

OBSAH, METODY A FORMY POLYTECHNICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

JOSEF SLOWÍK (EDITOR)

Tato publikace vznikla v rámci projektu *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách* (CZ.1.07/1.3.00/48.0033) realizovaného Fakultou pedagogickou Západočeské univerzity v Plzni společně s partnery Step by Step ČR, o.p.s. a Hlasovým centrem, o.p.s.

ISBN 978-80-261-0560-2

Vydala Západočeská univerzita v Plzni, 2015

Na přípravě publikace se autorsky podíleli:

Mgr. Martina Beranová

Mgr. Světlana Cozlová

Mgr. Michal Dubec

MgA. Eva Gažáková

Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D.

PhDr. Ludmila Jarošová

PhDr. Michaela Kaslová

Mgr. Ilona Kolovská

Jiřina Marková – Krystlíková

PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D.

Mgr. Milan Podpera

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Mgr. Regina Szymiková

PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.

Mgr. Jana Šístková

Mgr. Mirka Škardová

MUDr. Jitka Vydrová

Mgr. Markéta Zachová

Vědecká redakce a recenze odborných příspěvků:

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

Obsah

Slovo editora (<i>J. SLOWÍK</i>).....	2
Představení projektu Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách (<i>M. BERANOVÁ, M. PODPERA</i>).....	4
Odborné příspěvky k tématům projektu	
Pracovní výchova jako součást polytechnické výchovy v mateřské škole (<i>J. HONZÍKOVÁ</i>).....	8
Mozaiky a cesta k míře: polytechnická výchova a příprava na školní matematiku (<i>M. KASLOVÁ</i>).....	20
Hlas a řeč jako součást osobnosti učitele (<i>P. SOVOVÁ</i>).....	39
Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování (<i>M. DUBEC</i>).....	48
Současný stav profesního rozvoje učitelů a pojetí mentorské podpory v mateřských školách (<i>J. ŠÍSTKOVÁ</i>).....	63
Studijní materiály vytvořené v rámci klíčových aktivit	
Polytechnická výchova v mateřské škole: Práce s materiály (<i>J. HONZÍKOVÁ</i>).....	76
Polytechnická výchova v mateřské škole: Práce s nástroji (<i>J. HONZÍKOVÁ</i>).....	87
Polytechnická výchova v mateřské škole: Hravá matematika (<i>Š. PĚCHOUČKOVÁ, I. KOLOVSKÁ</i>).....	98
Polytechnická výchova v mateřské škole: Předčtenářské dovednosti (<i>S. COZLOVÁ, P. SOVOVÁ</i>).....	118
Didaktické minimum k polytechnickým kurzům DVPP (<i>M. PODPERA</i>).....	135
Jak úspěšně komunikovat (<i>M. DUBEC, E. GAŽÁKOVÁ, P. SOVOVÁ</i>).....	153
Herecké aspekty učitelské profese (<i>M. DUBEC, E. GAŽÁKOVÁ, P. SOVOVÁ</i>).....	158
Hlas a řeč jako součást osobnosti (<i>J. MARKOVÁ-KRYSTLÍKOVÁ, R. SZYMIKOVÁ</i>).....	169
Interní mentoring (<i>J. ŠÍSTKOVÁ</i>).....	202
Popis průběhu projektu podle klíčových aktivit	
Klíčová aktivita 1: Podpora polytechnické výchovy v mateřských školách (kurzy DVPP) (<i>P. SOVOVÁ</i>).....	208
Klíčová aktivita 2: Podpora osobnostního rozvoje učitelů v mateřských školách (kurzy DVPP) (<i>P. SOVOVÁ</i>).....	212
Klíčová aktivita 3: Stáže – specifická forma vzdělávání pedagogů (<i>L. JAROŠOVÁ, L. VYDROVÁ</i>).....	215
Klíčová aktivita 4: Interní mentoring v mateřské škole (kurz DVPP) (<i>M. ŠKARDOVÁ</i>).....	234
Klíčová aktivita 5: Evaluace kvality vzdělávacích aktivit v polytechnické výchově (<i>D. ŠAFRÁNKOVÁ, M. ZACHOVÁ</i>).....	243
Přílohy: Výstupy účastníků klíčových aktivit	
Zkušenosti ze zapracování polytechnické výchovy do praxe (<i>M. PODPERA</i>)	
Ukázka reflexí účastníků kurzů osobnostního rozvoje (<i>P. SOVOVÁ</i>)	
Vybrané závěrečné zprávy účastníků stáží (<i>L. JAROŠOVÁ, M. ŠKARDOVÁ</i>)	
Ukázka materiálů a reflexí účastníků kurzu interního mentoringu (<i>M. ŠKARDOVÁ</i>)	

Slovo editora

JOSEF SLOWÍK

Tato odborná publikace vznikla jako jeden z výstupů projektu *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách* se záměrem nabídnout cenné informace a zkušenosti především pedagogům působícím v praxi preprimárního vzdělávání (tedy učitelům a učitelkám v mateřských školách) – tak, aby výsledky projektu nezůstaly pouze v relativně úzkém kruhu jeho přímých účastníků. Jednotlivé kapitoly systematicky představují východiska, průběh i výstupy projektu, zároveň s tím ale nabízejí ucelený vhled do oblasti polytechnické výchovy jako takové a reflektují možnosti její aplikace v předškolní výchově a vzdělávání.

Po úvodním představení celého projektu následuje kapitola obsahující pět recenzovaných odborných příspěvků, které se vztahují k různým tématům polytechnické výchovy a vytvářejí solidní informační a teoretický základ pro nahlédnutí celé sledované problematiky (poděkování touto cestou patří také dvěma recenzentkám – konkrétně PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. a doc. PhDr. Evě Opravilové, CSc., které svými připomínkami a podněty významně přispěly k dosažení konečné kvality jednotlivých příspěvků).

Další část je tvořena studijními materiály, které vznikly při realizaci jednotlivých klíčových aktivit projektu. Samotný popis průběhu projektu v následující kapitole potom seznamuje s detailními realizačními kroky, ke kterým se váže i poslední, přílohová část.

Publikace může působit v některých místech jako ne vždy souvislá a přesně jednotně strukturovaná, lze si povšimnout i podobnosti nebo opakování některých formulací nebo postupů – to však svědčí právě o komplexní provázanosti různých aspektů ústředního tématu a v mnoha případech se jedná o ukázkovou aplikaci teoretických informací v následných samotných didaktických a studijních textech používaných během klíčových aktivit (proto některé části mají spíše formu prezentací a pracovních materiálů). Soudržnost celku tím není narušena, ale naopak dochází k přemostění leckdy tak zjevné propasti mezi teorií a praxí.

Věříme, že tento výsledek několikaměsíčního úsilí týmu řešitelů projektu, ale i samotných účastníků, jejichž přínos je v publikaci také zcela zřejmý a není zanedbatelný, bude smysluplným a použitelným materiálem pro pedagogické pracovníky v praxi, ale také nepřehlédnutelným příspěvkem k rozvoji kvality polytechnické výchovy v mateřských školách.

Představení projektu Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách

MARTINA BERANOVÁ

MILAN PODPERA

Projekt *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách* (CZ.1.07/1.3.00/48.0033) nebyl, jak by název napovídal, zaměřen pouze na polytechnickou výchovu. Projekt obsahl všechny čtyři podporované „podaktivity“ dané výzvou č. 48 z oblasti podpory 1.3 – *Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení* operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*:

- Příprava budoucích lektorů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- Podpora profesního rozvoje učitelů mateřských škol v oblasti podpory polytechnického vzdělávání
- Tuzemské a zahraniční stáže vedoucích pracovníků a učitelů mateřských škol
- Osobnostní a sociální rozvoj učitelů mateřských škol

Projekt byl realizován Fakultou pedagogickou Západočeské univerzity v Plzni, jejímiž partnery byly Hlasové centrum, o.p.s. a Step by Step ČR, o.p.s.

Hlavním cílem projektu bylo podpořit polytechnickou výchovu v MŠ. V této oblasti jsme učitele MŠ vzdělávali prostřednictvím kurzů DVPP. V návaznosti na posílení využití polytechnické výchovy v MŠ byly dalšími cíli projektu:

- přispět k profesnímu rozvoji učitelů MŠ v oblasti komunikačních a osobnostně kultivujících kompetencí (také prostřednictvím kurzů DVPP)
- posílit horizontální, vzájemné kolegiální učení (jeden od druhého), což naplňoval kurz interního mentoringu a tuzemské a zahraniční stáže.

Cílovou skupinou projektu byli učitelé (popř. vedoucí pracovníci) mateřských škol z Plzeňského a Karlovarského kraje, tedy z oblasti působnosti ZČU v Plzni. V rozvoji a výchově dětí hrají významnou roli, neboť v předškolním období dochází k vytvoření základu všech složek osobnosti včetně vztahu a postojů k okolnímu prostředí, k lidské tvorbě, k technické a vědecké dimenzi společnosti.

Realizace projektu probíhala v období červenec 2014 – červen 2015 v rámci pěti klíčových aktivit:

- Klíčová aktivita 1: Podpora polytechnické výchovy v mateřských školách (kurzy DVPP)

- Klíčová aktivita 2: Podpora osobnostního rozvoje učitelů v mateřských školách (kurzy DVPP)
- Klíčová aktivita 3: Stáže – specifická forma vzdělávání pedagogů
- Klíčová aktivita 4: Interní mentoring (kurz DVPP)
- Klíčová aktivita 5: Evaluace

V rámci Klíčové aktivity 1 bylo více než sto šedesát pedagogů západočeského regionu vzděláno v oblasti polytechnické výchovy (v rámci dosavadní nabídky DVPP v západočeském regionu nebyly kurzy tohoto typu zatím nabízeny).

Vzhledem k psychologickým charakteristikám předškolního dítěte působí učitel v MŠ celou svou osobností. Proto byla Klíčová aktivita 2 věnována osobnostnímu rozvoji učitelů. Zaměřovali jsme se zde na opomíjené složky přípravy - hlasovou a výrazovou. Partner Hlasové centrum o.p.s. disponuje v této oblasti odborným know-how.

Specifickou možností rozšiřování profesních kompetencí učitelů jsou stáže na pracovištích, kde je možno reálně zažít příklady dobré praxe. Seznámení s prací jiného pracoviště rozšiřuje profesní pohled a je prevencí nežádoucí rutiny a stereotypů. Navíc stáže nabízí také možnost porovnání a obohacení (i v oblasti mezinárodních kontaktů). V rámci Klíčové aktivity 3 získalo šedesát učitelů MŠ zkušenosti ze zahraničního či tuzemského pracoviště.

Díky spolupráci s partnerem Step by step, ČR o.p.s. bylo v rámci Klíčové aktivity 4 proškoleno dvacet interních mentorů, Vzdělání v oblasti interního mentoringu podpoří kolegiální vzdělávání – učíme se jeden od druhého. Umožnilo také vytvořit základnu učitelů schopných efektivně a kvalitně vést studenty pedagogické praxe.

Klíčová aktivita 5 všechny aktivity velmi podrobně vyhodnocovala (jednotlivé kurzy DVPP, průběh a přínosy stáží), což bylo využíváno operativně ke zlepšení aktivit v průběhu projektu, i pro potřeby hlubší reflexe a vyhodnocení projektu. Evaluace je i součástí této publikace.

Věříme, že díky své komplexnosti byl projekt *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách* smysluplnou a hodnotnou součástí rozvoje profesních kompetencí učitelů mateřských škol Plzeňského a Karlovarského kraje.

Odborné příspěvky k tématům projektu

Pracovní výchova jako součást polytechnické výchovy v mateřské škole

JARMILA HONZÍKOVÁ

Abstrakt

Článek pojednává o pracovní výchově v mateřské škole. Objasňuje pojem polytechnická výchova a její ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro mateřské školy. Ukazuje cíle a úkoly pracovní a polytechnické výchovy v mateřské škole.

Klíčová slova

polytechnická výchova; mateřská škola; cíle

Abstract

The article discusses the work education in kindergarten. It clarifies the concept of polytechnic education and its anchorage in the basic curriculum for kindergarten. Shows objectives and tasks of working and polytechnic education in kindergarten.

Key words

polytechnic education; nursery school; objectives

Úvod

Pojem „polytechnická výchova“ se poprvé objevil v učení Karla Marxe (1818-1883). Tehdy Marx kritizoval sociální utopisty a jejich názory na výchovu a vzdělání, neboť přeměna společnosti v tomto duchu se mu zdála nereálná. Jeho kritika se týkala i učení Owena a jeho názorů na dětskou práci, resp. vykořisťování dětí prací. Marx byl zastánce dělnické třídy, proto hrála pracovní výchova v jeho názorech na výchovu dominantní úlohu. Pracovní výchova byla základem životní existence, i když práci dětí v továrnách odmítal. Práce byla podle učení Marxe nejen základem pro životní existenci, ale také výchovným prostředkem. Pod pojmem výchova rozuměl nejen duševní výchovu, ale také tělesnou výchovu, vojenský výcvik a v neposlední řadě právě i polytechnickou výchovu. Polytechnická výchova představovala takovou výchovu, která má dítě naučit dítě zacházet s jednoduchými pracovními nástroji a zároveň je seznámit s hlavními zásadami všech výrobních procesů (Mojžíšek, 1962). V 19. století byla pracovní výchova postavena díky K. D. Ušinskému na demokratických pedagogických zásadách. Svoje zkušenosti čerpal Ušinskij ve Švýcarsku a v Německu, kde se seznámil s problematikou evropského školství. Výchova byla chápána v určité harmonii, kterou tvořila národnost, výuka jazyka, práce a věda. Sám Ušinskij ovšem práci považoval za trest, který vyplývá z prvotního hříchu člověka, tedy každý člověk byl podle něho tak hříšný, že si práci zasloužil. Na

druhé straně ale pokládal práci za základní podmínku tělesného, mravního a rozumového zdokonalování člověka, jakož i za projev svobody, štěstí a smyslu života (Honzíková; Bajtoš, 2004).

