nemění a jsou dědičné. Dítě je vlastní při narození jako potenciál a využívá jich pro tvorbu jedince přizpůsobeného své době.**

Montessori nastavuje vzdělávání tak, aby dítě tyto lidské tendence mohlo maximálně využít.

1. **ORIENTACE**

Pro dítě, do určitého věku, je velmi důležité objevovat věci na stálém, obvyklém místě – chce je tam prostě opět najít. Dítě ještě nemá vytvořenou svojí vlastní vnitřní orientaci. Proto zmizení nebo změna místa známého předmětu vyvolává pocit nejistoty, ztráty orientačního bodu, ohrožuje jeho sebedůvěru. Dítě pak není ztraceno jen v daném prostředí, ale i sám ve své vlastní mysli. Z tohoto důvodu MM trvala na zdánlivě zbytečných (nevýznamných) detailech. Uvědomovala si důvody a důležitost vnějšího řádu pro dítě. Intuitivně rozpoznala skutečnost, že jednou z prvních tendencí novorozeného děťátka je vybudovat si uvnitř sebe sama něco, co mu nejenom umožňuje vztah s jeho okolím, ale co po zbytek jeho života má úlohu jakéhosi druhu vnitřního kompasu.

1. **ŘÁD**

Posloupnost, řád, každodenní opakování věcí – byly odpradávna jistoty, které provázely člověka každý den. Podle přírodních posloupností, uspořádáním vjemů a vlastních zkušeností v mysli si člověk vytvořil mentální řád, vnitřní biologické hodiny.

Uspořádání prostředí, věcí a pohybů spojených s prostředím je další druh fyzického řádu, který provází člověka od pradávna. Řád a posloupnost souvisí také s opakováním. Pro své přežití potřeboval člověk zautomatizovat činnosti a práci – každodenní pracovní činnosti se po zvládnutí rutiny staly jistotou, rozvíjely se v přesnost.

Lidstvo se muselo naučit organizovaně spolupracovat – to také není v přírodě nic nového, pro člověka to znamená vytvoření vnitřního řádu, sebedisciplíny, respektování dohodnutých pravidel pro ochranu sebe i ostatních v nebezpečné situaci.

Od pradávna provázejí člověka rituály, které mu přinášejí radost, uspokojení a vnitřní jistotu. Součinnost a spolužití lidských jedinců ve skupině je provázeno podřízení se domluveným pravidlům pro vztahy lidských jedinců ve skupině. Každá skupina přijímá svá vlastní organizační pravidla, pozdravy, projevy respektu, loajality, nebo podřízenosti a autority. Sociální řád souvisí s morálkou a charakterem jako jedinečné lidské vlastnosti.

1. **PRŮZKUM, ZKOUMÁNÍ**

Lidstvo muselo prozkoumat jednotlivost ve všech oblastech civilizace. Například ohledně jídla muselo lidstvo prozkoumat absolutně všechny možnosti.

Když se lidský druh objevil na pódiu světa, jaké možnosti mu prostředí nabízelo k naplnění jeho tělesných potřeb? To bylo to, co musel člověk prozkoumat. Takže, když bylo chladno, prozkoumával, dokud nenašel místo, které ho chránilo před chladem. Potom prozkoumal okolí jeskyně, aby zjistil, kde a v jaký čas se vyskytují plody vhodné ke konzumaci.

1. **MANIPULACE, PRÁCE/AKTIVITA RUKOU**

Člověk chtěl uskutečňovat své představy, přetvářet je pro vlastní použití. Používal ruce, které jeho představu přivedly na skutečnost. Část člověka, který je myslí (rozumem), se musí nejprve naučit ovládat své ruce a rozvinout je tak, aby dělaly to, co chce. K poskytování smyslového zkoumání a vzdělávání smyslů, doktorka MM řekla, ještě před tím, než si začala uvědomovat tyto důvody: „Pro vývoj a růst inteligence musí být dovolena spontánní činnost, práce rukou, která je podmíněna kontrolou chyby.“

1. **OPAKOVÁNÍ, REPETICE**

Představte si, že mohu mít dokonale zhotovený nástroj. Mohu si přát s ním dosáhnout určitého cíle. Cíl, ale není tak přesný. K čemu to vede? K opakování. Jen opakování dosáhneme zpřesnění a zdokonalení dovednosti – vědomosti.

