

Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích
katedra pedagogiky a psychologie

obor: Specializace v pedagogice: učitelství pro mateřské školy
kombinovaná forma studia

ORGANIZAČNÍ FORMY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
V SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

CLASSROOM MANAGEMENT AT PRESENT
KINDERGARTENS

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

autor: Marie Kováčová

vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice
březen 2007

Děkuji za pomoc při metodickém vedení předkládané bakalářské práce paní Mgr. Evě Svobodové, vedoucí mé práce. Její rady a připomínky byly pro mne cenné a nepostradatelné.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

České Budějovice, březen 2007

podpis:

Anotace

V teoretické části práce s názvem „Organizační formy předškolního vzdělávání v současné mateřské škole“ jsou na základě historického ohlédnutí a za využití poznatků soudobé humanistické psychologie definovány optimální organizační formy vzdělávání v mateřské škole, které podporují rozvoj potencialit dětí v kontextu teorie mnohačetné inteligence Howarda Gardnera a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pojmenována jsou zároveň rizika neakceptování odborných poznatků v edukační praxi.

V praktické části práce jsou zde uváděné teoretické poznatky porovnávány se skutečností zjištěnou výzkumným šetřením v mateřských školách. Shrnutí teoretických poznatků, zkušeností a empirického výzkumu je završeno návrhy řešení pro zlepšení stávající situace.

Annotation

The bachelor thesis called "Classroom Management at Present Kindergartens" is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part is based on history and beliefs of contemporary humanistic psychology and the author defines here the optimal classroom management at a kindergarten which encourages children's potential development in connection with Howard Gardner's multiple intelligence theory and The Framework Educational Programme for Preschool Education. The author also identifies potential risks that may arise from ignoring expert knowledge in teaching practice.

The practical part compares the theoretical knowledge with data collected by the author in a kindergarten research.

Summary of the theoretical knowledge, experience and empirical results is concluded with suggestions of possible solutions improving the present situation.

OBSAH

ÚVOD.....	4
I. TEORETICKÁ ČÁST	6
1. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	6
1.1. Vymezení pojmu předškolní vzdělávání	6
1.2. Význam předškolního vzdělávání.....	6
1.3. Záměry předškolního vzdělávání s akcentem na minulost	7
1.4. Socialismus a předškolní vzdělávání.....	10
1.5. Současnost a předškolní vzdělávání.....	11
2. SVOBODA A ZKUŠENOST V SYSTÉMU ORGANIZAČNÍCH FOREM.....	13
2.1. Klíčové poznatky z humanistické psychologie.....	13
2.2. Seberegulace v kontextu systému didaktických kategorií.....	14
3. ANALÝZA A POSTOJE K NOVÝM POZNATKŮM.....	15
3.1. Postoje pedagoga k možnostem rozvoje dětí.....	15
3.2. Vykročení k uplatnění výsledků analýzy	17
4. DIMENZE A DYNAMIKA POTENCIALIT	18
4.1. Potenciality	18
4.2. Zúžené nahlížení na věci	19
4.3. Nahlédnutí do širších souvislostí	19
4.3.1. Taxonomie didaktických prostředků současného předškolního vzdělávání.....	20
4.3.2 Význam rituálů	20
4.3.3. Potenciality, RVP PV a Gardnerova teorie mnohačetných inteligencí	21
5. SEDM DRUHŮ INTELIGENCE PODLE GARDNERA	24
5.1. Příklady akceptace Garderovy teorie v praxi mateřské školy	25
6. ORGANIZAČNÍ FORMY	32
6.1. Obecné dělení organizačních forem a jejich stručná charakteristika	32
6.2. Systém organizačních forem předškolního vzdělávání z hlediska	

specifických podmínek prostředí.....	34
6.3. Optimální organizační formy v MŠ	36
6.3.1. Volná hra	36
6.3.2. Řízená činnost	40
6.3.3. Stravování.....	45
6.3.4. Cvičení.....	47
6.3.5. Pobyt venku	51
6.3.6. Uklízení	53
6.3.7. Odpočinek a hygiena	55
6.3.8. Zájmové kroužky.....	57
6.3.9. Zvláštní příležitosti.....	59
II. PRAKTICKÁ ČÁST	62
1. VÝZKUM	62
1.1. Hypotézy.....	62
1.2. Postup zpracování výzkumu	63
1.3. Analýza dat výzkumu.....	64
1.4. Potvrzení hypotéz.....	77
1.5. Závěrečné vyhodnocení dat získaných analýzou výzkumu.....	78
1.6. Shrnutí poznatků	79
1.7. Návrhy na řešení zjištěných problémů	79
2. NÁVRH ORGANIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE V PRAKTICKÉ UKÁZCE.....	81
2.1. Má příprava krok za krokem.....	81
2.2. Realizace projektu Afrika.....	83
ZÁVĚR.....	87
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	88
PŘÍLOHY	90

Úvod

Na jedné z prvních přednášek na pedagogické fakultě jsme se měli vyjádřit k naší hře v dětství. Většina z nás uváděla, že největší naplnění, pocit štěstí a radosti vnímala ve svobodné hře s přírodním materiálem, blátem. Nikdo z nás nezmiňoval radost z věcí, důmyslných hraček, ale potěšení z možnosti matlat se v prapůvodní hmotě – hlíně - za vstřícné tolerance toho, kdo nám byl na blízku. Znovu se mi tím potvrdilo, jak hodnotu dětského zážitku významně ovlivňuje svobodný prostor pro ryzí zkušenost, smyslová hra a pozitivní sociální interakce .

Některé současné školy dosud upřednostňují hlavně předávání hotových poznatků dětem a nezohledňují jejich pedagogický, kulturní a sociální kontext. Mnozí pedagogové si dostatečně neuvědomují, že poznávání nelze oddělovat od reality, od smyslových vjemů, od prostředí, se kterým dané poznatky přirozeně souvisí. Významným aspektem tohoto problému je užívání optimálních organizačních forem vzdělávání, které efektivně podporují strategii takzvaného kontextualizovaného učení.

Domnívám se, že kritika škol je oprávněná v těch případech, kdy vzdělávání strnule setrvává v jednostranném pohledu na vzdělávaného. Vymanit se z této rigidity lze pomocí teorie, která chápe lidskou inteligenci jako schopnost člověka přijímat různé obsahy, kterými je obklopen. **V případě optimalizace organizačních forem vzdělávání je nutné přistupovat k inovaci ve smyslu upřednostňování vztahové dimenze.** Znamená to vnímat vzdělávání především jako interpersonální vztah učitele a dítěte, poskytovat prostor pro kvalitní sociální interakce, využívat efektivní způsoby komunikace a umožňovat činnosti založené na smyslovém vnímání.

Pojetí významu optimálních organizačních forem v předškolním vzdělávání bych ráda vystavěla a obhájila za využití poznatků soudobé humanistické psychologie.

V této práci se snažím předat myšlenky, které mohou sloužit jako východisko k hledání účinných prostředků vedoucích ke zlepšení podmínek předškolního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1. Vymezení pojmu předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se zabývá edukační realitou dítěte v období před začátkem povinné školní docházky.

Pojem předškolní vzdělávání je všeobecně ustálený termín, užívaný v souvislosti se vstupem dítěte do veřejné instituce nazývané mateřská škola. Vstup do této instituce se odehrává zpravidla od věku tří let.

Tak jako každé vzdělávání jedinců má své hlavní záměry, má je také vzdělávání předškolní.

Závazným dokumentem, který definuje záměry a požadavky současného předškolního vzdělávání, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Hlavní záměry jsou v něm označovány jako rámcové cíle.

1.2. Význam předškolního vzdělávání

Společenské nároky na růst vzdělanosti lidí rostou, což souvisí s rozvojem výroby, vědy a techniky a mnohými změnami, které současná doba a její požadavky přinášejí. Primární vzdělávací instituce, kterou je mateřská škola, reaguje na tyto změny a pomáhá dítěti v přípravě na životní situace v neustále se proměňujících životních podmínkách.

Hlavní poslání předškolního vzdělávání spočívá v poskytnutí podmínek pro rozvoj potencialit dítěte s vědomím, že prožitek radostného dětství je tím nejvýnosnějším počátečním vkladem pro bohatství dalšího života.

V mateřské škole doprovází dítě na cestě k poznávání světa předškolní pedagog. Jako kompetentní odborník pracuje s faktem, že se musí přizpůsobovat aktuální situaci v sociální skupině, procesuální úrovni dítěte a skutečnosti, že se předškolní dítě přirozeně pídí po nových zkušenostech.

Pro získávání nových zkušeností má obrovský význam způsob organizace každého dne v mateřské škole. Organizace vychází z potřeb všech dětí v sociální skupině a směřuje k jejich všestrannému rozvoji za podmínek zachování principu individuálního přístupu ke každému jedinci.

Přednosti optimálního předškolního vzdělávání :

- **obohacení rodinné výchovy vzhledem k potřebám dítěte**
- **možnosti pro rozvoj potencialit dětí**
- **podpora jedinečnosti člověka uprostřed společenství**
- **poskytnutí sociální interakce**
- **motivace a stimulace v procesu učení**

1.3. Záměry předškolního vzdělávání s akcentem na minulost

Hlavní záměry předškolního vzdělávání byly vždy formulovány podle životních podmínek a stylu právě probíhající etapy ve vývoji lidstva. Pohledy na dítě se v průběhu těchto etap výrazně měnily a změnami procházely také výchovně vzdělávací přístupy. Když se vydáme na objevnou cestu k počátkům, zjistíme, že lidé, kteří předškolní pedagogiku přijali za svou životní náplň, usilovali o harmonický rozvoj osobnosti dítěte.

V pojetí Jana Amose Komenského, myslitele, teologa a pedagoga, znamená mateřská škola „náruč matky“. Toto přirovnání by měl současný předškolní pedagog chápat jako pojem nadčasový, vyjadřující obrovskou dimenzi toho, co dítě předškolního věku ke svému harmonickému rozvoji potřebuje.

Mnoho veřejných institucí, které o dítě předškolního věku pečovaly, na odkaz Komenského ve své snaze o harmonický rozvoj dítěte navazovaly a z jeho pojetí

výchovy vycházely. Na cestě k předškolnímu dítěti, k pochopení jeho zvláštností a potřeb směřovala mnohá hnutí, reprezentovaná osobnostmi jako byli John Dewey, Elen Keyová, Marie Montessoriová a mnozí další.

Předškolní pedagogika u nás nikdy neklopýtala za nejnovějšími poznatky a stále se snažila udržet úroveň, jakou v této oblasti uplatňovaly civilizované země Evropy a světa. Jan Vlastimil Svoboda a jeho *Školka*, Ida Jarníková, Anna Süsová a mnoho dalších osobností jsou toho dokladem.

Jejich programy se výrazně podílely na rozvoji předškolního vzdělávání u nás a lze z nich čerpat inspiraci stále. Při studiu jejich kurikula jsme někdy až překvapivě konfrontováni s vlastní snahou vyhovět při plánování své práce požadavkům: aktuálnosti, přirozených souvislostí, celistvosti a názornosti. Přiznejme však hlavní úskalí programů, které byly sice důmyslně vytvořeny s cílem předat poznatky, ale které zcela evidentně staví dítě do role pasivního příjemce informací.

V dalším vývoji předškolní výchovy u nás nalezneme mnohé velmi inspirativní zdroje. Důkladně propracované metodiky, které se opíraly o řadu vědomostí z vývojové psychologie, byly vytvářeny odborníky s nejlepšími úmysly.

Dítě však bylo i nadále stavěno do role pasivního příjemce, do role statické. *Program výchovné práce* z let sedmdesátých nezohledňoval potřebu dětí být v poznávání světa a života aktivní a přirozeně a efektivně v sociální skupině komunikovat.

V touze vyhovět záměrům vzdělávání co nejlépe následovaly další snahy těch nejlepších odborníků. V osmdesátých a devadesátých letech si dali práci s ještě podrobnějšími metodikami a vymezením důslednějšího plánování v podobě *Časově tematických plánů*, které stanovovaly mnohem hlubší systematickou práci v tzv. výchovných složkách. Ani ty však nemohly poskytnout předškolním dětem to, co k jejich skutečně harmonickému rozvoji náleží. Je však nutné zmínit, že mnoha lidem, kteří se u nás předškolní výchovou zabývali, nelze upřít, že jim vždy o harmonický vývoj předškoláků šlo. Jejich velké úsilí bylo však výrazně

ovlivněno právě probíhající dobou a s ní souvisejícím centrálně řízeným systémem tehdejšího jednotného školství.

Z mnoha rozhovorů s učitelkami mateřských škol je patrné, že jim způsob tehdejší centrálně řízené práce s dětmi většinou vyhovoval. Poskytoval jim totiž jistotu, pocit bezpečí a systematičnosti z ucelené práce. Ve třídách pracovaly vždy dvě učitelky, střídající se po týdnu na ranní a odpolední směně. Tato organizace přispívala k pocitu vzájemnosti, propojenosti, návaznosti a k již zmíněnému dojmu systematičnosti.

Učitelka z ranní směny si plánovala práci z *Časově tematických plánů* s ohledem na organizační formu: *výchovné zaměstnání*. Týdenní rozvrh pro *zaměstnání* striktně stanovoval příslušnou výchovnou složku (výtvarná, hudební, literární, jazyková, tělesná, branná, dopravní, mravní výchova, rozvíjení poznání a matematické představy). Další, pro předškolní vzdělávání specifické organizační formy: *ranní hry*, *ranní cvičení a pobyt venku*, se snažila učitelka plánovat s ohledem na úkol a obsah *výchovných zaměstnání*. *Zaměstnání* bylo stěžejní organizační formou a ostatní formy je určitým způsobem doplňovaly.

Příprava na každodenní práci v jednotlivých organizačních formách byla řadu let písemná. Plněné úkoly označila učitelka zodpovědně do časových plánů. Do *Obsahu výchovné práce* (třídní knihy) zapsala, co se v jednotlivých organizačních formách probíhalo.

V této době se značně polemizovalo nad slovní formulací zápisů plněných úkolů. Například: *děti se seznámily*, *děti se seznamovaly* nebo *prohlubovaly si*, *prohloubily si* poznatky o tom či jiném. Docházelo i k zásadním námitkám při užití formulace *učily se*.

A tak se vše soustředilo na poznatky, dovednosti a návyky, oddělené organizační formy, výchovné složky, časové rozvrhy, na zápisy a jejich slovesné časy a vidy. Dítě bylo někde mimo těchto formulací a závěrů. Kde by také na něj v takovém byrokratickém formalismu zbyl čas.

Učitelka z odpolední směny se s kolegyní z ranní směny zpravidla polovinu pracovní doby překrývala. Plnila s učitelkou z ranní směny úkoly *pobytu venku*: výchovně-vzdělávací a zdravotně-tělovýchovný.

Většina času *pobytu venku* byla poskytována dětem k volnému vyžití, což lze ze současného pohledu vnímat jako velmi pokrokové. Po obědě následoval společný spánek všech dětí podle jednotného časového rozvrhu. V pyžamech, v zatemnělých místnostech, bez možnosti jiné varianty. V některých MŠ byla organizována po spánku společná *tělovýchovná chvilka*. Po odpolední svačině v tzv. *Odpoledních zájmových činnostech* bylo opět postupováno podle úkolů z časově tematických plánů. Učitelky si také systematicky plánovaly úkoly pro individuální práci s jednotlivými dětmi, které vyžadovaly zvláštní péči a nebo nesplnily předem stanovené úkoly realizované ve společných činnostech.

Zodpovědnost učitelky za provedenou práci byla zcela zřetelná, písemně doložitelná a učitelky mohly mít pocit dobře vykonané práce.

1.4. Socialismus a předškolní vzdělávání

Prioritou doby socialismu bylo kolektivní začlenění jedince bez samostatného uvažování a konání. Pedagog byl programově formován do role plniče příkazů, pokynů shora a zapisovatele všeho vykonaného.

Charakteristickým znakem vzdělávání bylo popření jedinečnosti člověka, netolerance k odlišnostem, nonkonformním nápadům a jakási radost a optimismus „na povel“. Povinná radost byla demonstrována účastí v prvomájovém průvodu, na mnoha dalších oslavách a jiných politicky laděných aktech.

V mateřských školách se tak objevovaly tzv. „rudé koutky s matrojškami“, fotografiemi sovětských měst a podobiznou V. I. Lenina, nad kterými se v půlkruhu u magnetické tabule plnil úkol podle časově tematického plánu. Vyráběla se mávátká, holubice míru a děti se drilem učily básně na různé besídky a přehlídky.

Organizace vzdělávání se neodvívěla z potřeb dětí. Pozbývala určitou komplexnost v pohledu na dítě a svět. Dětství předškoláka bylo především dobou přípravy na školu. Život byl někde v nedohlednu, izolován a limitován ve výchovně-vzdělávacích složkách a striktním režimu dne. Stejně izolované byly organizační formy. Výchovné zaměstnání bylo většinou předáváním hotových poznatků a pojmů připomínající školní vyučování na základní škole.

1.5. Současnost a předškolní vzdělávání

Dnešní dítě je díky vědecko technickému rozvoji a mediálnímu pokroku přesyceno informacemi. Platí zde přirovnání, které paní Olga Sommerová vyjádřila velmi pregnantně svým výrokem o nakupování: „Jsme všichni soustavně předávkování kýčem.“

Fenomény jako je soutěžení, zběsilá honba za komfortem, vysokými výkony, ziskem a dokonalostí ohrožují intenzitu a hloubku prožitku. Výsledkem absence zkušenosti bezpodmínečného přijetí a lásky je citová zploštělost. Finálními produkty jsou pak narušené vztahy, závislosti a zdevastované životní prostředí. Každý živý tvor je ohrožen absencí tzv. „biotopu“. Člověk bez „biotopu“: rodinného zázemí, kvalitních mezilidských vztahů, nebo bez zdroje síly, která přesahuje materiální chápání, je ohrožen ztrátou vlastní identity.

Předškolní pedagog se setkává stále častěji s dětmi z rozvrácených rodin, s dětmi, které znají pohádky z domova jen z audio a video přístrojů. Sledují nevhodné TV pořady, kterým nemohou rozumět a vytvářejí si nereálné představy o životě. Násilí pokládají často za něco samozřejmého, ba obdivuhodného. Zmítání se člověka ze vztahu do vztahu, stěhování se „vyvolených“ z postele do postele, je jim prezentováno jako běžná normální záležitost. Trpělivost a tajemství ztrácejí na významu. Přeceňováno je to, co získá člověk rychle a snadno. Cenu má zpravidla jen život plný vítězství. Honba za povrchními, ryze vnějšími cíli se

stává hrozbou odlidštění. Člověk cítící prázdno se zákonitě vrhá zaplňovat své nitro vnějšími náhražkami.

To je výzvou k zamyšlení nad tím, jak zkvalitnit vzdělávací proces. Je nezbytné hledat prostředky, kterými lze děti přivádět k:

- **porozumění vlastnímu vnitřnímu světu**
- **nalézání své vlastní hodnoty**
- **uvědomování si svého postoje a konfrontace s postoji ostatních**
- **vnímání souvislostí mezi svým jednáním a vlivem tohoto svého jednání na život a svět**

Myšlení předškoláka má egocentrický charakter a jeho dalším znakem je smyslově symbolické vnímání. Právě těchto znaků lze využít k provázení dítěte na cestě k pochopení sebe a vztahů s okolním světem.

V současné mateřské škole dochází postupně k odklonu od předávání pouze hotových poznatků a pojmů dětem. Pozornost se obrací k prožitkovým a situačním formám učení. Vzdělávací programy škol jsou dokladem flexibility a tvořivosti současných učitelek. Obsah vzdělávání je přizpůsobován zájmu dětí a má většinou charakter integrovaných celků.

Organizační formy současné MŠ mají většinou komplexní charakter, vládne mezi nimi vzájemná kontinuita. Postupně se mění i způsob komunikace s dětmi. Do mnohých mateřských škol v naší zemi vstoupilo v poslední době respektování svobody dítěte, potvrzování legitimacy jeho citového prožívání a s tím související mnohem efektivnější komunikace s dětmi. Nejvýznamnější úlohu v této skutečnosti sehrál RVP PV. Cyklus seminářů pro předškolní pedagogy, zaměřený na tento program, vnesl do současných škol výrazný pokrok. Jako velmi přínosný vnímám soubor seminářů Respektovat a být respektován. Stejnojmenná kniha nakladatelství Spirála se pro mnohé učitelky stala praktickým průvodcem a rádcem, jak dětem lépe porozumět a jak řešit jejich emocionální problémy. Nelze také opomenout vliv Školského zákona a dalších zákonných norem, které jasně deklarují zájem předškolních dětí. V současné době

se otevřely široké možnosti pro další odborný růst předškolních pedagogů. Zájem o studium v tomto oboru na vysokých školách v České republice výrazně roste. Domnívám se, že vysokoškolsky vzdělaný předškolní pedagog může nabídnout v rozvoji předškolních dětí mnohem více. Je to patrné ze vzájemných hospitací uskutečněných v rámci studia na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a díky video tréninku interakcí. Na studijním videu lze sledovat, jak i učitelky, zasažené socialistickou etapou vzdělávání, umožňují efektivní rozvoj současným předškolním dětem. Je tu zřetelně vidět, že prioritou začínají být právě děti a jejich potřeby.