O několik let později působil v Sovětském svazu významný sociální pedagog A. S. Makarenko (1888-1939), který použil práci jako hlavní výchovný prostředek v jím založené kolonii pro delikventní mládež. Pomocí práce získávala mládež sebedisciplínu a aktivní začlenění do výrobního procesu, což lze považovat za aplikaci polytechnické výchovy v praxi (Mojžíšek, 1962).

Ve své podstatě můžeme myšlenky výše uvedených autorů považovat za stále aktuální, ať se zamyslíme nad pojmem polytechnická výchova, který je na vyšší úrovni než pouze pracovní výchova, tak i nad prací jako výchovným prostředkem, který velmi často používají rodiče.

V současné době se v předškolním vzdělávání setkáváme s termíny pracovní činnosti, pracovní výchova a polytechnická výchova. Za pracovní činnosti lze považovat konkrétní práci s materiály, jako je např. stříhání, nalepování, modelování, aj. Pracovní výchova zahrnuje kromě pracovních činností i získávání základních dovedností a návyků při práci s materiály, poznávání materiálů, bezpečnost při práci, plánování, výchovu ke kladnému vztahu k práci. Polytechnická výchova obsahuje nejen pracovní činnosti a pracovní výchovu, ale zároveň i poznávání výrobních technologií jednotlivých materiálů, technologickou kázeň při práci, orientaci v různých oborech lidské činnosti, tvorbu životního prostředí, poznávání a používání multimedií a nových technologií. Polytechnická výchova nestojí v předškolním zařízení osamoceně, ale je propojena s dalšími obory jako jsou přírodověda, matematická pregramotnost, předčtenářské dovednosti, ale i s dalšími výchovami jako je výtvarná, tělesná a hudební.

1 Polytechnické vzdělávání v mateřské škole

1.1 Postavení pracovní a polytechnické výchovy

Vzdělávání poskytované mateřskou školou se v mnohém liší od vzdělávání poskytovaného na základní škole. Specifika tohoto vzdělávání vyplývají především z dosud nehotových a postupně se rozvíjejících osobnostních struktur dítěte předškolního věku a jeho specifických potřeb. Předškolní vzdělávání se proto musí přizpůsobovat vývojovým kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a

dbát, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání plně respektována. A to je směrodatné i pro polytechnickou výchovu. Cíle uvedené v RVP PV (2004) je tudíž možné specifikovat jako cíle pro pracovní výchovu a cíle pro širší, polytechnickou výchovu. Za cíle pracovní výchovy lze považovat následující:

- získat základní a praktické pracovní dovednosti a návyky při práci s různými materiály,
- poznat vybrané materiály,
- osvojit si zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny práce, základy organizace, plánování práce,
- vytvářet si pozitivní vztah k práci.

Polytechnická výchova rozšiřuje cíle pracovní výchovy ještě o další:

- poznat vybrané materiály a jejich užité vlastnosti, naučit se volit a používat pro práci vhodné nástroje, nářadí a pomůcky, osvojit si jednoduché pracovní postupy potřebné pro běžný život,
- osvojit si základy organizace, plánování práce a technologické kázně,
- vytvářet si aktivní vztah k ochraně a tvorbě životního prostředí,
- získat orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce,
- poznávat a učit se používat nová multimedia.

1.2 Integrace polytechnické výchovy do RVP PV

Jednotlivé oblasti vzdělávání v předškolním zařízení jsou rozlišeny na základě vztahů, které si dítě vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu. Jinak řečeno na základě přirozených interakcí, do kterých dítě v rámci vztahů vstupuje, v nichž žije, rozvíjí se a vyrůstá. Těchto interakčních oblastí je celkem pět: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Od nich jsou pak odvozeny i jednotlivé oblasti předškolního vzdělávání, které Rámcový program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) nazývá:

- Dítě a jeho svět
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý

- Dítě a společnost
- Dítě a svět

RVP PV (2004) je členěn do pěti vzdělávacích oblastí, obsahy jednotlivých oblastí se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. Z těchto oblastí vyplývají i rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání:

- rozvíjení dítěte a jeho schopností učení,
- osvojení si základních hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Pracovní činnosti se objevují ve všech výše jmenovaných oblastech, a to v různých formách:

Dítě a jeho tělo (oblast biologická)

- zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky
- rozvoj a užívání všech smyslů

Vzdělávací nabídka:

- manipulační činnosti, jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním a materiály
- konstrukční činnosti
- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny, stolování, oblékání, úklidu, úpravy prostředí apod.

Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)

Jazyk a řeč

- rozvoj komunikativních dovedností

Vzdělávací nabídka:

- komentování zážitků a aktivit z pracovní činnosti

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- rozvoj tvořivosti při řešení problémů

- posilování přirozených poznávacích pocitů

Vzdělávací nabídka:

- záměrné pozorování předmětů, určování a pojmenování
- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností
- badatelsky orientované hry s materiálem a předměty
- řešení problémových úloh

Sebepojetí, city, vůle

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolí
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání

Vzdělávací nabídka:

- činnosti zajišťující radostné prožitky
- estetické a tvůrčí aktivity

Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

- rozvoj kooperativních dovedností

Vzdělávací nabídka:

- společné aktivity nejrůznějšího zaměření

Dítě a společnost (oblast sociálně kulturní)

- rozvoj estetického i společenského vkusu

Vzdělávací nabídka:

- společné hry a skupinové aktivity
- estetické vnímání
- situační hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí

Dítě a svět (oblast environmentální)

- osvojení si pravidel zdravého prostředí

Vzdělávací nabídka:

- praktické užívání techniky a hraček

- seznamování s přírodninami, lidskými produkty
- péče o životní prostředí

Tyto oblasti vzdělávání jsou vzájemně propojeny, navzájem se ovlivňují a vytvářejí celek, který je ovšem neoddělitelný od životní skutečnosti (RVP PV, 2004).

Pracovní výchova v mateřské škole proniká všemi činnostmi dítěte a je vlastně prvním stupněm systematické přípravy dítěte na práci. Dítě si postupně musí zvykat na práci, pochopit její smysl. Již zde se formulují základní morální vlastnosti jako je pocit zodpovědnosti, cílevědomosti, pracovní odvahy, sebekázně. Při pracovních činnostech se zároveň i vyvíjí, rozšiřuje a prohlubuje smyslové vnímání, fantazie, senzomotorické dovednosti, nervosvalová koordinace, intelekt, technická představivost, myšlení, tvořivost, smysl pro spolupráci a vzájemnou pomoc.

Dítě v mateřské škole se učí především na základě interakce s okolím a svou vlastní prožitou skutečností. Polytechnická výchova v mateřské škole je proto založena na přímých zážitcích dítěte a vychází z jeho samostatné činnosti, přirozené zvědavosti a potřeby objevovat. Veškeré činnosti tak využívají přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů. Pracovní činnosti pak smysluplně obohacují denní program dítěte v průběhu docházky do předškolního zařízení a připravují ho tak pozvolna na nástup do základní školy.

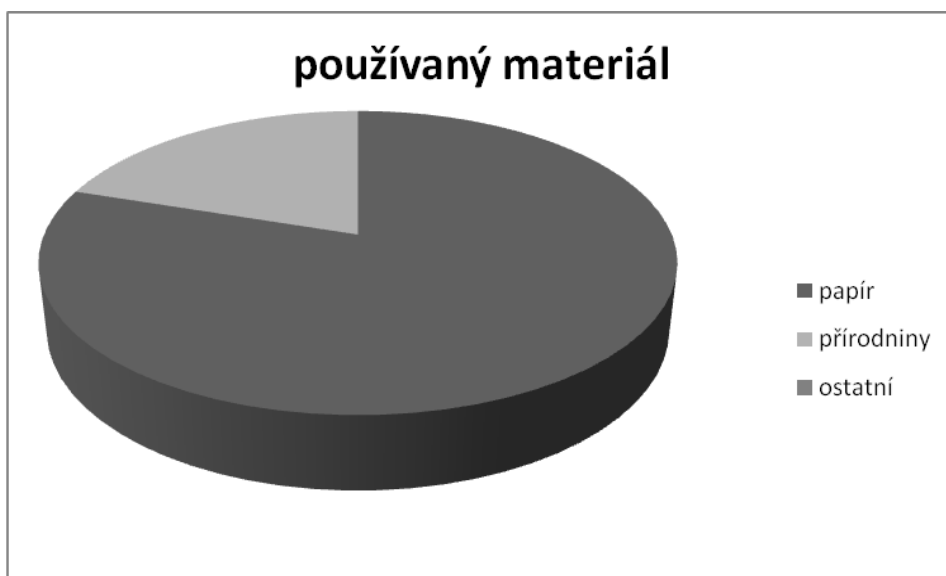
1.3 Oblasti pracovních činností

Pokud bychom se podívali na polytechnickou výchovu v mateřské škole z hlediska pracovních činností, mohli bychom tyto činnosti rozdělit na (Honzíková, 2006):

- práce s různým materiálem
- práce montážní a demontážní
- sebeobslužné práce
- úklidové práce
- práce pěstitelské a chovatelské
- vycházky s pracovní orientacím zaměřením
- hrové činnosti

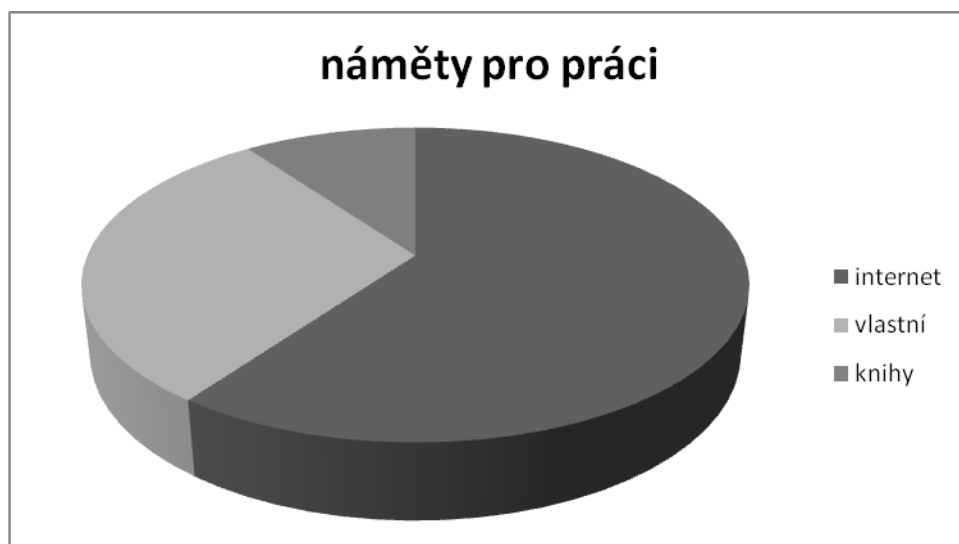
1.3.1 Práce s materiálem

Při práci s materiálem se používá papír, textil, modelovací hmoty, drobný přírodní materiál jako jsou různé plody a přírodniny, v omezené míře se používají i kovy převážně ve formě fólií a „chlupatých“ drátků a plasty ve formě PET lahví. Na základě průzkumu, který byl proveden ve 30 předškolních zařízeních Plzeňského kraje pomocí dotazníků, bylo zjištěno, že nejčastěji používaným materiálem v předškolním zařízení je papír, následují přírodniny a modelovací hmoty.



GRAF 1: ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ MATERIÁLŮ

Na vhodně zvolených pracovních námětech si děti nacvičují základní pracovní dovednosti při práci s papírem jako je stříhání, vystřihování, trhání, lepení, slepování, nalepování, polepování, překládání, skládání, apod.; při práci s modelovací hmotou ubírání, přidávání, tvarování, při práci s přírodninami dotváření, lepení, při práci s fólií vytlačování a tvarování. Důležité je volit takové pracovní náměty, které by rozvíjely zároveň i neverbální tvořivost, technickou představivost, poznávání výrobních technologií, používání multimedíí, a vedly i k ochraně a tvorbě životního prostředí. Průzkum ukázal, že pracovní náměty vyhledávají učitelé mateřských škol nejčastěji na internetu, v knihách, anebo z vlastních zdrojů či od starších kolegů.



GRAF 2: ČETNOST VYHLEDÁVÁNÍ PRACOVNÍCH NÁMĚTŮ

Průzkum také odhalil, z jakých zdrojů získávají učitelé potřebný materiál. Nejčastěji získávají učitelé materiál přímo od předškolního zařízení, méně již od rodičů či sponzorů. Velmi často si materiál zabezpečují sami.



GRAF 3: ČETNOSTI ZABEZPEČENÍ MATERIÁLŮ

Při práci s materiály poznávají děti i vlastnosti materiálů. Z počátku se jedná např.:

- o muchlavost u papíru,
- o tvárnost u modelovacích hmot,
- o pevnost různých materiálů,
- o stárnutí materiálů apod.

1.3.2 Práce montážní a demontážní

Práce montážní a demontážní jsou prostorem nejen pro rozvoj tvořivosti, ale i technické představivosti. Při práci se stavebnicí dochází též k rozvoji interpersonálních vztahů, neboť děti spolupracují, učí se komunikovat. Tato činnost zároveň přispívá i k poznávání okolního světa, o tom, jak věci fungují. Stavebnice se používají různé, od jednoduchých dřevěných či molitanových kostek až po elektrostavebnice Krabík a stavebnice Lego.

1.3.3 Sebeobslužné a úklidové práce

Tyto činnosti rozvíjejí všechny oblasti: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Děti se učí pečovat nejen o sebe, ale i o své prostředí právě formou sebeobslužných a úklidových prací.

1.3.4 Práce pěstitelské a chovatelské

Tyto činnosti učí děti zodpovědnosti. Při volbě těchto činností musí učitel přihlížet ke zdravotnímu stavu dětí a k hygieně prostředí.

1.3.5 Vycházky s pracovním orientačním zaměřením

Taktéž vycházky rozvíjejí všechny výše uvedené oblasti. Při vycházce mohou děti sbírat plodiny a přírodniny, ze kterých následně vytvářejí výrobky. Jinou formou je tvoření dětí přímo v přírodě, kdy vytvářejí různé výrobky, např. pro zvířátka.