1. **PŘESNOST**

Člověk musel pracovat rukama, aby zhmotnil svoji představu. Brzy zjistil, že pro vytvoření toho, co si představuje je „přesnost“ nezbytná. Protože jinak to, co vyrobil, neodpovídalo jeho záměru. Přesnost vychází z abstrakce, práce rukou a opakování. Při výrobě musel svoji práci zdokonalit opakováním a tréninkem, aby se mu podařilo svoji představu dotvořit přesně pro účel, který potřeboval. Když se podíváme do historie člověka procházejícího od starověku po novověk, můžeme pozorovat, jak například obyčejný kamenný výrobek se stával stále přesněji opracovávanějším, kultivovaným a symetrickým. Člověk se stával výkonnější a výkonnější, pracovně efektivnější.

1. **SEBEKONTROLA, KONTROLA CHBYBY, SEBEZDOKONALOVÁNÍ**

Nejsem spokojen sám se sebou, dokud nedosáhnu určitého stupně dokonalosti. Tento stupeň může být nižší nebo vyšší, než u druhých lidí, ale skutečností je, že směřuji k „sebezdokonalování.“ Z „ničeho“ na počátku dosáhlo lidstvo úrovně civilizace, které si užíváme dnes my. To dokazuje tedy, že tato tendence musela v člověku pracovat. Kdyby člověk, který hladový čeká u pasti, aby zabil zvíře, radostí vykřikl: „Ha, konečně je tady srnka!“ Na shledanou! Srnka uteče. A tak si člověk řekne: „Příště, i kdyby mě mravenci kousali, i kdybych byl stísněný, zůstanu potichu, dokud srnku nezasáhne má zbraň.“ Vidíme další prvek *sebe-ovládání,sebe-kontrolu,* které mají pro lidstvo obrovský význam.

1. **KOMUNIKACE**

Chvilku po porodu dítě začne žvatlat a poté začne mluvit. Tento faktor řeči je jeho přirozeností – dítě má potřebu naučit se mluvit a potřebu sebe vyjadřování. Historické okolnosti jazyk pro komunikaci mění, ale lidská tendence jako taková se sama nezmění. Mluvit – komunikovat je jedna z lidských tendencí - ale příroda nám nenařizuje, jak máme mluvit. To záleží na společenství, kde dítě vyrůstá jako dítě.

1. **MATEMATICKÉ MYSL**

Člověk vyráběl mnoho nástrojů a zbraní a stále je vylepšoval a zvyšoval jejich efektivitu, tyto úspěchy ukazují, že lidstvo mělo (a má) „matematickou mysl“! Protože člověk si musel přesně vypočítat váhu i tvar, aby měl vyrobený nástroj co nejlepší účinnosti a výkonnosti. Nepoukazuje to jen na to, že člověk byl obdařen matematickou myslí, ale také nutkáním (potřebou) ji používat. Tuto skutečnost také MM jako JEDINNÁ využívá ve vzdělávání malých dětí. Jiní pedagogové a psychologové ji kvůli tomu zavrhují i dnes – i když vidí uchvácené, fascinované děti ponořené do počtů, většina psychologů popře, že je matematika pro děti zajímavá nebo užitečná.

1. **SCHOPNOST ABSTRAKCE**

Postupně každá lidská skupina přizpůsobila svůj život okolním podmínkám. Protože lidé nebyli vedeni svými instinkty, neměli žádné zbraně či nástroje zabudované ve svém těle, aby se jimi dokázali efektivně bránit, potřebovali si je vytvořit. K tomu jim bylo velmi užitečné pozorování a abstrakce. Abstrakce je jednou z přirozených tendencí člověka, a protože mu je přirozená, nalézáme ji také u dětí, i když ve způsobu abstrakce mezi dospělým a dítětem je rozdíl. Velké bohatství „chudého člověka“ bylo něco, co nevlastnila žádná zvířata: inteligentní (rozumové) uvažování, které mu umožňovalo využít představy, které si vymyslel. Když viděl zajíce, jak prackami hrabe do země tunely, musel si pomyslet: „Přál bych si, abych mohl dělat stejné věci, ale jak, když mé nehty se lámou a moje prsty krvácí”!? A když viděl ve své době mamuty, jejich teplé kožichy – přemýšlel, jak by se mohl v kožešině také zahřát. Zde prokázal význam ten největší dar – inteligence, která je schopna abstrakce a usuzování. Lidé si přáli ty věci, které od přírody nedostali. Chtěli propichovat, hrabat, ochránit své tělo…. A tak si člověk vytvořil ve své hlavě něco, co neexistovalo. Člověk uspěl, protože byl obdařen představivostí a věděl, jak ji využít.