Většina pedagogů současného předškolního vzdělávání pochopila, že v organizaci dne v mateřské škole jde především o poskytování přímých zkušeností a respektování svobody dítěte na základě pravidel společného soužití.

2. SVOBODA A ZKUŠENOST V SYSTÉMU ORGANIZAČNÍCH FOREM

2.1. Klíčové poznatky z humanistické psychologie

Podle Carla G. Rogerse rostoucí organismus usiluje o naplnění svého potencionálu. „Člověk je poháněn silou, kterou nazývá „tendence k aktualizaci“. Ve své teorii osobnosti a sebepojetí člověka Rogers zmiňuje pojem „reálné self“ a „ideální self“

Podle Rogerse jedinec hodnotí každou zkušenost ve vztahu k tomuto sebepojetí. Lidé se chtějí chovat způsobem, který je konzistentní s jejich sebeobrazem. Zkušenosti a pocity, jež nejsou konzistentní, jsou ohrožující a může jim být odepřen vstup do vědomí. (Atkinson, R., Psychologie, Praha, Portál, 2003,

str. 468) V souvislosti s tím je nutné zmínit Rogersovu myšlenku, týkající se výchovy dětí a tou je tzv. **bezpodmínečné pozitivní přijetí**.

Z Rogersových teorií vyplývá, že pokud není naše vědomí o sobě, naše vnímání sebe sama v souladu s tím, jak se jevíme ostatním, pokud neplníme představy o tom, jaké si nás přejí mít, dochází k disharmonii, cítíme se nespojení a nešťastní.

Rodič či vychovatel, který přistupuje k dítěti tak, že uzná jeho pocity jako legitimní, poskytuje mu bezpodmínečné přijetí. Předchází tak pokřivení jeho sebepojetí a neuzavírá cestu k jeho seberealizaci, která vede k prožití šťastného a spokojeného života.

Seberealizující se jedinci bývají mnohem odolnější vůči manipulaci. Akceptují sebe sama i druhé, dokáží být spontánní, objektivní, jistí, mají smysl pro humor, prožívají kvalitnější vztahy, jsou tvořiví.

Zkušenost bezpodmínečného přijetí je obrovskou devizou do života každého jedince. Seberealizace jednotlivce je přínosem pro společnost. Nekonvenční, objektivní a tvořiví lidé se výrazně podílejí na pozitivních změnách, překonávání strnulých, často jen formálních a dávno přežitých neefektivních systémů a skutečností. Jsou nositeli pokrokových myšlenek a dokáží je dynamicky realizovat.

2.2. Seberegulace v kontextu systému didaktických kategorií

Při plánování a realizaci organizačních forem v předškolním vzdělávání hraje důležitou roli využívání didaktických prostředků. Definoval je pregnantně již Jan Amos Komenský ve své Velké didaktice. Mnoho dalších významných osobností v historii i současnosti pedagogického myšlení na jeho systém kategorizace navazuje.

Při hlubším zkoumání Komenského didaktických zásad a metod zjistíme, že nám mohou být oporou při uplatnění tzv. vnitřní motivace vzdělávaného, stejně jako při jeho seberegulaci v procesu vzdělávání.

Seberegulaci označuje Piaget jako proces vyrovnávání, který pojímá ze dvou hledisek, asimilace a akomodace.

Piaget tvrdí, že děti prostřednictvím procesu asimilace absorbují své zážitky do struktur, které už mají vybudovány. Tento postup kontrastuje s procesem akomodace, v jehož průběhu se existující struktury v dítěti musejí modifikovat a přizpůsobovat, aby do sebe vstřebaly zážitky, které do již vytvořených struktur nezapadají. (Bruceová, T.: Předškolní výchova, Portál, Praha 1987, str. 45). Tuto myšlenku dokládá Piaget na příkladu setkání dvouletého chlapce s novým poznatkem, který vede dítě k tomu, aby bylo v procesu učení aktivní. Dále Bruceová tamtéž uvádí: „Sebemotivující autoregulační proces s sebou přináší řadu emocí: satisfakci ze znovuoobjevení čehosi důvěrně známého, z opakování a realizace nějakého zážitku, radost a potěšení ze hry, zážitek humoru nebo nudy, pokud důvěrná znalost věci dítě omrzí. Akomodace však s sebou přináší překvapení, fascinaci novým zážitkem, někdy dokonce i zlost nad tím, že cosi nezapadá do již uspořádaného systému zážitků.“

Seberealizace dětí a s ní spojená radost a spokojenost v životě je možná, když děti rozvíjíme přirozeně vnitřně motivované a když nové poznatky, které jim dáváme možnost získat, přicházejí k jejich dalšímu zpracování a užívání na základě jejich dosavadních zkušeností, na platformě jejich schopností a potencialit.

3. ANALÝZA A POSTOJE K NOVÝM POZNATKŮM

3.1. Postoje pedagoga k možnostem rozvoje dětí

Při tvorbě podnětného prostředí a podmínek pro vzdělávání se předškolní pedagog ocitá ve velmi zodpovědné roli. Nejobtížnější je nalézt cestu, jak dítě

vést k rozvoji poznatků a dovedností v sociální skupině, ve které se setkává mnoho rozdílných individualit.

Dynamický rozvoj každého svěřeného dítěte ve skupině přímo souvisí s uskutečněním podrobné vstupní analýzy jedinců a celé svěřené skupiny.

Výsledky analýzy by měly podpořit respektování:

- **individuálního tempa dětí**
- **způsobu zachycování a zpracovávání informací**
- **osobnostních rysů a zvláštností jedince**
- **navazování na dosavadní zkušenosti dětí**
- **zaměření a zájmů jedince směrem k seberealizaci**
- **svobody a úcty každého dítěte**

K procesu analýzy vyučovaných jedinců slouží v současné době nové poznatky ve výzkumu mozku a nový pohled na procesy myšlení, zejména v oblasti zachycování a zpracování informací.

Nový přístup, který se objevil díky vývoji kognitivní psychologie, zcela mění postoje mnoha pedagogů při tvorbě vzdělávacího procesu. Jejich zájem se obrací k teorii Howarda Gardnera, jež inteligenci definuje na základě svých pozorování dospělých jedinců jako **„schopnost řešit problémy, které jsou pro konkrétní kulturu nebo komunitu důležité.“**

Gardnerův „člověk“ disponuje širokým komplexem dovedností a schopností, jež jsou vzájemně propojené. Je tedy žádoucí na něj pohlížet jako na celistvou bytost.

Než začneme analyzovat cílovou skupinu dětí, se kterými máme aktuálně pracovat, je nezbytné si uvědomit:

- **jaká je konkrétní kultura nebo komunita dětí**
- **jaké schopnosti je nutné stimulovat, abychom rozvíjeli děti v dovednosti řešit problémy, které jsou pro něj a komunitu důležité.**

Při diagnostice schopností dětí nám může sloužit faktorová analýza, jež nám poskytne poznatky o jejich osobnostních rysech. Po zjištěních pak přistupujeme jinak k extrovertně založeným dětem a jinak k introvertům. Stejně přístupy platí u rysových faktorů neuroticismu, vstřícnosti, otevřenosti, svědomitosti (viz. Eysenkovy faktory osobnosti).

K diagnostice dětí se v MŠ osvědčila organizační forma, která je v současné době označována jako *volná* nebo *spontánní hra*. Při ní se k získání poznatků a informací o dítěti a skupině osvědčila metoda: pozorování.

Naše diagnostika osobnostních rysů dítěte, zpracovaná v souladu s Gardnerovou teorií mnohačetné inteligence, nám umožní efektivně rozvíjet všechny potenciality svěřených dětí.

3.2. Vykročení k uplatnění výsledků analýzy

Naše kroky v předškolním vzdělávání by měly vést k:

- **umožnění zachycování a zpracování informací prostřednictvím všech devatenácti smyslů ›HRY, ČINNOSTI, PROŽITKY**
- **přivádění k tomu, jak získané zkušenosti zúročit a aplikovat účelně v osobním životě, v daném společenství či komunitě ›SITUACE, POSTOJE, JEDNÁNÍ**

Z uvedeného vyplývá, že pro efektivní učení ve skupině je výhodné zvolit efektivní prostředky v podobě optimálních organizačních forem, které umožňují prožitkové a situační učení každého jedince. Každá organizační forma skýtá odlišné možnosti využití.

4. DIMENZE A DYNAMIKA POTENCIALIT

4.1. Potenciality

„Dejte mi pevný bod a já pohnu zeměkouli“, pravil Archimédes se záměrem poukázat na nutnost existence těžiště. V případě dynamického rozvoje předškolních dětí nám jako těžiště, jakási kotva, poslouží vědomosti, které se týkají již několikrát zmiňovaných potencialit.

Významem rozvoje potencialit dítěte se zabývá Zdeněk Helus v knize Dítě v osobnostním pojetí, kde na str. 95 uvádí:

„Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na mysli i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí v konfrontaci s obtížemi.“

Tady se mi znovu vybavuje má radost při patlání se v blátě, kdy jsem mohla vnímat projev sympatií mé babičky, která s úsměvem mé „všude bláto“ okomentovala slovy: „Tak pojd' ty moje sochařko, já teď budu pradlenka a naše knížka bude muset počkat.“ Mohla jsem tak vnímat, že jsem přijímána a milována.

Zkušenost bezpodmínečného přijetí mi zprostředkovala vnímání této ženy jako někoho, kdo mi dovoluje být sama sebou. Její přístup mi umožnil vyvíjet další úsilí k seberealizaci a kultivaci. Bez zbytečného mentorování jsem mohla pochopit souvislosti; budu-li méně zapatlaná, budeme mít více času třeba na pohádky. Já pak budu mít možnost být vším možným, protože babička se vyzná a zná můj vnitřní motor.

4.2. Zúžené nahlížení na věci

Jednostranné pohledy na dítě jsou definitivně už v propadlišti pedagogických dějin. Kdy tam konečně odhodíme také jednostranné pohledy na systém organizačních forem?

V minulosti sloužil tento systém sice k pocitu systematičnosti, to však byla jeho jediná deviza. Dnešní vzdělávání disponuje novými atributy (multitasking, využití i ekonomického vnímání, virtuální realita, kvantová fyzika, globální učení s holistickým přístupem , fenomény psychologie budoucnosti, spolupráce bez falešného rovnostářství, zlepšení komunikačních systémů - virtuální konference se sdílením vizí apod.), které nabízejí široký komplex možností k taxonomii problematiky vyučovacího procesu.

Organizační formy předškolního vzdělávání z nového úhlu pohledu, uspořádané v kontextu shora uvedených atributů současného vzdělávání, jsou zcela specifické tím, že specifické je předškolní dítě, které je středem zájmu vzdělávacího působení a specifické jsou podmínky v předškolní instituci.

Optimální organizačních formy jsou takové, které uplatňují holistický (celistvý) přístup, jenž pojímá člověka a svět jako integrovanou veličinu.

4.3. Nahlédnutí do širších souvislostí

Změna pohledu z jednostranně omezeného v komplexní, tedy pojímající vše v přirozených souvislostech, za podmínek rozvoje potencialit, mne vede k následujícímu stručnému vymezení didaktických prostředků uplatňovaných v současné mateřské škole:

4.3.1. Taxonomie didaktických prostředků současného předškolního vzdělávání

- **Cíl:** „Seberealizace dítěte“ (v osobnostním pojetí za rozvoje potencialit, viz. Helus)
- **Obsah:** „Svět a jeho skutečnosti a neskutečnosti v souvislostech“
- **Organizační formy:** „Život“ (zachycování a zpracování informací)
- **Metody:** realita (situace, prožitky,), reprodukce a interpretace reality (hry a cesta k identitě za pomoci systému tvořivé dramatické výchovy a teorie mnohačetné inteligence)

Cíl, obsah, organizační formy a metody mají komplexní univerzální platnost a jsou ve vzájemném vztahu. Optimalizace předškolního vzdělávání je možná pouze při zachování jejich vzájemné integrity.

4.3.2 Význam rituálů

Specifické myšlenkové procesy předškolních dětí jsou charakteristické smyslově-symbolickým vnímáním. K pocitu bezpečí a jistoty, dobré orientaci a lepšímu přizpůsobení se pravidlům a situacím pomáhá této věkové skupině symbolické vyjádření každodenních životních rituálů. Velmi se k takovému členění dne v MŠ osvědčují obrázkové piktogramy a zvuková znamení. Předškolní dítě totiž nechápe plně pojem času. Porozumění časové dimenzi se teprve vyvíjí, dítě ulpívá v přítomnosti. Organizační formou v dítěti je všudypřítomná hra, která je jeho realitou.

Pedagog do určité míry všechno řídí, a tak by si pro účely naplňování svých záměrů měl nějak definovat jednotlivé organizační formy. Měl by však mít stále na paměti, že tyto jím definované organizační formy slouží především k jeho sebeorganizaci a jeho lepší orientaci, nikoliv k limitování dětí.

Dítě by mělo cítit ukotvení v prostoru a čase prostřednictvím pravidel, s využitím symbolicky vyjádřených rituálů.

4.3.3. Potenciality, RVP PV a Gardnerova teorie mnohačetné inteligence

RVP PV vnímám osobně jako dokument, který nabízí nové pohledy na vzdělávání předškolních dětí. Po éře kolektivistické výchovy přinesl tento dokument požadavek individualizovaného vzdělávání. Autoři obrazejí pozornost a zájem pedagogů na dítě, jeho potřeby a tím také na mnohokrát zmiňovaný rozvoj potencialit. To, že autoři dokumentu opustili teorii tzv. výchovných složek, jak jsme byli dlouhou řadu let zvyklí, ale preferují složky osobnostní, je potvrzením tohoto obráceného pohledu. Nové rozdělení do tzv. pěti oblastí podporuje teorii kontextualizace a diferenciaci vzdělávání.

Podle mého názoru dokument ukazuje, že upřednostňování rozvoje kognitivní složky na úkor emocionální, sociální a duchovní složky dětské osobnosti, není to, co by korespondovalo s potřebou současné doby, s potřebami člověka a jeho konkrétní komunity. Také rozvíjení všech jmenovaných osobnostních složek má mít komplexní charakter.

V plánování a realizaci optimálního předškolního vzdělávání, jak je definuje RVP PV, nám může významně pomoci Gardnerova teorie mnohačetné inteligence. Její poznatky můžeme využít k rozhodování o výběru optimální organizační formy.

Jak jsem dospěla k tomuto tvrzení ?

- **Ovlivnila mne skutečnost, že mé dosavadní chápání potencialit bylo zúžené mírou mých dosavadních vědomostí.**
- **Zaskočilo mne, že pojem „potenciality“, jsem dosud chápala převážně jako synonymum slova „schopnosti“.**
- **Helusovo pojetí potencialit mi ukázalo, že potenciality jsou něco víc. Jedná se o veličinu bez omezení: širokospektrální a dynamickou (něco, co nelze limitovat).**

- **Tato jejich dimenze a dynamika mne zasáhla natolik, že jsem musela hledat dál.**

V hledání cesty, jak s novými poznatky o potencialitách naložit, mi pomohla kniha Dimenze myšlení Howarda Gardera, která nám ukazuje **nové pohledy na člověka, na potřebu vnímat ho ve spojení se světem, zejména s jeho konkrétní komunitou.** „Příroda nevytváří ostré hranice, ty si vytyčujeme sami“, tvrdí Gardner.

Gardner upozorňuje na možnosti, se kterými se setkává člověk v rozličných kulturách, neohraničuje inteligenci člověka na něco „uvnitř“ v hlavě, ale zahrnuje do ní vše, co člověk produkuje a co jej obklopuje. Tento trend označuje jako **„kontextualizaci“ a „distribuci“.**

Gardner se věnuje hledání podstaty lidského potenciálu a možnostem jeho rozvoje, podporuje projekty, které ovlivňují přístupy společnosti k předškolnímu vzdělávání.

První zásadou je, že při určování inteligencí je třeba brát ohled na věk. Pracujeme-li s batolaty či předškoláky, musíme se přizpůsobit zvláštnímu způsobu poznávání, které jsou pro tyto věkové skupiny typické, a použijeme tedy metody, jež se mohou od metod vhodných pro starší lidi lišit. (Gardner, H.: Dimenze myšlení, Portál, Praha 1999, str. 390)

Hovořila jsem tu o způsobu zachycování a zpracování informací, o nutnosti přihlížet k specifikům myšlení předškoláků, o tom, že dítě předškolního věku se učí v každé situaci na základě vlastního prožitku. Ideální je poskytnout dětem rozvoj všech devatenácti smyslů, který lze uskutečnit především prožitkovým učením.

Vícečetné smyslové vnímání zmiňuji v mé metodické řadě, zveřejněné na Portále VÚP Praha v červnu 2006, pod názvem: Učíme se vnímat všemi smysly. V souvislosti s tím je nutné znovu upozornit, že jedinečný význam má pro předškoláka hra a činnostní, sociální a umělecké učení.

Hlavním důvodem raného zjišťování schopností je možnost přiměřeně podporovat rychlý rozvoj určitého nadání dítěte, získáváme však také příležitost podpořit ty intelektuální oblasti, pro něž má dítě vlohy nedostatečné.

Trochu později, vlastně v průběhu celého předškolního období, by mělo být možné intelektový profil upřesňovat a zasazovat do širšího kontextu. V tomto věku je nejlepší metodou nabízet dětem činnosti, které by je mohly zaujmout. Splníme-li tento předpoklad, je pravděpodobné, že budou schopny i s minimálním vedením problém nebo úkol, který dostanou, řešit. Jednotlivé druhy inteligence se dobře určují pomocí skládaček, her a dalších úkolů, které jsou založeny na symbolickém systému jedné nebo dvou inteligencí. (Gardner, tamtéž)

- **Poznatků o sedmi druzích inteligence, kterými podle Gardnera disponují v určitém poměru a v odlišných fázích vývoje všichni lidé, lze prakticky využít ve vytváření optimálních podmínek pro vzdělávání předškolních dětí.**
- **Gardnerova teorie patří do současné MŠ, neboť umožňuje inovaci ve vzdělávání z hlediska pojetí kontextualizace a distribuce.**
- **Analýza inteligencí nám poskytne povědomí o způsobu zachycování a zpracování informací každého v dané skupině, komunitě.**
- **Výsledky této analýzy nám umožní vytvářet optimální podmínky, jak je definuje RVP PV.**
- **Využití této teorie pedagogem v praxi poskytuje možnost „přijetí výzev otevřené budoucnosti“.**

5. SEDM DRUHŮ INTELIGENCE PODLE GARDNERA

1. Lingvistická intelligence:

Řečové schopnosti zahrnující mechanismy spojené s fonologií (zvuky řeči), syntaxí a morfologií (gramatika), sémantikou (význam) a pragmatikou (důsledky a použití jazyka v různých situacích).

2. Hudební intelligence :

Schopnost tvořit, zprostředkovávat a chápat významy složené ze zvuků. Patří sem i mechanismy spojené s výškou, rytmem a zabarvením zvuku (vlastnosti zvuku).

3. Logicko-matematická intelligence:

Schopnost aplikovat a vnímat vztahy v nepřítomnosti objektů nebo činností, tj. schopnost abstraktního myšlení.

4. Prostorová intelligence:

Schopnost vnímat zrakové a prostorové informace, modifikovat je a přetvářet zrakové obrazy bez vztahu k původnímu podnětu. Patří sem schopnost vytvářet trojrozměrné obrazy, pohybovat jimi a rotovat je.

5. Tělesně- kinestetická intelligence:

Schopnost využívat všech částí těla při řešení problémů. Patří sem i schopnost ovládat hrubou a jemnou motoriku a schopnost manipulovat s předměty.

6. Intrapersonální intelligence

Schopnost uvědomovat si své pocity, záměry, motivace.

7. Interpersonální intelligence

Schopnost rozpoznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých lidí.

(Atkinson 2003, str. 442)

5.1. Příklady akceptace Gardnerovy teorie v praxi mateřské školy

Příklad neakceptování lingvistické inteligence

Malý příběh z roku 1986. V jedné třídě mateřské školy, kde se schází ráno děti ze všech oddělení, bylo čerstvě vymalováno. Čtyřletý chlapec žádal učitelku o pastelky a papíry. Ta mu nevrle sdělila, že jsou ještě uklizené ve skladu. Nestihla je odtud po malování přinést. Řekla chlapci, aby si vzal kostky a stavěl si. Tento výrazně verbálně založený chlapec učitelce navrhl, že by si přinesl ze šatny svoje pastelky. Učitelka nepříjemně reagovala: „Nebudeš se mi tady courat po šatnách, vezmi si stavebnici a dej mi pokoj!“ Vráťa pak chtěl paní učitelce vyprávět, že byl s rodiči na České Sibiři, kde tatka šplhal po obrovských rampouších mnohem větších, než jsou ty, co visí na okapu u dveří školky. Paní učitelka neměla čas poslouchat, musela chvátat s převlékáním na rozcvičku. Dvacet sedm dětí se dlouho převléká do trenýrek. Není čas na pastelky ani na zbytečné řeči. Odpoledne se po dvouhodinovém „spánku“ při uklízení lehátek objevily wax-pastelové modré rampouchy na čerstvě vymalované bílé stěně. Hádejte, kdo se seberealizoval a cíl tatínek musel druhý den přiběhnout se štětkou?