1.3.6 Hrové činnosti

Jedná se o hry konstruktivní, tvořivé, situační, apod. Při hrách jsou téměř vždy vytvářeny situace, kdy děti musí reagovat jako v běžném životě a tak jsou opět rozvíjeny všechny oblasti (Honzíková, 2006).

2. Volba pracovního námětu a klíčové kompetence

Volbu pracovního námětu ovlivňují nejen výše uvedené vzdělávací oblasti, ale zároveň i rozvoj klíčových kompetencí. Klíčové kompetence znázorňuje RVP PV (2004) v podobě výstupů. Výstupy zahrnují předpokládané dovednosti, schopnosti, vědomosti, postoje a hodnoty, které by měl jedinec během svého života zvládnout. V předškolním věku to jsou spíše jen základy těchto kompetencí:

1. Kompetence k učení

- děti si osvojují základní pracovní dovednosti a návyky při práci s materiálem

2. Kompetence k řešení problémů

- děti se učí řešit zadané problémové úlohy, volit pracovní postupy

3. Kompetence komunikativní

- děti si rozšiřují slovní zásobu z oblasti materiálů, pracovních nástrojů, nářadí a pomůcek
- učí se navzájem komunikovat

4. Kompetence sociální a personální

- děti se učí vzájemně spolupracovat na zadaném pracovním námětu
- učí se vzájemné pomoci

5. Kompetence občanské

- děti si vytvářejí pozitivní vztah k práci
- učí se hodnotit své výsledky a výsledky ostatních

6. Kompetence pracovní

- děti jsou vedeny k dodržování obecných pravidel bezpečnosti a hygieny
- učí se zodpovědně zacházet s materiálem a pomůckami

Rozvoj klíčových kompetencí vede děti k dosažení znalostí, dovedností, postojů a návyků při práci s různými materiály (RVP PV, 2004).

Závěr

V dnešní technické společnosti je více než žádoucí rozvíjet polytechnické myšlení u dětí již od útlého věku. Vzdělávání v mateřské škole v oblasti práce s materiály nelze v současné době omezit pouze na pracovní činnosti a rozvoj manuálních dovedností, či pouze na pracovní výchovu. Je nutné najít hlubší vhled do celé problematiky, kterým může být právě polytechnická výchova; není jen pracovní výchovou, ale je to poněkud širší výchova, která zahrnuje nejen oblast techniky kolem nás, ale i badatelsky orientovaný přístup k poznávání materiálů, technologií a okolního světa. Polytechnická výchova zahrnuje nejen pracovní činnosti, ale i pracovní výchovu a zároveň i technické vzdělávání

zaměřené právě na nové technologie a multimedia, bez kterých již není život v dnešní společnosti možný. RVP PV a jeho pět interakčních oblastí jsou dobrým základem pro polytechnickou pregramotnost. Proto doporučuji používat v předškolní výchově termín polytechnická výchova, neboť právě ten lze považovat za nejužitečnější pro danou edukační oblast.

Literatura

HONZÍKOVÁ, J.; BAJTOŠ, J. (2004) *Didaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická. 120 s. ISBN 80-7043-255-1

HONZÍKOVÁ, J. (2006) *Materiály pro pracovní činnosti na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická. 116 s. ISBN 80-7043-453-8

HONZÍKOVÁ, J. (2013) The Combined Form of Study of the Pedagogy for Nursery Schools and the Electronic Support. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, Volume 1, Issue 4, ISSN – 2349-5219

JANOVEC, J.; HONZÍKOVÁ, J. (2013) Conceptual and Methodical Procedures of Psychomotor Learning. In *Computer and Information Science*. Canada: Canadian Center of Science and Education. Vol. 6., No. 1.

KOLEKTIV AUTORŮ. (2006) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5

KOLEKTIV AUTORŮ. (1978) *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN.

MOJŽÍŠEK, L. (1962) K otázce pojetí fyzické práce žáků v předsocialistické a socialistické škole. *Sborník prací filosofické fakulty Brněnské university*, B9.

MOZAIKY A CESTA
K MÍŘE:
POLYTECHNICKÁ
VÝCHOVA A
PŘÍPRAVA
NA ŠKOLNÍ
MATEMATIKU

MICHAELA KASLOVÁ

Abstrakt

Příspěvek prezentuje možnosti polytechnické výchovy v mateřské škole. Zvláště prezentuje význam manipulativních činností pro předmatematickou gramotnost, což ilustruje na kontextu mozaik a skládanek. Popsané aktivity a jejich variace ukazují vztah mezi dětskými aktivitami a teorií míry, vztah mezi aktivitami a rozvíjením pojmu číslo v různých rolích.

Klíčová slova

mozaika; skládaneky; předškolní dítě; polytechnická výchova; cesta k teorii míry; zaplňování 2D prostoru; pojem číslo

Abstract

This contribution presents some possibilities of polytechnic education at kindergarten. The importance of manipulative activities for pre-mathematic literacy is illustrated in the context of mosaic/puzzles. Described activities and its variations show the relation between child activities and the theory of measure, the relation between the activities and the development of notion „number“ in different roles.

Key words

mosaic; puzzles; pre-school child; polytechnic education; of space; way to the theory of measure; full of 2D space; notion of number

Úvod

Mateřská škola a jí podobná zařízení musí mít na zřeteli řadu cílů, které se naplňují prostřednictvím dětských aktivit. Jejich společným jmenovatelem je pestrost a všestrannost. Každá doba akcentuje z různých důvodů (ekonomických, politických, sociálních, vzdělávacích a podobně) některé vybrané cíle. Jde vždy o reakci na momentální situaci. V současnosti je to akcent na polytechnické vzdělávání. To neznámá, že by se v programu mateřských škol tyto cíle dosud nevyskytovaly, avšak ne vždy jsou realizovány adekvátním způsobem, nebo v potřebném rozsahu. V současnost době sledujeme v zařazovaných aktivitách tendence omezit práci rukou s drobným materiálem a nahrazovat je nadměrným počtem aktivit s pracovními listy. Nevyváženost v dětské zkušenosti se nemusí projevit hned. Deficit aktivit manipulativních a kinestetických redukuje dětskou zkušenost a omezuje poznávání reality.

1. Polytechnické vzdělávání a jeho komponenty

Polytechnické vzdělání původně spadalo na úroveň technických učení. Předpokládalo se ovšem jisté matematické a technické vzdělání (původní název Polytechniky byl názvem vysokých učení technických). Cílem bylo takové vzdělání, aby byli jeho absolventi schopni nové nápady propočítat, nakreslit, dodat k nákresům návod, umět nákresy číst, případně opravit, vylepšit, tak aby bylo možné realizovat podle nich vývoj, výrobu, výstavbu a podobně. To postupně zahrnovalo i nové technologie. Později byl u nás název „polytechnické vzdělání“ devalvován a redukován na pouhou práci rukou, na jistou zručnost. K tomu se pojily exkurze a specifické školní předměty, nikoli vždy se současným důrazem na rozvoj intelektu.

Z pohledu předškoláka připusťme, že jistá zručnost je pro polytechnické vzdělání potřebná podobně jako vzbuzení zájmu. Sama zručnost rukou nestačí, je však nutnou podmínkou pro to, aby dítě mohlo nad prací myslet. Tedy pokud má dítě problém s manipulací s nějakým předmětem nebo s nástrojem, který na jiný předmět působí, je obtížné po něm chtít, aby si především uvědomovalo, co a proč dělá, když právě teď je středem jeho zájmu, co a jak má držet a jak s tím nakládat.

Vyjděme z existence „nulté fáze“ práce s předměty (Kaslová, 2006), dítě se s novým předmětem (i nástrojem) nejdříve musí seznámit, „očíchat ho“, poznat jeho charakter, možnosti. Toto trvá nejméně tři dny (po 10-20 minutách), u nástrojů jako je pisátko, nůžky a podobně samozřejmě déle. Proto je nutné v ŠVP na tuto fázi vymezit dost času, než zařadíme aktivity, od kterých očekáváme další přínos.

Z pohledu rozvoje manipulativních dovedností budu důsledně oddělovat dva typy:

- a) případ, kdy se dítě dotýká cílového objektu jednoruč/obouruč (posouvání, přetáčení, mačkání, trhání, lámání, tahání, překlápění, tvarování, motání, rozmotávání...)
- b) případ, kdy dítě na cílový předmět působí pomocí jiného předmětu (řezání, krájení, stříhání, psaní, hrabání, napichování...).

Toto dělení umožňuje zamyslet se nad tím, zda již můžeme zařadit intelektově náročnější aktivitu v souladu s významem „polytechnická aktivita“, tedy zda je dítě svojí zručností připraveno plnit úkol – pojmout hru nejen po technické stránce.

Skupina b) je pro nás rovněž významná proto, že se nepřímo podílí na schopnosti „číst“ či „vyrábět“ plánek, návod (komunikace prostřednictvím obrázku – viz Kaslová, 2015b). Z uvedeného plyne, že práce s plánkem, návodem, 2D předlohou má smysl tehdy, pokud již dítě kreslí, umí „číst“ obrázky k pohádkám, příběhům, ke společným zážitkům (např. divadlo, příroda).

Další komponentou polytechnického vzdělávání je budování představy o čísle ve významu počtu. Zpočátku ještě neuvažujeme o cíleném propojování čísla s náročnějšími kontexty. Paralelně se zaměřujeme na porovnávání množství (bez použití čísla) a porovnávání délek, výšek hmatatelných objektů.

Rovněž se předpokládá rozvoj specifických schopností (nejdříve v jednodušších podmínkách) jako je orientace v rovině a v prostoru v propojení na jazyk, obrazová a tvarová představivost, prostorová paměť (pro výběr, pro polohu, vzájemné postavení objektů v prostoru). V rámci pozorování okolí a následné diskuse dítě cíleně objevuje vztahy příčinnosti a následnosti, které do kultury polytechnického vzdělávání patří, podobně jako návyk úklidu pracoviště a osvojování si pracovních a bezpečnostních návyků.

Polytechnické vzdělávání souvisí s kulturou v širším slova smyslu, souvisí i s estetikou. Polytechnické vzdělávání se váže i na design. V kontextu mateřské školy se předpokládá respekt ke kreativě dítěte, nalézání a vytváření „krásných objektů“, systematický rozvoj schopnosti „se dívat, odkrývat“ (Kuřina, 1990). Funkčnost a estetika se budou pojit pravděpodobně později. Kreativita v polytechnickém vzdělávání je podmíněna požadavky na výstup, nápad nesmí přehlušit či omezit funkčnost produktu. V předškolním věku to znamená, že kreativita má své limity dané úkolem (Sarrazy, 2001, s. 25-31.). Zadání zaměřené na to, co udělat, je stále otevřený úkol. Nejde nutně o reprodukci, což pro učitele znamená, aby potlačil vnitřní potřebu dětem neustále říkat, jak přesně má jejich výstup vypadat. Pokud chceme totální reprodukci či kopii (odlišují techniky vzniku), může jít o kreativitu jiného druhu – pak jde o to, jak to udělat, aby byly oba objekty stejné. Má-li dítě objevit, jak na to, pak ani tady dětem nelze ukazovat, předvádět.

Postup (techniku) někdy musíme ukázat k přímému zopakování. Kdy? Na počátku za určitých okolností: jde o dlouhý postup, kde pořadí mění výstup, nebo jde o koordinačně a úchopově složitější a tím i případně nebezpečnější postup. Je to podobné, jako když dětem dáme nejdřív nůžky, ukážeme, jak se drží a jak se drží to, co chceme stříhat, a pak

necháme dítě, aby zvládlo techniku po svém, aniž bychom kladli požadavky na ustřížený kus papíru. O nápodobu technik jde tam, kde jsou obavy z fixování chyb (např. úchop), nebo o bezpečnost a hygienu. Nápodoba po zvládnutí základů ustupuje a je nutná samostatnost dítěte a jeho jistá tvůrčí volnost.

Shrneme-li předchozí informace, vidíme, že i zde, v mateřské škole, nadneseně řečeno „vše souvisí se vším“. Zachování všestrannosti a pestrosti není jen přínosem pro polytechnické vzdělávání. Polytechnická výchova je součástí mnoha aktivit mateřské školy a nelze ji dost dobře vyčleňovat. Je dobré poznat její charakteristiku, na druhé straně je významné neklást si nepřiměřené cíle, nebo snažit se o didaktické skoky na úkor významnějších cílů. Jak z předchozího plyne, nelze polytechnickou výchovu jako přípravu na polytechnické vzdělávání oddělit od předmatematické gramotnosti a výtvarných aktivit, zasahuje i do některých přírodovědně orientovaných aktivit.

2. Mozaiky

2.1 Mozaika a skládanky

Mozaiky jsou hry napodobující část naší kultury. Jde o kompozice dílků s cílem pokrýt plochu a vytvořit dekor, nebo obraz. Není nutné, aby dílky měly z pohledu shora tvar čtverce, ani není nutné, aby měly všechny dílky stejný tvar (viz například mozaiky v antice, v baroku). Podobně není nutné dávat podmínku velikosti (do ruky), protože v dějinách naší kultury najdeme dílky mozaik takové, že je nutné je brát oběma rukama. Mozaiky jsou spojovány s dlažbou nejen kostelů, koupelen, ale i chodníků. Jedním z omylů je, že mozaika musí být založena na pravoúhlém systému, na jakési pomyslné pravoúhlé síti souřadnic.

Mozaiky v mateřské škole jsou někdy řazeny mezi skládanky, ale samy o sobě jsou výrazně volnější, protože – narozdíl od puzzle – nemají pro svoji variabilitu jediné řešení. Z pohledu bezpečnosti musíme dbát na dodržení minimální velikosti dílků vzhledem k jednotlivým věkovým skupinám. V následujících kapitolách si ukážeme výhody, úskalí a náměty pro práci, provázanost na předmatematickou gramotnost a v závěru vše shrneme.

