

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Rozdíly ve vzdělávání
tříletých a šestiletých dětí**

Autor: Štěpánka Machová-Žižková

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: kombinovaná

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

University of South Bohemia in České Budějovice
Pedagogical Faculty
Department of Pedagogy and Psychology

Bachelor thesis

**Differences in education of three years
old and six years old children**

Author: Štěpánka Machová-Žižková
Programme: Nursery school teacher training
Type of course: part-time
Supervisor: Mgr. Eva Svobodová

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 25. března 2011

Poděkování

Vyslovuji velký dík Mgr. Evě Svobodové za odborné, trpělivé a moudré vedení při tvorbě této práce.

Anotace

Předmětem této práce je připomenout rozdíly mezi vzděláváním tříletých a šestiletých dětí.

V teoretické části popisují jednotlivé oblasti týkající se předškolního vzdělávání: specifika obou věkových kategorií, cíle, metody, zásady, komunikaci s dětmi a obsah vzdělávání .

V praktické části přináším k porovnání 2 tématické bloky, které jsou shodné tématem, ale rozdílné svojí náročností.

Výsledky pozorování v třídách různého typu ukáží, jak se daří přizpůsobovat vzdělávání potřebám a možnostem dětí, jaká rizika vyvstávají při předškolním vzdělávání. Na základě těchto pozorování poukáží na vzdělávací strategie vhodné u určité věkové kategorie.

Práci doplňuje videozáznam vzdělávací činnosti s tříletými dětmi a s šestiletými dětmi.

Klíčová slova

vzdělávání, tříleté děti, šestileté děti, rizika, vzdělávací strategie

Abstract

The main goal of this thesis is to mention a differences of education of three years old and six years old children and show the proper educational strategies for this age categories.

Particular areas in education of preschool children are described in theoretical part. Those are: goals, methods, rules, communication and content of education.

Practical part compares two thematic blocks which have the same theme but different complexity.

The results of observations in different type of classes showing the successes and benefits of adaptation of education to selected age categories are presented then. Description of the risks arising during the education follows. Based on the observations the proper educational strategies are selected in the end.

Videorecording with education of three years old and six years old children is enclosed too.

Keywords

education, three years old children, six years old children, risks, educational strategie

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Teoretická část	2
2.1	Dítě předškolního věku	2
2.1.1	Obecná charakteristika předškolního věku	2
2.1.2	Specifika tříletých dětí	2
2.1.3	Specifika šestiletých dětí.....	4
2.1.4	Vývoj základních schopností a dovedností dětí předškolního věku	6
2.2	Vzdělávání dítěte předškolního věku	7
2.2.1	Cíle předškolního vzdělávání.....	7
2.2.2	Metody předškolního vzdělávání	13
2.2.3	Zásady předškolního vzdělávání	14
2.3	Komunikace s dítětem předškolního věku	18
2.3.1	Přehled efektivních komunikačních dovedností	19
2.3.2	Popis, konstatování	20
2.3.3	Informace, sdělení	20
2.3.4	Vyjádření vlastních potřeb a očekávání	21
2.3.5	Možnost volby.....	21
2.3.6	Dvě slova.....	21
2.3.7	Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	22
2.4	Obsah vzdělávací práce.....	22
3	Praktická část	24
3.1	Když padají deště kapičky I.....	24
3.2	Když padají deště kapičky II.....	28
3.3	Porovnání tematických celků	34
3.4	Výsledky pozorování vzdělávání v mateřských školách	35
3.5	Vyhodnocení ankety	43
3.6	Postřehy z praxe	45
3.7	Rizika vzdělávání tříletých a šestiletých dětí	46
4	Závěr	47
	Literatura	49
	Příloha A - Pozorovací listy	51
	Příloha B - Ankety	55
	Příloha C - DVD s nahrávkou řízené činnosti.....	volně vloženo

Příloha D - CD s textem bakalářské práce volně vloženo

Seznam tabulek

Tabulka 3-1 Přehled provedených pozorování	35
Tabulka 3-2 Posouzení stanovených cílů	36
Tabulka 3-3 Posouzení náročnosti činností.....	37
Tabulka 3-4 Posouzení úrovně výstupů	37
Tabulka 3-5 Volba metod	38
Tabulka 3-6 Výsledky pozorování pedagogických zásad.....	40
Tabulka 3-7 Pozorování efektivní komunikace	41
Tabulka 3-8 Počty dětí, doba trvání vzdělávání.....	42

Seznam obrázků

Obrázek 2-1 Vývoj schopností a dovedností dětí předškolního věku.....	6
Obrázek 3-1 Seznamování s výtvarnou činností.....	27
Obrázek 3-2 Rozvíjení kamarádských vztahů, spolupráce	34

1 Úvod

Často slyším od paní učitelek ve smíšených třídách, jak je problematické sladit vzdělávání všech dětí. Věřím tomu, ačkoli v naší mateřské škole máme třídy homogenní. Situace se vzděláváním v heterogenní třídě zažívám každoročně při letním provozu. Na základě pozorování a zkušeností bych ráda zmapovala rozdíly ve vzdělávání dětí tříletých a dětí šestiletých. Výsledek této práce by mohl posloužit učitelkám ve smíšených třídách k zamyšlení nad změnou v přístupu ke vzdělávání jejich dětí.

V teoretické části se zaměřím na specifika obou věkových skupin, na cíle, metody a zásady při vzdělávání. Popíši vhodné způsoby komunikace s dětmi, díky kterým se umocňuje kvalita vzdělávání. Zaměřím se také na obsah vzdělávání v předškolním věku.

V praktické části popíši pozorování vzdělávání ve třídách s dětmi tříletými, ve třídách s dětmi šestiletými, také pozorování ve smíšených třídách. Stanovím rizika, která vyvstávají při vzdělávání tříletých a šestiletých dětí, a která jsem při svých pozorováních zaznamenala.

Mezi učitelkami mateřských škol se říká, že tříleté děti bývají ve věkově heterogenních třídách přetěžovány a naopak pro šestileté je vzdělávací nabídka nedostatečná. Ve své práci chci prověřit, zda se v obou typech tříd - homogenních i heterogenních - daří poskytovat dětem vzdělávací nabídku odpovídající jejich schopnostem, vývojovým možnostem, potřebám.

2 Teoretická část

2.1 Dítě předškolního věku

2.1.1 Obecná charakteristika předškolního věku

Období charakterizované jako „předškolní věk“ je charakterizováno na svém začátku první společenskou emancipací dítěte a svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy. Dítě přijímá nároky formálního vzdělávání, jimiž je bude jeho společnost nadále po dlouhou řadu let zatěžovat. Celý předškolní věk zabírá zhruba čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 138)

Vyhledat v odborné literatuře specifika tříletých dětí a specifika šestiletých dětí je náročné. Autoři se nejčastěji zaměřují na celé údobí předškolního věku v globálu. Přitom je známo, že právě v tomto období věku člověka jsou jeho vývojové posuny velmi znatelné. Říká se, že na dětech je znát každý měsíc.

2.1.2 Specifika tříletých dětí

Konec třetího roku znamená pro dítě z psychologického hlediska velký vývojový předěl. Loučí se se svým časným dětstvím, kdy žilo pod ochrannými křídly „svých lidí“ v ochranných zdech svého domova. Nyní tyto hranice překračuje a jde na svou životní výpravu do světa. Je už pro to také vývojově vybaveno. (MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, str. 42)

Ve třech letech stojíme s dítětem na prahu mateřské školy. A mnohé děti skutečně brzy potom do mateřské školy nastupují. Klademe si otázku, jaké jsou předpoklady pro tento důležitý životní krok na straně dítěte. Jak má být zralé a vyspělé, aby jej dobře zvládlo? Dovede běhat, skákat, jezdit na tříkolce. Dovede zacházet s tužkou, má zájem o knížky a soustředí se na jednoduchá vyprávění. Mluví v delších větách, dovede vyjádřit svá přání a své potřeby a rozumí běžným pokynům. Období vzdoru, které se obvykle naplno projevuje kolem dvou let nebo krátce po nich, už pomalu ustupuje a dítě lépe přijímá společenské požadavky. Ostatně, pomáhá mu k tomu jak vyspělejší pohyblivost, tak vyšší úroveň rozumová. Lépe si pamatuje a má zájem o učení. Však už

také umí různé písničky, říkanky nebo básničky. Jí samo lžičkou, pije z hrnečku a už se nepobryndá, leda nějakým nedopatřením. Spí celou noc a nepomocuje se ve dne ani v noci. Oblékne se skoro úplně a nebýt takových civilizačních vymožeností, jako jsou knoflíky, přezky, tkaničky u bot, zipy a podobné věci, bylo by prakticky už v oblékání samostatné. Myje si ruce a dovede si je utřít. Má zájem o práce v domácnosti a rádo je napodobí. Rádo „pomáhá“ každému, kdo něco zajímavého dělá. Hraje si na vážnou práci. Je samozřejmé, že nevydrží dlouho – ale zájem tu je a to je podstatné. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 136)

Má rádo dětskou společnost a dovede druhé děti přijímat jako partnera ve hře. Zkrátka, dovede si s druhými dětmi hrát. I když konflikty jsou velmi časté a bez vedení dospělých by dětská souhra dlouho nevydržela, je tato spolupráce ve hře nesmírně cenným vývojovým rysem, který je třeba podchytit a dále rozvíjet. S tím souvisí jiná důležitá a velmi perspektivní schopnost. Děti totiž nyní už začínají rozumět tomu, co znamená „počkat, až na mě přijde řada“. Vedle svébytnosti vlastní osoby chápou i reálnou existenci druhých dětí, s týmiž potřebami a právy. A učí se je respektovat. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 136)

Výtvarný projev dítěte je jeho svědectvím o jeho duševním vyspívání. Kolem třetího roku děti nejčastěji kreslí tzv. hlavonožce, čili člověka s obličejem, z něhož čouhají nohy (někdy dokonce ve větším počtu než 2). Obličejí málokdy chybějí oči. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 147)

Aktuálně se objevují názory, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličej či hlavy, které se k němu sklánějí. (MERTIN, V., GILLNEROVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, str.12)

Jistě ne každé dítě, které nastupuje do mateřské školy, musí mít všechny tyto charakteristiky. To je jen jakási ideální norma. Individuální rozdíly mezi dětmi jsou velké. Jedny jsou napřed v tom, jiné v onom a většinou se to srovná nebo si s tím paní učitelky poradí. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 135)

Ve třech letech se hmotnost mozku přibližně ztrojnásobuje a ve funkci se stále více uplatňuje schopnost abstrakce a schopnost učení. Dítě si začíná uvědomovat svou osobnost a stává se sociálním tvorem. (LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*,

str. 39)