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou lingvistické inteligence je schopnost používat slova a symboly ke konkrétním účelům: ke komunikaci. Vysoce rozvinuté formy vedou až ke dráze spisovatele, básníka, grafika, dramaturga a podobně.

Příklad akceptování hudební inteligence

V jedné ze tříd, ve které jsem pracovala, byla dívka s vývojovou dysfázií. Nikolka měla problémy s navazováním kontaktů. Ve vztazích s ostatními dětmi se

projevovala agresivně. Při zařazování hudebně-pohybových činností však byla ve svém živlu, velmi citlivě vnímala melodii a rytmus. Seberealizace hudební řeči jí poskytovala zážitky úspěchu a pocity radosti. Patrné bylo její genové vybavení po rodičích, hudebnících. Díky častým hudebně-pohybovým aktivitám výrazně vzrostlo její sebevědomí, agresivita postupně ustupovala. Vztahy s vrstevníky se zlepšily.

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou hudební inteligence je schopnost vnímat, oceňovat, interpretovat, produkovat zvuky, rytmy, melodie a využívat hudbu pasivně a aktivně zejména k účelům: emočního vyladění, zábavy a relaxace, pocitu sounáležitosti ve skupině, k prevenci sociálně-patologických jevů, k zájmové a umělecké tvořivosti a činnosti. Vysoce rozvinuté formy vedou až k profesi umělce v hudební oblasti.

Příklad akceptace logicko-matematické inteligence

Zdenda rychle pochopil pointu pohádky o medvídkovi Hnědáčkovi, který šel mamince natrhat květiny přes lávku za řekou. Na otázku: „Víte děti, jak se jmenuje ten, co bydlí v řece?“ okamžitě odpověděl: „No přece Hnědáček, to byl jeho odraz ve vodě. Medvídek viděl sám sebe, jako se vidíme v zrcadle. Asi tam byla hodně čistá voda.“

Další den mne nerozhodilo, že Zdenda odmítl malovat s ostatními dětmi řeku, i když se jeho babička stále ptá, proč nemá nic na výstavě. Respektuji jeho volbu. Zdenda si bere tabulku, křídý a píše si čísla. „Paní učitelko, přijde dneska Terečka?“, ptá se. „Přijde později, je u zubaře.“ odpovídám. Objevuje se paní provozní s vozíkem a svačinou a Zdenda jí oznamuje: „ Dneska je nás patnáct, paní Hrdinková, ale jestli přijde Terečka, bude nás šestnáct. “Situční učení jak vystřižené. „Ještě, že máme nápoje v termoskách“, napadá mne. „Zdendo, když si

namícháš sám barvy, můžeš si namalovat stejná jablka, jako jsou na vozíku ke svačině“, vymýšlím. Zdendovi září oči, všichni máme vyhráno. Patnáct jablek schne na výkresu. Přichází Tereзка. Zdenda se ptá: „Paní učitelko, mohl bych přimalovat ještě to šestnácté jablíčko, které čeká na Tereзku v kuchyni?“ „Teď jdeme na vycházku. Můžeš si ho domalovat hned po obědě nebo zítra ráno. Jak ses rozhodl?“. Zdenda přemýšlí. „Nebudu ho domalovávat, Tereзка si musí vzít svačinu i s jablíčkem domů, nesmí teď dvě hodiny kousat. Dnes nás bylo na svačinu patnáct, tak to je jich na výkresu akorát.“, usadil mne Zdenda. Včas mi toho zubaře připomněl. Já a Tereзка ho nemít!

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou logicko-matematické inteligence je schopnost vnímat, chápat, rozeznávat zejména logické a matematické vzory a umět s nimi vědomě pracovat za účelem osvojení si abstraktního myšlení, zvládání složitějších myšlenkových operací, řešení vědeckých problémů, vyhodnocování a řešení kritických situací. Vysoce rozvinuté formy vedou k vědecké kariéře ve fyzice, matematice, informatice a dalších vědních oborech.

Příklad akceptace prostorové inteligence

V jedné třídě se mi sešlo před pár lety pět prostorově nadaných chlapců. Každé ráno se seskupili u barevné mapy světa a vyhledávali na ní řeky, oceány, ostrovy atd. V obrovském atlase položeném na stolku pod mapou ověřovali své objevy. Později následovala kooperativní tvorba jejich vlastních koncepcí map, nejprve částečně realistických, pak fantazijních. Další fází byl jejich vícerozměrný projekt „skutečně neskutečného ostrova“. Realizovali ho v herně na koberci pomocí stavebnic, papírů a dalších všemožných materiálů, hraček a pomůcek. Ty byly volně dostupné ve třídě a po domluvě v kabinetě. Využila jsem jejich zájmu a navrhla jim, že mohou přinést i věci z domova. Projekt, který tato skupinka

vymyslela, se rozrostl v projekt celé třídy. Skýtal mnoho příležitostí k rozvoji potencialit všech dětí v celé skupině a obohatil nás o spoustu nových poznatků. Jedním z nich bylo, že existují lidé, kteří umí hledat vodu pomocí proutků - na vzdálených ostrovech se takovým lidem říká šaman. Ten umí předvídat z ohně nebo z vody nebezpečí a jiné podivné a tajemné skutečnosti.

V encyklopediích a na videu, které přinesla Hanka, jsme viděli, jak vypadá takový australský a africký šaman, kterého mají domorodci v úctě, kdežto v naší komunitě by byl považován za blázna. Naskytla se tak úžasná možnost, jak vést děti, aby vnímaly odlišnosti a předcházely předčasným mylným závěrům v hodnocení lidí a zbytečným předsudkům.

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou prostorové inteligence je schopnost vnímat a myslet v představách, rozeznávat zejména prostorové vjemy a umět s nimi vědomě pracovat za účelem jejich reprodukce. Vysoce rozvinuté formy vedou až k profesi vynálezce, architekta, malíře, grafika, sochaře, cestovatele a podobně.

Příklad akceptace tělesně-kinestetické inteligence:

Hanička využívá při setkání se mnou fyzický kontakt, dotýká se mne, poklepává mi na rameno, manipuluje se vším, co má v dohledu. Hází tím, válí se po zemi, šije sebou, podupává, vrtí se. Když sedí, nevydrží na místě, běhá, skáče, leze po všem možném, prolézá, podlézá, zkrátka neúnavně a vytrvale se pohybuje. Je pravačka a dominance levé mozkové polokoule vymezuje její způsob zachycování a zpracování informací prostřednictvím těla a pohybu. Její tělesná mysl je neúnavným motorem k získávání dovedností a poznatků o světě. Vím to, a proto jí nebráním v ničem, co neohrožuje její zdraví a život. Ostatní děti si také zvykly, že Hanka lítá po třídě jako d'as, s kdečím hází, „vykrámuje“ všechno

z kuchyňky a nosí to na žíněnku, která je na opačné straně herny. Cestou si zaskáče panáka, podleze stoly, probíhá mezi dětmi. Je všude, téměř to nelze sledovat. Stěhuje židličky sem a tam. Při recitaci básničky chodí jako student z filmu „Marečku, podejte mi pero“. Při řízené činnosti odpovídá na mé zvědavé otázky z lehu, sedu, v chůzi na místě. Na činnosti je brzy připravená, ráda pomáhá druhým. Na zahradě leze neúnavně po průlezkách a pod keříky. Nechybí u žádné pohybové hry, perfektně ovládá pravidla. Největší radost má, když jdeme do tělocvičny. Miluje učení v pohybu, při něm se věnuje každému detailu. Naučila ostatní děti točit obručí kolem těla. Maminka mi vyprávěla, že doma šplhá po tyči u topení až ke stropu. Skáče z pračky do vany. Když jí maminka nutí sedět nad obrázky u stolku, nic nevymyslí. Stávkuje. Když může manipulovat s předměty, dokáže se soustředit.

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou tělesně-kinestetické inteligence je schopnost diferencovaného vnímání, kontrolování a používání těla a pohybu za účelem komunikace se světem, ke zručnosti a obratnosti. Nejvyšší formy vedou až ke špičkovým, specializovaným sportovním dovednostem.

Příklad akceptace intrapersonální inteligence:

Jirka každé ráno míří rovnou do kouta na molitan. Je rád sám se sebou, medituje si, pozoruje odraz světla na stěně, pozoruje ostatní děti. Bere si čtvrtku a barvy. Dlouze přemýšlí, a pak vytváří své ojedinělé obrazy. Rád experimentuje, namáčí houbu a přenáší vodu z nádoby do nádoby. Mluví si pro sebe: „Čvachty, čvachty, vodo, stůj, nekapej mi tady.“ Při řízené činnosti vymýšlí nejpodivnější názvy, má bohatý vnitřní svět.

„Děti, říkejte, co vás napadne, když vidíte ten obrovský balící papír,“ vyzvídám. „Já vidím smutek, protože je bílý,“ říká Jirka. Zvědavě se ptám dál:

„Chceš o tom dál mluvit, Jiříku?“ Jirka smutně odpovídá: „Maminka je v nemocnici, bolelo ji břicho.“ Jirka dál vyjevuje svoje pocity. Se zájmem naslouchám s ostatními. Dávám najevo, že mu rozumím. „Budu teď na maminku myslet támhle u stolku a nakreslím jí obrázek.“ S účástí reaguji: „To bude maminka ráda, jistě víš, kde najdeš všechno co potřebuješ.“ Jiřík tiše odchází malovat, tváří se spokojeně. Mlčky se připravuje, dlouho přemýšlí, zírá do okna, malování si pak tiše komentuje.

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou intrapersonální inteligence je schopnost zkoumat a znát své vlastní pocity za účelem uvědomování si vlastního já a pojmenování svých pocitů s akcentem na nezávislost a jedinečnost v jejich vyjadřování a ztvárňování. Vysoce rozvinuté formy vedou až k mystickým zážitkům a odolnosti vůči tlaku prostředí.

Příklad akceptace interpersonální inteligence:

Jakmile vstoupí dvojčata Adélka a Lucinka do třídy, všechno se jakoby prozárí. Okamžitě hladce zapadnou do každé probíhající hry. Nevzpomínám si, že by se někdy spolu nebo s ostatními hádaly. Diplomatically řeší každý vzniklý problém.

Mají „radary“ a „zbraně“ na to, jak urovnávat spory. Jak vidí někde někoho smutného, okamžitě jsou u něj. Za chvíli je po smutnění a dotyčné dítě už komunikuje, spolupracuje s ostatními. Děvčata se dobře umí vcítit i do mých obav. „Děti, dneska mě strašně bolí noha, nevím, jak to dopadne s tou cestou do školky v Čelkovicích.“ Adélka navrhuje: „Tak tam paní učitelko zavolejte a řekněte jim, že přijdeme až zítra. Musíte mít nohu v klidu, můžeme jít jen na zahradu.“ Odpovídám: „To je od tebe hezké, Adélko, ale co když mě bude bolet i zítra?“

Slova se ujímá Lucinka: „Tak s námi může jít paní učitelka z jiné třídy a vy

zůstanete s jejími dětmi na zahradě“. Adélka dodává: „Lucinko, to by bylo paní učitelce Maruše líto. Paní učitelko, že se tam taky těšíte? “Lucinka: „A kde vás ta noha bolí?“

Nakonec jsme vše vyřešily. Nohu jsem si na radu a za pomoci mých samaritánek zpevnila elastickým obinadlem a šlo se.

Výzvy pro otevřenou budoucnost:

Nejdůležitější složkou interpersonální inteligence je schopnost vnímat, zkoumat a znát pocity, přání a záměry druhých za účelem pozitivní komunikace, upevňování vztahů s druhými. Vysoce rozvinuté formy vedou k terapeutickým aktivitám v pomáhajících profesích.

Jistě by nás potěšilo, kdyby děti, které jsou nám v předškolním období svěřené, dosáhly co nejrozvinutějších forem svých schopností, až k všemožným vrcholným profesionálním sférám.

Stejně potěšující bude, když svých schopností využijí v běžném praktickém životě pro radost, zábavu a inspiraci ostatních.

Méně náročným pedagogům zcela jistě postačí vědomí, že dětem umožnili radostné a spokojené dětství, které je pro ně největším vkladem do budoucího života, ať už se odeberou kamkoliv.

Doprovázení dětí pedagogem do otevřené budoucnosti sebou přináší přijetí výzvy poctivě, flexibilně a komplexně přistupovat ke každému jednotlivci, k celé skupině a k celému životu. Stále hledat a objevovat ty neoptimálnější cesty.

6. ORGANIZAČNÍ FORMY

6.1. Obecné dělení organizačních forem a jejich stručná charakteristika

Organizační formy vzdělávání představují vnější stránku vyučovacích metod při organizaci výuky. Vyučovací metoda je vlastně postupem, jakousi cestou, způsobem, jak vyučovaného naladit pro získávání informací za podmínek statických, v ideálním případě dynamických. Organizační formy lze dělit:

- **podle prostředí:** ve třídě, herně, ve speciální učebně, studiu, centru, v přirozeném prostředí, ve zcela netradičním prostředí
- **podle uspořádání zúčastněných:** frontální, skupinové, individuální
- **podle rozdělení rolí mezi vyučovanými :** kooperativní, individuální
- **podle rozdělení rolí mezi vyučovaným a vyučujícím:** řízené, otevřené
- **podle vztahu k osobnosti a potenciálům vyučovaného:**
 - o *individuální:* nejčastěji užívané u problematických jedinců, s handicapem, se znevýhodněním nebo s talentem, či s nonkonformním přístupem
 - o *hromadné:* zpravidla třídy, oddělení
 - o *skupinové:* heterogenní i homogenní skupiny o nižším počtu jedinců
 - o *týmové:* problém je v tomto případě řešen z různých úhlů pohledu v souvislosti s oborovou problematikou
 - o *párové:* užívány v omezené míře, osvědčily se zejména při jazykovém či filosofickém dialogu
- **z pohledu motivace a principů dynamiky vyučovacího procesu:**

- o *situační*: užívané v životních situacích a souvislostech, směřující k rozvoji osobnosti a všech jejích složek: emoční, duchovní, kognitivní a sociální
- o *prožitkové*: zaměřené na poskytnutí přímé zkušenosti, se zapojením všech smyslů, realizované na základě činností a platformě systému sociálně uměleckého učení

Skalková uvádí ve své Obecné didaktice na str. 204 základní proudy organizačních forem:

Frontální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků a domácí učební práce žáků.

V souvislosti s tímto vymezením dále tamtéž uvádí:

Tyto organizační formy se v praxi ovšem vzájemně prolínají a podporují, každá z nich je používána v mnoha variantách. Učitel volí tvořivě nejvhodnější z nich v závislosti na:

- **cíli své práce**
- **charakteru látky**
- **přípravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštěnostech**
- **možnostech, které má v dané škole k dispozici**

V podmínkách vývoje učící se společnosti se předpokládá postupné **zpružňování**, případně **stírání hranic** mezi institucionálním vzděláváním ve škole i s jejími organizačními formami a oblastí **učení v neformálním prostředí**.

Právě toto Skalkové vymezení a myšlenka zpružňování a stírání hranic je stěžejní v přístupu k pojetí organizačních forem předškolního vzdělávání.

6.2. Systém organizačních forem předškolního vzdělávání z hlediska specifických podmínek prostředí

Organizační formy předškolního vzdělávání jsou zcela specifické, což doložím charakteristikou podmínek tohoto způsobu vzdělávání ve srovnání s podmínkami v ostatních typech škol.

Základní vyučovací jednotkou v ostatních typech škol je vyučovací hodina. Vyučovací proces, ve kterém na vyučovaného pedagogové v těchto typech škol působí, je časově omezen na tuto základní jednotku. Čas, který tráví předškolní pedagogové se svěřeným dítětem, je vymezený na celou dobu jeho pobytu v tomto zařízení. V mnoha případech se jedná o celodenní vzdělávací působení. (Termín vzdělávání je zde chápán ve smyslu: výchova a vzdělávání, viz Průcha.)

Dítě v mateřské škole se vzdělává v každé situaci, v každém momentu režimu dne. Veškeré dění v mateřské škole je součástí procesu jeho vzdělávání. Z toho vyplývá, že **problematiku didaktické kategorie zvané „organizační forma“ je nutné v případě této instituce chápat podle charakteristických podmínek tohoto zařízení.** Východiskem k tomuto tvrzení je zde specifikum podmínek a specifikace věkových zvláštností dětí předškolního věku. Pokud z uvedeného vycházíme, uvědomíme si, že **všechny organizační formy, jak je definuje obecná didaktika, se v mateřské škole prolínají, vzájemně podporují a nelze je nikterak ohraničovat. Stejnou vzájemnou vazbu mají didaktické kategorie cíl, obsah, metody, principy a prostředky.**

Představme si konkrétní situaci:

Ve třídě integrujeme děvče s vývojovou dysfázií. Má problémy v komunikaci, má výraznou hudební inteligenci, má smysl pro rytmus, (přestože speciální pedagogové tvrdí, že takové děti smysl pro rytmus nemají). To skýtá možnost zážitku úspěchu a umožňuje rozvoj všech potencialit tohoto dítěte.

Pracujeme s celou skupinou společně tzv. frontálním způsobem vyučování, sedíme na elipse, učíme se všichni novou píseň: „Jede, jede vlak.“ Zpívají všichni, dívka však nezpívá. Nabízím jí Orffovy nástroje, jedná se tedy o individualizované

a diferencované vyučování. Píseň motivuje některé děti k pohybovému vyjádření. Začaly se chytat za ramena a řadit se za sebe, napodobují pohyb vlaku. Jedná se tedy zároveň o skupinové a kooperativní vyučování. Děti si vzpomenu na další píseň o dopravním prostředku: „Autobus“. Celá hudebně pohybová hra má kooperativní charakter. Děti se musí domluvit, kdo se bude držet za ruce a představovat autobus s řidičem, který povede celý vázaný útvar na jednotlivé zastávky. Tam čekají další děti, cestující. Při doznění sloky se dvě děti pouští a ze zastávky nastupují „dovnitř“. „Dveře“ se zavírají, jede se dál za zpěvu druhé sloky. Nastává výměna rolí. Toto se dělo ve specifické organizační formě nazvané „řízená činnost“. Ta může probíhat i venku na zahradě, na hřišti v rámci organizační formy zvané v MŠ: „pobyt venku“.

Z kombinace frontálního, individualizovaného a kooperativního způsobu vyučování v „řízené činnosti“ vyrůstá postupně integrovaný týdenní učební celek: „Dopravní prostředky“. Druhý den ráno si ve „volné hře“ děti hrají s vlakovou dráhou, auty, dopravními značkami. Tím, že si hrají ve skupinkách, ve kterých se domlouvají a pomáhají si, dochází opět ke kooperativnímu způsobu vyučování. Zájem dětí trvá, přinášejí z domova pomůcky k tématu, mají stále více otázek a nápadů. Realizujeme tedy měsíční projekt: „Pozor, svítí červená, co to asi znamená?“ V tomto projektu v organizační formě pobyt venku realizujeme exkurzi u Policie ČR, na hasičské stanici a u Služby rychlé záchranné pomoci. Doma pak mohou namalovat dopravní prostředek, který je nejvíc zaujal. Kdo nechce malovat, najde obrázek nějakého dopravního prostředku v časopise, někdo chce vyfotit auto novým fotoaparátem. Něčí taťka je pilot, tak raději přinese fotku letounu (individualizujeme, diferencujeme). Tím vším se vlastně uplatnil systém otevřeného vyučování, neboť projekt a jeho rozvoj vlastně řídily děti.

Předškolní vzdělávání a jeho cíle, obsah, metody, principy, prostředky předurčují svým zcela specifickým charakterem i systém optimálních organizačních forem.
--

Historický vznik a vývoj organizačních forem vyučování je podmíněn také dosaženou úrovní vědeckého bádání o lidském poznání, lidském učení osobnosti a výchově člověka. Společným jmenovatelem obou uvedených faktorů podmiňujících organizaci vyučování je snaha zvýšit úroveň a účinnost výuky. (Vališová A., Kasíková, H.: Pedagogika pro učitele, Grada, Praha 2007, str. 176)

Organizační formy, jejich plánování a realizace, optimální využití jejich univerzálního charakteru, jejich variabilita a specifika jsou nástrojem pro efektivní vzdělávání dětí v mateřské škole.

6.3. Optimální organizační formy v MŠ

6.3.1. Volná hra

V této organizační formě jde o vytváření podmínek pro spontánní hru bez omezování pohybu a volby činností. Dítě zvolené aktivity uskutečňuje v daném prostoru, na základě jasných a srozumitelných pravidel soužití skupiny.

Dítě se při volné hře svobodně seberealizuje, pokud má možnost volit si svobodně z aktuálně nabízeného. Vlastní výběr umožňuje zdokonalování dítěte v jeho vlastním tempu, s ohledem na jeho aktuální fázi vývoje. Dítě nelze nutit do činnosti, která nekoresponduje s jeho dosavadní vývojovou fází.

Martinka se zatím nezajímá o hru, ke které je nutné mít poznatky o číselných znacích. Sahá po miskách s fazolemi a po celou dobu se věnuje jejich přemísťování z plné misky do prázdné. Toto je signálem pro pedagoga, že je ve fázi, kdy potřebuje zdokonalit tuto manipulační dovednost. Na jejím výrazu je možné vidět, že jí to přináší obrovské uspokojení.