2.2 Metodické poznámky

Analýza následujících aktivit vychází z dlouhodobého pozorování dětí různých regionů, obměny aktivit jsou vyzkoušené, ne vše je vhodné pro věkově heterogenní kolektivy (viz kapitola 1), práce s mozaikou zpravidla vylučuje frontální způsob práce. Např. v případě

skládanky POM (viz kapitola 2.3.1) lze rozdělit třídu na pozorovatele a aktéry především v obměnách a lze připustit řízenou slovní nápovědu ze stran pozorovatelů.

Čím intelektově náročnější úkol, tím méně dětí by mělo být v jedné skupině. Vždy hodnotíme především snahu. Mezi všeobecně rozšířené omyly patří rada, že mozaiku začínáme z levého horního rohu. To není vždy pravda. Začínáme tam, kde nám to vyhovuje. Jako u většiny materiálu, který připomíná stavebnici, více než 60 % začíná přirozeně odspodu a to z místa, které považuje každý osobně za důležité či výhodné, a to i podle zahraničních výzkumů (např. Atkinson a kol., 2005), proto dětem v žádném případě neradíme, ani nedáváme pokyny, kde mají začít (skládanka není písmo).

Pokud se dítě systematicky vyhýbá úkolům s mozaikou, je nutné se zamyslet, zda byl úkol přiměřený, nebo zda dítě nemá problémy ve třídě nebo doma. V žádném případě neděláme práci za dítě, ani je nechválíme za chybu, ale sami ukazujeme na své práci, že chyba není katastrofa a že ji lze často opravit.

2.3 Druhy mozaiky v MŠ

Mozaik je velké množství, ne všechny jsou vhodné pro předškolní věk například z hygienických či bezpečnostních důvodů. Jsou vybrány jen takové aktivity, které byly v rámci různých výzkumných sond či experimentů autorkou ověřovány a sestaveny do didaktických struktur pro výuku předmětu Rozvoj matematické gramotnosti na PedF UK v Praze. Byl proveden výběr, vzhledem k zaměření příspěvku dominuje pohled propojující mozaiky, předmatematickou a polytechnickou výchovu. Mozaiky jako všechny skládanky a stavebnice souvisejí s problematikou „celek a jeho části“, s procesy kompozice a dekompozice (Kaslová, 2014).

2.3.1 Polštářová mozaika (POM)

Materiál: POM se nikde neprodává, ale máte v řadě mateřských škol hromady stejně velkých barevných polštářů, sedáků či podložek stejné velikosti. Vybereme si žíněnku a požádáme děti, aby pokryly plochu celé žíněnky a barvami vytvořily zajímavé pokrytí.

Výhody: manipulativně snadné, bezpečné, intelektově nenáročné.

Úskalí: práce ve větší ploše je náročná na představy a kontrolu.

Kontextová motivace: Pohádky – lůžko princezny Zubejdy, létací koberce a podobně.

Organizace: práce ve 2-4 dětech, jinak se ztrácí efekt; v jeden den se mohou vystřídat 2-3 skupiny, druhý den zase další.

Obměna: je založena na práci s podmínkou (podrobnější souvislosti viz Kaslová, 2015a). Předpokládáme polštáře nejméně dvou barev, předem upozorníme, že:

- a) nesmějí být vedle sebe polštáře téže barvy (rohem se dotýkat mohou); pozor, pokud máte polštáře jen dvou barev (šachovnice) v nevyváženém poměru nemusí mít úkol řešení; můžete pracovat i s více barvami, ale i tady je třeba počty vyvážit (např. nelze pro 8 žlutých, 2 modré a 3 červené – ani při řazení do řady).
- b) smíme dát vedle sebe nejvýš dva stejné barvy;
- c) chceme, aby polštáře jedné barvy tvořily hada (žádný nebude izolovaně nebo se jen dotýkat rohem), pro ostatní barvy platí a).

Přínos: orientace v rovině mimo jedno zorné pole; nutno v kooperaci komunikovat, k čemuž děti využívají potřebnou slovní zásobu; při hledání pravidelnosti v umístění barev jde o rytmizace a barevnostní závislosti (příprava na stimulaci funkčního myšlení); rovnání polštářů bez mezer se naplňuje jeden požadavků na práci s jednotkovým útvarem (viz kapitola 3). V případech obměny pracujeme s pochopením podmínky a pochopením vazeb „tak aby ne...“, „nejvýše dva“.

Materiálová obměna: 1) barevnými čtvrtkami (lze pak nalepit mozaiku na stěnu); 2) v krajním případě lze nahradit sedáky (polštáře) pěnovými díly (pastelových barev s číslicemi či písmeny) na krajích se zuby – používanými jako zámková dlažba (pozor: není to totéž; dítě se často více soustředí na propojení dílů, než na vlastní úkol, u dětí výrazně hůře dochází ke korekci, nechce se jim rozdělovat a spojovat znovu). Zuby na krajích dílů a odlišné dekory dílů potlačují představu práce s jednotkovým dílem. Tuto obměnu připouštíme jen pro případ krajné materiálové nouze, protože předností celé POM je práce ve velké ploše a snadná manipulovatelnost.

2.3.2 Molitanová mozaika (MM)

Materiál: molitanová stavebnice; podobný charakter jako POM, avšak díly nejsou tvarově stejné (pozor, neoznačovat díly terminologií pro plošné útvary, jde o hranoly a válce).

Výhody: manipulativně snadné, bezpečné, díly velké k úchopu obouřuč.

Úskalí: variabilita ukládání vyžaduje vyšší intelektovou náročnost.

Kontextová motivace: složíme si postýlku; sám úkol je nositelem podmínky, že dáváme díly k sobě bez mezer (až si lehnou, nebylo by to pohodlné), ale musíme přemýšlet, jak který natočíme, kam který dát.

Obměny:

- a) Diváky vyzveme, aby si postýlku dobře prohlédli a pak mozaiku (postýlku z 12-16 kusů) rozbouráme; doporučuji předtím vyfotit třeba na mobil; dobrovolníci pak zkusí sestavit postýlku úplně stejně a hotové se porovná s fotografií.
- b) Mezi diváky vybereme další dvojici/trojici a chceme po nich, aby použili tytéž dílky, ale sestavili je k sobě jinak; zde napomáhá barva.
- c) Nepožadujeme sestavení postýlky na obdélníkovém půdorysu; místo pro kladení dílků (půdorys) jiného tvaru můžeme vyznačit například krejčovskou křídou; pozor, zde je nutno si předem sestavení vyzkoušet a vyznačit si opěrná místa, která před dětmi spojíte, aby byl úkol řešitelný.

Organizace: práce ve skupinách o 2-3 dětech, jinak se ztrácí efekt; nutné ponechat klid a dost času na práci – lze organizovat jako překvapení pro další.

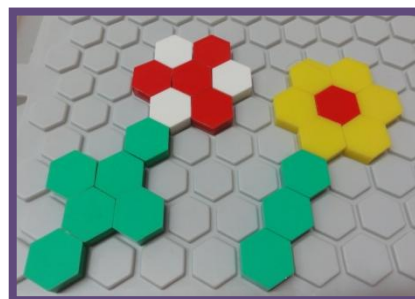
Přínos: rozvoj rovinné orientace a představivosti, práce s podmínkou bez mezer. U variant a), b) jde o rozvoj rovinné paměti a příprava na shodnou rozložitelnost podobně jako u Tangramů. Ve všech případech se uplatňuje kreativita a práce s korekcí.

2.3.3 Plástvová mozaika (PLM)

Materiál: mozaika (někde nazývané úly, nebo včelička) má kameny podobné šestibokým hranolům, které jsou jednobarevné, duté a zpravidla tří barev, k nim náleží hrací podložka s vlisem pro fixaci mozaikových dílků.

Výhody: manipulativně snadné; na rozdíl od čtvercových mozaik (CM) je výhodou šestiúhelníková plocha, která je bližší kruhu, umožňuje v procesu zjednodušení přistoupit k této zástupnosti (1 dílek jako střed květu, sluníčko, kolo od auta).

Úskalí: orientace v ploše ve třech směrech je pro děti nezvyklé (ale potřebné); námětově je obtížně volit citověji zabarvené téma pro výraznou „zalomenost“ dílků; u popisu nebo diktátu je náročný jazyk.



Kontextová motivace: základ – není nutná, pokud jde o volné téma.

Obměny: u otevřeného zadání lze nabídnout témata od dlažby tanečního sálu po obecnější náměty pro obrázky (květiny, zvířata, věci denní potřeby; rybník a podobně); u uzavřeného zadání, jako např. práce s předlohou, se vše odvíjí od konkrétního motivu předlohy, u mozaikového diktátu třeba hra „na včelí školu“.

Volné téma nebo částečně podmíněné – dítě se učí pracovat s materiálem.

Práce s předlohou: zde se předpokládají nejméně dvě takové mozaiky, na jedné uděláme vzor, který má dítě si osahat; pokud použijeme fotografii nebo nákres, měly by být dílky v obou případech ve stejné velikosti; pak chceme, aby sestavilo stejnou mozaiku. Nabízejí se dvě podoby: 1) mozaikový obrázek bez okolí; 2) mozaika jako zaplněná plocha (celá nebo okolí obrázku do jistého formátu). Pro některé děti je překvapivě varianta 2) snazší. Většinou tvoří mozaiku odspodu.

„*Mozaikový diktát*“: můžeme sestavit obrázek (máme-li dvě mozaiky), máme-li jen jednu, pak obrázek nafotíme (buď fotku vytiskneme, nebo použijeme tablet); pak obrázek diktujeme my a děti pracují samy nebo ve dvojicích, nebo dítě druhému dítěti ve dvojici (podle staviteli zakrytému vzoru).

Metodická poznámka: pozor na terminologii, vazby jsou dlouhé, nelze je krátit, je nutné pracovat pomalu, klidně, slova nesekat: vpravo od, vlevo od, nad, tři nad sebou, šikmo vpravo/vlevo nahoru od, šikmo vpravo/vlevo dolů od, kolem dokola, v oblouku nad, v oblouku pod; každý druhý v řadě; pozor na „vedle“ nebo „u“ – dílek nemá čelo ani ramena, tak může ležet z kterékoli strany od zadaného dílku, proto raději tyto předložky nepoužívat.

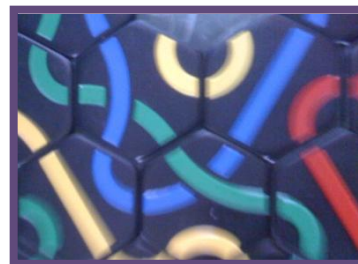
Obměny:

- a) Kompletace nedokončená mozaika, ve které děti mají rozpoznat, co kde chybí (barva).
- b) Popis vlastní mozaiky – není zaměřen jen na to, co mozaika zobrazuje, ale vyžadujeme i počet dílků od každé použité barvy.
- c) Závislosti (podrobněji viz Kaslová, 2003); tato mozaika umožňuje vytvářet různé hádanky v podobně nedokončených řad nebo ploch, kde má hádající odkrýt pravidelnost – pravidlo, podle kterého dochází k sestavení řady / pokrytí plochy.

Organizace: forma stanoviště, ke kterému přicházejí po 2-4.

Přínos: orientace ve třech směrech, vědomější práce s rovinou, stimulace analyticko-syntetického vnímání (u kopií); rozvoj specifické slovní zásoby u diktátu a popisu; práce s číslem u popisu, případně v diktátu; pokrývání plochy jednotkovým útvarem.

Materiálová obměna: Tantrix – sada nízkých šestibokých hranolů, kterými pokrýváme plochu s podmínkou návaznosti každé barevné cesty.



2.3.4 Čtvercová mozaika (CM)

Materiál: nízké čtyřboké hranolky různých barev (zpravidla dřevěné, ale objevují se i plastové, skleněné) zpravidla v 60 až 100 kusech, některých případech s podložkou s vlisem čtvercové sítě; v případě potřeba lze základní materiál nahradit čtvercovými lístky papíru, nebo čtverečky magnetické barevné folie pro práci na magnetické tabuli, případně nastříhanými proužky suchého zipu, který se pak klade na textilní nástěnku.

Výhody: manipulativně snadné.

Úskalí: pozor na rozměry dílků; u skleněného materiálu mají menší děti tendenci vkládat dílky do úst jako bonbony – nutný přímý dohled.

Kontextová motivace: podobně jako u POM, POL.

Obměny:

- a) Tkaní koberce – pracujeme-li s papírovými lístky, volíme rozměry 2x2 cm nebo (3x3 cm), což je vhodné pro děti s nižším rozvojem jemné motoriky; lístky klademe na balicí papír předem připraveného formátu (vyzkoušeno na formátu A2) a „tkáme“ koberec – zaměření na symetrický vzor: vzor má být na obě strany stejný (podélnou osu sice naznačíme, ale musíme podél ní nalepit dva vzorové lístky stejné barvy). Koberec pak může sloužit k dalším aktivitám.
- b) Dokončení mozaiky – na formát A3 nalepíme na jednu polovinu dekor (3-5 barev) a děti ve skupině mají dolepit druhou polovinu s respektováním souměrnosti celé mozaiky. Nejprve část jen položí, zkontrolují a pak lepí. Toto je vhodné pro starší. Vedeme ke kontrole ukazováním ve dvojici: co ukáže jeden, to musí na druhé straně ukázat druhý (lze ve spolupráci s učitelem).

Organizace: lze u stolečků samostatně, maximálně ve dvojicích; u obměn a), b) lze pracovat až ve čtveřicích (dle typu dětí); je možné, že se u práce dvojice vystřídají.

Skupiny je nutné volit uvážlivě zejména tam, kde nejprve lístky kladou a po kontrole lepí (to nevyhovuje dětem s ADHD).

Přínos: pokrytí plochy jednotkovým útvarem, práce s podmínkou souměrnosti.

2.3.5 LEGO mozaika (LM)

Materiál: netradičně jsme využili Lego; pro děti, které s ním dlouho staví, to může být příjemná změna, avšak pro některé je to blok. Použijeme desku a drobnější dílky Lega.