2.1.3 Specifika šestiletých dětí

V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si už opatří samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 139)

Dítě přijímá kulturní nároky své společnosti. Používá jídelní příbor a jiné „nástroje“, tužku a papír. Dalekosáhle musel postoupit i vývoj vnímání zrakového a sluchového – a ovšem i propojení jednoho s druhým. Před vstupem do školy jsou přítomny všechny formy větné skladby. Teď už děti dovedou vyjádřit myšlenky až překvapivě složité. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, 140)

V dětské společnosti je zpravidla jako ryba ve vodě. Vytvářejí se tzv. prosociální vlastnosti, jako je souhra a spolupráce, soucit, soustrast, společná zábava, první přátelství. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, 140)

Dítě už umí dobře běhat, skákat, jezdit na tříkolce, lézt po žebříku, házet míčem a kopat do něho. Pokračuje schopnost udržovat rovnováhu – děti dovedou skákat po jedné noze, jezdit na koloběžce, některé se naučí jezdit na kole, plavat, lyžovat, i když klasická norma pro uvedené dovednosti je až v mladším školním věku. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 144)

Rozkládání v zájmech dítěte předchází skládání. Puzzle a Lego jsou výborné pro cvičení procesu analýzy celku v části a syntézy částí v celek. To, co se děje se zrakovým vnímáním, má určitou dobu i ve vnímání sluchovém. Dítě by se mělo naučit rozkládat sluchem zachycené zvukové celky v části a zpětně je zase skládat, čili i v oblasti sluchové zvládnout proces analýzy a syntézy. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, str. 144)

Výtvarný projev nasvědčuje dalšímu posunu ve vývoji. Lidská postava má před nástupem do školy i oblečení, a to tak, že nejprve jsou pod kabátem a kalhotami ještě vidět ruce a nohy („protože přece se to na ruce a na nohy obléká“) a teprve postupně této průhlednosti ubývá. Poměrně dlouho si svou průhlednost zachovávají domy. Zato přibývá detailů event. dalších doplňků, jako je vařečka, hůl, zbraně, nebo výbava kosmonauta. Oblečený člověk se všemi náležitostmi nakreslený dítětem bez vedení a bez nápovědy je jednou ze známek školní zralosti. (MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve*

vývoji a výchově dítěte, str. 148)

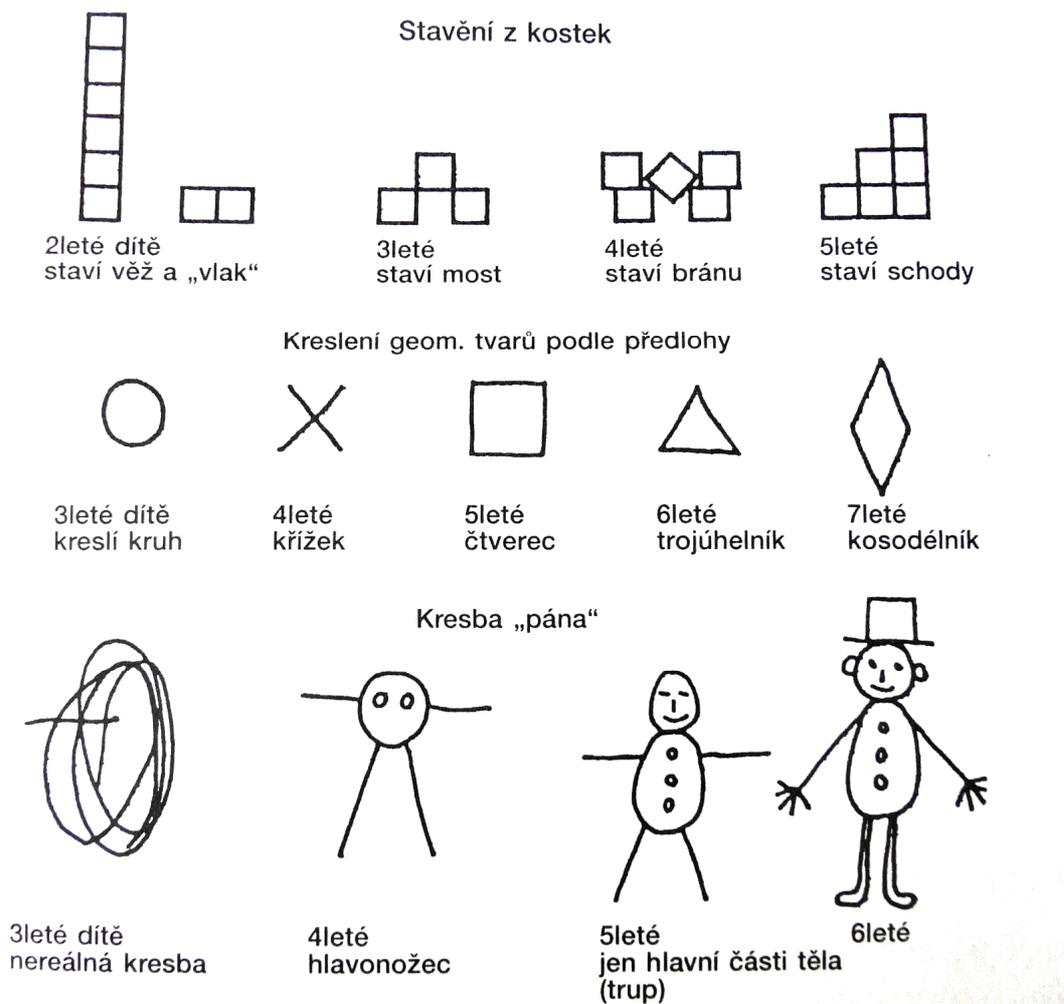
Šestileté dítě umí kreslit i jiné běžné věci (domy, stromy, květiny, auta). Podá vysvětlení rozdílu mezi jednoduchými pojmy (pes – pták, bačkora – bota, dřevo – sklo). Počítá do deseti (po řadě), při sčítání a odčítání je zatím nejisté. Píše některá písmenka (tiskací) nebo číslice. Zaváže si samostatně tkaničku u boty na smyčku. Dítě, které dosáhlo šesti let, by mělo být zralé pro školu. Projevuje se to mimo jiné tím, že se vedle hry objevuje i potřeba práce. Dítě se samo hlásí o jednoduché úkoly, při nichž začíná být přiměřeně vytrvalé a soustředěné. Všechny šestileté děti však nedosahují stejné vývojové úrovně a nejsou stejně zralé ve všech vývojových oblastech. (LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie, str. 72)*

V poslední době je téměř samozřejmé, že předškolák dokáže napsat tiskacími písmeny své jméno, někdy i příjmení. Některé děti rozumí těmto písmenům – dokáží je identifikovat i mimo své jméno.

U šestiletých dosahuje hmotnost mozku téměř hranice dospělého člověka (1250 g). Výrazně se zlepšuje paměť. V činnosti mozkové kůry se uplatňuje schopnost vnitřního útlumu. Šestileté dítě začíná rozlišovat mezi tím, co říká a co si myslí. (LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie, str. 39)*

2. 1. 4 Vývoj základních schopností a dovedností dětí předškolního věku

Následující obrázek zpřehledňuje vývoj dětí předškolního věku. Jedná se o orientační posouzení.



2-1 Vývoj schopností a dovedností dětí předškolního věku

(LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*, str. 71)

2.2 Vzdělávání dítěte předškolního věku

Touha po poznání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády přijmou naši pomoc, jen musí to, co jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné, potřebné. (C. R. Rogers)

2.2.1 Cíle předškolního vzdělávání

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. (RVP PV str. 7)

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit žít dítě ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. (RVP PV str. 7)

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. Znamená to, že v etapě předškolního vzdělávání jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech pokládány za přirozené a samozřejmé a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. (RVP PV str. 8)

Rámcový vzdělávací program pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Tento systém by měl být funkční. Ukazuje, že vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v běžné každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování výstupů. Pracuje-li tedy pedagog při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích záměrů (ať už v úrovni obecné či oblastní), měl by mít záruku, že skutečně vede děti k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování. (RVP PV str. 10)

2.2.1.1 Rámcové cíle

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.

Pedagogové by měli sledovat při své práci tyto rámcové cíle:

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

Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější. Pedagog by měl postupovat s plným vědomím, že tyto cíle jsou univerzální, přirozené a všudypřítomné; znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností, působí pedagog na dítě ve všech třech cílových oblastech, a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje. (RVP PV str.11)

2.2.1.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojení je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání. (RVP PV str. 11)

Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro další životní etapy i celoživotní učení. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Předpokládá se, že před nástupem do základní školy mohou být dosažitelné klíčové kompetence v následující úrovni:

kompetence k učení

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků, symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu, dění a

v prostředí, ve kterém žije

- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě; vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

kompetence k řešení problémů

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- všímá si problémů i v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostředné zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh, situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, využívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedou k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také

za snahu

komunikativní kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

sociální a personální kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy

- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte; ponižování a ubližování

činnostní a občanské kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- svoje hry a činnosti se učí plánovat, organizovat, třídít a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře; práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost, a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami normami, i co je v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem

na zdravé a bezpečné okolní prostředí (celé RVP PV str. 12 – 14)

RVP PV velmi výstižně stanovuje kompetence, proto volím jejich přesnou citaci.

2.2.2 Metody předškolního vzdělávání

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody **prožitkového kooperativního učení hrou a činnostmi** dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a své volby. Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za cestu nevhodnou, resp. málo vhodnou.

V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno **situační učení** založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních situací tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.

Významnou roli v procesu učení sehrává **spontánní sociální učení** založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.

V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Takovou specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy, je **didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná**, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Tyto činnosti mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně.

Didaktický styl vzdělávání v mateřské škole by měl být založen na principu **vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte**. Pedagog má být průvodcem

na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat vhodné prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat **integrovaný přístup**. Vzdělávání by mělo probíhat na základě **integrovaných bloků**, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou: Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence.