Tuto činnost opakuje i další dny, dokud ji to neomrzí. Až po určité době se začíná zajímat o význam číselných symbolů. Je výhodné nabídnout jí je postupně

v souvislosti s činností a získanou dovedností, kterou už má upevněnu, např. přiřazování příslušných symbolů k danému počtu misek s fazolemi.

Aby se dítě mohlo cítit bezpečně a dobře se orientovat, mělo by znát i určité hranice. Není totiž v prostoru a čase volné hry samo. Hranice jsou nezbytné, aby se všichni přítomní cítili přijímání. Volná hra předškolních dětí skýtá prostor pro chápání své pozice ve skupině a poskytuje dítěti obraz o sobě, který je zprostředkován ostatními. Jeho potřeba je tu konfrontována s potřebami ostatních. Pedagog vytváří podmínky pro rozvoj všech dětí stálou pestrou nabídkou.

Volná hra slouží pedagogovi výborně k analýze a upevňování pozitivních vzájemných vztahů. Pomocí efektivní komunikace vede děti k řešení problémů a vzniklých konfliktů jimi samými. Výborným pomocníkem k pochopení významu této organizační formy je publikace *Volná hra*. V ní je možné pochopit její význam pro dítě předškolního věku. Využitím poznatků teorie mnohačetné inteligence lze ve volné hře podporovat rozvoj všech potencialit dětí.

Martinka přichází ráno do třídy a chce si vypůjčit látková čísla. Potřebuje pokračovat ve svém seberozvoji. Chápe už číselné symboly od jedné do tří a chce pokračovat. Čísla má ale půjčená René, a tak dochází ke konfliktu. Situace se vyhrotí natolik, že fazole a čísla končí na zemi a obě děti pláčou. „Vidím, že jste oba smutní, pláčete“ komentuje situaci učitelka.

„Já jsem si tady hrál a Martinka mi vzala čísla,“ říká po chvíli René. „Já je taky potřebuji,“ namítá Martinka. „Ano, rozumím vám, oba potřebujete právě teď čísla, co s tím uděláme?“ ptá se učitelka. Je ticho, děti přemýšlejí. „Vidím, že přemýšlíte. Až něco vymyslíte, přijďte mi to říci.“ Touto reakcí učitelka dává prostor pro prosociální učení. Pokračuje v pozorování ostatních dětí a čeká na výsledek vzniklé situace.

Po chvíli přichází obě děti a René říká: „Domluvili jsme se, že si je půjčíme spolu. Je jich tady dost pro oba.“ Učitelka oceňuje jejich vzájemnou domluvu: „Tak to jsem ráda, že jste to tak pěkně spolu vyřešili, že jste se domluvili.“

Situace při volné hře skýtají velký prostor pro rozvoj prosociálního chování dětí. Hledání kompromisů je důležitou sociální dovedností, bez které se děti v životě neobejdou. Vlastní řešení problému dětmi za asistence empatické a efektivně komunikující učitelky umožňuje rozvoj mnoha dovedností. Dává možnost setkat se s důležitou obecně uznávanou lidskou hodnotou a poskytuje dětem prostor pro samostatnost. Pokud situaci řeší za děti učitelka, připravuje je o příležitost rozvoje sociálních potencialit, prosociálního chování.

Způsobů řešení problémů je vždycky víc a měli bychom dát prostor dětem tato řešení samostatně nacházet. Tím, že dáváme dětem příležitost, aby se organizovaly samy, umožňujeme jim mnohem efektivněji jejich optimální rozvoj.

Rizika

Co by stalo, kdyby učitelka organizovala dětem hru a řešila jejich konflikty za ně?

- Pokud by učitelka rozhodla ve prospěch jednoho z dětí, druhé by se cítilo nepříjemně jako nepřijaté. Vnímalo by učitelku jako někoho, kdo nevnímá jeho potřeby.
- Nerozvíjelo by se vzhledem ke své aktuální potřebě.
- Zůstalo by pasivní nebo nespokojené nucením do jiné hry
- Cítilo by negativní pocity vůči druhému dítěti: žárlivost, vztek. (Ono přece nemůže za to, že ho vodí maminka do školky později a že už jsou hračky a pomůcky obsazené.)
- Taková situace by neumožňovala získání potřebných životních kompetencí, nejednalo by se o prosociální učení.

Co riskujeme nadměrnou organizací volné hry dětí?

- Omezováním svobody dětí zabraňujeme komplexnímu vývoji všech složek osobnosti, zamezujeme rozvoji potencialit dětí.
- Nucením do činností, o které dítě nemá zájem, vyvoláváme negativní pocity (úzkost, strach, zoufalství z nepříjetí).
- Málo podmínek pro pozorování hry je nerespektováním potřeb těch dětí, které jsou např. introvertně zaměřené, vyžaduje to buď jejich temperament, nebo aktuální situace (potřebuje si o samotě přemýšlet truchlit, trucovat, atd.).
- Nedostupnost hraček, pomůcek, různorodého materiálu, knih a encyklopedií podle vlastní volby prohlubuje pasivitu dětí, případně vede k nesmyslným aktivitám, které označujeme zpravidla jako „zlobení“.
- Neumožněním ponechání výtvorů v prostoru třídy na pozdější hry vyvoláváme u dětí negativní emoce. Děti trpí pocitem nepochopení a nezájmu ze strany dospělých. („Nemá za nic náš výtvor, neváží si naší práce.“)
- Nucením do činností (např. u stolečků) nerespektujeme přirozené potřeby pohybu.
- Zasahováním do interakcí dětí omezujeme rozvoj prosociálních dovedností (např. možnost domlouvání se s ostatními, spolupráci s jinými dětmi, jejich společné samostatné projektování, fantazírování...).

Co riskujeme, když nepřipravíme vhodně prostředí a podmínky?

- Podporujeme tak nudu, nesmyslné činnosti (zlobení).
- Dítě se dynamicky nerozvíjí, zůstává pasivní, je nevhodně limitováno, nespokojené, frustrované.

- Propásneme tak nejužasnější příležitost rozvoje potencialit předškoláka, který lační po prožitcích a vstřebávání informací o světě (jeho mozek je jako houba, nepřipravením podmínek nebude mít „houba co nasát“).

6.3.2. Řízená činnost

Jedná se o organizační formu, kterou předškolní pedagog využívá k předávání nových vědomostí, dovedností a návyků dětem. Od volné hry se liší určitým uspořádáním rolí zúčastněných a zcela specifickou motivací, zejména pokud je realizována v rámci tzv. frontálního způsobu práce.

Při řízené činnosti je výhodné pracovat se symbolickým rituálním prvkem, který si nazvěme „společný střed“.

V dávných dobách se lidé scházeli ve středu měst a vesnic, na náměstích a návších, kde si mohli vyslechnout zprávy. Přicházeli za zvuku bubnu, či troubení. Vyslechli oznámení, která pak společně konzultovali. Byla to jakási forma **společné reflexe**. Zachytili společně informace, každý je zpracoval subjektivně. Potřebovali je nějak uspořádat **na základě společných diskusí, někteří pak ve skupinkách, či dvojicích**. Někdo jen naslouchal a zpracoval je cestou domů nebo až při práci. Tato **setkání ve společném středu** se stala **inspirací k dalším interpretacím, různým činnostem** a životním krokům. Druhý den se opět scházeli u studny, nabírali vodu a další informace. Dnes se takto scházejí lidé doma u televize, na zahradě u grilování, v práci např. u kopírky, nebo v kuchyňce u varné konvice, kde konzultují pracovní, kulturní a politické události. Tato potřeba je v nás zakořeněná vlastně už od pravěku, kdy se naši dávní předkové scházeli u ohně.

Pedagog při takovém uspořádání pracuje v předem promyšlených, na sebe navazujících krocích.

Krokem č. 1. bývá jakési usebrání celé skupiny. Všichni se při tomto kroku soustředí na střed, kde je výhodné umístit nějaký zážitkový předmět, který souvisí s probíranou tematikou, námětem. Osvědčilo se také tento předmět nějak skrýt a uplatnit tzv. odhalování tajemství. Děti se při tom učí vážit si jedinečných

situací, předmětů a jevů, vnímat je a zacházet s nimi s úctou. Dalším atributem tohoto kroku je navazování kontaktů, kdy každý postupně může odhalovat část tajemství a vyzvat pak verbálně či neverbálně další dítě, které v odhalování tajemství pokračuje. Odhalený předmět dáme kolovat a každý se může a také nemusí vyjádřit, co to je, co mu to připomíná atd. Zde je prostor pro svobodné, subjektivní vyjadřování názorů, pocitů, asociací formou monologu.

Jako akt usebrání, sesoustředění se mi v praxi osvědčila chůze po elipse se zážitkovým předmětem. Touto formou se děti zároveň učí řadě dovedností: navazování očního kontaktu s ostatními, neverbálnímu vyzvání kamaráda k chůzi po elipse, sledování vystřídání všech zúčastněných tak, aby se na nikoho nezapomnělo. Tato technika slouží zároveň ke cvičení stability, trpělivosti, rovnováhy, vyrovnávání obou mozkových hemisfér. Dítě drží při chůzi předmět v obou rukách a našlapuje po elipse vyznačené na podložce. Chodidla klade soustředěně těsně za sebou. Tempo chůze udává pomalá relaxační hudba. Vše probíhá velmi pomalu, soustředěně, bez verbálních projevů. Chůze končí v momentě, kdy dohraje hudba. Tuto techniku jsem převzala z materiálů vzdělávacího systému Marie Montessori.

V prvním kroku tedy dochází k navázání kontaktů s ostatními dětmi. Dítě v něm vystoupí subjektivně samo za sebe, sděluje své „já“ a vstupuje pak do vztahu „já“ a „ty“. Tím, že sleduje střídání všech a rozhoduje pak o výběru dalšího účastníka z celé skupiny, uvědomuje si význam své pozice a vliv na dění v celé skupině.

Krokem č. 2 této organizační formy je práce s dětmi v souvislostech na základě daného námětu v tematickém celku, v integrovaném projektu. Dochází k předávání dalších důležitých poznatků všem dětem.

Pedagog může v tomto kroku napomáhat k řešení aktuální situace, konfliktů a vzniklých problémů, které se objevily během her, například v případě porušení některého společně platného pravidla soužití. Měl by při tom vždy uplatňovat zásady efektivní komunikace. To znamená využívat popisné formy

problému, pomocí konstatování a kladením evokačních otázek, podobně jako v případě již uváděného konfliktu při volné hře.

Ve třídě je stanoveno pravidlo, že po zaznění písničky: *Skřítkové* začínají děti uklízet vypůjčené hračky. Některé děti takto nereagovaly. Učitelka konstatuje: „Viděla jsem, že některé děti zapomněly, co znamená píseň o skřítcích. Ten, kdo nezapomněl, nám to tu teď může říci.“ (Platí zde další pravidlo, že nikoho nejmenujeme, abychom předešli nepříjemným pocitům.) Je tu prostor k prosociálnímu situačnímu učení. Pravidla a jejich dodržování mají nesmírný význam, proto je dobré raději zkrátit nebo vynechat náš původní záměr, např. předat dětem nové poznatky o životě ptáků. Nejvýhodnější je pak improvizovat a přizpůsobit původní záměr dané situaci. Např. „Jak se jmenují domečky ptáků? Myslíte, že v nich mají uklizeno?“

Řízené činnosti by měly dítě dostatečně rozvíjet a umožňovat aktivitu všech, kdo o ni projeví zájem. Každému z dětí by měl být poskytnut zážitek úspěchu a vyjádřeno ocenění snahy způsobem, který nebude propagovat touhu vyniknout za každou cenu, ale naopak podpoří atmosféru souznění, tvořivé spolupráce a smyslu pro „fair play“ jednání. Respekt si zaslouží i případná pasivita dítěte. Ta je pro nás důvodem k zamyšlení se nad naší přípravou a příští vhodnější realizací. Pasivita dítěte může být způsobena nevhodnou nabídkou činností, jednostranně zaměřených a nerespektujících jeho specifické zachycování a zpracovávání informací mozkiem.

Krokem č. 3. je společná práce s akcentem na subjektivní potřebu každého. Děti pak pracují společně, avšak každé samo za sebe. Je zde prostor pro práci individuální a práci skupin. Uplatní se tu možnost kooperace. Opět tu platí zásada, že dítě se organizuje samo, svobodně volí možnost interpretace, reprodukce toho, co zachytilo. Má mít rovněž možnost se nevyjadřovat, nereflektovat nic, být pouhým pozorovatelem dalších událostí. Další možné činnosti a různé způsoby ztvárňování jsou zcela ponechány na jeho rozhodnutí. Některé děti se potřebují nadále inspirovat, pozorovat. Je tu prostor pro uplatnění observačního učení.

Nabídku připravujeme vždy s ohledem na téma (projekt), aby byl uplatněn zákon přirozených souvislostí, na zásady individuálního přístupu za pomoci předchozí analýzy dětí, v kontextu teorie mnohačetné inteligence. Koncipujeme nabídku činností tak, aby si každý jednotlivec nějak přišel na své. V souvislosti s touto organizační formou si můžeme uvědomit, jak je důležité umožňovat dětem zachycovat a zpracovávat informace s ohledem na různé typy jejich inteligencí. Lze toho dosáhnout poskytováním pestré nabídky, střídáním činností a příležitostí na základě přímé zkušenosti. Každý by měl mít možnost být aktivní a úspěšný.

Propojení nabídky v integrovaném tematickém bloku (projektu), na základě zákona přirozených souvislostí, za principu všestrannosti umožňuje celistvý rozvoj osobnosti.

Je nezbytné počítat s faktem, že poznatky Gardnerovy teorie mají univerzální platnost a že je nutné s nimi počítat při všech organizačních formách, v celé organizaci dne. Rozvoj všech složek osobnosti dítěte podporujeme stále a v každé situaci. Vzpomeňme na taxonomii organizačních forem z nového pohledu, která vymezuje jako stěžejní formu sám život, tedy skutečnost, že všichni neustále zachycujeme a zpracováváme informace.

Rizika

- málo možností pro prožitkové, zkušenostní, situační učení
- nenávaznost na předešlé zkušenosti, dovednosti a návyky
- nedostatečná příprava na možnost jiné varianty (např. změna v počtu dětí)
- vlastní neznalost faktů k tématu
- neochota přiznat, že nevím všechno
- absence improvizace podle potřeb situace

- nepřiměřené požadavky vzhledem k vývojovým a individuálním
- zvláštnostem dětí ve skupině
- nízká vnitřní aktivizace dětí
- nedostatečný prostor pro sebereflexi
- podporování soutěživosti na úkor spolupráce
- neochota podřídit se tempu jednotlivých dětí
- příliš připravené prostředí (podceňování schopností dětí, že si umí
- najít a připravit samy vše potřebné)
- nedostatečná či složitá pravidla
- atmosféra neklidu
- nevhodná komunikace (příkazy, nálepkování)
- absence respektování odlišností názorů
- málo prostoru pro kritické myšlení
- nekomplexní přístup
- nedostatek pohybu
- nevhodné prostředí (hlučné, málo podnětné, příliš nepřehledné,
- asymetrické, dezorientující, nedostupnost potřebných pomůcek)
- afektovaný přístup
- upřednostňování vlastního záměru před rozvojem potencialit: příliš
- uzavřené, limitované podmínky
- neochota uznání legitimacy pocitů
- absence pozitivního hodnocení a stimulace
- málo prostoru pro experimentování
- špatný mluvní vzor, nevhodné opravování agramatizmů
- nerespektování jedinečnosti výrazu a originality interpretace, zásahy do ztvárňování
- převaha aktivity pedagoga nad aktivitou dětí.

6.3.3. Stravování

Pro lepší pochopení uvedu zdůvodnění, proč se zcela logicky pochopitelnou organizační formou vzdělávání v MŠ stává mimo jiné právě stravování.

RVP PV usnadňuje orientaci v plánování a realizaci rozdělením do pěti oblastí, já tu k potvrzení mého zdůvodnění využiji první dvě.

V oblasti **Dítě a jeho tělo** jsou uvedeny specifické cíle, které vedou k podpoře fyzické pohody, manipulačních dovedností při sebeobslužných činnostech, ke zdravým životním návykům a postojům.

Myslím, že by bylo zbytečné inscenovat uměle nějakou jinou organizační formu, která by dětem zprostředkovala lépe fyzickou pohodu a sebeobslužné dovednosti a návyky než sama ŽIVOTNÍ REALITA v době svačiny nebo oběda v MŠ.

V oblasti **Dítě a jeho psychika** jsou definovány záměry, které zcela evidentně korespondují s mým tvrzením: podporovat duševní pohodu, rozvoj komunikativních dovedností atd. V situaci, kdy se děti vrátily z vycházky a mají vše na stole připravené, například nápoj, který je jim odporný (mléko), se dá těžko hovořit o duševní pohodě. Pokud ale mají možnost nalít si samy z konví mléko nebo čaj, dalo by se uvažovat o vytvoření optimálních podmínek k duševní pohodě, o příležitosti pro rozvoj komunikace, o setkávání se s důležitými, obecně uznávanými hodnotami, o prostoru pro samostatnost s možností ovlivnit svým jednáním situaci, o převzetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí, o dodržování pravidel soužití, o učení se dovednostem a poznatkům na základě prožitku v dané situaci, o rozvíjení myšlenkových procesů, o prosociálním chování (ohleduplnost, tolerance, vstřícnost), o rozvoji vyjadřování.

Děti se budou učit domlouvat se s kamarády, s učitelkou, formulovat své požadavky. Dítě se setkává s hodnotou, která pozitivně ovlivňuje jeho sebepojetí tím, že mu je poskytována důvěra v jeho schopnosti. Dospělý, který respektuje jeho výběr, je jím chápán jako vnímavý k jeho subjektivním potřebám. Převzetí

vlastní zodpovědnosti za svobodnou volbu přináší zkušenost přijetí přirozených následků vlastního rozhodnutí.

Často diskutovanou otázkou je právě prostor v poskytování samostatnosti dětem při stravování. Přísné hygienické předpisy se stávají strašákem pro některé předškolní pedagogy. Takzvané kritické hygienické body slouží jako argument, který brzdí rozvoj dětí v mnoha směrech.

Existují však statečné a pokrokové ředitelky a učitelky, které pochopily požadavky definované v RVP PV, ze kterého jasně vyplývá podpora situačního a prožitkového učení, a vytvářejí velmi dobré podmínky pro rozvoj dětí tím, že samostatnost při těchto organizačních formách umožňují. V některých mateřských školách mají děti možnost připravit si svačinu samy: vybrat si ze dvou nápojů, samy si je nalít, namazat si nožem pomazánku z misek, případně si vzít suchý chléb. Velkou roli zde hraje i výborná spolupráce s rodiči, kterým je předem vysvětlen záměr tohoto počínání. Děti se tak učí podle již uvedeného, setkávají s významnými hodnotami a mají prostor pro samostatnost. Význam příležitostí poskytovaných dětem pro jejich rozvoj je nutné objasňovat trpělivě a neúnavně i provozním zaměstnancům a kontrolním orgánům, které dohlíží nad dodržováním hygienických předpisů. Při pečlivém zkoumání průběhu takto samostatně dětmi připravované svačiny zjišťujeme, že k žádnému porušování kritických bodů nedochází. Zcela evidentně se však plní cíle definované RVP PV. To si ověříme prakticky tím, že si odpovíme na tři otázky, k jejichž formulaci nás vedou rámcové cíle RVP PV.

Rizika

Co pedagog riskuje, když nadměrně organizuje stravování dětí?

Rizika poznáme, pokud si odpovíme pravdivě na následující otázky.

Co se děti učí, když mají na stole vše připravené a jsou obsluhováni dospělými? S jakými se setkávají hodnotami? Jaký mají prostor pro samostatnost?

Odpovědi:

- Děti se učí pozorovat učitelku, jak je šikovná, pokud sama nic nevylije.
- Děti nemají možnost učit se odhadovat množství, nepoznávají zkušenostně vlastnosti tekutiny, hmoty, nemají možnost orientovat se aktivně v prostoru a na ploše stolu.
- Děti vnímají, že jim není poskytována důvěra, že jsou považovány za nešikovné.
- Děti vnímají, že dospělý je ten, kdo rozhoduje, co jim musí chutnat, dospělý je ten, kdo se nezajímá o jejich pocity a názory.
- Děti se cítí omezované, protože nemohou být aktivní, nemohou rozvíjet zkušenosti, dovednosti a návyky.
- Děti nemají prostor pro spolupráci, nemohou se domlouvat s ostatními dětmi, kdo si právě nalije ze společné konve na stole.
- Děti získávají zkušenost, že pasivita se cení a zvykají si, že mají za sebou někoho, kdo jim poslouží.
- Děti si nefixují nová, hlubší pravidla. Neučí se nést důsledky svých vlastních rozhodnutí.
- Děti vnímají, že pokud plní představy dospělých, jsou uznávány a oblíbeny. („*Tys mi udělal radost, žes to ochutnal, že tak pěkně jíš i to, cos nechtěl.*“ Tato manipulace může vést v budoucnu až k situaci, že dítě si bude chtít zasloužit pozornost a uznání silnějších v partě: „*Ty si frajer, žes to ochutnal, že sis dal „čouda“, „prášek“, i když si vlastně zprvu nechtěl.*“)

6.3.4. Cvičení

Optimalizaci této organizační formy v podmínkách MŠ pokládám v současné době za velmi důležitou. Dosavadní poznatky o uspokojování potřeby pohybu předškolních dětí vypovídají o tom, že v některých MŠ není dostatečně

naplňována. Tato skutečnost je zřejmě ovlivněna počty dětí, což je zpravidla důsledek úspory finančních prostředků, ke které jsou předškolní zařízení z důvodu špatné finanční situace nucena přistupovat. Velkou roli hraje povědomí mnohých pedagogů o významu dostatečného pohybového vyžití dětí. K tomu nám může velmi užitečně posloužit odborná literatura. Doc. PhDr. Hana Dvořáková CSc., se již dlouhá léta zabývá problematikou pohybového rozvoje dětí, spolupracuje na zavedení RVP PV do praxe mateřských škol.