Výhody: manipulativně snadné

Úskalí: obtížně se provádí korekce (odtržení dílku zejména tehdy, je-li již zasazen mezi další); obtížně se doplňují dílky do mezer.

Kontextová motivace: dle okolností (u obměn lze zařadit do dnů s poznáváním fyzických handicapů).

Obměny (vymysleli jsme a vyzkoušeli zatím dvě):

- a) Kopie – sestavíme jen jednoduchý obrázek bez doplnění okolí (mozaika polotovar) u každého stolečku jeden (např. strom, židle, stůl); pak dobrovolníky vyzveme a přesuneme je se zavřenýma očima k druhému stolečku (prohodíme děti od stolečků 1 za 1). Dítě obrázek poslepu hmatá. My mu dáme k ruce „správné“ dílky a dítě se snaží poslepu sestavit kopii. Pokud se mu to podaří (posunutí dílku nebereme jako chybu a s opravou mu ostatní na konci pomohou), smí dokončit mozaiku dosazením okolní plochy (jinou barvou).
- b) Negativ – vznikne tak, že sestavíme jen jednobarevné okolí zamýšleného obrázku (třeba voda, kde chybí ryba). Děti prohodíme podobně jako u a) a vyzveme je, aby poslepu – jen hmatem poznaly, co (obrázek čeho) na desce chybí. Po rozpoznání může mezeru zaplnit jinou barvou, jako důkaz, že to co označil tam opravdu je. Toto je manipulativně náročnější.

Organizace: práce u stolečků; po zavedení obměn a), b) lze přejít na práci ve dvojicích (jeden dává hádanky druhému). Je také možné, že jeden den děti od jednoho stolku připraví desky (a) nebo b) na druhý den pro ostatní.

Přínos: opět zaplňování plochy, rovinná představivost, cit pro rozměry mezery, poznání, že mezera něco zastupuje.

2.3.6 Hříbečková mozaika (HM)

Materiál: plastové/dřevěné hříbečky různých barev a jednobarevná perforovaná podložka na principu zpravidla čtvercové sítě, některé zahraniční jsou i na principu trojúhelníkové sítě.

Výhody: manipulativně snadné; přehledné postavení v rámci struktury podložky.

Úskalí: pozor na rozměry a věk dětí; nedochází k úplnému zaplnění plochy bez mezer.



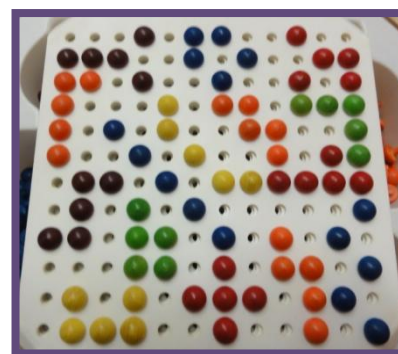
Kontextová motivace: dle okolností.

Úkoly: vyber si 6 hříbečků jedné barvy a postav je jak chceš. Soused má postavit svých 6 hříbečků jiné barvy do jiného postavení atd. Zajímavá diskuse nastane, když se zeptáme, kdo použil nejvíc místa: samozřejmě, že všichni stejně, každý potřeboval 6 otvorů v desce. Příště zkusíme jiný počet.

Obměny:

a) Co nejvíce – skupiny u stolečku zkoušejí sestavit co nejvíce různých postavení 5 (8, 10) hříbečků; sousední postavení na ploše mají mít jinou barvu.

b) Různé barvy (autorská hra: Kaslová) – skupina 3-4 dětí: jeden hráč po druhém klade na desku jeden hříbeček, podmínka je, že nově položený musí sousedit s tím, co byl zasazen těsně před ním (nyní v tomto kole předchozím hráčem), ale nesmí mít stejnou barvu. Hraje se tak dlouho, dokud skupina má kam hříbečky klást. Pozor: pokud sousedí poslední



hříbeček i s jiným (dávno položeným), nemusí se od něho barvou lišit. Dítě tedy musí vybírat barvu a reagovat na svého předchůdce, současně musí pozorně sledovat, kam dílek umísťuje, aby hra brzy nekončila. Jakmile hráč nemá kam hříbeček k poslednímu zapíchnutému přiložit, pak hra končí. Hra je kooperativní a nehraje se na vítězství. Lze ji změnit na soutěž mezi skupinami, kdo použije ve hře víc, hříbečků. Jsou pětileté děti, které již celou plochu takto zaplní, potřebují k tomu nejvýše 2-3 hry během dvou dnů.

Organizace: maximálně ve 4.

Přínos: ordinace v ploše; práce s podmínkou; zaměření na číslo ve významu počtu nezávisle na vzájemném postavení jako jedna z průpravných cest nejen k pojmotvornému procesu čísla, ale i jako cesta k míře.

2.3.7 Desková mozaika (DM)

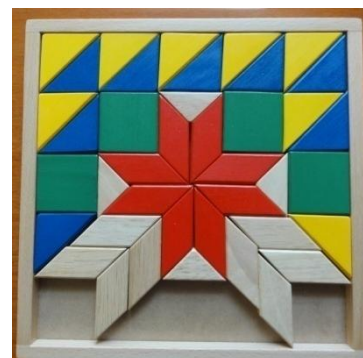
Materiál: dřevěné destičky různých tvarů (čtvercové, kosočtvercové, trojúhelníkové a kosodélníkové) o tloušťce cca 2-3 mm; 3-4 barev (zpravidla červená, žlutá, modrá a zelená; plochá krabička o rozměrech cca 20x20 cm; u zahraničních výrobců podobné skládanky nelze bez mezer zaplnit celé dno krabičky, místo kosočtverečných dílů obsahují zpravidla kosodélníkové (viz foto).

Výhody: manipulativně snadné náročnější jsou natočení dílků.

Úskalí: podobně jako u MM nejsou díly stejné, náročnější na pokrytí plochy.

Kontextová motivace: dlažby, parketaže (někdy není nutné).

Úkol: pokrýt čtvercovou plochu, lze skládat v krabičce.



Obměny:

- A co když? – Pokud někdo již splnil úkol a pokryl zcela dno krabičky, pak se zeptáme: „A co když by trojúhelník nebyl tady (v rozích nebyly čtverce; uprostřed nebyly šest kosočtverců – růžice, ale byly jinde)? Šlo by to?“ Provokujeme k jiným řešením.
- Polotovar – předložíme dětem zčásti zaplněnou plochu (Pozor, není snadné připravit), děti si to prohlédnou a zvažují, kdo se pustí do zaplnění celého dna krabičky. Musí jít o dobrovolníka, ostatní pak kontrolují nebo radí. Úskalím je někdy neschopnost dítěte si představit dílek v jiném natočení, než jak leží, nebo jak ho dítě drží.
- Předloha – každý úspěšný pokus z úkolu vyfotografujeme, nebo překreslíme (dítě nezvládá) a prezentujeme v téže velikosti, jako jsou dílky DM. Necháme děti skládat podle předlohy vlastně to, co už někdy složily. Ukázalo se, že některé zadané předlohy výrobcem jsou pro děti obtížné, ale to co samy sestavily, zvládají dle předlohy lépe. Jen velmi mále dětí (dle našich šetření pod 10 %) je úspěšnějších v sestavě podle předlohy než sestavením plochy samostatně. U předlohy je nutné se obrázku dotýkat.

- d) Kooperace (v našem výzkumu zvládlo 72 % dětí) – děti se střídají v pokládání dílků na plochu s tím, že skupina slaví úspěch, pokud jim žádný díl nezbude – položí vše bez mezer a překrývání. Tato varianta předpokládá, že se jim to napoprvé (často ani napodruhé) nepodaří, ale to je stimul pro to, aby položené dílky děti začaly přesouvat po ploše/vyměňovat tak, aby se i poslední dílky vešly.

Organizace: původně je tradiční mozaika určena jako solitér, avšak zejména u obměn b), d) lze zařadit práci ve dvojicích nebo trojicích.

Přínos: u obměny a práce s podmínkou a vazbou „tak aby ne“; aktivace kontrolních mechanismů, zaplňování plochy, varianty řešení.

2.3.8 Blokus – plošný velký čtvercový (B)

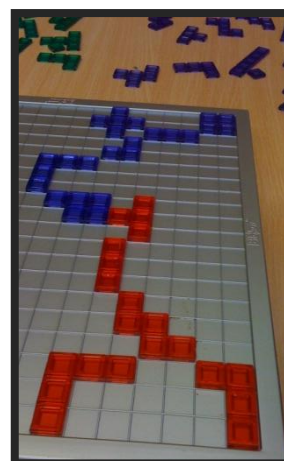
Materiál: 21 tvarově různých dílků od každé ze 4 barev a hrací deska s vlisem čtvercové sítě (hra původně k jinému účelu)

Výhody: manipulativně náročnější

Úskalí: nejmenší dílek 1x1 cm (lze vyřadit)

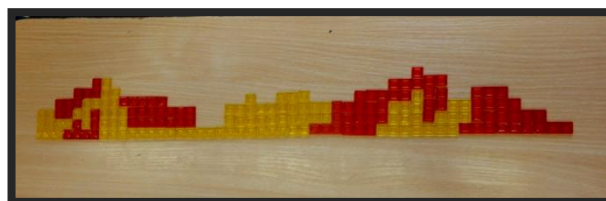
Kontextová motivace: U obměny b) království

Úkoly: necháme sestavovat nejdříve obrázky bez „okolí“ dle záměru dítěte. Dítě musí získat zkušenost, jaké možnosti položení jim dává ten který tvar. Zde jde zpravidla o práci jednotlivců, na desce může být paralelní.



V druhé fázi chceme, aby obrázek obložily. Tady je již funkční kooperace. Autor může ostatní vyzvat. Nutné je porovnání zbývajících počtu kusů od jednotlivých barev, aby bylo okolí jednobarevné, nebo se aspoň barevně lišilo od obrázku.

Můžeme se ptát, kolik dílků na obrázek potřebovali od té které barvy. Pro šikovnější:



upozorníme na to, že jeden dílek je spleten z malých destiček a ptáme se na počet těchto destiček od jedné barvy v daném obrázku.

Obměny:

- a) Hranice – jednou barvou vyznačíme uzavřenou hranici (pro království). Pak vnitřek „vybarvíme“ zcela pokryjeme jednou barvou. Musíme zvážit, zda neupravíme

hranice. Pak přiděláme hranice pro další království (stále stejnou barvou – třeba červenou) a to „vybarvíme“ jinou barvou. Úkol vypadá jednoduše, ale je relativně náročný.

- b) Zadáme počet dílků (nebo destiček) a dítě z daného počtu má něco sestavit. Práce dětí porovnáme. Z diskuse může i vyplynout, že za daných podmínek všichni pokryli stejnou plochu, i když má třeba jiný tvar nebo bravu.

Organizace: od individuální práce po práci ve 3-4, obměna a) ve 2 pro časovou náročnost.

Přínos: orientace v rovině, představa o čísle v roli počtu čtvercových destiček v jednom dílku (nezávislost na barvě a tvaru dílků); zaplňování plochy, korekční procesy.

2.4 Shrnutí práce s mozaikou

V zásadě jsme popsali jak tradiční, tak netradiční mozaiky včetně jejich charakteristik, základní i alternativní aktivity s vybraným materiálem. Pokud porovnáme materiál všech osmi mozaik, vidíme, že se liší jak velikostí, tak tvary a (ne)jednotností tvarů. To vám umožňuje snadno nahradit daný materiál ještě dalším, který jsme neuvedli. Variabilita aktivit umožňuje snadno odvodit další a rychle tak reagovat na dané složení skupiny i na jejich manuální či intelektovou vyspělost.

3. Cesta k míře

Jedním ze specifíků klasických mozaik je zaplňování plochy stejnými útvary, toto je významná zkušenost, na které staví pochopení míry 2D (plošného) měřitelného útvaru.

Začneme teorií v provázání na příklady: Mírou (v našem případě plošného) geometrického útvaru (dané plochy) je přiřazení nezáporného čísla dané ploše na základě toho, že jsme zvolili vhodný jednotkový útvar a sledujeme, kolikrát se vejde na měřenou plochu. Je-li klobouk v mozaice sestaven ze čtverečků o straně 2 cm, je z 8 stejných dílků mozaiky, zaujímá plochu 8 čtverečků, její velikost je 8. Kdybychom použili menší dílky o straně 1 cm, pak bychom takových dílků na stejného hada spotřebovali 32, velikost plochy by byla 32, plocha by měřila 32 malých čtverečků.

Pokud bychom například pracovali s prostorem, pak je to podobné, jen zaplňujeme postupně prostor prostorovým jednotkovým útvarem; například uklidíme pohádkové kostky do krabice, ta se zcela zaplní, kostky jsou všechny stejně velké, libovolná tedy představuje jednotkový útvar. V krabici je 12 kostek, objem krabice je 12 pohádkových kostek, velikost

krabice je 12. Pokud bychom tutéž krabici zaplnili zcela jinými například menšími kostkami o poloviční hraně pohádkových, potřebovali bychom jich 96 malých kostek, pak by objem naší krabice byl 96 malých kostek, velikost by byla 96. Znamená to, že číslo, které měřenému útvaru přidělíme, je závislé na volbě jednotky (jednotkového útvaru).

Mluvíme-li o délce, ploše (obsahu), objemu, použijeme číslo a označení jednotkového útvaru (jednotky). Řekneme-li velikost, pak se předpokládá, že známe jednotku, slovo velikost se pojí jen s číslem (podrobněji o roli čísla Kaslová, 2010).

Pro studenty bakalářských studií: platí vždy, že ke každému měřitelnému útvaru přiřadíme právě jedno číslo n jako jeho velikost při zvoleném vhodném jednotkovém útvaru (1D útvar měříme jednotkou 1D atd.), pokud je měřený útvar Um n -násobkem jednotkového útvaru Uj : $Um \rightarrow n \leftrightarrow Um = n Uj$. (Podrobněji viz libovolná skripta geometrie pro 1. stupeň ZŠ – např. Kučerová, 1972).