I při tomto způsobu práce mohou být (a měly by být) využívány metody a prostředky „klasických“ **specifických didaktik** jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností (metodik), pokud jsou zaměřeny na práci s předškolním dítětem a pokud odpovídají psychologickým a didaktickým specifikám předškolního vzdělávání (celé RVP PV str. 8- 9)

2.2.3 Zásady předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání v plné míře respektována. (RVP PV str. 8)

Lidský mozek se rozvíjí ve vývojových obdobích, která se dají předvídat. Každé období je jako ještě dokonalejší šablona, která je položena na tu předcházející. V každém z těchto období je mozek schopen stále složitějšího myšlení, srovnávání, analýzy. Pokud mozek dostane vstupní informaci, která vyžaduje zpracování na úrovni, jíž mozek zatím nedosáhl, výsledkem je nedostatek pochopení, neschopnost „strávit to“. (KOVALIKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka*, str. 48)

Předškolní vzdělávání by mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat

přirozeným dětským způsobem. (RVP PV str.8)

Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně jejich potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané. (RVP PV str. 8)

Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických. (RVP PV str. 8)

Učení má svoje podmínky a své zásady.. Jednou z nich je, že se určité situace musejí opakovat a že ve věcech kolem dítěte musí panovat určitý pořádek a určitý řád. To znamená, že určitý řád musejí zachovávat i „jeho lidé“ v zacházení s ním“. Psychologové dokonce soudí, že potřeba smysluplného světa je jednou ze základních psychických potřeb, která má být uspokojena v pravý čas a v pravé míře, má-li se dítě po duševní stránce vyvíjet zdravě. (MATĚJČEK, Z.Co, *kdy a jak ve výchově dětí*, str. 26)

Dítě je individualita, a ne učebnicové schéma ani vývojový automat! Tuto individualitu bychom měli poznávat a ovšem také respektovat.(MATĚJČEK, Z.Co, *kdy a jak ve výchově dětí*, str. 29)

Zásady neboli principy vzdělávání promyslel a rozpracoval J. A. Komenský. Jsou dodnes platné, dokonce si odvážím tvrdit, že jsou základem při edukaci. Patří mezi ně: Zásada **názornosti** obsahuje požadavek opírat se při vzdělávání o smyslové vnímání skutečných předmětů a jevů nebo jejich modelů a obrazů. Tím je plněn požadavek , aby se děti vzdělávaly na základě vlastní zkušenosti. Tento princip hodnotí J. A. Komenský

jako Zlaté pravidlo vyučování. Praxe nám ukazuje, že využívání této zásady přináší kvalitnější vzdělávací výsledky. Děti mají možnost hlubšího poznání reality, může se snáze rozvinout prožitkové učení. A to, jak je známo a ověřeno, přináší přímé zážitky, podporuje zvědavost, potřebu objevovat, a tím roste zájem dětí o vzdělávání.

Zásada **systematičnosti** vyzývá k uplatňování uspořádání nejen učiva, ale i práce učitele a dítěte. Učivo má mít logický systém, poznatky mají ze sebe vyplývat a navazovat na sebe. Dobrý pedagog si dokáže z konzistenčního celku - rámce, vytvářet takové plány, podle kterých systematicky naplňuje stanovené cíle. Současný vzdělávací způsob k uplatňování systematičnosti přímo vybízí, více než dříve si ji stanovuje sám pedagog.

Uplatňováním zásady **aktivnosti** umožňuje pedagog dětem zúčastňovat jejich vlastní zkušenosti a další získávat. Vzhledem k tomu, že děti předškolního věku jsou vybaveny touhou po aktivitě, s naplňováním této zásady by měl problém pouze ten pedagog, který se sám stává středem vyučování a dětem nevytvoří prostor pro aktivitu.

Zásada **přiměřenosti** by měla zaručovat, že učivo i metody odpovídají věku a individualitě dítěte. Tato zásada je poměrně snadno uplatňovatelná v homogenních třídách. O tom, zda se dodržuje i ve třídách heterogenních, bych se ráda ujistila při pozorování, jejichž výsledky popíši dále.

Využívání zásady **emocionálnosti** (emocionálností se v tomto případě rozumí pozitivní emocionalita) přináší radostné zážitky a uspokojení ze vzdělávání. Víme, že radost spojená se vzděláváním prohlubuje jeho kvalitu, a naopak, strach a úzkost vzdělávání brzdí.

Zásada **soustavnosti a postupnosti** podněcuje ke vzdělávání od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému. I tato zásada má své opodstatnění v edukačním procesu, i její dodržování a využívání má vliv na kvalitu vzdělávání.

Uplatňováním zásady **trvalosti** docílíme minimálního zapomínání tím, že je učivo opakováno co nejdříve po seznámení dětí s ním a posléze i v delším časovém odstupu.

Zásada **individuálního přístupu** znamená maximální přizpůsobování vzdělávání vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám jednotlivých dětí. Její uplatňování předpokládá znalost dítěte.

Uvedu příklady využívání pedagogických zásad ze své praxe. Budu se při tom držet tématického bloku, který využívám v této práci. Pakliže uplatním zásadu **názornosti** a

projdu se chvilku s dětmi ve skutečném dešti (v pláštěnkách, pod deštníčky), bude se rozvíjet jejich smyslové vnímání – budou dešť slyšet, vnímat jeho kapky na ruku, uvidí jej, mohou si slíznout kapku vody z ruky a ochutnat ji. Na základě vlastní účasti děti zjistí vlastnosti deště. O zážitku není pochyb, o chuti uplatňovat tyto získané zkušenosti v dalších vzdělávacích aktivitách, také ne.

Tento prožitek mě inspiroval k rozpracování tématického bloku Když padají deště kapičky. **Systematicky** jsem promyslela navazující činnosti.

Aktivité dětí byl dán v činnostech stěžejní prostor. Protože vzdělávání podle tématických bloků Když padají deště kapičky bylo zahájeno názorem-skutečným prožitím si toho, jaký je dešť, děti aktivně, odhodlaně a s radostí vstupovaly do dalších souvisejících činností.

Na řadu přichází **přiměřenost**, která je z mého pohledu velmi diskutabilní v heterogenních třídách. Nahrávky přiložené k této práci jsou toho důkazem. Každá věková kategorie, tím myslím děti tříleté a děti šestileté, potřebuje jinou úroveň vzdělávacích podnětů. Jestliže předložím heterogenní skupině jednotnou vzdělávací aktivitu o stejné délce, náročnosti, nabídnutých činnostech, jednoznačně musí být buď jedni nevytíženi anebo druzí přetížení. Vývojová úroveň dětí toto potvrzuje. Proto jsem volila u každé věkové skupiny jinou nabídku, s odstupňovanou náročností, s rozdílnou délkou trvání i odlišnými činnostmi.

Pozitivní **emocionalita** prostupovala činnostmi u obou věkových skupin. Děti činnosti z tématického bloku Když padají deště kapičky bavily, přinášely jim radost. Velký podíl na využívání tohoto principu má učitelka. Ona je tím, kdo tuto pozitivní emoci v dětech vyvolá nebo naopak.

Zásadu **soustavnosti a postupnosti** jsem naplňovala např. tím, že jsem postupovala od konkrétního k abstraktnímu – děti si vyzkoušely dešť samy na sobě (od konkrétního), po té se po dobu 2 týdnů věnovaly plnění jednotlivých cílů (od nejjednodušších), které postupovaly podle náročnosti a logiky. Na základě prožitku skutečné situace se mohly odvíjet činnosti abstraktní - u tříletých např. malba deště prstem, u šestiletých např. předvádění tvarů mraků svým tělem.

Trvalost učiva zajišťuji opakováním činností co nejdříve po seznámení dětí s ním. S tříletými např. opakuji písničku Prší, prší, říkadlo Dešťové kapičky, s šestiletými písničku Když padají deště kapičky, báseň Jak vypadá mrak. Vhodné je využívat pro opakování takové situace, které jsou v kontextu s obsahem učiva.

Individuální přístup k dítěti znamená pro učitelku jeho skutečnou znalost. Potřebuji si uvědomit, jaké potřeby dítě má, jaké jsou jeho vzdělávací možnosti, jakými potencialitami je dítě obdařeno . Jen tak mu mohu individuální přístup zajistit. Na nahrávce tříletých dětí je např. patrné, že tři nedokončily vzdělávací aktivitu. Vím, že všechny tři ještě nedovršily třech let věku a tím mají vývojové právo odpoutat svoji pozornost jiným směrem. Dále je možné postřehnout individuální přístup k Sárince. Celou dobu řízené činnosti držela v rukou svoji hračku z domova. Vím, že je citlivá, cizí lidé (a to pan filmař byl) jí způsobují nejistotu. Její hračka jí pomohla nejistotu zvládnout.

2.3 Komunikace s dítětem předškolního věku

Pedagogická komunikace – zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální (záměrné, plánované), kognitivní, motivační, regulační; studují se aspekty obsahové, procesuální, produktové. (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* , str. 155)

Dnes se pedagogické komunikaci s dítětem přikládá velký význam, a to je správné. Konečně vstoupila do popředí zdvořilost, úcta, nepovyšování se nad dítětem, dítě je při komunikaci pojmáno jako partner.

Děti potřebují více času k předání informace než dospělí. Také potřebují více času , než informaci přijmou. Proto je důležité, aby tempo výměny bylo pomalé. Jestliže dítě má v jednom okamžiku přijmout nebo podat příliš mnoho informací zároveň, je zmatené. (MERTIN, V., GILLNEROVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, str. 97)

příjemný, přijatelný způsob komunikace	nepříjemný, nepřijatelný způsob komunikace
oslovení	neosobně, „ mělo by se“
příjemný nebo alespoň věcný tón hlasu	direktivní tón, křik
zdvořilost, slovíčko „prosím“	příkazy

úsměv, oční kontakt	nepříjemný výraz, pohled stranou
jasná formulace požadavku	nejasnost, nekonkrétnost
zprostředkování smysluplnosti	nevíme, proč to udělat, nebo vnitřně nesouhlasíme
vhodné načasování požadavku	právě se zabýváme něčím jiným, co je pro nás důležité
dostatečný časový prostor, sdělit požadavek včas	„ted’ hned, „honem“
jasně stanovený termín	netušíme do kdy
rovnocenný vztah, respekt	arogance, nadřazenost, hrozby
možnost uplatnit vlastní přístup	nemožnost volby
přímo na rovinu	„chodí jak kolem horké kaše“ vzkaz přes třetí osobu nátlak, citové vydírání vzbuzování pocitu viny manipulace, „mazání medu kolem úst“ lichocení
splnitelnost	přetěžování
stručnost	moc řeči
přiměřené informace	málo informací nebo žádné informace rady, poučování
sdělí se celý požadavek najednou	„kouskování“ požadavku (a ještě tohle)
zaměřenost na problém, věc	kritika osoby srovnávání s jinými připomínání minulých chyb
humor	posměch. ironie úsečnost

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str. 48)

2.3.1 Přehled efektivních komunikačních dovedností

1. *Vidím (slyším), že...* (popis, konstatování)