V jedné ze svých knih uvádí:

„Pohyb je základní potřebou dítěte a je spojen s vývojem tělesným, psychickým i sociálním, proto se uplatňuje při výchově dítěte ve všech oblastech. Praktické zprostředkování velkého množství životních kompetencí se děje v pohybové hře, ať už spontánní, nebo více či méně navozené a řízené učitelkou. Právě pro svou náležitost k dětskému věku je pohybová aktivita a hra prostředkem velmi přirozeným a účinným. Dětský rozvoj je bez těchto aktivit a činností nemyslitelný. (Dvořáková, H.: *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*, Portál, Praha 2002, str. 17)

Autorka se v této knize mimo jiné zabývá optimální organizací dne v mateřské škole. Podává nám velmi srozumitelně recept, jak vytvářet podmínky pro spontánní hru a řízené pohybové činnosti a hry a jak využívat aktuálních situací, námětů a momentálních nápadů dětí k realizaci pohybové aktivity. Objasňuje souvislosti pohybových příležitostí s pěti oblastmi, které definuje RVP PV. Z jejího návodu velmi dobře pochopíme, že naše nabídka musí vycházet z mnoha poznatků o biologickém, fyziologickém, motorickém a psychickém vývoji, z vědomostí, jak pěstovat tělesnou a psychickou zdatnost ve vztahu ke zdraví dítěte, zejména pro zdravotní prevenci a vyrovnávání nejčastějších problémů

v tělesném růstu a vývoji. Činnosti mají být pestré, je nutné je střídat, a přístup k dítěti musí být individuální a komplexní.

Pochopíme snadno, jak využít pohybové aktivity k získávání mnoha důležitých životních kompetencí. Stačí otevřít knihu a číst na str. 18-19.

Velmi mne zaujaly návrhy, jak pěstovat hrou sebevědomí, tvořivost a identitu. Jsou obrovskou výzvou k naší cestě k flexibilním a tvořivým přístupům. Vedou k pochopení, že vymezovat organizační formu „cvičení“ způsobem, jak jsme byly v minulosti zvyklé, není optimální cestou. Limitovalo by to nás a hlavně děti neefektivním způsobem.

Flexibilita učitelky je obvykle nutná ve spontánně vzniklých situacích a při potřebě upravit hru a její pravidla, vytvářet vhodné varianty hry podle konkrétních potřeb a situací. (tamtéž, str. 103)

Měla jsem připravené cvičení se strapatými strašidýlky v rámci tématu: „Strach má velké oči“ Lucinka navrhuje: „Paní učitelko, mohla bych cvičit s mým plyškem?“ Přidávají se také jiné děti: „Já tu mám taky svého plyšáka“. „A co děti, které tu dnes žádného nemají?“ Erik vymýšlí: „Tak si nějakého půjčí z toho velkého pytle ze skladu“. „To je výborný nápad, Eriku!“ Děti si vybírají z pytle, domlouvají se, hledají kompromisy. Nemají strach „zhatit“ mé původní plány.

Venku je vichřice, co některým bere střechy. Ven se nepůjde. Ještě, že tu je k dispozici horolezecká stěna, lano, lavičky, trampolína, koš a míčky, kuželky a žíněnka. Cvičíme na nářadí podle pravidel. Střídáme stanoviště. Natálka má zavázanou ruku, a proto hlídá ostatním ručičky na hodinách. Bubnuje a volá: „Střídání, ručička na krtkových hodinách ukazuje, že uběhlo čtvrt hodiny!“ Děti ještě zkontrolují hodiny a střídají se. Honzíka to nebaví. Půjčil si hopsáka. Hraje si sám, ale ne dlouho. Po chvíli se domlouvá s Natálkou: „Můžu s tebou hlídat čas?“ Ta souhlasí. „Tak to je paráda, že jste se domluvili!“ nadšeně oceňují.

Další měsíc hrajeme hned od rána na piráty z Karibiku. Pirátské holky vaří na hlavní lodi jídlo z kukuřice. Piráti vyplouvají na člunu z Polikarpovy stavebnice na ostrov. Šplhají po stěně, po laně, po žebřinách, chytají ryby. Vyžádali si lavičku, aby po ní mohli z lodě přelézat až na ostrov. Hoškova

stavebnice taky nezůstává dlouho ležet ladem. Stávají se z ní kameny, po kterých se dá přejít „suchou nohou“, když je na lavičce takový nával.

Vidím, že některé děti mají špatné držení těla. Ptám se: „Kdo viděl nějaký film o námořnících?“ Hlásí se skoro všichni. „Viděli jste, jak vypadá nástup námořníků před kapitána?“ Viděli. „Jak se námořníci a kapitán postaví?“ ptám se. „Takhle!“ volají děti a předvádějí zpevněný postoj.

Rizika:

Co neumožňuji, když děti neúměrně organizuji, vnucuji jim nepříjemné pomůcky, prostory, čas (jiné tempo), způsoby, složitá pravidla, činnosti?

- zábavu, zájem, aktivitu
- samostatnost, jedinečnost, tvořivost, flexibilitu
- prostor pro spolupráci mezi dětmi
- vědomí přijetí
- nebojácnost a pěstování identity a sebevědomí
- důvěru dětí v mou osobu, v mou empatii.

Co neumožňuji, když děti omezují v pohybu, neposkytuji-li dostatek spontánních aktivit?

- uplatňování přirozené potřeby dětí (intenzita při spontánní aktivitě je nejméně 130 tepů za minutu)
- rozvoj a podporu zdraví, oslabování činnosti orgánů, tělesné zdatnosti, pohybových dovedností
- poskytování všestranného dynamického zdravého rozvoje dětí (všech složek osobnosti)
- vytváření radostného klimatu ve třídě, pozitivní pocity
- aktivitu, samostatnost
- možnost dalšího prohlubování pravidel
- rozvoj tvořivosti a kooperace ve skupině

- **zachycování informací dětem s tělesně-kinestetickou inteligencí**
- **vlastní důvěryhodnost a vnímání mé empatie dětmi**

6.3.5. Pobyť venku

Měl by se uskutečňovat co nejčastěji a co nejdéle. Tady si musím povzdechnout nad současnou situací na některých mateřských školách. K povinné výbavě jejich videotéky bych jim ráda doporučila film *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý vývoj dětí*. Povzdech se netýká mateřských škol ve městech, kde je silně znečištěné životní prostředí. Pobyť ve smogu pochopitelně zdraví dětí neprospívá.

Ty mateřské školy, jejichž děti smog neohrožuje, mohou považovat nad severským rčením: „Není to v počasí, je to v oblečení.“ Norské parkové školky jsou výbornou inspirací. Mnoho aktivit se dá totiž skutečně přenést ven. Není snad pochyb o tom, že se to týká nejzřetelněji těch pohybových. Pobyť venku skýtá možnosti pro mnohá pozorování a zachycování informací všemi smysly.

Tato organizační forma umožňuje rozvoj všech složek osobnosti ve všech oblastech, které definuje RVP PV. Stává se odrazovým můstkem pro rozvoj dětí v environmentální oblasti. Vyprávění nad obrázkem odpadkového koše nemůže nahradit procházku sídlištěm, které připomíná smetiště.

Živá babička třídící odpad do barevných kontejnerů před domem je pozitivním stimulem pro děti, aby chránily své životní prostředí vlastním vlivem, aby byly kritické k nešvarům a aktivní v jejich odstraňování.

Žvýkačka na chodníku a situační pohádka *O vrabečkovi a zalepeném zobáčku* vytváří povědomí o vlastní sounáležitosti dítěte se světem, vede je k zodpovědnému postoji ke všemu živému. Skutečný strom poskytuje přímé vnímání všemi smysly. Je výborným námětem pro ztvárňování všemi možnými způsoby. Zvuky v přírodě jsou rovněž nenahraditelnou inspirací. Všechno, co vidíme a prožijeme venku, je zdrojem inspirací.

Návštěva u domu kamaráda, který nám ukáže okno svého pokoje, psa, zahrádku, číslo domu a „přečte“ nápis s názvem jeho ulice, je prostředkem k získávání mnoha životních kompetencí ve všech oblastech.

Pozorování dopravních situací, budov, staveb, práce lidí nelze nahradit obrázky a vyprávěním. Taková zprostředkování poznatků využijeme až k prohlubování vědomostí např. ve hře, při cvičení, ve společné reflexy řízené činnosti a při individualizované formě vzdělávání. Při nich máme možnost dát prostor jedinečnému vyjádření subjektivních zážitků z pobytu venku.

Kluci si při volné hře společně srolovali žíněnku, omotali gumou, svázali a postavili doprostřed herny. Láďa si vzal čepici, stopku, píšťalku, blok a tužku. Ostatní obstarali dopravní značky, peněženky, řidičáky a vozítka. Láďa si vlezl dovnitř kukaně a řídil dopravu. Občas musel vylézt, dával pokuty. Hra se tak ujala, že jsem nemohla nic namítat k přenesení žíněnky a všeho ostatního na zahradu. Přibyli další dozorcí pořádku: „Paní, toho psa si uvažte, co kdyby někoho napadl? Příště to bude za tisícovku!“ Nebo: „Maminko, hlídejte si své dítě, aby neničilo záhon s maceškami.“

Rizika

Co riskujeme nevhodnou organizací pobytu venku?

- **žádný nebo příliš krátký pobyt dítěte venku, (např. jen malá procházka striktně organizovanou chůzí ve dvojicích kolem školky a zpět) ohrožuje zdraví a optimální vývoj dětí:**
- **chybí uspokojování přirozené potřeby pohybu**
- **chybí podporování tělesné zdatnosti (aerobní vytrvalost, svalová síla a pohyblivost)**
- **chybí poskytování možnosti osvojování pohybových dovedností základních i specificky sportovních**
- **chybí podpora vývoje kognitivní a afektivní složky osobnosti, rozvoj psychických, osobnostních a sociálních stránek osobnosti**

- dítě nemá možnost přímých zkušeností, zachycování a zpracování informací způsobem, který je mu vlastní a váže se k jeho identickému vnímání světa
- dítě je manipulováno a nepřírozeně limitováno oceňováním pasivity
- nedodržení bezpečnosti vede k úrazům a těžkým ztrátám
- přehnané požadavky pedagoga dítě stresují, stejně jako zařazování soutěžních aktivit (závody v běhu, skoku, lezení atd. vyvolávají u některých dětí trauma, někdo musí být poslední a zákonitě se cítí neúspěšně, předškolák se s tím neumí vzhledem k vývojovým zvláštnostem procesu myšlení ještě vyrovnat)

6.3.6. Uklízení

Tato činnost nás všechny provází celým životem. V mateřské škole využíváme stále celou řadu materiálů při všech činnostech. Záměrně je proto zařazují jako specifickou organizační formu.

Vytváří nejlepší podmínky pro rozvoj všech oblastí, které definuje RVP PV, rozvíjí všechny složky dětské osobnosti. Pedagog si díky této organizační formě pěstuje svoji důslednost, využít může vlastního vzoru. Učitelka, která má rezervy v úklidu svých věcí, může mít velké problémy, když požaduje pořádek po dětech. Zde je prostor pro uplatňování pravidel společného soužití.

Ideální je mít společně stanovená pravidla. Např.: Dokud neuklidím stavebnice, nepůjčuji si jiné hračky, které ke hře se stavebnicí nepotřebuji. Nebo: Věci mají své místo. V případě hromadného úklidu např. větších konstrukcí, na kterých se podílelo více dětí a které by překážely dalším aktivitám, je výhodné stanovit si nějaký symbolický rituál. Ten by měly společně vymyslet děti. Při mé anabázi po školkách děti navrhovaly např.: Když začne hrát píseň *Hej rup nebo Skřítkové zedníci*, začneme všichni po hře uklízet. Jinde posloužily zvonečky, triangel, bubínek. Setkala jsem se s mnoha variantami zvukových signálů, se světelnými signály, vystavením obrázků, vyvěšenou vlajkou. Nápady dětí jsou inspirativní a jedinečné. Jeden chlapec chtěl donést dokonce signální pistoli.

Dětem se hrozně líbilo, když si po prvním společném uklizení na začátku roku mohly vybrat korálek, který měl symbolizovat je samé. Všechny jsem si postupně navlékla na provázek, zavázala a řekla jsem: „Tak a teď vás mám všechny na krku.“ Náhrdelník jsem postupně doplňoval tak, jak děti během adaptace přicházely. Dávala jsem si jej pak na krk každý den vždy, když bylo uklizeno. Nosila jsem ho celý den a někdy jsem s ním odešla i domů. Jednou jsem ho doma zapoměla. Děti mi nanosily nové korálky. Nechtěly vidět paní učitelku, že nás nemá všechny na krku. Zajímavé bylo rozvíjení teorií, když někdo chyběl. Vyřešili jsme to. Chybějící děti si s ničím nehrály, nic tedy nemusí uklízet. Paní učitelka na ně ale stále myslí, má je vlastně pořád na krku.

Když vezmeme na pomoc cíle RVP PV, dojdeme u uklízení ke stejným závěrům jako v případě stravování. Děti se rozvíjejí v každé situaci, tedy i při uklízení. Osvojují si především velmi praktické dovednosti a návyky nezbytné pro život.

Rizika

Pokud děti nevedeme k dodržování pravidel společného soužití:

- podporujeme chaos, nepořádek a nepohodu
- nerozvíjíme poznatky, dovednosti a návyky
- nepodporujeme aktivitu a samostatnost
- nepodporujeme kooperaci
- vytváříme nevhodné postoje k obecně platným hodnotám
- neposkytujeme možnost nést důsledky svého jednání. Není uklizeno, nemůžeme ještě svačit, jet do divadla, jít ven. Děti se budou cítit nepříjemně, protože paní učitelka nemá na krku náhrdelník s korálky, které je představují, věci nemají svůj pravidelný řád...)

6.3.7. Odpočinek a hygiena:

Dnes jen těžko najdeme školku, která by přehlížela individuální potřeby odpočinku. Jsou však situace, kdy jej není možné zajistit optimálně, je to v případě vysokého počtu dětí na jednu učitelku v době odpočinku. Někde diferenciaci těchto potřeb neumožňují nevhodně členěné prostory. Budu definovat nejlepší varianty této organizační formy z mé vlastní praxe.

Máme zažité pravidlo, které vychází z předchozí domluvy s rodiči dětí. Starší děti a děti, které přicházejí do školky déle, vstávají doma později, mají možnost ukládat se po obědě pouze k odpočinku. Vědí, kde najdou svůj polštář a deku, mají možnost lenořit bez pyžama, ve volném oblečení, v němž se pohybují ve třídě při jiných činnostech. Mladší děti a děti s velkou potřebou odpočinku a spánku se převlékají do pyžama a uléhají na lehátka povlečená ložním prádlem. (To známe z domova: v pyžamu spíme v posteli s ložním prádlem, v teplákách lenošíme na gauči pod dekou.) Každé takové dítě má v lehárně své vlastní povlečení a pyžamo, dobře si je pozná. Takto vybavená lehátka mají děti z hygienických důvodů předem připravená, místnost je zatemněná. Uléhají postupně po hygieně. WC navštěvují volně, podle potřeby, berou při tom ohled na děti, které již usínají. Každodenní vhodná četba či vyprávění příběhů ze života, poslech hudby, zpěvu nebo recitaci učitelky před spaním nebo odpočinkem upevňuje citový vztah dětí s učitelkou. Je prostorem pro setkávání s hodnotnými díly, která uspokojují potřeby dětí po uměleckém zážitku z poslechu, po získávání dalších poznatků a emocionálních zážitků. Atmosféra tohoto „ladění na společnou strunu“ je prostorem pro společné sdílení, vytvářející pocit bezpečí, přijetí, lásky, pochopení a vzájemné důvěry.

Než se děti uloží, osvědčuje se malá reflexe celého dopoledne, kterou učitelka může využít k zápisu do přehledu výchovné práce. Probouzí tím zároveň zájem o psanou formu jazyka, děti tak lépe vnímají její význam pro život.

Lukášek při zápisu do třídnice prohlásil: „Paní učitelko, tatínek s maminkou poslali na internet všechno o tom, co jsme viděli na dovolené, poslali

tam i naše fotky. Ty jsem vybíral já“. Lukášek vysvětluje dál: „Tatínek říkal, že se tam každý může podívat, aby věděl, jak to tam vypadá. Maminka říkala, ať tam napíše, že v tom hotelu je to vhodné pro děti i rodiče, protože má i dětský koutek a paní, která si každý den hodinu s dětmi hraje, aby se rodiče mohly spolu vykoupat v moři a nemít o nás strach.“ Přidává se Helenka: „Náš taťka by tam mohl napsat, že jsme měli na pokoji v hotelu na Mallorce šváby.“ Maminka se jich bála, ale my s Tondou ne. Přiklápěli jsme na ně popelník.“ Bylo zajímavé, kam až se dostala naše debata nad zápisem do našeho přehledu.

Po pohádce, hudbě či vyprávění vstávají odpočaté děti, které nepotřebují spát, a ohleduplně odcházejí do herny. Pokud není k dispozici další učitelka, jsou nezbytné bezpečné přechody z lehárny do herny a dohlížení na obě skupiny dětí. V ideálním případě odpočaté děti přebírá další učitelka a odvádí je ke klidnějším aktivitám do jiných prostor školy.

Ve školce, do které jsem nastoupila jako ředitelka, bylo zvykem uložit děti s různými potřebami pohybu a odpočinku do jedné nezatemněné místnosti. Učitelky mi své zvyklosti zdůvodnily: „My tady zatemnění nechceme, neviděly bychom na pletení a do časopisů. Takové novoty nám tu nezaváděj, to by si nikdo z rodičů nevzal děti po obědě a neměly bychom je kam dát spát. Až budeš stará a unavená jako my, tak to pochopíš. Courání na WC během spaní? No to neexistuje! Ještě si někdo zlomí nohu. Chceš si přidělovat starosti? To Tě nezajímá náš názor?“ Boj o dosažení své vize a toho, co definuje RVP PV nebyl snadný. Stálo to, ale za to! Postupem čtyř a půl let se počet dětí v této školce zvýšil o 40. Museli jsme otevřít novou třídu, rozšířit kapacitu a zvýšila se státní dotace. Mohli jsme dát příležitost dalším nezaměstnaným v našem regionu. Vyhovět potřebám dětí se vyplácí, věřte mi!

Po uplynutí potřebné doby si děti samy organizují odpolední svačinu. Vědí, kde všechno potřebné najít. Na základě pravidel soužití vše dobře zvládají. Cítí důvěru, více se snaží, jsou šťastné, samostatné a aktivní.

Po odpolední svačině se každý věnuje svým zájmům za vlídného doprovázení učitelky. Když přijdou rodiče, nechce se jim domů. To je velká satisfakce pro každého pedagoga, který vytváří optimální podmínky pro rozvoj potencialit dětí.

Rizika

Co riskujeme, když nevyhovíme individuálním potřebám pohybu a odpočinku?

- dítě nemá uspokojeny základní biologické a další potřeby (viz Maslowova pyramida potřeb)
- nejsou rozvíjeny jeho potenciality
- nemá prostor pro sebe aktualizaci
- učitelku vnímá jako člověka, který ho nerespektuje
- cítí se nemilované, nepřijaté, týrané omezením pohybu a činností
- není dostatečně využit prostor pro další rozvoj schopností dětí, případných talentů, pro přípravu na dobrý start ve škole, pro předcházení poruchám učení, pro logopedickou prevenci, pro učení se specifickým dovednostem individualizovanou formou vzdělávání
- dítě nechce ve školce zůstat po obědě, rodiče začnou uvažovat o jeho přeložení jinam, kde se bude cítit spokojené

6.3.8. Zájmové kroužky:

Jedná se organizační formu, která slouží v současnosti k vytváření určitého image školy. Nabídka kroužků zpravidla ovlivňuje názory rodičů při výběru předškolního zařízení pro dítě.

Návrh, jak řešit problematiku zájmových kroužků:

Mylný názor veřejnosti na kvalitu školy podle nabídky kroužků, lze měnit postupně a trpělivě. Dobrou půdou pro takovou odvážnou misi, která vede k přehodnocení chybných „mémů“ v mysli rodičů, skýtá zápis do mateřské školy. Ideální (a časově velmi náročné) je domluvit si s rodiči návštěvu v MŠ i s dítětem. Vyčlenit si na ně nejméně hodinu. Přivítám rodiče i děti. Co dál?