V kontextu mateřské školy a 1. stupně ZŠ zpočátku pracujeme jen s přirozeným číslem. Pro nás to znamená, že plocha (mozaika) má velikost 20, protože jsme ji sestavili z 20 stejných dílků (bez mezer a hrbolů). Pokud pracujeme s více kusy, mimo počet, ve kterém se dítě orientuje, lze velikost plochy (mozaiky) pojmout aditivně, například: 8 a 12; respektive plochu tak zvaně po částech: 8 červených, 12 zelených.

Podmínkou kladení jednotkového útvaru „na měřený útvar“ je to, že se jednotkové útvary musí dotýkat a nesmějí se překrývat (v mateřské škole pracujeme bez mezer a hrbolů od kraje ke kraji). Tato pravidla zdůrazňujeme.

Dítě v pravém slova smyslu ještě neměří, ale na míru se připravuje jednak prací s číslem, jednak porovnáváním rozměrů objektů a přijímáním pravidel měření. Průpravou k míře není jen úplné zaplňování plochy (mozaiky) nebo prostoru (kostky), ale patří sem i pokládání papíru (ubrusu, podložek) na plochy jako je stůl, koberec a podobně s tím, že porovnáváme, co by se tam ještě vešlo, nebo zda někde něco přesahuje jako kontrast k úplnému pokrytí beze zbytku. Dále zkusíme, do které krabičky se co vejde, vnímáme tak všechny rozměry jak vkládaného objektu, tak krabičky (krabice, kufříku, skříňky, zásuvky). Pozor, není to tak přirozené; děti se například domnívají, že míč nejde dát do hranaté krabice, nebo že stojící hračka žirafy se nevejde do podlouhlé krabice (stačila by změna polohy).

V některých méně vhodných materiálech pro mateřské školy se vyskytuje slovo „odhad“. Slovo odhad nelze zaměňovat s hádáním (nevím, tak to zkusím, tipnu si). Odhad

předpokládá již zkušenosti jak s porovnáváním rozdílem, tak podílem, jistou zkušenost s měřením – nanášením jednotkového útvaru do měřeného. Mám-li odhadnout například výšku sloupku dopravní značky, porovnáám její výšku s výškou osoby, která stojí vedle a jejíž výšku s jistou nepřesností dokážu vyjádřit. Pak porovnáním výškového rozdílu s výškou osoby mohu dojít k odhadu. Podobně odhaduji-li výšku Novoměstské radniční věže na Karlově náměstí v Praze, podívám se na vedlejší dům, na kterém poměrně přesně určím výšku prvního patra a nanášením této výšky v představě na pozorovanou věž docházím k tomu, kolikrát se první patro přibližně na výšku vejde na věž a z toho odvozují – odhaduji celkovou výšku. U odhadu pracujeme se zkušeností (sem zahrneme i znalosti), které se stává předpokladem pro dohad, určitým odrazovým můstkem. Odhad tedy nepatří do předškolního věku, s výjimkou situací, které stojí na stabilizované zkušenosti a vyjadřované zpravidla vztahově „více než...“ (nejméně), nebo „méně než...“ (nejvýše), přičemž korektní odpověď je při použití dolní hranice (nejméně) tehdy, pokud toto minimum představuje alespoň nadpoloviční hodnotu správného výsledku.

V některých zahraničních materiálech se dočteme, že dítě měří. Přečíst číslo na měřidle ale ještě není procesem měření, zde dítě jen čte číslo přiřazené jednoznačně k nějakému právě označenému bodu. Přečíst číselný údaj je stále jen přečtení.

V Motessori materiálech najdeme pro měření délky dvoubarevné latě. Původně se totiž autorka domnívala, že dítě mateřské školy s mnoha zkušenostmi z pozorování řemeslníků je schopné pochopit míru a přes ni dojít k číslu. Jak se později ukázalo, je tato cesta obtížná, a tak přešla k budování čísla přes perlové modely.

Cesta k míře v mateřské škole tedy v rozumných koncepcích mateřských škol postupovala dvěma paralelními cestami, které se pomalu setkávají: jedna přes vnímání prostoru a druhou linií je cesta k číslu.

Závěr

Polytechnické vzdělávání v kontextu předškolního vzdělávání je na úrovni úvodu. U této věkové skupiny má dvě roviny: vzbuzení zájmu u dítěte o pozorování a experimentování na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje dítěte, a rozvíjení jeho schopností, které se v budoucnu budou podílet na polytechnickém vzdělávání. Na obě roviny se váží jak postoje, pracovní návyky, dovednosti ovládat jednoduché nástroje či přístroje, rozvoj

slovní zásoby, porozumění obrázkům a podobně, ale to vše je stále jen základem, o který se budou další etapy přípravy na polytechnické vzdělávání opírat.

Každý výrazný akcent na určitou složku vzdělávání s sebou nese dvě nebezpečí:

1. akcent na určitou složku převáží a vytěsňuje další složky, které je rovněž nutné rozvíjet;
2. rozpracování dané složky se chopí osoby, které nemají kvalifikaci v oboru (zde předškolního vzdělávání) a vnesou s ním do aktivit prvky, které odpovídají práci s jinými, zpravidla vyššími věkovými kategoriemi.

Obojí je v neprospěch dítěte. Tak jak je potřebné brát v úvahu věk a úroveň rozvoje dítěte/žáka, tak je nutné diferencovat obsah, formu i cíle aktivit v rámci mateřské školy, nelze výše uvedené aktivity realizovat v celé věkově heterogenní třídě. Promyšlení variant, gradace a alternativ je nutné a je pro učitele náročné. Doufáme, že pro učitele bude tento didaktický materiál oporou v jejich nesnadné, ale krásné práci.

Literatura

ATKINSON, R. A KOL. (2005) *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

KASLOVÁ, M. (2006) Développement des constructions chez les enfants agés de 1 a 8 ans. In *Proceedings CIEAEM 2006*. Plzeň: ZČU. s. 289-292. ISBN 80-7043-478-3.

KASLOVÁ, M. (2010) *Předmatematické činnosti*. Praha: RAABE. ISBN 978-80-86307-96-1

KASLOVÁ, M. (2003) *Rytmizace, pravidelnosti, závislosti – Metodické listy pro MŠ*. Praha: RAABE.

KASLOVÁ, M. (2014) *Celek a jeho části. Studijní text pro kurzy ESF*. Pardubice: CCS.

KASLOVÁ, M. (2015) Prelogické myšlení. In *Rozvíjení předmatematických představ v předškolním věku*. Brno: JČMF, s. 76-101. ISBN 978-7015-022-1.

KASLOVÁ, M. (2015) Transformace v předmatematické gramotnosti. In *Rozvíjení předmatematických představ v předškolním věku*. Brno: JČMF, s. 102-118. ISBN 978-7015-022-1.

KASLOVÁ, M. (2015) Obrazové informace. In *Sborník konference 2 dny s didaktikou matematiky* (v tisku).

KUČEROVÁ, J. (1972) *Geometrie pro učitelství národní školy*. Praha: UK.

KUŘINA, F. (1990) *Umění vidět v matematice*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23753-3.

KUŘINA, F. (2010) *Deset geometrických transformací*. Praha: Prometheus. ISBN 80-7196-231-7.

SARRAZY, B. (2011) Paradoxy tvorby a jejich uplatnění ve výuce matematiky. *ARNICA*, 1, Plzeň: ZČU, s. 25-31. ISSN 1804-8366.

VÁGNEROVÁ, M. (2005) *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Fotografie v textu: M. KASLOVÁ

Hlas a řeč jako součást osobnosti učitele v mateřské škole

PAVLA SOVOVÁ

Abstrakt

Text se zabývá souvislostmi hlasu a osobnosti, uvádí vymezení hlasových kompetencí. Význam hlasu pro pedagogickou práci učitele v mateřské škole dokládá případová studie učitelky, která řešila závažnou hlasovou poruchu. Vzhledem k významu hlasu by měla být hlasové výchově věnována pozornost v pregraduální přípravě, popř. v celoživotním vzdělávání učitelů mateřských škol.

Klíčová slova

Komunikace, hlas, osobnost, hlasové kompetence, učitel v mateřské škole

Abstract

The text examines the implications of voice and personality, gives voice delimitation of competences. Meaning of voice for teachers in kindergarten demonstrates a case study about teacher, which dealt a severe voice disorder. Given the importance of the voice should be paid attention to voice training Undergraduate courses, respectively. lifelong learning kindergarten teachers

Key words

Communication, voice, personality, voice skills, teacher in kindergarten

Úvod

Jeden z axiomů komunikace zní, že nemůžeme nekomunikovat. Hlas a řeč ale musíme aktivně vytvářet, mluvit vždy nemusíme. V mnohých textech pojednávajících o rétorice a mluveném projevu je uvedena teze, že slovy je předáván nejmenší díl komunikačního sdělení. Větší část zprostředkovává hlas a nejvyšší význam má dle této teorie nonverbální komunikace. Dá se ale předpokládat, že důležitost jednotlivých složek komunikace je také ovlivněna tím, jaký typ vnímání (vizuální, auditivní, kinestetický) preferují jednotliví posluchači. Bez ohledu na uvedené diference a bez ohledu na stále zvyšující se podíl písemné formy dorozumívání však stále obecně užíváme mluvenou řeč, tedy hlas.

Zvláštní postavení má mluvená řeč a hlas v pedagogickém procesu. Učitelky v mateřských školách mluví, předčítají, vstupují do různých rolí, zpívají. Měly by mít zdravý, dobře posazený hlas, měly by být schopny téměř herecké výrazu – hlasem děti nejen vedou, ale jsou pro děti i mluvním vzorem.

1. Hlas a osobnost

Osobnost lze podle Drapely (1997, s. 14) vymezit jako „dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby“. Pod pojem chování uvedený autor zahrnuje například procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci. Představíme-li podrobněji, jak hlas a řeč tvoříme a čím vším je toto naše specifické chování ovlivněno, poukážeme na velkou provázanost mezi osobností a hlasovým projevem.

Jak vlastně hlasový projev vzniká? V CNS vzniká impuls, který podnítl činnost dechového, hlasového a artikulačního ústrojí. Po nádechu následuje specifický výdech, který je veden přes zdroj zvuku – hlasivky. Zvuk je zesilován v rezonančních prostorách. „Rezonance je fyzikální jev, kdy dochází k zesílení zvuku rozezvučením těles v dosahu kmitání zvuku původního.“ (Vydrová, 2009, s. 32) Rezonanční prostory se u jednotlivých lidí liší velikostí a tvarem. Díky tomu je barva hlasu každého člověka originální a odlišitelná od ostatních.

Pro kvalitu hlasu je rozhodující, jak ekonomicky je dech využit k rozechvění hlasivek. Nadměrný nádech před začátkem mluvení není vhodný a pouze způsobuje přeplnění plic vzduchem. Je důležité mít kontrolu nad vydechovaným vzduchem, kterou umožňuje tzv. dechová opora – souhra mezi rozeznáním hlasivek (fonací), artikulací a příslušnými dechovými svaly (především se jedná o bránici, dále o zádové, bederní a břišní svaly). O dechové opoře více vědí zpěváci, ale dechová opora je nutná i pro kvalitní mluvní profesionální projev.

V počátku života je souhra dechu a fonace velmi harmonická. Malé děti v předřečovém období se vyjadřují opravdu „celotělově“. Postupem času, jak se dítě učí mluvit, což znamená formovat hlas do určitých hlásek a slov, se velmi často stává, že se optimální fyziologická hlasová funkce ztratí. Dítě se naučí i pro hlas nevýhodné psychomotorické „vzorce“, funkce, velkou roli hraje mluvní vzor (mluvní vzory) v okolí dítěte.

Mezi faktory, které kvalitu dýchání, hlasu a řeči ovlivňují, patří stav našeho těla i psychického prožívání. Kvalita hlasu poukazuje na naše fyzické zdraví – velmi dobře poznáme, když je někdo nachlazený, dosti nelibě na svém hlase cítíme, když máme záněty hrtanu, kašel, angínu, virózu. Hlas je i z jiného hlediska obrazem našeho vnitřního já a mnoho toho o nás prozradí. V hlase a tónu řeči se projevuje naše aktuální emoční prožívání (např. stres, strach, úzkost, radost, nadšení), ale i náš temperament a osobnostní typ. Schéma na obr. 1 tuto situaci nastiňuje.



OBR.1: FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ HLAS

Kvalitu hlasu tedy ovlivňují procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, a v neposlední řadě i sociální interakce. Každý má určitě zkušenost s tím, jak sociální role určuje náš hlas – jinak mluvíme jako rodiče s dětmi, jinak s kolegy. Mnohé učitelky lze „rozpoznat“ dle tzv. „učitelského hlasu“. Profesní role výrazně zformovala důležitou součást jejich osobnosti – hlasový projev.

Není sporu o tom, že hlas hodně prozrazuje o individualitě člověka. „Funkční kvalita hlasu je zrcadlem psychosomatiky člověka...“ uvádí Válková (2008, s. 10). Na základě všech uvedených souvislostí Válková koncipovala psychosomatické pojetí hlasové výchovy, opírající se o následující východiska (Válková; Vyskočilová, 2007, s. 25):

- „Hlasová výchova je psychosomatická disciplína, která komplexním rozvíjením hlasotvorných a psychosomatických předpokladů navozuje a udržuje harmonii duševních a tělesných funkčních napětí; ta jsou základním předpokladem optimální hlasotvorné aktivity.
- Hlasotvorná aktivita působí svými psychofyziologickými důsledky zpětně jako hybná síla rozvoje lidské individuality.