2. *Je...; Je potřeba...; tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak* (informace, sdělení)
3. *Očekávám, že...Pomohlo by mi, kdyby...*(vyjádření vlastních očekávání a tužeb)
4. *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat* (možnost volby)
5. *Jirko, ...* (dvě slova)
6. *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?* (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)

2.3.2 Popis, konstatování

Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali. Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoliv toho, kdo to udělal. Tón při popisu je přátelský nebo aspoň věcný. Pomáhají slůvka vidím, slyším, cítím, že... V každé situaci existuje několik možností, jak zahájit popisem, a každý si může najít tu, která mu „sedne“, aby se choval co možná nejpřirozeněji. Pokud jde o opakovaný problém, popisujeme, co pozorujeme teď, popřípadě i to, co se odehrálo v minulosti, co nejpravdivěji. Přehánění a zobecňování vede k tomu, že se druhá strana soustředí na obranu proti křivdě a neřeší se podstata věci – oprávněný problém. Řadu otázek lze nahradit popisem. Tím dáváme druhé straně prostor, aby se rozhodla, jak bude reagovat. Dát prostor je znakem respektujícího přístupu. Popisem se celý problém často ještě nevyřeší, ale je to ta veledůležitá věta, která určuje další směr komunikace. Dáváme tím najevo, že nechceme bojovat, ale spolupracovat na řešení problému. Tím, co řekneme hned na začátku, můžeme i na dlouhou dobu určit charakter celé další komunikace. Kombinace popisu a otázek typu „Co s tím uděláme?“ se však osvědčuje jako jedna ze základních komunikačních strategií. Když použijeme popis, většinou se dozvíme důvody. Popis pomáhá dítěti „uvidět“ souvislosti. Popsat úspěchy motivuje více než poukazovat na nedostatky. (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str. 50)

2.3.3 Informace, sdělení

Předností informací je, že naplňují naši potřebu smysluplnosti. Informace jsou zprávy o tom, proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování. Informace je oznamující věta či souvětí s podmětem v 1. nebo 3. osobě. Tím se zásadně liší od pokynů, příkazů či rad, které mají společné

to, že jsou formulovány v osobě (ty, vy) Informace, stejně jako popis, neohrožuje, protože se zabývá situací a nehodnotí osobu. Čím nápaditější a zajímavější je podání informace, tím větší je pravděpodobnost jejího přijetí a účinku. Informace se dají rozdělit do několika kategorií: o současné situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech, o tom, co pomáhá v určité situaci, o důsledcích. Věci se nemají dělat kvůli tomu, že to dospělý řekl (přikázal nebo zakázal), ale protože mají své zákonitosti. Informace tyto zákonitosti zprostředkovávají. Informace mají být pravdivé. V každodenní praxi se většina pokynů a rad dá nahradit informacemi Rady ani pokyny nedávají prostor pro zvažování a rozhodování. Pokyny jsou totiž „pro tebe“ – informace pro život. (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str. 57)

2.3.4 Vyjádření vlastních potřeb a očekávání

Svou podstatou jsou to vlastně také informace, které dávají okolí najevo, co potřebujeme, chceme nebo očekáváme my sami. Sdělujeme je v 1. osobě jednotného čísla. Pokud to jen trochu jde, vyjadřujeme se pozitivně – co chceme, co by bylo příjemné, co by nám pomohlo; nikoliv, co nechceme. Druzí lidé budou raději naslouchat našim přáním, zvláště když jsou smysluplná, než aby slyšeli o negativních pocitech, které v nás vyvolalo jejich chování. (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str.64)

2.3.5 Možnost volby

Skutečný výběr spočívá ve vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. Teprve to podněcuje mentální procesy jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Výběr musí být přijatelný pro obě strany. Možnost výběru zvyšuje vnitřní motivaci. Není to výběr, zda něco udělat či neudělat. Umět se rozhodovat je celoživotní dovednost – a každá dovednost potřebuje procvičovat. Možnost vybrat si a rozhodovat je podmínkou převzetí odpovědnosti. Mít na věci vliv posiluje pocit jistoty a bezpečí, dělat si věci po svém patří mezi základní lidské potřeby. (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str. 65)

2.3.6 Dvě slova

Tím prvním by mělo být oslovení, které pomáhá zabránit příkrému či

rozkazovacímu tónu. Dovednost „dvě slova“ šetří čas, šetří nervy. Někdy je potřeba vyjádřit kategorický nesouhlas. Mluvíme jen o pozorovaném chování, vyhýbáme se hodnocení osoby! (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str. 73)

2.3.7 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Rozhodování za druhé je podstatným znakem mocenského přístupu. Dát dítěti větší prostor pro aktivitu a jejich spoluúčast na rozhodování představuje už souhrnnější postup, nikoliv pouhou komunikační dovednost, jako je popis, informace či dvě slova. „Co s tím uděláš (uděláme)?“, „Co navrhuješ (navrhujete)?“ jsou otázky, které se mohou využít v situacích, kdy se dítě zachovalo nevhodně, kdy plánuje něco, co se týká také dítěte nebo více dětí. Vyjadřujeme tím partnerský vztah, sdělujeme, že nechceme problém řešit mocensky a že považujeme druhou stranu za kompetentní. Zeptat se dětí, co v problematické situaci navrhnou, jim modeluje velmi efektivní chování pro celý život: nebýt s problémy sám, opravdu se řídit oním běžným úslovím, že „více hlav více ví“. (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*, str. 75)

2.4 Obsah vzdělávací práce

RVP PV slouží pedagogovi jak východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky, tedy obsahu vzdělávací práce. Pedagog by ji měl ve školním (třídním) vzdělávacím programu formulovat v podobě, v jaké ji bude předkládat dětem – a to v podobě integrovaných bloků. Ve vztahu mezi integrovanými bloky a vzdělávacími oblastmi z RVP PV platí, že bloky by měly být tvořeny tak, aby „zasahovaly“ všechny vzdělávací oblasti (s tím, že některá oblast může převažovat, jiné se blok může dotýkat jen velmi okrajově); tyto bloky jsou vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV průřezové.

Integrované bloky se mohou vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací, nebo být zaměřeny k určitým činnostem, praktickým aktivitám apod. Tím je naznačen i způsob jejich tvorby: je možno začít od tématu, od činností či od očekávaných výstupů. Mohou tak mít podobu tematických celků, projektů či programů.

Bloky mohou být různě rozsáhlé, dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé, mohou se dále

členit ,větvit apod. Měly by být vytvářeny natolik široké a obsáhlé, aby poskytovaly dostatek zajímavých a různorodých podnětů ke konkrétním činnostem.

Zaměření těchto bloků by mělo vycházet z přirozených potřeb dítěte a ze skutečností dítěti a jeho životu blízkých. Jejich obsah by měl být předškolnímu dítěti srozumitelný, užitečný a pro ně prakticky využitelný. Měl by pomáhat dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět dění a orientovat se v něm. Měl by být upraven tak, aby vyhověl věku , úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí, pro které jsou bloky připravovány.

Obsah bloků by měl odpovídat vzdělávacímu obsahu stanovenému ve vzdělávací nabídce v RVP PV. Činnosti nabízené v rámci ŠVP (TVP) by měly být praktické i intelektové povahy. Měly by rozvíjet intelektové i praktické schopnosti a dovednosti dítěte, prohlubovat jeho poznání, obohacovat praktickou využitelnost toho, co se dítě naučí.

Integrované bloky by měly svým obsahem vzájemně navazovat, doplňovat se a prohlubovat, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého. Je přirozené a správné, že vzdělávací obsah , resp. některé jeho prvky, se v různých integrovaných blocích opakují a dítěti se znovu připomínají , že se s nimi setkává v nových souvislostech a učí se vidět věci z různých pohledů. (celé RVP str. 31 - 32)

3 Praktická část

Myslím si, že RVP PV přinesl pedagogům neskutečnou svobodu při stanovování obsahu vzdělávání. Záleží na nich, jak a nakolik ji využívají. Díky nastavení RVP mohou učitelé rozvíjet svoji tvořivost, nápaditost, fantazii, uplatňovat nabyté zkušenosti. Nemají svázané ruce, vzdělávací nabídku z RVP PV mohou doplňovat, rozvíjet, rozšiřovat, oživovat, upravovat podle potřeb, podmínek, vzniklých situací.

Samy jeho autorky zmiňují, že obsah tématických bloků by měl odpovídat věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí. Zde se nabízí otázka, zda-li je toto dodržováno při společném vzdělávání v heterogenní třídě. Je pochopitelné, že v jednotřídní mateřské škole musí navštěvovat třídu děti ve věku od 3 do 6 (7) let. Jak je to ve více třídních mateřských školách? Daří se ve smíšených třídách poskytovat dětem vzdělávací nabídku odpovídající jejich schopnostem, vývojovým možnostem, potřebám?

Předkládám k porovnání 2 tématické bloky se stejným námětem. První je určen pro děti tříleté, druhý pro děti šestileté:

3.1 Když padaj' deště kapičky I.

(rozpracovaný tématický blok pro tříleté děti)

doba trvání tématického bloku: přibližně 2 týdny

Cíle:

- vést děti k vnímavému pozorování počasí
- rozvíjet hudební, výtvarné a pracovní dovednosti
- pokládat základy prosociálního chování
- rozvíjet schopnost spolupracovat

užít si pobyt v dešti v pláštěnkách

- krátký pobyt v dešti – co vidíš?, co slyšíš?, co cítíš? –ta voda krásně voní!
- pozorování kaluží, kapek do nich spadlých-co vidíš v louži?
- sdělování pocitů a vjemů

pozorovat s dětmi počasí, vést děti k uvědomování si počasí, k jeho jednoduchému pojmenování

- několikadenní cílené prožívání počasí
- pojmy včera, dnes

rozvíjet motoriku ruky

- kresba prsty na škrobovém papíře – zataženo, mraky

seznamovat děti s prosociálním chováním, rozvíjet reakci na signál -

- pohybově hudební hra – Kdo se ke mně v dešti schová? – uč. pustí nahrávku (zvuk) deště – děti se schovají k uč. pod deštník, když neprší , děti jdou na procházku

rozvíjet hudební dovednosti dětí

- práce s písničkou Prší , prší - poslech podložený obrázkem M. Nesvadby
- postupný nácvik
- s doprovodem Orff. nástrojů
- reakce na smluvený signál

spojovat pohybové vyjádření s hudbou

- nahrávka Od jara do zimy, písnička Déšť

rozvíjet vztahy mezi dětmi

- pokus o spolupráci ve dvojicích – „zapřažený“ koník veze kamaráda, ten se ho lehce drží za zapažené ruce, s písničkou Prší, prší

seznámit děti s říkadly M. Černíka

Děšť

Děšť má plno práce,
Kropí na zahrádce
Stromy, trávu, květiny.