Děti si většinou začnou někde hrát a my dospělí máme možnost si povídat. Vyslechnu nejprve rodiče, zajímám se o jejich představy, hodnoty, které ctí, jak vidí své dítě.

Podle situace objasňuji profilaci školy, naše záměry a dosavadní zkušenosti. Zmíním profesionalitu pedagogů, pestrost nabídky, rizika špatné organizace na rozvoj dětí. Ujasním skutečnost, že vyčleňování času k zájmovým činnostem mimo přirozenou součást dne v mateřské škole slouží pouze k vnějšmu, velmi zkreslenému dojmu o práci školy. Snažím se apelovat a argumentovat v duchu, „že škola není něco jako Matějská pouť, kde platí: čím víc atrakcí, tím lépe.“ Vedu k pochopení, že rozdělování dětí na disponované a nedisponované, talentované a netalementované, platící a neplatící, zdržuje od toho, co nabízí školka individuálním způsobem všem. Vysvětluji, jak přesuny dětí v prostoru a čase narušují nezbytný klid a pohodu, vytvářejí četná psychická zranění při separaci dětí, které si např. nemohly vyrobit postavičku do Betlémské jeskyně v kroužku keramiky. Upozorním, že s hlínou mají u nás možnost pracovat všechny děti, že nám jde především o to, aby se děti dobře cítily, byly šťastné a získaly především zkušenosti, které jim poskytnou dobrý start pro školní docházku a pro budoucí život. Pozvu pak rodiče do školky, aby viděli, co všechno s dětmi podnikáme. Dám jim čas na rozmyšlenou, domluvím další schůzku k vyřízení nezbytných formalit.

K nadstandardním aktivitám jako je seznamování s cizím jazykem nebo hra na hudební nástroj odkáži rodiče k profesionálům (jazykové školy, umělecké školy). Možná bude fungovat příklad z praxe.

Daneček se přihlásil ve své školce do kroužku hry na housle. S externí učitelkou domluvila ředitelka školky termín 2x týdně v 8:00 hod., místo: kabinet vedle třídy. V této době probíhala ve třídě volná hra dětí.

Daneček je velký hudební talent. Přichází každý den v sedm hodin a netrpělivě hlídá dveře, kdy už se objeví paní učitelka ze ZUŠ. Je neklidný, nezapojuje se do hry. Bojí se, že by pak nestihl uklidit, protože paní učitelka pokaždé spěchá, neboť má pevný rozvrh. Daneček nemá možnost navazovat

kontakty s dětmi, musí hlídat dveře a také zapůjčené housle. Časem se objevuje neuróza. Daneček odmítá později i svačit. Má stále větší problémy v sociální oblasti. Navrhuji matce, aby zvážila docházení na housle do ZUŠ. Zpočátku odmítá. Zvu ji, aby přišla sledovat Danečkovu nepohodu při hře. Využívám i nahrávky videa. Matka při vracení kazety oznamuje: „Dnes se domluvím s paní učitelkou houslí, zda by nemohl Daneček docházet k ní nebo do ZUŠ.“

Rizika

- **nepohoda a neklid dítěte vláčeného z kroužku do kroužku, z místa na místo**
- **neposkytnutí možnosti prosociálního učení**
- **vytržení ze souvislostí probíhajícího projektu**
- **absence potřebné kontinuity**
- **negativní pocity způsobené separací**
- **pocity nedostatečnosti limitováním dispozic dětí**
- **pocity nadřazenosti např. „My na to máme peníze.“**
- **učitelky stresované zbytečným organizováním, limitované časem**

6.3.9. Zvláštní příležitosti

Patří sem akce dětí s rodiči, výlety, exkurze, návštěva kulturních akcí, domova důchodců, kostela, plavecký výcvik..atd.

V souvislosti s touto organizační formou se chci vrátit k vymezení organizačních forem, jak je uvádí Skalková a částečně její vymezení rozved'me.

Příklad aplikace jejího vymezení:

Cíle práce pedagoga:

„Vytvářet povědomí o mezilidských a morálních hodnotách, rozvoj schopnosti vytvářet a rozvíjet citové vztahy v okolí“ (v souladu s RVP PV)

Charakter látky:

Poznatky a hodnotové postoje, které lze získat zkušenostním, situačním a prožitkovým učením v reálném životě.

Připravenost a specifické potřeby dětí , jejich individuální zvláštnosti:

Předškolní dítě vnímá přítomnost, zajímá se o dění ve své bezprostřední blízkosti, jeho charakteristickým znakem jsou všudypřítomné emoce, informace zpracovává individuálně (viz. analýza)

Možnosti, které má v prostředí k dispozici:

Ve městě je domov důchodců, dítě má možnost získat při návštěvě této instituce povědomí o lidech v určité životní etapě., Může je potěšit vlastnoručně vyrobeným dárkem, předvedením toho, co se naučilo nebo jen svou přítomností. Má příležitost přímo se setkávat s důležitou obecně uznávanou hodnotou, kterou je úcta ke stáří. Návštěva v něm probouzí vědomí, že může dění pozitivně ovlivňovat vlastní aktivitou.

Štěpánka a Jozífek po zážitku v domově důchodců přiměli před vánocemi maminku a tatínka k návštěvě jejich opuštěné babičky.

Organizační forma „zvláštní příležitosti“ má v MŠ své opodstatnění. Umožňuje bezprostřední zkušenosti, které jsou v tomto vývojovém období naprosto nezbytné. Životní realita a její potenciál patří do vzdělávání předškoláků. Otevírá dítěti možnost chápání všech životních souvislostí tím nejefektivnějším způsobem. Poskytuje inspiraci při zachycování a zpracování informací směrem k interpretaci a reprodukci. Sdílení společných zážitků ukotvuje kulturně společenské povědomí dětí. Vede k udržování tradic, pochopení nezbytnosti vnímat sebe jako součást světa a společnosti.

Rizika

Co ohrožuje přínos zvláštních příležitostí pro dítě?

- **neznalost pedagoga o prostorách a podmínkách souvisejících s místem, zvyklostmi a specifiky akce a místa, kde se má náš záměr uskutečňovat**

- **nedomyšlenost důležitých detailů (odjezdy a příjezdy vlaků, místo k nezbytné hygieně, občerstvení jídlem pitím, vybavení dětí materiály)**
- **existence stresujících faktorů pro dítě (strach z čertů, z živočichů, z neznámého)**
- **nepřiměřená zátěž, nedostatek odpočinku, fobie z otevřených, či uzavřených prostor**
- **nerespektování tempa dětí (spěch, nudné zdlouhavé stání, čekání)**
- **nevhodná komunikace (abstraktní pojmy, komplikované, dlouhé přednášky, mentorování, nálepkování)**
- **nejasná pravidla**
- **podcenění bezpečnostních hledisek**

Po definování organizačních forem v mateřské škole a pojmenování jejich rizik, si můžeme uvědomit, že optimální jsou takové způsoby učení, které stimulují všestranné poznávání dětí a podporují rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Jejich využívání by mělo být během celého pobytu dítěte v mateřské škole vyvážené. Při výběru způsobu předávání zkušeností a poznatků se řídíme jejich obsahem a přihlížíme k cíli své práce, ke specifickým potřebám dětí, jejich individuálních zvláštnostem a možnostem, které máme v dané škole k dispozici. Podporujeme stírání hranic učním v přirozených situacích v neformálním prostředí. Ideální možností je individualizovaný způsob učení dětí v kombinaci všech uváděných možností, vzájemně se podporujících. K tomu se nejvíce osvědčuje PROJEKTOVÁNÍ.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. VÝZKUM

Objektem mého výzkumu jsou skutečnosti pro zajištění rozvoje potencialit dětí, které souvisejí s využíváním organizačních forem v současné mateřské škole.

Zdůvodnění výběru zvoleného objektu výzkumu:

- **Ověření pravdivosti názoru na aktuální situaci (hypotézy)**
- **Přínos pro optimalizaci vzdělávání učící se společnosti: otevřená budoucnost**
- **Užitečnost a aktuálnost v rámci oboru: potřeba získání přehledu o skutečné situaci, zjištění poměru vyváženosti využívaných organizačních forem**

Cíl výzkumu

Zjistit, jaký mají současné děti prostor pro samostatnost a sebeuplatnění v organizaci dne v mateřské škole.

1.1. Hypotézy

1. Většina předškolních pedagogů si uvědomuje potřebu individualizace vzdělávání, snaží se poskytovat dětem větší svobodu a možnost seberealizace.
2. Respektovat potřeby, pocity a náměty dětí činí ještě mnoha pedagogům potíže.
3. Počty dětí ve třídách ovlivňují obavy pedagogů o jejich bezpečnost.

1.2. Postup zpracování výzkumu

- Výzkumné šetření v mateřských školách v celé ČR bylo zaměřeno k potvrzení mnou stanovených hypotéz.
- Využila jsem za tímto účelem kvantitativního výzkumu metodou dotazování.
- Dotazník jsem předložila k vyplnění celkem stovce pedagogů v Táboře, Praze, Sezimově Ústí I. a spolužačkám z Jihočeské Univerzity Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích (pracují v mateřských školách v celé ČR).
- Počet 100 respondentů sloužil k přehlednému vyhodnocování výsledků.
- Předložený dotazník měl charakter „škálování.“

Pedagogové odpovídali celkem na 22 otázek. U každé otázky vybírali jednu ze tří možností následovně odstupňovaných:

1. v případě souhlasu s uvedeným výrokem: **zásadně ano**
2. v případě ne zcela vyhraněného postoje: **částečně, někdy**
3. v případě kategorického nesouhlasu: **zásadně ne**

- Zjištěná data uvádím v tabulkách.
- Tabulky obsahují v řádcích položky s konkrétními dílčími jevy, které pokládám za důležité při šetření daného problému.
- Ke každému dílčímu sledovanému jevu uvádím příslušný počet získaných odpovědí.
- Zamýšlím se nad těmito dílčími výsledky a vyjadřuji své názory k obecnému dopadu na kvalitu vzdělávání dětí zejména v případech, kdy odpovědi vypovídají o nerespektování potřeb dětí.

- V případě spontánního využívání tělovýchovného náradí jsem k ilustraci a doplnění výsledků kvantitativního výzkumu použila kvalitativní formu výzkumu metodou náhodného pozorování tohoto jevu a rozhovoru s pedagogy.
- Analyzovala jsem výzkum z hlediska možných faktorů, které ovlivňují stávající situaci.
- Shrnula jsem stručně poznatky.
- Definovala jsem návrhy možných řešení pro zlepšení stávající situace.

1.3. Analýza dat výzkumu

Tabulka č.1

Volné využívání materiálů:

	ZÁSADNĚ ANO	NĚKDY, ČÁSTEČNĚ	ZÁSADNĚ NE
Hračky:	51	38	11
Tělovýchovné náradí:	28	54	18
Výtvarné materiály:	21	79	0
Převleky:	25	73	2
Nošení vlastních věcí dětí do MŠ:	49	43	8
Potřeby na úklid:	23	65	12

K volnému využívání hraček se 51% respondentů vyjádřilo souhlasně, 38% využilo odpověď střední hodnoty, 11% respondentů se vyjádřilo zásadně odmítavě. Jeden z dotazovaných pedagogů doplnil ke své záporné odpovědi zdůvodnění, že ve třídě je stanoveno pravidlo, že děti učitelku o vypůjčení hračky žádají. Ve třídě se ráno scházejí děti z jiných oddělení a při

jejich odchodu pak nastávají problémy s úklidem. Tato poznámka mne vede otázky, zda také ostatní pedagogové, kteří se vyjádřili proti, si tímto způsobem zajišťují lepší přehled o vypůjčených hračkách. Znamenalo by to, že se tak nejspíš snaží předcházet nedorozuměním při jejich úklidu.

Tuto situaci může ovlivňovat spojování dětí z různých oddělení, případně vysoký počet dětí ve třídě. Rozvrh pracovní doby učitelek a celková organizace dne v dané třídě vede zřejmě k omezování dětí ve svobodném půjčování hraček.

V souvislosti s tím bych ráda připomněla tři rámcové cíle definované RVP PV uváděné v teoretické části této práce. V kapitole zabývající se volnou hrou dětí definuji také některá možná rizika nadměrné organizovanosti dětí.

Například: nedostupnost hraček, pomůcek, různorodého materiálu, knih encyklopedií podle vlastní volby prohlubuje pasivitu dětí, případně vede k nesmyslným aktivitám, které označujeme zpravidla jako „zlobení“.

Toto riziko jasně formuluje dopad na rozvoj vnitřní aktivizace dětí, jejich seberealizace směrem k rozvoji potencialit.

Takovým způsobem je omezována i možnost poskytnutí prostoru k prosociálnímu učení. Děti tu nemají možnost domlouvat se mezi sebou, řešit vzniklou situaci. Setkávají se s nedůvěrou pedagoga v jejich schopnosti.

Pravidlo, které nevhodně omezuje volný výběr hraček, neslouží dětem k jejich všestrannému rozvoji.

Spontánní využívání tělovýchovného náradí během hry umožňuje dětem 28% respondentů, 54 % někdy, částečně. 18% respondentů vyjádřilo zásadně odmítavý postoj.

Odmítnutí nikdo z odpovídajících dále nezdůvodňoval.

Odpověď **někdy, částečně**, kterou označilo 54 pedagogů, byla v některých případech doplněna dodatky, že poskytování možnosti využívání náradí brání někdy vysoké počty dětí ve třídě během her.

Kvantitativní výzkum tohoto jevu jsem doplnila kvalitativní metodou: pozorováním v některých třídách mateřských škol a následnými rozhovory. Měla jsem tak možnost vidět, že zde žádné tělovýchovné náradí děti k dispozici nemají,

a proto jsem se dotazovala na příčinu. Učitelky mi sdělily, že chodí jednou týdně do tělocvičny, kde dětem možnost využívání náradí umožňují. Zde bych ráda připomněla své poznatky uváděné v teoretické části např. v kapitole, týkající se organizačních forem cvičení.

Z vlastní praxe mám vyzkoušeno, že na základě smysluplně stanovených pravidel lze dětem po celý den poskytnout spontánní aktivity na horolezecké stěně. Tu mají k dispozici děti ve třídě U krtka v Plané nad Lužnicí. Je možné se tak na vlastní oči přesvědčit, jak se děti prostřednictvím tohoto zařízení realizují. Během doby, kdy jsem zde pracovala, jsem zaznamenala mnohé pokroky dětí v rozvoji hrubé motoriky, sebevědomí a prosociálního chování. V této třídě nedošlo k žádnému úrazu dětí na tomto náradí ani jinde. Zdejší děti chodí také jednou týdně do tělocvičny místní základní školy. Vnímám to jako příkladnou formu akceptace tělesně-kinestetické inteligence, kterou disponuje většina dětí.

Umožnění spontánních aktivit na tělovýchovném náradí na základě smysluplných pravidel rozvíjí významně potenciality dětí.

Obecný dopad neposkytnutí možnosti spontánního využívání tělovýchovného náradí dokládá zvyšující se agresivita, neklid, neobratnost, bojácnost, nesamostatnost, nedůvěra dětí ve své schopnosti, neschopnost se domlouvat, respektovat ostatní. Hyperaktivní děti jsou přirozeně nutkány svou potřebu spontánního pohybu za každou cenu uspokojit, což vede často ke zbytečným úrazům dětí.

Volné využívání výtvarných materiálů je již podle výsledků poskytováno dětem všemi pedagogy. 21% pedagogů je poskytuje neomezeně. 79 % se hlásí k variantě: někdy, částečně. 17% z nich nesouhlasilo v dotazníku s některými konkrétními materiály, většinou se jednalo o nůžky, tuše a lepidlo. Nevím, co k těmto postojům pedagogů vede, neznám přesné faktory, které taková omezení ovlivňují. Bylo by jistě zajímavé zjistit to v budoucnu nějakým empirickým

výzkumem zaměřeným přímo na tento problém. Jeden pedagog poskytující tyto materiály někdy doplnil v dotazníku, že záleží na programu daného dne. Mohu se jen dohadovat, zda stálému poskytování brání nějaká výjimečná událost např. plavání, návštěva divadla, spojování dětí, zájmové kroužky atd., nebo zda je právě svobodné poskytování materiálů výjimečnou událostí.

Dopady:

Vzhledem k tomu, že jsou ve skupině děti, jež potřebují zpracovat některé zachycené informace prostřednictvím výtvarného vyjádření, považuji omezování možnosti využít výtvarné materiály za brzdu rozvoje potencialit.

Volné využívání převleků pro námětovou hru a dramatizaci poskytuje zásadně 25% respondentů, 73% někdy, částečně a zásadně odmítavý postoj vyjádřila 2%.dotazovaných. Své stanovisko v dotazníku blíže nespecifikovali.

Je možné, že třída žádnými převleky nedisponuje, protože to není pedagogy považováno za důležité. Tady bych ráda připomněla, že využívání těchto doplňků významně zkvalitňuje tzv. „vstup do role“ a umožňuje dítěti mnohem hlubší prožitek ze hry. Slouží dítěti i k vyrovnávání se s některými emočními problémy. Prostřednictvím vstupu „do role“ může dítě vytěsnit některá emoční zranění, nepříjemné zážitky. Převleky slouží k větší vnitřní motivaci dítěte, aktivizují jej. Poskytují možnost se odlišovat, zdůraznit jedinečnost role a situace.

K potvrzení významu převleků mnohem účinněji než jakákoliv sebelépe formulovaná definice poslouží příklad z mé praxe :

Čtyřletý Honzík se vrátil z dlouhodobého pobytu na klinice v Motole v převleku Ferdy Mravence. Matka jej chlapci ušila na doporučení motolských psychologů. Do školky chodil v tomto převleku dva měsíce. Postupně se s traumatizujícím zážitkem, který si vyžádala jeho nemoc a pobyt na klinice v době vánoční, díky „vstupu do role“ vyrovnával. Třetí měsíc mu stačila jen všudypřítomná plyšová hračka Ferdy a postupem času už nepotřeboval ani tu.

Obecné dopady omezování dětí ve využívání těchto materiálů pochopíme nejlépe při studiu poznatků psychologie, diagnostiky, sociální pedagogiky, a při studiu mnoha odborných publikací, např. dramaterapie. Potřeba převlékání dětí pro „vstup do rolí“ je samozřejmým rituálním prvkem, který potvrzuje, že typickým znakem myšlenkových procesů dítěte předškolního věku je smyslově-symbolické vnímání. Nerespektování a neakceptování této dětské potřeby má dopady na rozvoj identity a emoční ladění dětí.

Nošení vlastních hraček a pomůcek dětí do MŠ zásadně umožňuje 49% pedagogů, 43% někdy, částečně. Zcela to odmítá 8% z celkového počtu dotazovaných.

Nevím, zda tomu mám rozumět tak, že si s sebou tyto děti nesmí přinést do třídy svého „plyšáčka“, aby se lépe vyrovnaly např. s nově vzniklou situací, jakou je adaptace na školku, případně blížící se operace nosních mandlí a nebo traumatizující zážitek dlouhodobého pobytu v nemocnici.

Mohlo by to znamenat i to, že si děti nemohou přinést do třídy fotografie z rodinné dovolené nebo video, které by se mohlo hodit k tématu.

V případě těchto odpovědí mohu užít pouze odhad příčin a faktorů souvisejících s těmito výsledky výzkumu.

Obecné dopady omezování nošení věcí z domova do MŠ.

K ilustraci těchto dopadů bych ráda využila opět své zkušenosti z praxe: *Vietnamská holčička přinesla do třídy videonahrávku přírodních krás své země. Děti měly možnost vidět zemi, kde žije. Díky sošce Buddhy, kterou donesla, se rozvinulo téma, které poskytlo mnoho nových poznatků o kulturních tradicích a zvycích její země. Přidaly se další děti a doplňovaly výstavu o sošky a ikony světců, etnické symboly, busty politických velikánů dob minulých, fotografie a vlajky. Díky dětem vyrostl projekt, který jim umožnil získat povědomí o pestrém okolním světě a jeho dění. Otevřel možnost získat nové vědomosti o rozdílnosti životních postojů lidí a jejich rozdílného způsobu života.*

Omezování těchto aktivit by neumožňoval rozvoj dětí ve všech oblastech, jak je definuje RVP PV.

Zákazem přinést si vlastní hračku bych nerespektovala přirozenou potřebu dítěte být přijímáno s jeho „kamarádem“, který mu pomáhá překonat nějakou bolestivou zkušenost. Neakceptovala bych jeho přirozený strach z neznámého. Deformovala bych jeho sebepojetí.

Potřeby na úklid patří do rukou dětí zásadně podle 23% dotazovaných, někdy, částečně podle 65% dotazovaných. Podle 12% zásadně do rukou dětem nepatří.

Příčiny mohu pouze odhadovat. Buď se dětem nevěří, nebo si někdo myslí, že by neměla paní provozní nic na práci. Možná to někdo považuje za **zdržování od učení**.

Dopady tohoto jednání zhodnotíme pomocí rámcových cílů RVP PV:

Co všechno se děti učí, když vědí kde potřebné věci k úklidu najít a když je mají možnost využít? S jakou se setkávají hodnotou umožněním takových činností? Jaký mají prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci?