- Hlas není jen prostředníkem nějakého sdělení, je samostatnou zvukovou kvalitou, je sdělení samo, má individuální vypovídací hodnotu.
- Výchova k hlasu vede k vědomému spoluvytváření osobnosti, což platí i ve zpětné vazbě, a proto je závažným faktorem autorské výchovy, cestou k vlastnímu autorskému postoji.“

2. Hlasové kompetence učitele

Nohavová (2008) uvádí, že učitelovy mimoslovní kvality hlasu by měly být realizovány hygienickým používáním hlasu, na základě plně harmonicky a funkčně rozvinutého hlasového aparátu. V kontextu pedagogických kompetencí, jak je definuje Vašutová (2002), vyvozuje Nohavová (2008, s. 11) níže uvedené hlasové kompetence učitele jako součást osobnostně-kultivujících či komunikativních kompetencí.

Hlasové kompetence učitele:

- „Hlasitost – intenzita mluveného projevu. Učitel umí oslovit všechny žáky ve třídě, i ty nejdálčenější a přizpůsobit sílu hlasu podmínkám ve třídě. Učitel se slabým hlasem ve třídě nemá šanci obstát. Problém má i učitel, který je příliš hlasitý. Oba hlasové extrémy žáky unavují a snižují pozornost.
- Dynamika – je spojena s hlasitostí. Učitel nemluví monotónním hlasem. Dynamiky hlasu využívá k vyvolání napětí, emocí nebo pozornosti.
- Tempo – rychlost řeči usnadňuje pochopení sdělovaného obsahu. Učitel přizpůsobuje rychlost řeči obsahu sdělení a žákům. Příliš rychlá řeč je pro žáky nesrozumitelná a příliš pomalá žáky unavuje.
- Intonace – je spojena s melodií řeči. Melodie řeči ukazuje na psychický stav učitele. Učitel melodií řeči projevuje emoce (např. strach, špatná nálada, radost aj.). Emocionalita řeči vyjadřuje mimo jiné i vztah k žákům a k učivu.
- Frázování – je spojeno s rytmem řeči. Učitel frázuje projev tak, aby působil vyrovnaně. Příliš časté a velké pauzy mezi větami znesnadňují porozumění obsahu sdělení. Nečlenění naopak způsobuje u žáků nepřehlednost a dezorientaci.“

3. Význam kvality hlasu pro učitele v MŠ

Předškolní děti se ve velké míře učí nápodobou. Co se týče hlasu, funguje neuvědoměle tzv. „psychofonační reflex“. Učitelky v mateřské škole by proto měly být dobrým mluvním vzorem – nejen z hlediska artikulace, ale i hlasotvorby. Pokud má dítě před sebou celý den dobrý mluvním vzor, téměř pak není možnost, pokud k tomu nemá genetické či jiné dispozice, že by špatně mluvilo.

Dalším důvodem pro zdravý hlas učitelů je to, co se zahrnuje pod úsloví „hlas je nástroj učitele“. Učitel provází děti celým dnem. Čím menší děti má učitel na starosti, tím je více potřeba děti obeznámit s každou situací a zodpovídat všechny otázky. Úkolem učitele je obeznámit také rodiče se vším, čím dítě v mateřské škole prochází. Veškerý program, akce, úspěchy i potíže dítěte by měl rodič vědět a je tedy na učiteli, aby zajistil informovanost rodiče. Pochopitelně jinak bude mluvit na dítě a jinak na rodiče, tudíž je velmi náročné zvolit správné vyjádření a intonaci, aby byl učitel správně pochopen.

Význam mluvního projevu učitele v mateřské škole je ilustrován nástinem průběhu jednoho modelového dne v mateřské škole. Autorka tohoto přehledu se zaměřila na komunikaci učitele (viz tab. 1). Pro úplnost dodejme, že takto popsany celý den není jen na jedné učitelce; jedna má ranní, druhá odpolední směnu, část dne realizují výchovně vzdělávací proces společně.

6:30 – 7:00	příchod do MŠ, komunikace s kolegy, domlouvání školní akce, zařizování pomůcek pro celý den či týden
7:00 – 8:30	příchod dětí do MŠ, zdraví děti i rodiče, řídí výměnu povlečení, vybírá peníze na školní akci, komunikace s rodiči, řídí dětskou hru, vyřizuje telefonáty, domlouvá počet dětí na jídlo a na spaní,
8:30 – 9:30	ranní komunitní kruh, co jsme dělali – opakujeme, co jsme se naučili, co budeme dělat, nechává mluvit děti, ale musí je zklidňovat, utišovat, aby se slyšeli a pobízet je k mluvení, do-polední svačinka, řízení přípravy svačiny a stolů, řízení hygieny, řízení klidu při jídle, následný úklid stolků, přesun k řízené činnosti
9:30 – 10:30	řízená činnost, vysvětluje, opakuje, opravuje, odpovídá, přesvědčuje se, že děti rozumí, opakuje zadání, pomáhá, motivuje, podporuje, odchod ven, řídí převlékání, obouvání, řazení, zklidňuje a napomíná, vybízí k odchodu, utišuje děti
10:30 – 12:00	vycházka či pobyt na zahradě, odpovídá, zklidňuje, řadí je, zpomaluje, pobízí k chůzi, zastavuje před silnicí, řídí hru na hřišti, návrat na oběd, převlékání, hygiena, utišuje, řídí...
12:00 – 14:30	oběd, řízení přípravy, udržování klidu při jídle, řízení výměny jídel a talířů, řízení odchodu do koupelny, převlékání, a příprava na odpočinek na lehátkách, čtení pohádky, uklidňování celý odpolední klid
14:30 – 15:00	vstávání, hygiena, buzení, pobízení k převlékání a uklízení lehátek, návrat k činnostem, volná hra, nebo řízená činnost

TAB. 1: PRŮBĚH DNE V MŠ – Z HLEDISKA VYUŽITÍ MLUVNÍHO PROJEVU UČITELE MŠ (PODLE KRÁLÍČKOVÉ, 2013).

4. Případová studie

(dle Sovové, 2009)

M. pracovala již přes tři desítky let jako učitelka v mateřské škole – to znamená přes 6 hodin přímé práce s dětmi denně. Co se týče jejího kvalifikačního vzdělání, po gymnáziu absolvovala dvouleté nástavbové studium na střední pedagogické škole, v rámci své studijní odborné přípravy se nesetkala s hlasovou výchovou. S touto disciplínou se okrajově setkala při studiích dramatické výchovy počátkem 90. let, kde však šlo spíše o řeč a výslovnost, o výslovnostní normu – fonetiku. Měla velmi dobrou fyzickou kondici, rekreačně provozovala řadu sportů (lyžování, plavání, volejbal atd.). Působila otevřeně, energicky.

Po operaci (ve věku 43 let), kdy byla M. odebrána děloha, začala mít obtíže s dýcháním, dostavily se potíže se zády. Dodatečně lze tyto problémy vysvětlit absencí břišního dýchání. O rok později se jí poprvé stalo, že po nachlazení nemohla mluvit. Cítila při mluvení strašnou námahu a bolest. Její hlas byl velmi dyšný a sevřený. Sama tedy vyhledala foniatra. Diagnózou byla hyperkinetická dysfonie. Základní charakteristikou těchto obtíží je forsírovaná (tlačná) mluva či zpěv – „návykově tlačný, namáhavě tvořený hlas, vzniklý většinou přemáháním hlasových chyb nebo organických onemocnění (např. chraptu).“ (Válková; Vyskočilová, 2007, s. 64)

Díky vzdělávací nabídce pedagogického centra se M. ve školním roce 2001/2002 zúčastnila kurzu Hlasové výchovy pro učitele. Měla velký zájem o hlasovou reedukaci, proto absolvovala také 10 hodin individuální výuky a několik dalších tématicky souvisejících akcí. Bohužel, na jaře 2005 jela M. nachlazená do školy v přírodě. Nadměrná hlasová námaha v indispozici vyústila v nepříjemnou diagnózu – hlasové uzlíky.

Kromě běžné medikace (inhalace Vincentky, popř. Mucosolvanu) absolvovala M. v říjnu 2005 pobyt v Luhačovicích. Lázeňský pobyt poskytl, díky klidovému a pohodovému režimu, potřebnou regeneraci a nabrání sil. V lázních však chyběl hlasový pedagog – nepracovalo se zde tedy s nápravou funkce, pouze se léčily následky. M. využila svých zkušeností, pracovala zejména na zlepšení dechové funkce, dokonce správnému dýchání učila i spolubydlící pacientku.

V letech 2006-2008 absolvovala M. vzdělávací cyklus Via aperta, kde dále pracovala pod dohledem odborných lektorů. Jednou z vyučujících byla také výše zmíněná Libuše

Válková. Díky základním dovednostem z předchozího studia postupovala M. poměrně zdařile v prohlubování hlasových dovedností. K tomuto žádoucímu procesu přispěly také ostatní psychosomatické disciplíny, které tvořily obsah vzdělávacího cyklu.

V prosinci 2007 uvádí M. ve své reflexi: *„V průběhu celého vzdělávacího cyklu jsem si neustále uvědomovala, a v podstatě si stále naléhavěji uvědomuji, absenci psychosomatických disciplín v mém životě sama, protože trpím hlasovou poruchou a pracuji jako učitelka v MŠ, jsem pochopila, že, pokud nebudu touto cestou rozvíjet svoji osobnost a získávat trvale kondici, nebudu moci svoje povolání vykonávat..., uvědomila jsem si, jak důmyslně propojené je naše tělo s psychikou. Na napravování a odstraňování již vzniklých návyků by potřebovalo delší čas. Hlasová výchova by měla být povinným předmětem alespoň na všech PF...“.*

M. se nikdy nechtěla vzdát svého povolání, ačkoliv jí to bylo foniatrem doporučováno. Po zkušenosti s hlasovými problémy však proměnila přístup a organizaci práce. Zaznamenala pozitivní změny ve svých pedagogických strategiích. Vědomě hledala a tvořila nové způsoby jednání; více zapojovala kolegyni, důkladněji promýšlela výuku, více využívala nonverbální komunikaci. Vhodně zvolené prvky hlasové výchovy zařazovala i do práce s dětmi (dechově-pohybová cvičení, nazvučování, hudební činnosti).

Sama pravidelně pokračovala v dechových cvičeních, snažila se aplikovat měkké nasazení, zaměřovala se na probouzení a posílení hlavové rezonance. Subjektivně pociťovala velké zlepšení svého stavu. Barva hlasu se obohatila. Neztrácela při nachlazení hlas, tedy alespoň ne v takovém rozsahu jako dříve.

Protože od pobytu v lázních a díky hlasové výchově se M. celé čtyři roky hlasově cítila mnohem lépe než dříve, nechodila na kontrolní foniatrické vyšetření. Nakonec v září 2009 za lékařem zašla. Dle lékařského vyjádření byl stav M. uspokojivý, uzlíky zmizely. Hlasivky ale v naprostém pořádku nejsou, proto bylo doporučeno dodržovat zásady hlasové hygieny. V současnosti M. nadále pracuje v MŠ, subjektivně se hlasově cítí v dobré kondici.

Závěr

Učitelé mateřských škol patří k hlasovým profesionálům. V důsledku nadměrné hlasové zátěže se u některých mohou objevit problémy. Případová studie učitelky představuje příklad pozitivního vývoje obtížné hlasové situace, ale zároveň dokládá, že takové řešení

hlasového problému není otázkou pilulek a vnějších zásahů, ale dlouhodobého celistvého procesu (lékařská péče, odborné pedagogické vedení a vlastní individuální práce a kázeň učitelky).

Jako u všech nemocí, nejefektivnější a nejúčinnější by byla prevence. Rozumným požadavkem je foniatrické vyšetření uchazečů o studium učitelství pro mateřské školy. Zdravé hlasivky mladého člověka, který ještě nemá profesionální zátěž, však nejsou zárukou, že nedojde k funkční hlasové poruše. Odborníci upozorňují: naprostá většina lidí, tedy i studentů učitelství, má tendenci mluvit nefyziologicky, fonastenicky. Při fonastenii dochází k rychlé hlasové únavě, hlas není schopen modulace, není možné měkce nasadit či zpívat piano. Náprava narušeného hlasu (reedukace) je potom mnohem náročnější a úspěch není zaručen. Proto by bylo přínosné, kdyby jak v pregraduální přípravě, tak v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků byl nabídka kvalitní hlasové přípravy. Vzhledem k nastíněným skutečnostem lze předpokládat, že hlasové výchova (zejména v důsledném psychosomatickém pojetí) přispěje i k osobnostnímu rozvoji učitelů mateřských škol.

Literatura

DRAPELA, V. (1997) *Přehled teorií osobnosti*. 4. Vyd. Praha: Portál. 176 s. ISBN 80-7178-766-3.

KRÁLÍČKOVÁ, K. (2013) *Vliv hlasové edukace na sebepercepci hlasu u pedagogů mateřských škol*. Bakalářská práce, Plzeň: KPG FPE ZČU v Plzni.

NOHAVOVÁ, A. (2008) *Psychosociální aspekty hlasové výchovy*. Diplomová práce. Plzeň, KPG FPE ZČU v Plzni.

SOVOVÁ, P. (2009) *Hlas jako psychosomatická disciplína*. Dizertační práce. Praha: KATaP DAMU.

VÁLKOVÁ, L. *Hlasové poruchy. Studijní text vzdělávacího cyklu Via aperta*: 2. přepr. a rozš. vyd. DDM Rokycany, 2008. 89 s. ISBN 978-80-254-1647-1.

VÁLKOVÁ, L.; VYSKOČILOVÁ, E. (2007) *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze. 119 s. ISBN 80-7331-034-1.

VAŠUTOVÁ, J. (2002) *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

VYDROVÁ, J. (2009) *Rady ke zpívání, aneb co může zpěvákům poradit odborný lékař*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-252-1.

Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování

MICHAL DUBEC

Abstrakt

Tento článek se zabývá problematikou rozvoje seberegulace dětí v mateřské škole prostřednictvím komunikace učitelů. Na konkrétních situacích z praxe demonstruje vztahová poselství vět, které v nich z úst učitelů často padají. Vymezuje nejběžnější typy vztahově rizikových výroků hodnocení, mentorování, interpretace, které s vysokou pravděpodobností vyvolávají u dětí vyhýbavé reakce. Je zde představen koncept primárních sociálních potřeb a potřeby jistoty a na jeho základě jsou vyvozeny závěry pro konstruktivní řešení uvedených situací z praxe.