Pak se schová do hlíny.

Zmokly jme

Zle je, zle je, zle je,

Bouřka je a leje.

Kapky celou košili,

k mému tělu přišily.

učit děti orientovat se v prostoru třídy rozvíjet zrakové, sluchové vnímání

- pohybová hra s říkadlem, uč. doplní, kam utíkal – ke klavíru, ke skříni, ke dveřím..

Dešťové kapičky

Dešťové kapičky

dostaly nožičky.

Dupaly po plechu,

tropily neplechu.

Kocour spal v okapu,

spadly mu na tlapu.

Jouvej ten naříkal,

plakal a utíkal.

ilustrovat říkadla pohybem

- uč. přednáší pomalu, děti doplňují obsah textu pohybem

rozvíjet pracovní dovednosti

- nalepování mraků (modrý mačkaný papír, modrý igelit)

seznamovat děti s výtvarnými činnostmi

- otisky prstu namočeného v barvě – dešťové kapky

rozvíjet u dětí fantazii, tvořivost

- individuální zdobení deštníčků – molitanové otisky, polepování odpadovými

tvary

seznámit děti s modrou barvou

- při činnostech spojených s mraky

Výstupy:

Děti

- dokázaly pozorovat počasí, jednoduše ho pojmenovat – prší, neprší
- rozvinuly své výtvarné, hudební a pracovní dovednosti
- pociťovaly prosociální chování ze strany učitelky
- dokázaly vytvořit dvojice – základ spolupráce do budoucna



3-1 Seznamování s výtvarnou činností

- otisky prstu namočeného v barvě, Pěť'a 2;11

Tématický blok si děti jaksepatří užily. Nejsilnější byl zážitek z pobytu v pláštěnkách v deštíku. Komenského Zlaté pravidlo vzdělávání bylo uplatněno plnou měrou. O to snadněji docházelo k plnění dalších dílčích cílů. Říkadla byla postupně přiřazována do tělovýchovné chvílky a úspěšně spojována s pohybem. Výtvarných a pracovních aktivit se děti zúčastňovaly s velkým zájmem, nedošlo k jejich odmítnutí. Hudební aktivity spojené s doprovodem na Orffovy nástroje děti přitahovaly. Vzdělávání bylo dobrovolné, občas se z něj někdo vzdálil odpoután jiným podnětem, což je vývojově opodstatněné. Aktivity se různě prolínaly. Tím, že se vzdělávání uspořádává do

tématu, vznikaly neustále situace, při kterých přímo vyvstávala potřeba zopakovat předchozí aktivity a činnosti. Obsah vzdělávání byl adekvátní věku dětí.

3.2 Když padaj' deště kapičky II.

(rozpracovaný tematický blok pro šestileté děti)

doba trvání tematického bloku: přibližně 2 týdny

Cíle:

- vést děti k vnímavému pozorování počasí
- rozvíjet hudební, výtvarné a pracovní dovednosti
- rozvíjet prosociální chování
- rozvíjet schopnost spolupracovat

umocnit prožitek z integrovaného bloku přinesením vlastního paraplíčka

- jeho popis, jak se s ním zachází, rozhovory o něm, výstavka donesených deštníčků, porovnávání velikostí, co ještě vypadá jako deštník – slunečník, padák

rozvíjet fyzickou zdatnost a spolupráci

- cvičení s padákem
- pohybová hra Na kapky v louži - padák a míčky

užít si pobyt v dešti pod deštníčky a paraplátky

- krátký pobyt v dešti pod deštníčky – co vidíš?, co slyšíš?, co cítíš? –ta voda krásně voní!
- sdělování pocitů a vjemů

pozorovat s dětmi počasí, vést děti k uvědomování si počasí, k jeho pojmenování , k posuzování vhodnosti oblečení

- několikadenní cílené prožívání počasí
- vedení si kalendáře přírody, pojmy včera, dnes, zítra, dny v týdnu

rozvíjet prosociální chování

- Mráčková honička- koho „kapka“ (1 dítě) chytne, stane se z něj „mrak“ (zastaví, „nabublá“ se jako mrak), vysvobození „větříkem“ (např. dítě, které běží kolem „mraku“ ho vysvobodí fouknutím na nastavenou dlaň)

rozvíjet hudební dovednosti dětí

- práce s písničkou

Když padají deště kapičky

Když padají deště kapičky, kapy, kapy, kap.
Tak vezmeme si deštničky, tak, no právě tak.
Proč, proč, proč asi, padá nám deštík na vlasy,
proč, pro, proč asi, prší nám na vlasy.

Když teče voda pramínky, cáky, cáky, cák,
tak obujem si holínky, tak, no právě tak.
Proč, proč, proč to je, deštík nám duhu maluje,
proč, proč, proč to je, déšť duhu maluje.

Proč je nám tady veselo, když je tu černý mrak,
když z něho tolik přšelo, tak no právě tak.
Proč, proč, protože, dělají se tu kaluže,
proč, proč, protože, jsou všude kaluže.

- postupný nácvik
- s doprovodem Orff. nástrojů
- narativní vyjádření
- reakce na smluvený signál

rozvíjet slovní zásobu, fantazii, řečovou obratnost

- vymýšlení přívlastků, jaký je déšť – mokrý, vytrvalý, protivný, milý

- vymýšlení jiných názvů pro déšť – synonym – liják, prška, přeprchání, mrholení
- vymýšlení jmen pro deštník, popis toho svého, který ještě se ti líbí

rozvíjet vztahy mezi dětmi

- hra: 1. účastník hry „Schovávám k sobě pod deštník Honzíka, protože... jsme spolu přišli nastejně do šatny.“ Honzík převezme deštník , popojde k někomu, schová ho k sobě pod deštník a odůvodní, např: „Schovávám k sobě pod deštník Janinu, protože se na mě usmívá...“, ta převezme deštníček a hledá, koho k sobě schová...

vést děti k tomu, aby samy vyvodily význam vody, deště pro život přírody, tedy i člověka

- k čemu slouží déšť , koloběh vody v přírodě
- vymýšlení situací, co by se stalo, kdyby – dlouho nepršelo, dlouho přšelo

provádět narativní činnosti při říkadlech

- uč. přednáší , děti doplňují obsah textu pohybem

domlouvat si společně pravidla, respektovat je

- pohybová hra Déšť, slunce, vítr – uč., později 1 dítě slovně nebo pomocí 3 symbolů stanovují počasí, děti se podle nich pohybují – pohyb vyjadřují podle své fantazie
- obdoba s nahrávkou zvuků – vítr, vichřice, drobný déšť, liják, bouře

rozvíjet výtvarnou odvahu, pracovní dovednosti

- pokoušet se o výtvarné vyjádření tvaru deštníku
- doplnit jej malbou nebo dekorativními prvky dle svojí fantazie (odpadový materiál – papír, textil, lepicí folie..)

rozvíjet výtvarnou odvahu

- zapouštět barvy do mokrého podkladu, vytvoření duhy
- pokusit se o výtvarné vyjádření obsahu písničky Když padají deště kapičky – kresba tuší přes podklad , který tvoří duha

upevňovat znalost barev

- jaké barvy duha má?
- sestavování, spolupráce ve dvojicích, chůze po stanovené barvě duhy, výběr oblíbené barvy

seznamovat děti se současnou poezií pro děti , vést je k řešení hádanek

Co je duha?

Dlouhatánská pestrá stuha
z maškarního plesu
uvázaná přes oblohu k lesu.

Jak vypadá mrak

L. Štíplová

Jak vypadá mrak?

Obyčejně, tak.

Ale mraky nejsou stejné,
všechny nejsou obyčejné,
pohled' do oblak.

Jeden mrak má sklon,
vypadat jak slon.

Zrovna si chce do chobotu
chytit malý mráček botu.

Vidíš, to je on.

Jiný mráček spíš,
vypadá jak myš.

Dočká se, kdo chvilku počká,
že mrak - myšku
sní mrak - kočka,

tamhle, nevidíš?

Po nebi se někdy honí
kočky, myši, boty, sloni.

rozvíjet zrakové vnímání, představivost

- poznávání tvarů mraků vystřížených ze škrobového papíru

rozvíjet představivost, fantazii, uplatňovat zkušenost

- provádění živého obrazu – Na mraky

rozvíjet paměť, myšlení

- didaktická hra Co se změnilo?, přidávání nebo ubírání předmětů pod deštníkem

upevňovat početní představy do 6, orientaci v ploše (vpravo, vlevo, nahore, dole)

- didaktická hra s frontální pomůckou – umístování mraků podle pokynů: dej 3 mraky vlevo nahoru, 5 vlevo dolů...

procvičit určování 1. hlásky ve slově

- didaktická hra s tvary mraků

rozvíjet fantazii, naslouchání druhému, vyjadřování

- postupné vymýšlení příběhu, např. O deštníčku, který se bál deště... , děti přidávají kousek příběhu k předchozímu ději

rozvíjet paměť, soustředění, slovní zásobu

- didaktická hra Co dělám, když prší - každé dítě zopakuje nápad předchozího dítěte a přidá svůj

-

rozvíjet sluchové vnímání

- sluchová hra Kde nejvíce prší? 1 dítě tvoří zvuk lijáku (např. velký triangel..), ostatní deštík (např. krabičky s drobnými korálky), další dítě se zavázanýma očima prochází mezi ostatními rozmístěnými po třídě až tam, kde nejvíce prší

rozvíjet spolupráci ve skupině, i neverbálním způsobem

- tvorba deštníků, paraplíček, slunečníků v náhodně vybrané skupině, využití textilu, drobných doplňků, vlny, ..

rozvíjet motoriku ruky, upevňovat správné držení výtvarného materiálu

- provádět s dětmi grafomotorické tahy – obtahování deštníku za doprovodu říkadla, písničky:

Padá deštík do rybníka
popršel nám kominíka,
popršel nám slepice,
byl to deštík – hadice

rozvíjet pohybově-hudební činnosti

- společný tanec s deštníčky na písničku Z. Norisové ŠŠŠ Šepotám (Akáty voní, když padá déšť...) – úkroky, otočky, skládání a rozkládání deštníčků, točení s nimi...

rozvíjet pohybové dovednosti

překážková dráha v Mokrém království

Výstupy:

Děti

- dokázaly pozorovat počasí, pojmenovat ho náročnějšími výrazy: zataženo, polojasno, jsou přeháňky, slunečno
- rozvinuly své výtvarné, hudební a pracovní dovednosti
- prokázaly prosociální chování
- dokázaly spolupracovat ve skupinách



3-2 Rozvíjení kamarádských vztahů, spolupráce

Linda 6;2, Renatka 6;1, Daník 6;5

Ačkoli nám nepříznivé počasí znemožnilo dlouho plánovaný výlet, nakonec se zlé obrátilo v dobré a nepříjemný déšť nastartoval příjemný tematický blok plný činností a her. I šestiletým dětem přinesl zážitky, na které dlouho vzpomínaly. Jednotlivé cíle i činnosti se vzájemně prolínaly, ve vznikajících situacích jsme se k nim opakovaně vraceli. A to je to výborné na tematických blocích – flexibilita, variabilita, volnost v postupování tématem, možnost přidružení další činnosti vyplynoucí z náhlého nápadu. Některé aktivity skutečně vyplynuly z nápadů dětí - např. přinesení vlastního deštníčku, způsoby vysvobování při honičce. Děti se účastnily vzdělávání s chutí a očekáváním nových zážitků. Účast na něm byla jako vždy dobrovolná a stoprocentní. Výtvarné práce, které vznikly v rámci tohoto tematického bloku a zdobily šatnu, vyvolávaly v rodičích zájem a uznání, vedly k rozhovorům s rodiči.