Pocity dítěte, které vylije čaj a musí prožít tuto nehodu jako selhání svých schopností, mohou vyvolat obrovské vnitřní trauma, pochyby o sobě, strach a bezmocnost. Děti, které něco vylijí a vědí jak tuto přirozenou chybu napravit, jsou všestranně rozvíjeny takovou zkušeností. Učí se potřebným dovednostem, získávají nové návyky, poznatky o vlastnostech předmětů a jevů. Učí se předcházet nehodám, dávají si příště větší pozor, aby se neokrádaly o příjemnější a zábavnější činnosti. Mají možnost nést následky svého vlastního jednání. Vnímají dospělého jako někoho, kdo jim důvěřuje a vnímají chyby jako přirozenou součást života bez kterých se nic nenaučíme.

Tabulka č.2

Poskytnutí převážně volného vyžití při pobytu venku:

ZÁSADNĚ ANO	NĚKDY, ČÁSTEČNĚ	ZÁSADNĚ NE
94	6	0

Poskytnutí volného vyžití při pobytu venku považuje 94% pedagogů za samozřejmé. Nevím, jak to 6% pedagogů, kteří uvedli odpověď: **někdy a částečně** s řízením pobytu venku myslí. Snad tu sehrálo svou roli to, že pedagog vlastně do jisté míry nějak děti řídí, obzvláště venku, kde jde o dodržení hlediska bezpečnosti dětí. Je tím pravděpodobně míněno nějaké cílené zaměření na poskytování přímých zkušeností při spontánní hře venku.

Dopady:

Neposkytnutí přímých zkušeností při pobytu venku a nevyhovění přirozené potřebě spontánního pohybu dětí by zásadně omezovalo všestranný rozvoj potencialit dětí.

Tabulka č.3

Prostor pro pocity, názory a náměty dětí:

	ZÁSADNĚ ANO	NĚKDY, ČÁSTEČNĚ	ZÁSADNĚ NE
Nošení vlastních věcí dětí do MŠ:	49	43	8
Vyhovění potřebám tzv. nespavců:	21	70	9
Upřednostňování připraveného programu pedagoga před návrhy dětí:	45	40	15
Možnost dětí mluvit do programu třídy:	30	52	18
Prostor pro samostatné řešení konfliktů dětmi:	23	53	24
Omezování využívání WC během odpočinku:	8	23	69
Poskytnutí intimity dítěte na WC:	59	41	0

K nošení vlastních věcí do MŠ jsem se vyjádřila již v souvislosti s volným poskytováním materiálů. (Svým charakterem patří tento jev do obou tabulek.)

Vyhovět potřebám nespavců je samozřejmé pro 21% respondentů, někdy, částečně pro 70% respondentů. Zásadně odmítavý postoj vyjádřilo 9% dotazovaných.

Neznám podmínky, ve kterých pedagogové s odmítavým postojem pracují. Je možné, že pracují s dětmi, které jsou v MŠ od ranního kuropění a při obědě jeví známky totálního vyčerpání. Překvapuje mne ten vysoký počet u varianty někdy, částečně. Zasloužilo by si to další zkoumání příčin této situace.

Dopady:

Nucení dětí k dlouhému odpočinku na lehátku a neposkytnutí činností je omezováním rozvoje potencialit. Jedná se o nežádoucí jednání, které je neakceptováním přirozených potřeb dětí. Připomínám zde především rizika uváděná v souvislosti s organizační formou „odpočinek.“

Především tak není využita možnost individualizovaného vzdělávání.

Upřednostňování připraveného programu pedagoga před návrhy dětí pokládá za nezbytné 45% dotazovaných, někdy, částečně 40%. Zásadně nesouhlasí 15%.

Problematických je oněch 15%, kteří nedovolí dětem ovlivňovat program třídy. Nedovedu si představit, jak práce s dětmi v takové skupině vypadá. Je však možné, že takový pedagog vychází každý den z evaluace, vyvaruje se chyb z předešlého dne a dokáže připravit program, který nadchne naprosto každého, všechny to baví a jsou celý den aktivní a spokojení. Musím se přiznat, že já tak pracovat neumím. Učím se od dětí. Moc mi pomáhá, když něco samy vymyslí, něco z domova přinesou a chtějí, abychom se tím všichni zabývali.

Například v případě přípravy programu na vystoupení pro maminky. Před pár lety jsem si napsala přípravu na program a přesvědčovala děti, že budeme přednášet konkrétní básničky, hrát určitou pohádku, tančit, to, co jsem já vybrala. V poslední době se mi osvědčilo nechat to na dětech. Zkoušení je pak mnohem víc bavilo. Vymyslely interpretace, na které bych já sama nepřišla. Ještě dlouho po vystoupení si skupinky hrály na „divadlo“ a ke svým nápadům se vracely, dál je rozvíjely a obměňovaly. Dost jsem si to užívala, byla jsem zvána do „divadla“ a mohla jsem si v hledišti dokonce odpočinout.

Dopady:

Tato otázka sleduje téměř autentický jev jako ta následující, proto dopady uvádím až po té následující.

Možnost dětí mluvit do programu třídy zásadně umožňuje 30%, někdy, částečně 52% a zásadně odmítá 18% z celého počtu dotazovaných. (Doplňující poznámka otázky zněla: „Brzy by mi diktovaly, co se bude dělat.“)

Domnívám se, že je tato situace ovlivněna určitou nejistotou pedagoga, jeho malou důvěrou v sebe a svěřené děti. Mně osobně se velmi osvědčilo, poskytnout dětem možnost hlasovat např., kam se půjde ven a co se vezme s sebou. **Obecným dopadem** je v tomto případě nedostatek prostoru k prosociálnímu učení, pro hledání kompromisů, domlouvání se s ostatními, respektování odlišných názorů, nalézání nových řešení, přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí. Pedagog takové příležitosti neposkytující nerozvíjí nezbytné životní kompetence dětí. Děti se cítí jako nepřijaté, neakceptované projevem nedůvěry pedagoga.

Dopad si lépe uvědomíme, když si představíme sami sebe - jak se cítíme, když nás někdo vmanipuluje do svých představ, nerespektuje náš názor, naše potřeby.

Prostor pro samostatné řešení konfliktů dětmi zásadně umožňuje 23% respondentů, 53% někdy, částečně. Zásadně odmítá 24% respondentů.

Jeden záporně odpovídající respondent podtrhl výrazně dovětek v závorce: „Dnešní děti se neumí domluvit.“ Jeden další připsal, že musí řešit sám za děti velké konflikty.

Možným faktorem ovlivňujícím situaci může být skutečnost, že tito pedagogové neměli možnost absolvovat seminář *Respektovat a být respektován* a nebo si zatím neměli možnost přečíst stejnojmennou knihu. Mám vlastní praxi v posledních třech letech ověřené, že současné děti umí samy řešit i velké konflikty.

Obecné dopady neposkytnutí prostoru pro řešení konfliktů dětmi:

Vyvolává to napětí, pocit nepřijetí, vnímání pedagoga jako někoho, kdo nerespektuje jeho potřeby, hrozí pasivita, nespokojenost, negativní pocity vůči druhému dítěti, které je nějak zvýhodněno pedagogovým řešením, (žárlivost, vztek, podvádění). Není možnost získání potřebných životních kompetencí, není využito předností prosociálního učení.

Omezování využívání WC během odpočinku neprovozuje 69%. Pouze 23% někdy, částečně. Omezování praktikuje 8% pedagogů.

Zde se přikláním k názoru Mgr. Svobodové, že takové počínání je určitou formou týrání dětí. Věřím, že tito pedagogové takovým omezením míní to, že chodí děti na WC kontrolovat.

Obecným dopadem omezování je pocit nepříjetí pedagogem. Neakceptováním základních potřeb dítěte dochází k týrání. Neposkytnutím samostatnosti a nemožností ovlivnit dění omezujeme rozvoj potencialit.

Hrozbou je vyvolávání traumatizujících pocitů **u dětí!!!**

Poskytnutí intimity dítěte na WC vnímá jako zásadně nutné 59% dotazovaných, jako částečně nutné 41% dotazovaných. Nikdo z dotazovaných nepovažuje intimitu na WC za nežádoucí.

Domnívám se, že v případě volby odpovědi částečné intimity hraje roli nižší věk dětí a omezené dispozice dětí, které potřebují pomoc po použití WC.

Tabulka č. 4

Význam řízené činnosti z hlediska předávání nových poznatků dětem:

ZÁSADNĚ ANO	NĚKDY, ČÁSTEČNĚ	ZÁSADNĚ NE
7	17	76

Organizační formu označovanou jako řízená činnost považuje pouze 7% respondentů za nejdůležitější pro předávání nových poznatků. 17% někdy, částečně. 76% respondentů řízené činnosti za nejdůležitější zásadně nepovažuje.

Výsledek mi potvrzuje, že většina pedagogů si uvědomuje význam všech ostatních organizačních forem, zejména individualizované formy vzdělávání. Domnívám se, že mnoho pedagogů využívá každodenních situací v organizaci dne k předávání nových poznatků, protože je si vědoma významu přímých

zkušeností v rozvoji dětí. Myslím, že vysedávání v půlkruhu nad obrázky u magnetické tabule se děje jen zcela výjimečně.

Tabulka č. 5

Poskytování samostatnosti dětem:

	ZÁSADNĚ ANO	NĚKDY, ČÁSTEČNĚ	ZÁSADNĚ NE
Poskytnutí možnosti svačit individuálně:	2	66	32
Možnost nalévat si samostatně nápoje:	82	14	4
Možnost samostatného mazání nátěru na chléb:	54	40	6
Možnost odmítnout nápoj a jídlo:	98	2	0
Možnost svobodného využití prostor pro hygienu:	55	40	5
Možnost uklidit si po sobě (utírání, zametání)	50	48	2
Poskytnutí intimity dítěti na WC	59	41	0

K poskytnutí možnosti svačit individuálně se pouze 2% respondentů vyjádřila souhlasně, 66% volilo střední variantu a 32% pedagogů se vyjádřilo zásadně proti. Ve třech případech doplňovali pedagogové do dotazníku zdůvodnění této záporné odpovědi. Uvedli, že individuální organizaci svačiny brání hygienické předpisy. Zřejmě mají pedagogové na mysli Vyhlášku 107/ 2005 Sb., která stanovuje normy ohledně školního stravování. Normy určují, kolik gramů jednotlivých druhů potravin má strážník dostat. Nikde však není zakázáno organizovat svačinu předškoláků individuálně. Organizaci školního stravování stanovuje §2, odst.3 Vyhlášky.

Další odpovědi v jednotlivých položkách v souvislosti s poskytováním samostatnosti dětem demonstrují, že většina pedagogů chápe význam poskytnutí samostatnosti pro rozvoj dětí. Pouze v ojedinělých případech není tato potřeba dětí respektována.

Tabulka č. 6

Obavy o bezpečnost dětí při vysokém počtu dětí ve třídě:

ZÁSADNĚ ANO	NĚKDY, ČÁSTEČNĚ	ZÁSADNĚ NE
26	53	21

Obavy o bezpečnost dětí ve třídě při jejich vysokém počtu má celkem 79% dotazovaných pedagogů, z toho zásadní 26% pedagogů, 53% má obavy někdy, nebo částečně. Zásadně nemá obavy 21% respondentů. Tato skutečnost má pravděpodobně přímý vztah k počtu dětí se kterými pedagog pracuje.

Vliv počtu dětí na kvalitu práce s nimi potvrdilo zmapování situace v českých mateřských školách v červnu 2006. Autorka výzkumu Mgr. Eva Svobodová se v souvislosti s výsledky obrací na předškolní pedagogy a ptá se: „Jaká rizika vyplývají z vysokých počtů dětí na třídách?“ (Svobodová, E.: Informatorium 3-8, červen 2006, str. 6-7)

Dopady obav pedagoga o bezpečnost dětí ve třídě při jejich vysokém počtu:

Pocity stresovaného pedagoga znehodnocují kvalitu práce s dětmi. Mají vliv na pohodové klima třídy, které má velký význam pro optimální rozvoj potencialit dětí. Není dostatek prostoru pro individuální práci.

Stresovaný pedagog není ochoten poskytovat optimální míru samostatnosti dětem. Neumožnění spontánního využívání tělovýchovného náradí během hry má dopady na seberealizaci dětí, rozvoj motorických dovedností, zdraví, sebevědomí a prosociálního učení.

1.4. Potvrzení hypotéz

1. Většina předškolních pedagogů si uvědomuje potřebu individualizace vzdělávání a snaží se poskytovat dětem větší svobodu a možnost seberealizace.

Potvrzení hypotézy č.1.

Výzkum potvrdil, že většina předškolních pedagogů si uvědomuje potřebu individualizace ve vzdělávání a snaží se poskytovat dětem větší svobodu a možnost seberealizace.

Odpovědi vypovídají, že většina předškolních pedagogů poskytuje dětem:

- **optimální množství řízených forem vzdělávání**
- **svobodné využívání materiálů**
- **možnosti seberealizace v režimu dne**

Pouze nízké procento dotazovaných zřejmě nepochopilo dostatečně význam poskytování osobní samostatnosti pro rozvoj předškolních dětí.

Rezervy jsou v umožnění spontánního pohybu na tělovýchovném nářadí a v poskytování individuálního svačení dětí.

2. Respektovat potřeby, pocity a náměty dětí činí ještě mnoha pedagogům potíže.

Potvrzení hypotézy č.2

Mnoha pedagogům činí ještě potíže respektovat potřeby, pocity a náměty dětí, což se potvrdilo tím, že:

- **upřednostňují vlastní přípravu před návrhy dětí**
- **neumožňují dětem mluvit do programu**
- **neumožňují nošení vlastních věcí dětí do MŠ**
- **nevyhoví potřebám tzv. nespavců**
- **neposkytují prostor pro samostatné řešení konfliktů dětmi**
- **omezují děti ve využívání WC během odpočinku**

Potřebu intimity předškolního dítěte na WC považuje většina dotazovaných za nutnou zásadně a malé procento dotazovaných částečně.

3. Počty dětí ve třídách ovlivňují obavy pedagogů o jejich bezpečnost.

Potvrzení hypotézy č. 3

Počty dětí ve třídách zásadně ovlivňují obavy o jejich bezpečnost u většiny pedagogů. Dokládá to skutečnost, že pedagogové, kteří poskytují spontánní využívání tělovýchovného náradí jen někdy, částečně, zdůvodňují svoji odpověď tím, že jim ve stálém poskytování takových aktivit brání obavy o bezpečnost dětí při vysokém počtu dětí ve třídě.

1.5. Závěrečné vyhodnocení dat získaných analýzou výzkumu

V celé této práci se pokouším ukázat, že efektivní předškolní vzdělávání lze poskytnout pouze když máme možnosti rozvíjet každého jedince s přihlédnutím k jeho vývojovým zvláštnostem a jeho jedinečnosti.

Studium na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, vzdělávací semináře, samostudium odborné literatury a vlastní zkušenosti mi potvrdily, že předškolní dítě potřebuje pocit pohody, bezpečí, prostor pro samostatnost, poskytování zkušeností a poznatků vzhledem k jejich způsobu vnímání a úrovně myšlenkových procesů. Bez respektování individuality v sociální skupině nelze rozvíjet všechny potenciality.

Hlavním faktorem ovlivňujícím daný problém je přístup pedagoga, který je nositelem rozvoje všech potencialit v sociální skupině.

Empirický výzkum jsem proto zaměřila na povědomí pedagogů o významu rozvoje potencialit a na zjištění, zda je pedagogem možnost seberealizace v současné mateřské škole dětem poskytována.

Vytváření vhodných podmínek pro rozvoj všech potencialit dětí, uplatnění individualizace ve vzdělávání a poskytování prostoru pro samostatnost ovlivňuje míra poznatků pedagogů v oblasti psychologie, pedagogiky a dalších významných oborů, souvisejících se vzděláváním dětí.

V případech výsledků, které dokládají neposkytování spontánního využívání tělovýchovného náradí dětem, hraje významnou úlohu skutečnost, že ve třídě není takové vybavení vůbec k dispozici. To jsem si ověřila kvalitativním výzkumem - pozorováním podmínek v konkrétních třídách.

Zajímalo mne také, zda se v současné mateřské škole objevuje stres a obavy o bezpečnost dětí z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě.

Stres významně ovlivňuje ochotu pedagoga v poskytování spontánního pohybu na náradí ve třídě. Tento fakt potvrdila více než polovina dotazovaných pedagogů, kteří odpovídali na otázku o částečném poskytování spontánního využívání náradí během hry.

1.6. Shrnutí poznatků:

Výsledky výzkumu potvrzují moje vlastní zkušenosti z praxe.

Pro plnění požadavků, jak je definuje RVP PV, bude nutné zaměřit se na poskytnutí optimálních podmínek v organizaci dětí v mateřských školách pro rozvoj všech potencialit. Optimalizace se týká především strategie kontextualizace, diferenciací a individualizace ve vzdělávání. Své opodstatnění má v organizaci dne v současné mateřské škole frontální způsob vyučování, neboť skýtá prostor pro prosociální učení. Uplatňováním inkluze poskytneme možnost zlepšení životních šancí mnoha dětem s problémem a rozvíjíme tak zároveň sociální a emocionální složku osobnosti všech dětí ve skupině

1.7. Návrhy na řešení zjištěných problémů

Jak lze dosáhnout pozitivní kvalitativní či kvantitativní změny vůči stávajícímu stavu věcí?

Pozitivní změny bude dosaženo eliminováním faktorů, které zapříčinily stávající situaci.

1. V předškolním vzdělávání může pedagog uplatnit poznatky uvedené zde v souvislosti s akceptováním mnohačetné inteligence dětí.

Tato aplikace umožní využití strategie kontextualizace a individualizace.

V praxi MŠ to znamená **uplatňování činnostního, sociálního a uměleckého učení** v reálných a inscenovaných situacích, na základě získávání zkušeností v přirozených souvislostech a **umožněním smyslově-symbolických her dětí.**

2. Mít na zřeteli komplexní charakter všech pedagogických kategorií (cíl, obsah, metody, principy, prostředky, organizační formy)

V praxi MŠ to znamená propojení všeho co se nabízí, poskytuje, umožňuje, děje **uplatněním projektového způsobu vyučování.**

3. Eliminovat rizika, která tato práce definuje v souvislosti se specifickými organizačními formami v MŠ.

V praxi MŠ to znamená klást si stále tři otázky, které vycházejí z rámcových cílů RVP PV.

4. Zredukovat počty dětí ve třídách.

V praxi MŠ to znamená asertivně se bránit práci v přeplněné třídě.

5. Odstranit mezery v poznatcích dalším vzděláváním v oboru, rozšiřovat odborné kompetence pedagogů.

V praxi to znamená navštěvovat semináře, studovat na VŠ, uplatňovat samostudium.

Co se tím zlepší?

- o respektování přirozené potřeby sebeaktualizace dětí:
tělesná a psychická pohoda dětí: bezpodmínečné přijetí, pozitivní
emocionální ladění, umožnění spontánního pohybu
- o respektování odlišných potřeb:
realizace individualizovaného vzdělávání ve skupině předškolních
dětí
- o využívání efektivní komunikace:
poskytování možnosti samostatného řešení konfliktů dětmi, využití
empatické reakce v potvrzování legitimacy dětských pocitů
- o respektování potřeby ovlivnit chod věcí:
realizování otevřených forem vyučování (prostor pro návrhy dětí,
hledání řešení, prostor pro kritické myšlení)

2. NÁVRH ORGANIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE V PRAKTICKÉ UKÁZCE

2.1. Má příprava krok za krokem

1. Vezmu si na pomoc Třídní vzdělávací program, který vychází ze Školního vzdělávacího programu školy. Seznámím se záměry, které jsem si definovala a pročtu evaluaci z předešlých činností.
2. Vybavuji si děti, které mám ve třídě (pokukuji po jejich fotkách, umístěných v srdíčkách na nástěnce).
3. Vycházím z analýzy dětí a celé skupiny a z již uvedené evaluace, konfrontuji vše se svými záměry a rámcovými cíli, jak je definuje RVP PV.
4. Mám ve třídě chlapce, kteří mají velmi výraznou prostorovou inteligenci. Jeden chlapec má výraznou intrapersonální inteligenci. Pokud se nebude

moci seberealizovat, začne mi trucovat. Většina dětí disponuje převážně tělesně–kinestetickou inteligencí, v kombinaci s prostorovou, děvčata převážně hudební a lingvistickou a několik z nich také interpersonální. U některých chlapců je výrazná logicko-matematická. Znamená to využít celý prostor, umožnit maximální pohybové vyžití, využít hudbu jako efektivní prostředek, nabídnout poznatky rozvíjející myšlenkové procesy, pracovat se symboly, uplatnit vzájemnou spolupráci, dát prostor pro vyjadřování vlastních názorů dětí, umožnit zachycování a zpracování informací prožitkem za pomoci všech devatenácti smyslů, využít aktuálních situací, umožnit estetické vnímání, využít prvků magičnosti. Co mi v tom může pomoci? Systém Tvořivé dramatické výchovy. Jejím prostřednictvím splním efektivně každý svůj záměr, budeme se společně učit hrou!