1. **IMAGINACE, PŘEDSTAVIVOST**

Jsme schopni si představit něco, co se ještě nestalo. Jsme schopni cítit a vyjadřovat emoce, které nejsou skutečné. Můžeme si představit něco, co existuje pouze v naší mysli a pak i podniknout kroky k tomu, aby se představované stalo.

„Vjemy se v nás neotiskují jako pouhé obrázky na fotografiích, ale podněcují naši představivost. Díky **představivosti**, která je **předpokladem inteligence**, můžeme vidět více, než nám umožňují základní smysly. Můžeme chápat souvislosti mezi vším co se kolem nás děje. Tato zvláštní schopnost lidské mysli je základem všech objevů a vědecké činnosti vůbec.“ (Montessori, 2003, str. 33)

K vybudování představivosti je potřebná aktivita rukou, opakování, přesnost, kontrola chyby a zdokonalování.

Použitá literatura:

M.Montessori; Absorbující mysl, SPS, 2003

Montessori, Maria: *Tajuplné dětství.* Praha, SPS 1998

Montessori, Maria: *Absorbující mysl.* Praha, SPS 2003

Montessori, Maria: *Objevování dítěte*. Praha, Portál, 2002

Standing, E.M.: *Maria Montessori Her Life and Work.* First Plume Printing 1984

 www. Montessoricr.cz

Závěr

Text Tvorba třídního vzdělávacího programu shromažďuje některé názory na tvorbu tohoto dokumentu, jeho realizaci a evaluaci.

Uvádí postup plánování, který je dnes v mateřských školách běžně užíván a který vychází z tzv. **zprostředkující přístupu k tvorbě kurikula**. Vycházíme při něm z cílů, k nimž volíme adekvátní prostředky (tzn. činnosti, vzdělávací strategie) a způsob hodnocení. Plníme dílčí cíle k dosažení cíle obecného, máme konkrétní představu výstupu. Cítíme logiku a systematičnost tohoto přístupu, ale zároveň i nemožnost jeho dokonalého naplnění v práci se skupinou předškolních dětí. Život do ní vnáší tolik dalších podnětů a děti jsou tak individuálně odlišné, že logická struktura je často pevná jen na papíře. V mateřské škole se ale uplatňuje i **vstřícný přístup, při kterém**  vycházíme z tématu, odpovídajícího aktuální situaci a potřebám dětí. Cíle nemusí být dopředu přesně stanoveny, někdy mohou vyvstat až v průběhu vzdělávacích aktivit. Důležité jsou obecné cíle, zaměřené na tvořivost dítěte, rozvoj jeho sociálních, etických a dalších dispozic. V**ýhodou** je zpravidla vnitřní motivace dětí, práce se zkušeností dítěte a jemu aktuálně blízkými tématy. **Nevýhoda** modelu je spatřována v náhodnosti a nedostatečné systematičnosti (Slavík, 1999). Z toho důvodu vstřícný model vyžaduje podrobněji zpracovanou evaluaci.

Oba přístupy mají v mateřské škole místo a navzájem se doplňují.

Doufáme, že z textu dostatečně vyplývají široké možnosti, které předškolním pedagogům dává RVP PV. Je zcela v kompetencích škol i jednotlivých pedagogů, jak zajistí, že jsou v jejich školách a třídách požadavky tohoto dokumentu plněny. Nechceme dát recept na tvorbu třídního kurikula, ale pokud jsme přispěli k tomu, že cítíte hlubší porozumění jeho plánování, realizaci i hodnocení, pokud jste si nyní více jistí svou prací, jste obohaceni o nové informace a nápady, splnil materiál i kurz svůj účel.

Více odborných publikací hovoří o různých přístupech k plánování, cílům, ke vzdělávacím strategiím a zpravidla nechávají pedagogům otevřené možnosti a nepředjímají kvalitu jeho práce podle toho, jaký přístup zvolí.

„…exis­tují úspěšní učitelé, kteří začínají přípravu od činnosti, kterou chtějí použít, a od ní se propracují ke komplexním i dílčím cílům výuky (Clark a Yinger, 1987). Jiní nejprve přemýšlejí, jakého měřitelného výsledku chtějí dosáhnout a vy­tvoří postup pro hodnocení tohoto výsledku. Teprve když se ujistí, že výsledek jejich vyučování bude objektivně hodnotitelný, vrátí se k činnostem a cílům“ (Pasch a kol, 1998).

**Přílohy:**

Příloha č.1: Co by měl obsahovat třídní vzdělávací program

Příloha č.2 Ukázka TVP založeného na příbězích - MŠ Klatovy Studentská ul. 6 třída

Příloha č.3 …Vezmem čapku, třesky plesky, i po létě bude hezky…