3.3 Porovnání tematických celků

Porovnání obou tematických bloků ukazuje na to, že mladší děti jsou schopny zvládat činnosti na nižší úrovni a naopak. Obsah činností je pro šestileté děti výrazně náročnější. U tříletých dětí začínáme se seznamováním s danou problematikou, u šestiletých dětí dochází k rozvíjení, rozšiřování, znáročňování již získaných a osvojených dovedností a znalostí. Stanovené cíle mohou mít stejné znění – např. rozvíjet pracovní dovednosti, ale náročnost činností je odlišná: tříleté děti dokáží

s pomocí učitelky připravený tvar nalepit, šestileté děti si dokáží připravit materiál a pomůcky, nakreslit a vystříhnout požadovaný tvar, samostatně ho nalepit, uklidit po sobě. Totéž platí o výstupech, i ony jsou na rozličné úrovni.

3.4 Výsledky pozorování vzdělávání v mateřských školách

Původně jsem se chtěla zaměřit pouze na pozorování vzdělávání ve třídách s tříletými a ve třídách s šestiletými dětmi, ale myslím si, že v rámci výzkumu bylo vhodné navštívit i školky s heterogenními třídami.

Provedla jsem pozorování ve 3 třídách tříletých dětí, ve 3 třídách šestiletých dětí, ve 2 smíšených třídách jednotřídních mateřských škol, v 1 smíšené třídě čtyřtřídní mateřské školy.

Do pozorování jsem zahrнула cíle vzdělávání, úroveň náročnosti činností, výstupy, použité metody, uplatňování pedagogických zásad, používání efektivní komunikace, počty dětí přítomných při řízené činnosti, počty dětí, které byly aktivní po celou dobu řízené činnosti, počty dětí, které se vůbec do řízené činnosti nezapojily, délku trvání řízené činnosti.

počet pozorování	9
z toho u tříletých dětí	3
u šestiletých dětí	3
ve smíšené třídě v jednotřídní MŠ A, B	2
ve smíšené třídě 4 třídní MŠ	1

Tabulka 3-1 Přehled provedených pozorování

věk	cíle
u 3 letých	vhodné
	vhodné
	vhodné
u 6 letých	vhodné

	vhodné
	vhodné
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ (A) - společně vzdělávány	vhodné
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ (B) – společně vzdělávány	vhodné
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ- na vzdělávání rozděleny do 2 skupin	vhodné

Tabulka 3-2 Posouzení stanovených cílů

Pro volbu cílů jsem stanovila varianty:

- vhodné
- nevhodné

Z pozorování vyplývá, že stanovené cíle při vzdělávání byly vhodně stanovené ve všech třídách, vyplývaly z RVP PV.

věk	činnosti
u 3 letých	přiměřené věku
	přiměřené věku
	přiměřené věku
u 6 letých	přiměřené věku
	přiměřené věku
	přiměřené věku
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ A - děti společně vzdělávány	nepřiměřené věku (přecenění tříletých dětí)

ve smíšené tř. jednotřídní MŠ B – děti společně vzdělávány	nepřiměřené věku (podcenění šestiletých dětí)
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ - - na vzdělávání rozděleny do 2 skupin	přiměřené věku

Tabulka 3-3 Posouzení náročnosti činností

Pro volbu náročnosti činností jsem stanovila možnosti:

- přiměřené věku
- nepřiměřené věku (podcenění, přecenění)

věk	výstupy
u 3 letých	dosažená úroveň odpovídá věku
	dosažená úroveň odpovídá věku
	dosažená úroveň odpovídá věku
u 6 letých	dosažená úroveň odpovídá věku
	dosažená úroveň odpovídá věku
	dosažená úroveň odpovídá věku
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ A, děti společně vzdělávány	dosažená úroveň neodpovídá věku (přecenění tříletých dětí)
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ B, děti společně vzdělávány	dosažená úroveň neodpovídá věku (podcenění šestiletých dětí)
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ - - na vzdělávání rozděleny do 2 skupin	dosažená úroveň odpovídá věku

Tabulka 3-4 Posouzení úrovně výstupů

Pro posouzení úrovně výstupů jsem zvolila možnosti

- dosažená úroveň odpovídá věku

- dosažená úroveň neodpovídá věku (přecenění , podcenění)

věk	metody
u 3 letých	prožitkové učení, rozhovor, pohybová hra,
	vypravování, dialog, pohybová hra, smyslová hra
	poslech četby, narativní pantomima, nácvik říkadla, hra na tělo
u 6 letých	spolupráce ve skupině, didaktická hra, situační učení
	hra v roli, didaktická hra, komunitní kruh, pracovní list
	rozhovor, smyslová hra, spolupráce ve skupině, pracovní list
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ (A) - děti společně vzdělávány	poslech četby, didaktická hra, pohybová hra, komunitní kruh, hra na tělo
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ (B) - děti společně vzdělávány	rozhovor, vypravování, dramatizace pohádky
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ - na vzdělávání rozděleny do 2 skupin	smyslová hra, hra na tělo, komunitní kruh, improvizace, dialog, poslech četby

Tabulka 3-5 Volba metod

Při vyhodnocování používaných metod je patrné, že se většinou objevují stejné metody u dětí tříletých i u dětí šestiletých – např. pohybová hra, smyslová hra, poslech četby, rozhovor. V případě komunitního kruhu ve smíšené třídě jednotřídní MŠ se jej zúčastňovaly pouze děti pěti a šestileté, tříleté ne.

věk	uplatněné zásady	nedodržené zásady
u 3 letých	názornosti aktivnosti přiměřenosti individuálního přístupu emocionálnosti systematičnosti	
	názornosti aktivnosti přiměřenosti postupnosti a trvalosti	
	názornosti aktivnosti přiměřenosti emocionálnosti	
u 6 letých	aktivnosti soustavnosti a postupnosti přiměřenosti individuálního přístupu	
	názornosti aktivnosti přiměřenosti individuálního přístupu	
	názornosti aktivnosti přiměřenosti systematičnosti	
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ (A) - děti společně vzdělávány	názornosti aktivnosti individuálního přístupu trvalosti	přiměřenosti

ve smíšené tř. jednotřídní MŠ (B) - děti společně vzdělávány	názornosti aktivnosti individuálního přístupu	přiměřenosti
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ - na vzdělávání rozděleny do 2 skupin	názornosti individuálního přístupu aktivnosti postupnosti systematičnosti	

Tabulka 3-6 Výsledky pozorování pedagogických zásad

V rámci pozorování jsem se zaměřila i na to, zda učitelky uplatňují pedagogické zásady. Sledovala jsem respektování zásad názornosti, systematičnosti, aktivnosti, přiměřenosti, emocionálnosti, soustavnosti a postupnosti, trvalosti. Z přehledu vyplývá, že zásady prolínají vzděláváním mladších i starších dětí. V jednotřídní MŠ A a v jednotřídní MŠ B nebyla dodržena zásada přiměřenosti.

věk	efektivní komunikace	
u 3 letých	ano	informace laskavost k dětem dostatečný časový prostor
	ano	informace komunikace ve výšce očí
	ano	příjemná komunikace s dětmi – zdvořilost, naslouchání
u 6 letých	ano	prostor pro spoluúčast, možnost volby popis
	ano	empatická reakce naslouchání
	ano	prostor pro spoluúčast humor
ve smíšené tř. jednotřídní	ano	popis

MŠ A - děti společně vzdělávány		empatická reakce informace zdvořilost rovnocenný vztah uznání
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ B - děti společně vzdělávány	ano	vlídná komunikace trpělivost
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ na vzdělávání rozděleny do 2 skupin	ano	příjemná komunikace – zdvořilost, vlídnost

Tabulka 3-7 Pozorování efektivní komunikace

Při mých pozorováních vyšlo najevo, že paní učitelky ví o existenci efektivní komunikace. Někdo ji využívá v mnoha situacích, někdo občas, ale je patrné, že mezi nás, učitelky mateřských škol, proniká.

Některé paní učitelky, u nichž probíhalo pozorování, absolvovaly vzdělávací cyklus Respektovat a být respektován pod vedením Pavla Kopřivy. Tyto učitelky uplatňují více způsobů efektivní komunikace. Některé učitelky jsou absolventkami vzdělávacího cyklu ovlivňovány a tento přístup upřednostňují. Za efektivní lze, myslím, považovat i příjemnou komunikaci vyvíjenou na základě povahových vlastností učitelky, aniž by znala efektivní komunikační dovednosti autorů respektujícího přístupu. Také empatie, naslouchání druhému, humor, trpělivost a zdvořilost jsou součástí efektivní komunikace. Při svých pozorováních jsem se nesešla s převládající neefektivní komunikací.

věk	počty přítomných dětí	zapojených po celou dobu	vůbec nezapojených	doba trvání řízené činnosti (min.)	
u 3 letých	6	3	0	15	
	8	4	1	12	
	8	6	0	10	
u 6 letých	24	23	0	35	
	26	25	0	28	
	20	20	0	38	
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ A - děti společně vzdělávány	3letých 4	13	11	0	30
	6letých 4				
	ostatních 5				
ve smíšené tř. jednotřídní MŠ B - děti společně vzdělávány	3letých 3	10	8	0	35
	6letých 4				
	ostatních 3				
ve smíšené tř. čtyřtřídní MŠ – na vzdělávání děti rozděleny do 2 skupin	ostatních 8	18	17	1	16
	6letých 10				30

Tabulka 3-8 Počty dětí, doba trvání vzdělávání

Z pozorování vyplývá, že v 9 skupinách se pouze 2 děti odmítly zúčastnit vzdělávání, v obou případech se jednalo o dítě, které nastoupilo v září do MŠ. Tyto děti nebyly do řízené vzdělávací činnosti nuceny.