5. Mé záměry: Přivádět děti k novým poznatkům, k rozlišování toho, co je nám všem prospěšné, jak toho pozitivního dosáhnout. Hledat k tomu cesty, vést děti k šetrnému zacházení s vodou a potravinami.
6. Téma měsíce v třídním programu:
„Aby stromek mohl růst, musí vědět jak a kudy..“ (z třídního plánu na březen:viz příloha)
7. Přemýšlím, na jaké jejich předchozí vědomosti, poznatky, dovednosti, návyky navážu, abych mohla děti evokovat; probouzet asociace (vytáhnout ze šuplíčků v jejich hlavičkách zasunuté dojmy, pocity a zkušenosti a efektivně je využít.)
8. Jaké prostředí nejvíce evokuje sucho a hlad? Poušť. Už vím jaké zinscenuji prostředí. Kreslím myšlenkovou mapu. Hledám souvislosti. Pomohu na svět projektu Afrika. (název mohou vysvětlit děti)
9. Vymezím si, co všechno musím připravit já a co můžu, ba musím nechat na dětech, abych je přehnaně neorganizovala, aby byly samostatné. V čem všem budou moci být aktivní, aby je to celý den bavilo?

10. Připravuji si nezbytné materiály: CD, videonahrávky, hledám informace v encyklopediích, na internetu, vybírám vhodné písně, básně a prózu, připravuji převleky na vstupy do rolí, zážitkové předměty, domlouvám návštěvy hostů, kteří obohatí můj záměr. Zjišťuji otvírací doby v muzeu, v knihovně, v teráriu. Přemýšlím, v čem mi nahrává právě probíhající roční období

11. Rozvrhnu si, co skýtají v tomto ohledu organizační formy:

- o co nabídnou ve volné hře?
- o jaká bude forma cvičení: spontánní, řízená?
- o jakým způsobem uplatním záměr v řízené činnosti
- o jak můj záměr podpoří celodenní stravování, pitný režim?
- o jak můj záměr půjde realizovat při pobyt venku?
- o jak záměr využiji při odpočinku a hygieně
- o jak to bude vypadat odpoledne?
- o jaké zvláštní příležitosti skýtají přímé zkušenosti a souvislosti

Jak to celé skloubit s rituály, dodržováním pravidel, aby to působilo komplexně, nevytrženě ze souvislostí. Jak budu komunikovat, jak se vyhnout rizikům? Co bude připraveno v rezervě, aby to celé klaplo, děti byly šťastné a odnesly si nové poznatky?

2.2. Realizace projektu Afrika

Volná hra

Děti mají k dispozici mapu světa, atlas, vlajky, encyklopedie, puzzle s africkými zvířaty, velké krabice s pískem, lavory, plastové lahve, obvyklý výtvarný materiál.

Nabízím výrobu barevných afrických masek a sukýnek. Respektuji vlastní tvorbu a náměty dětí. Pomohu a radím jen na požádání (bezradným dětem).

Na horolezecké stěně jsou k dispozici lana na šplhání, v prostoru je možné využít laviček, míčů, padáku, žebřin, stavebnic.

Stavět můžeme pyramidy, stany kočovných kmenů.

Na stolech jsou velké archy papírů a lepidlo. Nabízím možnost natřít arch lepidlem a posypat pískem. Písek umožňuji nasypat do plastových lahví. Do lavorů mohou děti nalít vodu. (Nechám děti přijít na to, k čemu se co může hodit, když si hrajeme na Afriku)

Dám maximální prostor pro nápady dětí v souvislosti s tématem.

Poskytuji spontánní pohyb v celém prostoru herny, volné přemísťování pomůcek a lehkého nábytku.

Herna se postupně mění v africkou poušť s oázami. Z odpadových rour z tvrdého kartonu a z papíru umožňuji vyrobit palmy. Lavory s vodou, ozdobené nastříhaným barevným krepovým papírem, se stávají studnami v oázách. Uplatní se též výrobky roztodivných živočichů. Hodí se i obrovská modrá látka: stává se z ní vodopád. Pomáhám ho dětem zavěsit dolů z žebřin.

Svačina:

Děti si samy všechno chystají, svačí průběžně. Mytí rukou před jídlem je samozřejmé. Nápoje máme v termoskách, chléb je v krytých plastových zásobnících, pomazánka v miskách, nože v připraveném košíku. Děti vědí, že si mají nalít jen tolik, kolik vypijí. Je tu čaj, mléko a sypké přísady k jeho ochucení. Svačina probíhá od 7.00 do 9. 30 dle potřeby dětí. Kdo se nasvačil, ví kam co uklidit. Domluva s kuchyní funguje úžasně. V 9:30 jsou všechny děti nasvačené, použité nádoby jsou na vozíku před výdejnou stravy.

Uklízení:

Uklízíme jen nezbytné, využívám obvyklých rituálů „hymny“ a „korálků“ zavěšených na mém krku, když je vše potřebné uklizeno.

Řízená činnost:

Pouštím Africkou hudbu a vyzvu zájemce k tanci v maskách, sukýnkách, ale i bez nich. Každý tančí podle svého.

Po tanci si sedáme na elipsu.

Ve středu dění je poušť, kterou děti společně vyrobily.

Pouštím relaxační hudbu a začíná chůze po elipse k sesoustředění.

K vyrovnaní obou mozkových hemisfér nosíme vodu, kterou nabírám ze „studní“ v oázách. Děti se neverbálně mezi sebou vyzývají k chůzi postojem, pohledem a podáním misky s vodou. Střídání funguje beze slov, v klidu. Je slyšet jen tichá relaxační hudba. Když se všichni, kdo chtějí, projdou po elipse, vypínám hudbu. Děti vědí, že misky mají dát doprostřed a sedají si na elipse.

Vyprávíme si o Africe. Podáváme si africkou sošku, kterou přineslo jedno dítě z domova. Každý řekne, co ví o Africe. Pokud děti hovoří hlavně o zvířatech, zařadíme pro aktivizaci následující:

Napodobujeme pohyb zvířat: lvi a lvice, sloni, pštrosi, plameňáci, paviáni, žirafy..atd.

Učíme se novou píseň. Pět minut v Africe, P. Jurkovič, J Žáček.

Využíváme doprovodných nástrojů: plastikových lahví naplněných pískem. Přidáme podle potřeby a zájmu Orffovy nástroje.

Pobyt venku:

Jdeme do muzea na výstavu o Africe. Po návratu se vyžijeme spontánně na školní zahradě. Kdo chce šplhá jako opice po průlezkách. Dnes bylo kvůli výstavě málo času. Vyzvu děti, aby vymyslely, co si zítra vezmeme s sebou na zahradu.

Oběd a odpočinek:

Děti si vše samy připravují. Kdo je najedený, ukládá se k odpočinku nebo ke spánku. Čteme Exuperyho Malého prince (atmosféra pouště). Odpočaté děti vstávají a mají možnost např. modelovat zvířata z plastelíny, kreslit, co je napadne, hledat v mapě, atlasu, encyklopediích. Máme prostor pro individualizovanou formu vzdělávání.

Volná hra odpoledne:

Děti si mají možnost vyrobit, co ráno nestihly, nebo vyrábějí jiné věci, které je napadnou. Volně si hrají podle potřeby a zájmu.

Jak poroste projekt dál?

Hrajeme hru: „Vymění si místo ten, kdo už měl někdy strašný hlad, strašnou žízeň“

Vyprávíme si, jak jsme se o hladu a o žízni cítili. Improvizujeme na téma: „Jak se tváří, ten, kdo má hlad a žízeň, jak chodí, co dělá?“ a podobně.

Hrajeme na „Krále všech studní.“ (V království všichni žízní a trpí hladem.)

Hledáme řešení, jak přesvědčit krále, aby dal studny k dispozici všem. Jak řešit, aby měli všichni co jíst? Máme k dispozici převleky pro vstup do rolí.

Hrajeme „vysvobozovací honičky“. Honí nás „Hlad“ a „Žízeň“. Kdo je chycen je „na suchu“, může být zachráněn „pokropením vodou z oázy“, „dovedením k „pramenu vody“. Kdo je chycen „umírá hlady“, může být zachráněn „nakrmením chlebem“. Vymýšlíme jiná „zakletí“, hledáme další možnosti vysvobození. Vymýšlet necháme děti.

Dramatizujeme příběh: „Jak zvířátka hledala vodu“.

Můžeme samy uspořádat výstavu „Afrika“ a pozvat kamarády z jiné školky, z jiné třídy.

Vymýšlíme africká jména, tance, nové převleky. Vytvoříme vlajku našeho kmene. Skládáme naši africkou hymnu.

Improvizujeme na hudbu Ian Anderson: „Afrique“ a „In the olive Garden“

Při stravování a hygieně využijeme situace k pochopení významu šetření s vodou a s jídlem.

Vedeme děti k uvědomování si, že bez vody nemůže nic růst, nic žít. Zasejeme si semínka rostlin, aby děti přímou zkušeností poznávaly, jak je voda pro růst rostlin nezbytná.

Možností k tématu je mnoho. Důležité je nechat prostor dětem. Umožnit jim donést vlastní věci z domova. Nechat je vymýšlet hry, umožnit jim mluvit do programu. **Uchopit každý návrh, nápad a každou příležitost, kterou lze využít ke stimulaci dětí**

ZÁVĚR

Realizace projektu by měla vést k co nejdynamičtější aktivizaci dětí poskytnutím možností k zachycování a zpracování informací vzhledem ke všem typům inteligencí dětí. Efektivní cestou je umožnit maximum přímých zkušeností a činností, které zprostředkují dětem vnímání všemi smysly. Projekt by měl být především dílem dětí, jen tak jej přijmou za svůj. Pokud je nadchne, získají pro něj i další partnery: rodiče, sourozence, známé a možná i veřejné činitele. Tak přinese mnoho poznatků a zkušeností, povede k získávání všech životních kompetencí. Podpoří vyřešení nějakého závažného problému, který se týká i širší veřejnosti. Otevře cestu k hledání nových, netradičních řešení. V dětech je skrytý obrovský potenciál. Pomozme jim jej rozvinout.

Seznam použité a citované literatury:

- ATKINSON, R.: Psychologie, Portál, Praha 2003
- BERTRAND, Y.: Soudobé teorie vzdělávání, Portál, Praha 1998
- BRUCEOVÁ, T.: Předškolní výchova, Praha 1996 Praha
- CAIATIOVÁ, DELAČOVÁ, MÜLLEROVÁ, Volná hra, Praha: Portál, 1994
- DVOŘÁKOVÁ, H.: Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte, Portál, Praha 2002
- GARDNER, H.: Dimenze myšlení. Portál, Praha 1999
- HELUS, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, Portál Praha 2004,
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: Reformu dělá učitel, STD, Praha 1994
- KAUFANNOVÁ-HUBEROVÁ, G.: Děti potřebují rituály, Portál, Praha 1998
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J.: Respektovat a být respektován, Spirála, Kroměříž 2005
- KOŤÁTKOVÁ, S.: hry v mateřské škole, Grada, Praha 2005
- KOVALIKOVÁ, S., Integrovaná tematická výuka, Spirála, Kroměříž
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy, Portál, Praha 2003,
- PELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém, Praha 1995
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995
- ŘÍČAN, P., Cesta životem, Panorama, Praha 1980
- SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika, ISV, Praha 1999
- SOMR, M.: Úvod do metodologie a metod výzkumu, České Budějovice 2006
- SVOBODOVÁ, E., Obsah a formy předškolního vzdělávání", České Budějovice 2007
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.: Pedagogika pro učitele, Grada, Praha 2007
- WAGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie, Karolinum, Praha 1999
- ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika individuální vzdělávací program, Portál, Praha 2001

Časopis Informatorium 3-8, č.6/ červen 2006

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, VUUP, Praha

PŘÍLOHY

Dotazník pro předškolní pedagogy,

který je zaměřen na výzkum organizovanosti dětí v současné mateřské škole.

Je součástí bakalářské práce s názvem

„Organizační formy v současné mateřské škole.“

Pokyny k vyplnění dotazníku:

Dotazník je anonymní

Vyberte možnost, která nejvíce odpovídá skutečnosti. Odpověď výrazně zakroužkujte.

1. Pokládám za nezbytné, aby mě děti o vypůjčení hračky požádaly.

Zásadně ano

Někdy

Zásadně ne

2. Tělovýchovné nářadí (žebřiny, trampolínu, žíněnku, lavičky, horolezeckou stěnu, apod.) děti nemohou ve třídě spontánně využívat:

Zásadně nemohou

Někdy

Zásadně mohou

3. Domnívám se, že výtvarné materiály (pastelky, barvy, tuše, štětce, čtvrtky, lepidlo, nůžky, látky) by neměly být dětem při hře volně dostupné:

Zásadně neměly

Částečně

Zásadně měly

4. Myslím, že převleky pro námětovou hru a dramatizaci (čepice, klobouky, šátky, šaty, závoje.apod.) by měly děti využívat jen výjimečně, aby jim to bylo vzácné:

Zásadně ano

Částečně

Zásadně ne

5. Domnívám se, že návštěva dítěte na WC bez mého svolení je nedodržením bezpečnostních předpisů:

Zásadně ano

Někdy

Zásadně ne

6. Myslím, že ve třídě nelze organizovat svačinu dětí individuálně.
(Děti musí ve školce svačit hromadně):

Zásadně ano

Někdy

Zásadně ne

7. Myslím, že samostatné nalévání nápojů dětmi je zdržováním od mnohem důležitějších aktivit:

Zásadně ano

Někdy

Zásadně ne

8. Samostatné mazání pomazánky na chleba dětmi pokládám za porušení hygienických zásad:

Zásadně ano

Někdy

Zásadně ne

9. Svobodný výběr z nabídky nápojů, odmítnutí nápoje, jídla (např. mléka, pomazánky) pokládám za okrádání rodičů, kteří dětem stravu platí:

Zásadně ano

Částečně

Zásadně ne

10. Potřeby pro úklid, např. hadr, smeták, lopatka, nepatří do rukou dětí v mé třídě. (Myslím, že v případě nehody, např. vylití nápoje, je tady od toho paní provozní):

Zásadně nepatří

Někdy

Zásadně patří

11. Nabízet dětem náhradní program, když se odmítnou účastnit společné činnosti, považuji za nevhodné a neprofesionální jednání:

Zásadně ano

Někdy

Zásadně ne

12. Intimita předškoláků na WC není podle mého názoru v MŠ nutná:

Zásadně není

Někdy

Zásadně je

13. Převážná část pobytu venku dětí by, podle mne, měla patřit zásadně řízeným činnostem:

Zásadně ano

Částečně

Zásadně ne

14. Domnívám se, že odpočívát mají po obědě všechny děti. (Organizováním jiných činností pro nespavce bychom rušili děti, které musí spát.)
- Zásadně ano Částečně Zásadně ne
15. Podle mne ruší courání některých dětí na WC během spánku spící děti. (Beru na to ohled, tak courání dětí na WC omezuji):
- Zásadně ano Někdy Zásadně ne
16. Nošení vlastních věcí do MŠ (hraček, pomůcek dětí) pokládám za nevhodné:
- Zásadně ano Někdy Zásadně ne
17. Všechny věci mají ve třídě své místo, proto je děti nesmí přenášet z místa na místo:
- Zásadně nesmí Někdy Zásadně smí
18. Nejdříve děláme společně to, co jsem si naplánovala. Návrhy dětí realizujeme až, když zbude čas:
- Zásadně ano Někdy Zásadně ne
19. Musím stále řešit za děti jejich konflikty. (Dnešní děti se neumí domluvit):
- Zásadně ano Někdy Zásadně ne
20. Za nejdůležitější organizační formu pro předávání nových poznatků považuji řízené činnosti:
- Zásadně ano Částečně Zásadně ne
21. Myslím, že děti nemohou mluvit do programu třídy. (Brzo by mi diktovaly, co se bude dělat):
- Zásadně smí Částečně Zásadně nesmí
22. Kvůli vysokému počtu dětí ve třídě mám strach o jejich bezpečnost:
- Zásadně ano Někdy Zásadně ne

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Marie Kováčová, studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty JČU v Českých
Budějovicích

Třídní program Březen:

„Aby stromek mohl růst, musí vědět jak a kudy.“

O čem to je?

- O poskytnutí zážitku k pochopení - co znamená: „Zřeknout se něčeho lákavého, pro něco mnohem hodnotnějšího...“
- O osvojování si nových poznatků ve všech oblastech života...
- O pochopení, co přináší trpělivost při odhalování tajemství...
- O zachycování skutečností a vyjadřování představ dalšími netradičními způsoby....
- O prožívání radosti a uspokojení ze zvládnutého a z poznání, z dokončeného díla...
- O rozlišování, co je nám všem prospěšné a jak toho pozitivního dosáhnout, hledat k tomu cesty...
- O rozvoji dalších sociálních a kulturně- hygienických návyků, o jejich zdokonalování...
- O dalších poznatcích v souvislosti s obdobím a právě prožívanými skutečnostmi, o stále úctě k živým bytostem, ke všemu živému...
- O tom, že za každou věcí se skrývá práce člověka a co je tvořeno s radostí a láskou, má svou obrovskou hodnotu a zaslouží si úctu...
- O odpovědnosti za své chování, o chápání špatných a dobrých vlivů svého chování na život vlastní i svého okolí, pojem KRÁSA...

Příležitosti, nabídka:

- **POVÍDÁNÍ:** na elipse: odhalování tajemství, navazování kontaktů s druhým, posílání odhaleného předmětu,: „Co se děje v březnu venku? Jak to prožívám já, čeho si všímám? Co můžu všechno venku vidět a co mne zajímá? Co všechno nám příroda dává pro radost, užitek a inspiraci v této době? Jak můžu dění ovlivnit já?
- **DÍLNA:** svobodné tvoření, kreslení, malování, modelování, atd. (materiály: hlína, písek, voda, přírodniny, plastové lahve, papír, lepidlo, fotografie, obrázky z časopisů)...
- **HRY:**
 - A) volná hra: výběr v daném prostoru a podmínkách, svobodně využívané námětové koutky na základě pravidel soužití...
 - B) řízené hudebně- pohybové a dramatické : Hra: „Vymění si místo ten, kdo...“ (zjistíme, kdo má koho a co rád, kdo už se někdy zřekl něčeho pro druhé...)
 - Hra: „Vysvobozování“: kamarád je chycen, můžeme mu pomoci: pohlazením, písničkou, podlezením, usměvavým obličejem, předáním něčeho atd. ...

Hra: „Král studní“: využití momentálního postavení v roli pro společné záležitosti, pro spokojenost všech...

Hra: „Hlad a žízeň“: vysvobození, výměna rolí

„Práce s písní k tématu“: hudebně pohybové ztvárnění písně, možnost využití ON a dalších improvizovaných nástrojů...

Hra: „Hledáme si kamaráda“, na základě vymezené vlastnosti: barva oblečení, podle symbolu (stromček, rostlina, kterou si vybral kamarád a má ji v ruce, zavěšenou na krku...)

Hra: „Čára života“ klademe za sebou zleva doprava „na čáru“ obrázky podle posloupnosti(Od semínka ke stromu, od stromu k hotovému výrobku, od semínka ke chlebu...)

- SPONTÁNNÍ POHYB: horolezecká stěna, schůdky, lano, skluzavka, lavičky, trampolína, kuželky, padák na cvičení, nářadí na zahradě, přírodní terén, míče, lano....
- POZOROVÁNÍ: více o dění v přírodě, o člověku, který do přírody zasahuje, o jeho chování v životě, co se nám líbí a nelíbí, jak můžeme přispět k lepšímu životu tím, co už umíme , zajímáme se o to, co živočichové a rostliny potřebují, co o nich už víme, co nás spojuje, co ohrožuje přírodu a náš život....
- SYMBOLY: „SLUNCE“
- POJMY: „KRÁSA“, co to je, jaké má vlastnosti, jak může vypadat, co umí, vidíme ji všichni stejně? Je v reklamě všechno opravdu krásné? Co si o tom myslím?
- PRAVIDLA: „Zacházíme s věcmi s úctou“, „Neničíme práci druhých“ „Učíme se vidět potřeby ostatních: „Když je někdo smutný, zajímáme se o něj, hledáme řešení“
- LABORATOŘ: Zkoumáme vlastnosti písku a hlíny ve dvou nádobách, přenášíme materiály z jedné do druhé rukama, pomocí lopatek, další aktivity, plnění nádob, vnímání všemi smysly, sázení semínek, péče o růst a dále dle námětu dětí.
- KNIHY, ENCYKLOPEDIE A JINÁ MEDIA: Hledáme na mapě, v knihách, uvědomujeme si své místo v životě, prostor, ve kterém žijeme: naše město, školka, zahrada, park a její okolí, fotografie, televizní a jiná reklama (postoje a názory na reklamu).
- EXKURSE: Návštěva Botanické zahrady v Táboře
- PREZENTACE: Výstavka výtvorů, „Krása kolem nás“
- KULTURNĚ-HYGIENICKÉ NÁVYKY: Prohlubujeme návyky, hledáme cesty, jak být víc samostatní, zdraví a spokojení...
- SPOLUPRÁCE: Společně můžeme dokázat víc, nikdo není sám, respektujeme se, pomáháme si, vylepšujeme společně naši zahradu...
- HODNOCENÍ: Přemýšlíme, co se nám společně povedlo, co stálo za to a líbilo se nám to, co už nechceme nikdy zažít, protože se někdo z nás cítil špatně. Co s tím dál?...

Fotografie:





















