Při pozorováních v homogenních třídách jsem zjistila, že pozorované skutečnosti odpovídaly věkovým možnostem dětí, jejich potřebám, zájmům.

Doba trvání při vzdělávání 3letých dětí je přibližně poloviční v porovnání s dobou trvání vzdělávání u dětí 6letých. Proto pozornost tříletých dětí musí zákonitě opadnout po 15 minutách společného vzdělávání s šestiletými dětmi, nedokáží se soustředit delší dobu. Při mém pozorování v 4 třídách mateřské školy, kde jsou záměrně tvořeny třídy

smíšené – tedy heterogenní, řeší vzdělávání při řízené činnosti tak, že druhá učitelka přichází na pracoviště v 9 hodin a přebírá mladší děti, s kterými provádí řízenou činnost ona. Dojde tedy k rozdělení skupiny, aby se děti mohly vzdělávat adekvátně svému věku. Třída je kompaktní v době ranních her, ranního cvičení, pobytu venku, stolování, odpoledním odpočinku a odpoledních činnostech. Na anketní otázky z této MŠ odpověděly 4 z 8 učitelek, všechny 4 pozitivně hodnotily vzdělávání dětí ve svých třídách. Zbývající 4 se nevyjádřily.

Při pozorování vzdělávacího procesu v jednotřídní mateřské škole A byly účastny všechny děti najednou, z 13 dětí byly 4 tříleté. Zúčastnily se řízené činnosti až do konce, ale byly přítomny pouze fyzicky, jejich pozornost směřovala po 15 minutách jiným směrem – točily se na sedátkách, prohlížely se, co mají v kapsičce, pokoušely se získat dítě sedící vedle nich ke kontaktu. Text, který učitelka zvolila k poslechu a krásně jej přednášela, byl pro tříleté děti nestravitelný, byl vhodný pro předškolní děti. Doba, po kterou trvala řízená činnost, přesáhla hranici soustředivosti tříletých dětí. Z organizačních důvodů nemůže přicházet druhá učitelka dříve.

Opačná situace, než v MŠ A, nastala v jednotřídní mateřské škole B. Tříleté děti sice udržely pozornost 15 minut, ale pro šestileté děti byly činnosti příliš jednoduché, mohly být náročnější.

3.5 Vyhodnocení ankety

Anketu obdrželo 32 kolegyně, vráceno bylo 28 vyplněných, tj. 87,5% návratnost.

Myslíte si, že učitelky MŠ (Vaše kolegyně) rozlišují vzdělávací nabídku pro děti mladší a starší ve smíšených třídách?

Ano	25
Ne	3

Pokud ano,

všechny	13
některé	12
vzácně (připustily ty, které napsaly, že kolegyně nerozlišují vzdělávací nabídku)	3

V čem vidíte rozlišnost vzdělávání tříletých a šestiletých dětí? (u odpovědi je

zaznamenána četnost jejich výskytu, respondentky formulovaly rozlišnosti samy - nestrukturováno).

ve vzdělávacím obsahu	11
v délce trvání řízené činnosti	8
v náročnosti náročnost úkolů, činností	7
v používaných metodách	5
v individuálním přístupu	5
ve věkových zvláštnostech	4
v míře samostatnosti u obou skupin	4
v motivaci	4
šestileté děti se připravují na vstup do ZŠ	4
ve způsobu organizace	3
tříleté děti se adaptují na MŠ	3
tříleté děti neudrží pozornost na delší dobu	3
v zájmech	2
v používaných pomůckách	2
v úrovni výchozích vědomostí	2
tříleté děti se nemusí účastnit vzdělávací činnosti	2
tříleté děti mají touhu přivlastňovat si učitelku pro sebe	2
v komunikaci	2
ve formách	1
ve výkonu	1
v potřebách	1
ve schopnosti zpracovávat pokyny a reagovat na ně	1

Respondentky zaznamenaly 22 rozdílů ve vzdělávání tříletých a šestiletých dětí. Některé rozdíly jsou si blízké. V anketě jsem záměrně volila způsob samostatného vyjádření respondentek, aby nebyly ovlivněny nabízenými možnostmi.

3.6 Postřehy z praxe

Zatím jsem se zaobírala pouze vzdělávací oblastí u dětí předškolního věku. Ačkoli do ní řadíme téměř vše, co se v mateřské škole uskutečňuje, jsou i další jednotlivosti, kterých je potřeba si při porovnávání obou skupin povšimnout.

Čas potřebný k sebeobsluze je u tříletých dětí výrazně delší, je nutné nechat jim prostor pro zvládnutí úkonu (svlékání, oblékání, mytí, stolování), nespěchat na ně. Co v té době dělají šestileté děti, pro něž jsou takovéto činnosti zautomatizované a vykonané během několika okamžiků? Dokáže jim učitelka asistující u tříletých dětí zajistit aktivitu, v rámci které počkají, až tříleté zvládnou svoji sebeobsluhu? Určitě jsou vedeny k tomu, aby pomáhaly mladším kamarádům. Stane-li se z takové pomoci každodenní soustavná povinnost, vytrácí se chuť pomáhat.

Čas potřebný pro odpolední odpočinek je delší pro tříleté děti než pro šestileté. Mám vypořádáno, že to je doba, kdy učitelky v jednotřídních mateřských školách „dohánějí“ s 6letými dětmi to, co se jim nepodařilo splnit v dopolední řízené činnosti třeba proto, že 3leté děti již narušovaly vzdělávání a druhá učitelka ještě nebyla na pracovišti, aby si malé děti převzala. Zde se nabízí otázka, nakolik jsou děti schopné po obědě vstřebávat vzdělávání? Z psychologického hlediska se jedná o dobu útlumu. Navíc se nejspíše nejedná o prožitkové učení, protože se musí zachovat klid pro spící malé děti. Nejčastěji tedy předškoláci v tomto čase plní úkoly na pracovních listech.

Pobyt venku je ve smíšené třídě bezproblémový, pakliže probíhá na školní zahradě. Každá věková skupina provádí aktivity v tempu, které jí vyhovuje – běhání, zdolávání terénu, jízda na dětských dopravních prostředcích, zdolávání průlezek. V případě společné vycházky mimo objekt mateřské školy musí buď menší děti zrychlit tempo nad svoji hranici přiměřenosti, anebo šestileté děti snížit rychlost chůze. Ani jedna varianta není pro druhou skupinu příjemná, není dodržena zásada přiměřenosti.

Oblastí, kde je potřeba zajistit dětem přiměřenost, je ještě mnoho. Např. řečový projev učitelky. Při práci s tříletými dětmi musím omezit svůj slovník a vyjadřování se na úroveň, kterou jsou schopny vnímat a pochopit. Oč pestřejší vyjadřování nastupuje při komunikaci s dětmi šestiletými. Mohu si již dovolit komplikovanější výrazy, obraty, slovní spojení. Děti chápou jejich případné vysvětlení, přirovnání.

Na druhou stranu víme, že pobyt dítěte v heterogenní třídě přináší mnoho pozitivního. Pro socializaci dítěte je smíšená třída vhodnější, dítě si najde kamarády na své úrovni

bez ohledu na věk. Děti se učí nápodobou od starších, adaptační problémy bývají ve smíšené skupině menší.

Protože se v této práci zabírám vzděláváním dětí předškolního věku, nemohla jsem se o jeho organizaci a uspořádání nezmínit. Je velmi přínosné, že současný vzdělávací systém umožňuje zřizování homogenních i heterogenních tříd. Obě možnosti mají svá pro a svá proti, obě možnosti mají své zastánce a své odpůrce.

3.7 Rizika vzdělávání tříletých a šestiletých dětí

Z teoretických poznatků, ze zkušeností, z pozorování a z rozhovorů s kolegyněmi vyplývá, že vzdělávání dětí tříletých a šestiletých společně obnáší některá rizika.

Riziko vzdělávání u tříletých a šestiletých dětí spatřuji v nedodržení přiměřenosti obsahu u jednotlivých věkových skupin. Pokud není respektována, dochází u mladších dětí k nepochopení vzdělávací nabídky. Je-li obsah vzdělávání u šestiletých dětí nedostatečně náročný, projevují nezájem o činnost, nudí se.

Dalším rizikem při vzdělávání obou věkových skupin je délka trvání řízené činnosti. U tříletých dětí je doba jeho trvání přibližně 15 minut, u dětí šestiletých přibližně 35 minut. V případě prodlužování vzdělávací aktivity nad 20 minut u dětí tříletých dochází k jejich přetěžování, u šestiletých dětí zkracování doby řízené činnosti pod 30 minut vede k nevyužívání jejich možnosti zátěže.

Děti tříleté a děti šestileté mají rozdílné tělesné a smyslové předpoklady. Pokud si tohoto nebudeme vědomi při vzdělávání, může u tříletých dětí docházet k jejich přetěžování tělesnému i psychickému. Naopak děti šestileté nebudou dostatečně vytíženy, poskytneme-li jim vzdělávací nabídku nedosahující úrovně jejich tělesných a smyslových předpokladů.

4 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo ozřejmit rozdíly ve vzdělávání tříletých a šestiletých dětí.

Přestože mám 31 let praxe, až při zpracovávání tohoto tématu jsem si utřídila a ujasnila hlediska, která je nutno mít na zřeteli při vzdělávání obou věkových skupin.

Cíle vzdělávání mají obě věkové skupiny podobné – např. rozvíjet pracovní dovednosti, rozvíjet fantazii, rozvíjet poznatky o počasí – a to zejména, jsou-li pojímány ze širšího hlediska. V této oblasti nespátřuji problém.

Metody předškolního vzdělávání jsou využívány u tříletých i šestiletých dětí podobné. Prolínají se oběma věkovými kategoriemi. K jejich specifikaci dochází při znáročňování obsahu vzdělávání šestiletých dětí. Např. mají-li děti sdělit svůj prožitek nebo názor v komunitním kruhu, je tato metoda pro tříleté děti přetěžující, vývojově nezvládnutelná. Nedokáží počkat, než na ně přijde řada, nedokáží po tak dlouhou dobu udržet v mysli odpověď na položenou otázku.

Zásady pro předškolní vzdělávání jsou platné pro obě věkové skupiny, ale ne vždy bývá dodržována zásada přiměřenosti v heterogenních třídách.

Problém při vzdělávání dětí tříletých a dětí šestiletých nastává při stanovování jeho **obsahu**. Vývojový rozsah mezi oběma věkovými skupinami je velmi široký. Proto, jak vyplývá z mých pozorování, poznatků a zkušeností, je nezbytné poskytovat oběma skupinám činnosti s odstupňovanou náročností. Jen při splnění této podmínky je zaručeno respektování zásady přiměřenosti v jejím plném rozsahu. Jen tak se vzdělávání přizpůsobí vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí, jejich možnostem.

V homogenních třídách bývá zásada přiměřenosti při stanovování obsahu vzdělávání respektována. Nabízí se otázka, jakým způsobem přistoupit k řešení obsahu vzdělávání v heterogenních třídách.

1. Učitelka si připraví činnosti s odlišnou náročností a dokáže se věnovat oběma skupinám.
2. Druhá učitelka přichází na pracoviště v 9 hodin a přebírá tříleté děti, se kterými provádí při řízené činnosti aktivity vhodné svým obsahem pro mladší děti.

3. Druhá učitelka přichází v 9 hodin, souběžně spolupracuje s kolegyní. Děti mají možnost si vybrat z nabídky činnosti rozličné náročnosti a učitelky jim věnují potřebnou pozornost.

První varianta je méně vhodná především proto, že je v praxi těžko realizovatelná. Přesto je často uplatňovaná v jednotřídních mateřských školách.

Druhá varianta bývá poměrně často používána.

Třetí varianta se jeví jako ideální. V zájmu dodržení požadavků na předškolní vzdělávání by bylo žádoucí, aby ji učitelky ve smíšených třídách přijaly za svou a praktikovaly v každodenní práci s dětmi. O tom, že je provádění řízené činnosti v heterogenní třídě mnohem náročnější než ve třídě homogenní, není pochyb. Učitelkám, které dokáží uplatňovat třetí variantu, patří náležité ocenění.

Literatura

- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, s.r.o. 2002, ISBN 80-7178-693-4
- EYROVI, L. a R., *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, s.r.o. 2000, ISBN 80-71780360-9
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí; Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. , Praha: Portál 2009, ISBN 978-80-737-628-5
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála 2009, ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála 1995.
- KULHÁNKOVÁ, E. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Portál 2000, ISBN 80-7178-437-0
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha : Nakladatelství H H 2002.
- LIŠKOVÁ, M., *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. 2006, ISBN 80-86307-26-3
- MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-853-8
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, s.r.o. 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V., GILLNEROVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-847-3
- ROSEOVÁ, A., WEISOVÁ, L. *Rozvíjíme sebedůvěru dětí*. Praha: Portál, s.r.o., 1997, ISBN 80-7178-176-2
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování*. Univerzita Karlova Praha, 2000, ISBN 80-7290-016-1
- SMOLÍKOVÁ, K. a tým autorů *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný vzdělávací ústav, 2004.

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

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe 2007

Příloha A – Pozorovací listy

Pozorování řízené činnosti u dětí předškolního věku

věková skupina: 3letí děti, polovina (nepomůže) (neudává) 3let, čtyřleté 15, homogenní skupina

délka vzdělávací aktivity: 15 min

cíl/e vzdělávací aktivity: - poznal(a) adonax, poroučel se přeroučel (stare)

- poznal(a) fyzickou kladnost

náročnost činnosti:

urč. nové činnosti, které jsou
náročnost (přodně pro 3let d.)

dosažené výstupy:

děti prokázaly, že přeroučel
přeroučel (stare)!!!

využití **efektivních komunikačních technik:**

- popis
- konstatování
- informace, sdělení - a také se udělá 9
- vyjádření vlastních očekávání a potřeb
- možnost volby
- dvě slova
- prostor pro spoluúčast a aktivitu

- jiná vhodná komunikace

urč. je k dětem velmi laskavá a celková, nepřekáží
d. nejsou klamání a přeroučel do činnosti (na děti)

použité metody:

74. prokázání přeroučel - přeroučel a ma -
nášle, kladnost

zásady, které byly respektovány:

IP! (přeroučel), individualita! - přeroučel, přeroučel
systematická (náročnost) - přeroučel přeroučel se
aktivnosti - děti celou dobu v činnosti!

počet přítomných dětí: 6

počet dětí zapojených po celou dobu 3
do řízené vzdělávací aktivity:

počet dětí vůbec nezapojených 0
do řízené vzdělávací aktivity:

Pozorování řízené činnosti u dětí předškolního věku

věková skupina: 4. tř. - 6. tř. děti, kompoz. tří,
(3 děti) a 058

délka vzdělávací aktivity: 35 min

cíl/e vzdělávací aktivity: • náb. d. ke spolupráci
• převážně přímé práce s textem

náročnost činností: - pracovní č. odpovídají věku
dětí, téma: Pozorování na přímé

dosažené výstupy: • děti drážky spolupracoval (David !!!)
• většina nepřímé práce stejný text
(redakce se textem) a t. ke. no seba (no text)

využití **efektivních komunikačních technik:**

- ✓ popis ... vidím, ke jse seba vložení textu
- konstatování
- informace, sdělení
- vyjádření vlastních očekávání a potřeb
- ✓ možnost volby je lepší dá se se seba seba?
- dvě slova
- ✓ prostor pro spoluúčast a aktivitu je to má nápad?
- jiná vhodná komunikace

použité metody: TA, spolupráce (ne seba) - texty, práce
náhod. symboly z kabele, TA, spolupráce
něm - jse (něm) (náhod. práce), jse. list
(spojování nepřímé práce)

zásady, které byly respektovány:

aktivnosti,
soustavnosti a posloupnosti,
IP,
priměřenosti

počet přítomných dětí: 24

počet dětí zapojených po celou dobu 23
do řízené vzdělávací aktivity:

počet dětí vůbec nezapojených
do řízené vzdělávací aktivity: —

Pozorování řízené činnosti u dětí předškolního věku

věková skupina: 3-6 let, předškolní věk (A)

délka vzdělávací aktivity: 8.55 - 9.25, tj. 30 min.

cíl/e vzdělávací aktivity: - poznání pohybu v kinacích rovinech
- poznání pohybu v kinacích rovinech
- poznání pohybu v kinacích rovinech

náročnost činnosti:
- byly předány jukně materiál z pro předst.
- s. klávesa se slovy + klávesa se slovy
- jiné ročníky činnosti materiál

dosažené výstupy:
- 3 děti - poznaly pohyby ve čtení
- 6 dětí - poznaly pohyby ve čtení
- děti z klávesy

využití efektivních komunikačních technik:

- popis "vidím, vidíš" na rovinech 4
- konstatování
- informace, sdělení "jsem donekonečna, až bude jaký sem 4"
- vyjádření vlastních očekávání a potřeb
- možnost volby
- dvě slova
- prostor pro spoluúčast a aktivitu
- jiná vhodná komunikace
empatická práce, pravidla v držení oděvu,
převládání práce
převládání

použité metody: posazování čel, rovinová hra
pohybová hra, didakt. hra
hra na tělo

zásady, které byly respektovány:
- aktivnost - při materiálu, aktivnosti, 10
- se vztahem! - pro děti přehledně
- aktivnost

počet přítomných dětí: 10 (4, 5, 4)

počet dětí zapojených po celou dobu 11
do řízené vzdělávací aktivity:

počet dětí vůbec nezapojených /
do řízené vzdělávací aktivity:

Příloha B - Ankety

Dobrý den,

Jmenuji se Štěpánka Machová-Žižková, jsem studentkou 3. roč. pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor specializace v pedagogice. Pro svoji bakalářskou práci na téma Rozdíly ve vzdělávání tříletých a šestiletých dětí bych potřebovala získat údaje z Vaší praxe. Obracím se proto na Vás s prosbou o zodpovězení následujících otázek.

Myslíte si, že učitelky v MŠ (Vaše kolegyně) rozlišují vzdělávací nabídku pro děti mladší a starší (ve smíšených třídách)?

Pokud ano,

- všechny
- některé
- vzácně

V čem vidíte rozlišnost vzdělávání dětí tříletých šestiletých?

a
v motivaci
časovém úseku
v individualizaci a personálním
a v rozdílné nabídce, skupinovém úseku

Velmi si vážím Vaší ochoty a času, který jste věnovala mému dotazníku.

Děkuji Vám.

Štěpánka Machová- Žižková

Dobrý den,

Jmenuji se Štěpánka Machová-Žižková, jsem studentkou 3. roč. pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor specializace v pedagogice. Pro svoji bakalářskou práci na téma Rozdíly ve vzdělávání tříletých a šestiletých dětí bych potřebovala získat údaje z Vaší praxe. Obracím se proto na Vás s prosbou o zodpovězení následujících otázek.

Myslíte si, že učitelky v MŠ (Vaše kolegyně) rozlišují vzdělávací nabídku pro děti mladší a starší (ve smíšených třídách)?

Pokud ano,

- všechny
- některé
- vzácně

V čem vidíte rozlišnost vzdělávání dětí tříletých ^a šestiletých?

V METODÁCH PRÁCE, ORGANIZACI, VÝBĚRU POMŮCEK
V DÉLCE VZDĚLÁVÁNÍ (ŘÍZENÉ ČINNOSTI) -
VYUŽITÍ JIŽ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ, ZNALOSTÍ,
U TŘÍLETÝCH SE DÁVÁNÍ ZAKLADY, U STARŠÍCH
SE POZNATKY ROZŠIŘUJÍ

Velmi si vážím Vaší ochoty a času, který jste věnovala mému dotazníku.

Děkuji Vám.

Štěpánka Machová- Žižková

Dobrý den,

Jmenuji se Štěpánka Machová-Žižková, jsem studentkou 3. roč. pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor specializace v pedagogice. Pro svoji bakalářskou práci na téma Rozdíly ve vzdělávání tříletých a šestiletých dětí bych potřebovala získat údaje z Vaší praxe. Obracím se proto na Vás s prosbou o zodpovězení následujících otázek.

Myslíte si, že učitelky v MŠ (Vaše kolegyně) rozlišují vzdělávací nabídku pro děti mladší a starší (ve smíšených třídách)?

Většinou ne

Pokud ano,

- všechny
- některé
- vzácně

V čem vidíte rozlišení vzdělávání dětí tříletých šestiletých?

*nabídka činností
způsob realizace
délka řízení činností*

Velmi si vážím Vaší ochoty a času, který jste věnovala mému dotazníku.

Děkuji Vám.

Štěpánka Machová- Žižková