Klíčová slova

učitel v mateřské škole, seberegulace dítěte, vztahové signály, primární sociální potřeby a jistota

Abstract

This study deals with development of self-regulation and responsibility of children by means of communication with their teachers. The different situations are demonstrated in practical examples inclusive of a message of sentences used by teachers. The most frequented types of risky pronouncements provoke the turned aside reactions by children. The conception of primary social needs and security is presented. It is the basis for positive solution of introduced situations

Key words

teacher in nursery school, self-regulation by children, signals of different relations, primary social needs, security

Úvod do problematiky

Učitel v mateřské škole je často vystaven chování dětí, kterým porušují nastavená pravidla, chovají se agresivně vůči ostatním dětem, nechovají se dle sdělených pokynů, nezapojují se do práce, berou ostatním dětem věci bez dovolení atd. V některých zahraničních publikacích (např. O'Mahoney, 2003; Carr, 2004) je takové chování žáků označováno jako „challenging behaviour“. Jde o chování, které před učitele staví výzvu. Vyvolává silné emoce, potřebu bránit se, potřebu neztratit tvář. Způsob, jakým v takové situaci zareagujeme, přitom může dané dítě stimulovat k přijetí odpovědnosti za své chování, nebo naopak k tomu, aby odpovědnost „dostalo od sebe“. Vedení dětí v MŠ k samostatnosti je přitom základním požadavkem RVP pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004, s. 9-11).

Zejména při zvládnutí výzvového chování dětí, hraje důležitou roli vztahová rovina reakcí učitele. Tím, jak v dané situaci zareaguje, vyjadřuje mj. to, co si o dítěti myslí. To potom na základě reakce učitele cítí, že je buďto přijímáno – je s ním jednáno jako s partnerem, nebo nepřijímáno – je ponižováno. Paul Watzlawick (1999, s. 17) se zmiňuje o tom, že komunikace funguje jako manifestace mezilidských vztahů. Pro školní prostředí a vztah učitel – dítě je důležité, že vztahy jsou zde definovány bez toho, že by si to obě strany plně uvědomovaly.

Způsobem, kterým v situacích výzvového chování dítěte reagujeme, jim nabízíme svou definici vzájemného vztahu. Pokud z této definice pro dítě vyplývá, že je učitel „nahore“ a ono „dole“, vzrůstá šance, že ji nepřijme. Začne se vůči ní ohrazovat a obsahový aspekt sdělení (např. porušování pravidel chování) při tom ignoruje. Díky zaměření se na definici vztahu „nabídnutou“ vztahovými signály ve sdělení učitele, se pro něj obsahový aspekt stane nevýznamným. Jde o podobu asymetrického vztahu, ve kterém učitel obsazuje nadřazenou pozici. Dítě potom neodmítá věcnou zprávu, nýbrž zprávu o vztahu. Nastavení vztahové roviny komunikace je v soudobé společnosti velmi konfrontační. Řada ve společnosti běžně užívaných vět přitom obsahuje vztahové signály (například hodnocení, mentorování, interpretace, dvojnásobné vazby, otázky bez správné odpovědi apod.), které ohrožují sociální potřeby jejich příjemců (status, autonomii, férovost, propojení – viz Rock, 2008) i potřebu jistoty a vyvolávají tak s vysokou pravděpodobností reakci „vyhnutí se“. Ta se potom projeví v chování dítěte buď agresí zaměřenou proti učiteli, anebo únikem (stažením se do sebe).

Konflikt se v situacích reagování na výzvová chování dětí rodí převážně v rovině vztahového aspektu sdělení učitele. Přesto se v mnoha případech učitel snaží dosáhnout řešení v rovině obsahové/věcné (kde panuje shoda). Dochází tak k pseudozápletce, která je sama o sobě neřešitelná. Učitel potom každý nový spor s dítětem může prožívat jako nový důkaz „zlobení“, protože vidí jiný obsah. Vztahový vzorec ovšem zůstává stále stejný (dítě nepřijímá definici vztahu, která je mu nabízena vztahovými signály obsaženými v komunikaci učitele).

Vztahová poselství, která obsahuje komunikace učitele, mohou mít dlouhodobý účinek na sebepojetí dítěte. Význam vztahové stránky není omezen na bezprostřední citový stav a na další průběh hovoru. Vztahová poselství mohou mít značně dlouhodobý účinek. Příjemce tu získává informace, jak je (učitelem) vnímán. Při hledání vlastní identity („Kdo jsem?“) je dítě odkázáno na taková sdělení. V průběhu času se nesčetné tisíce vztahových poselství, která dítě dostává od svého okolí, zhušťují do závěru: „Takový tedy jsem!“ (Schulz von Thun, 2005, s. 137). Naším cílem v roli učitelů bývá v uvedených situacích vést žáky k sebeřízení a k přijetí odpovědnosti za jejich chování. Výroky ohrožující uvedené sociální potřeby a potřebu jistoty prostor pro přemýšlení a na něm postaveném sebeřízení nevytvářejí.

V dalším textu se nejprve zaměříme na konkrétní situace s dětmi, ke kterým každodenně dochází. Ukážeme, na jakých principech během komunikace funguje mozek dítěte. Osvětlíme důležitost respektování primárních sociálních potřeb a potřeby jistoty dětí. Přiblížíme si, jak běžné reakce učitelů v těchto situacích stimulují či naopak brzdí děti v seberegulaci a v přijímání odpovědnosti za své chování. Představíme si koncept vztahových signálů v komunikaci, které vztáhneme k uvedeným sociálním potřebám a k potřebě jistoty. Zmapujeme nejběžnější vztahové agrese, ke kterým během komunikace s dětmi dochází. V závěru textu jsou zmíněna konkrétní doporučení respektující principy fungování mozku, se kterými je možné vědomě pracovat při vedení dětí k seberegulaci a k odpovědnosti za jejich chování.

1. Vedení dětí k seberegulaci a k odpovědnosti za jejich chování

„Nesahej na televizi.“ „Nelez na ten stůl.“ „Nevběhni na ulici!“. Dodržení příkazů a žádostí pečovatелů (rodičů) je jedna z prvních výzev seberegulace, se kterou si malé děti musí poradit. Termín vyhovění, poddajnost (compliance) referuje o schopnosti dítěte denně kooperovat se žádostmi a akceptovat standardy chování vložené výchovou. Je to

považováno za rozhodující vývojový úspěch během procesu socializace (Kaler; Kopp, 1990). Zároveň je to jeden z prvních kroků směrem k internalizaci standardů chování a pravidel. Široká definice seberegulace uvádí, že jde o schopnost kontrolovat a regulovat poznávání, emoce a chování k dosažení svého cíle anebo přizpůsobit se kognitivním a společenským požadavkům ve specifických situacích (Berger, 2011, s. 4). Konkrétnější definici nabízí Brichcín (1999, s. 55): „Seberegulací se rozumí situace, kdy jedinec je objektem vlastní akce a pokouší se modifikovat své vlastní chování.“

Může to vypadat, že seberegulace je něco, co musí dítě provádět samo. V případech chování v mateřské škole jde rovněž o to, že je vždy zabudována do nějakého sociálního kontextu (rámce). Výraznou součástí sociálního kontextu je zde reakce učitele. Má-li umožňovat a stimulovat seberegulaci dítěte, neměla by narušovat jeho sociální potřeby (status, autonomii, důvěru a férovost) a potřebu jistoty.

Pro přiblížení praktického významu níže popsaných principů fungování mozku pro vedení dětí v mateřské škole k seberegulaci a k odpovědnosti, použijeme následující situace:

- Jdeme ven, všichni už jsou obutí a oblečení, jen Pepík stále stojí na místě v bačkorách a bez bundy. Když ho požádáme, aby se přezul a vzal si bundu, sdělí nám, že to neumí. Přesto jsme ho už mnohokrát viděli, jak si sám obul boty a navlékl bundu.
- Dohodli jsme se s dětmi, že se mohou dívat v televizi na jeden krátký Večerníček. Ten skončil a děti se vehementně dožadují dalšího.
- Vysvětlíme dětem, že si že se pustíme do stavby společného hradu. Za chvíli vidíme, jak Jeník svojí kostkou odstrkuje kostku Veroniky, která po chvíli začíná brečet.
- Nastavili jsme pravidlo, že se oslovujeme křestními jmény. Lukáš ale často oslovuje jednoho silnějšího spolužáka Pučmeloude.

V těchto situacích se většinou intuitivně snažíme vést děti k přemýšlení o vlastním chování a k seberegulaci. Pojďme se podívat na pokroky v oblasti zkoumání činnosti lidského mozku a na jejich využitelnost v těchto situacích.

2. Jak během komunikace funguje mozek

Studie o fungování našeho mozku, přinesly řadu užitečných poznatků. Jedním z nich, na jehož principu je postaveno vedení dětí k odpovědnosti a sebeřízení, je odhalení základního organizačního principu mozku, kterým je minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí (Rock, 2008). Díky tomuto principu se děti v řadě situací chovají pro nás často špatně srozumitelným, leč z hlediska činnosti jejich mozku logickým způsobem. Jde o princip, který se do chování dětí promítá reakcí vyhnout se, nebo naopak reakcí přijetí. Když náš mozek vyhodnotí konkrétní signál z okolí jako ohrožující, neprodleně začneme pracovat na tom, abychom se dostali z dosahu tohoto ohrožení nebo zlikvidovali jeho zdroj. Limbický systém produkuje emoce typu strach, vztek, atd. To má dopad na snížení ochoty dítěte s námi spolupracovat.

Když na druhou stranu mozek vyhodnotí něco jako bezpečné, začneme pracovat na tom, abychom v tomto prostředí zůstali, nebo abychom se podobným situacím vystavovali. Limbický systém produkuje příjemné emoce jako je například radost, což vyvolává pozitivní stav mysli a zvyšuje ochotu spolupracovat. Jde o reakci přiblížení. Rock (2008) ukazuje, že reakci přístupu můžeme na sobě pozorovat ve chvíli, kdy máme chuť se do něčeho naplno pustit.

Rock (2008) poukazuje na to, že princip minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí je mechanismem přežití. Máme ho proto, aby nám pomáhal zůstat naživu a rychle si osvojit, co je v daném prostředí bezpečné a co nebezpečné.

Ve všech výše uvedených situacích můžeme reagovat mnoha způsoby. Jen nemálo z nich ovšem vede děti k odpovědnosti za jejich chování k rozvoji seberagulace. Chceme-li, aby dítě bylo ochotno s námi spolupracovat, musíme vědomě pracovat s vlastním chováním tak, abychom dítěti umožnili, že ho nebude vnímat jako ohrožující. Nejprve představíme detailněji principy fungování mozku dětí v těchto situacích (reakce vyhnout se a přiblížení) a potom porovnáme konkrétní reakce a jejich potenciál vzhledem k rozvoji odpovědnosti a sebeřízení.

2.1 Koncept primárních sociálních potřeb a jistoty

Výzkumy činnosti mozku ukazují, že existuje několik potřeb, které hrají v motivaci chování lidí zásadní roli. Rock (2008) je dokonce označuje jako primární nefyziologické potřeby. Vedou ho k tomu zjištění některých výzkumů, která ukazují, že se při jejich uspokojování nebo neuspokojování aktivují stejné obvody v mozku, jako při uspokojování nebo

neuspokojování základních fyziologických potřeb (například žízeň, hlad atd.). Při uspokojování nebo neuspokojování těchto potřeb mozek reaguje ve shodě s principem minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Pokud je tedy některá z těchto potřeb ohrožena, mozek to zaznamená a začne produkovat reakce vyhýbání se. U dětí v MŠ jde nejčastěji o únik (podrobněji viz dále v tomto textu).

K ohrožování uvedených potřeb v komunikaci s dětmi dochází často neuvědoměle a s těmi nejlepšími úmysly. Je to dáno tím, že žijeme ve společnosti, ve které je komunikace nastavena velmi konfrontačně. Díky tomu používáme, aniž bychom to tak mysleli, řadu vět, které obsahují vztahové agrese, útočící na primární sociální potřeby a jistotu druhých (konkrétně viz dále v tomto textu). Naopak v případě, kdy jsou níže popsané potřeby uspokojovány, je to mozkiem hodnoceno jako bezpečí a produkují se reakce přibližování. Mezi tyto primární nefyziologické potřeby patří potřeba jistoty a čtyři sociální potřeby: potřeba statutu, autonomie, důvěry a férovosti.

2.1.1 Jistota

Potřeba jistoty se projevuje tak, že chceme rozumět okolní realitě, ve které se pohybujeme. Souvisí to mj. s tím, že toužíme předvídat. Předvídání toho, jak se bude okolní realita (často lidé kolem nás) chovat, přispívá k uspokojování potřeby jistoty. Když nerozumíme věcem a lidem kolem nás a nedokážeme předvídat to, co by mohlo nastat, zažíváme v důsledku neuspokojování potřeby jistoty nepříjemné emoce (strach, vztek, smutek). Ty produkují reakce vyhýbání.

Když náš mozek nedokáže předvídat, musí použít o mnoho víc energetických zdrojů, aby se se ztrátou jistoty vyrovnal – musí více využít frontální kortex. V důsledku toho se rychleji unaví a zvyšuje se pravděpodobnost chybných výkonů. Pojďme si to ukázat na příkladu. Použijeme jednu ze situací zmíněných v úvodu článku.

- Vysvětlíme dětem, že si že se pustíme do stavby společného hradu. Za chvíli vidíme, jak Jeník svojí kostkou odstrkuje kostku Veroniky, která po chvíli začíná brečet.

Existuje mnoho způsobů, jak na tuto situaci v pozici vychovatele reagovat. My si nyní ukážeme dva z nich. První výrazně potřebu jistoty ohrožuje a druhý naopak saturuje. Rozumí-li dítě situaci, dokáže předvídat alespoň v hlavních rysech, jak se bude vyvíjet, má to pozitivní dopady na jeho seberegulaci a přemýšlení o vlastním chování.

Reakce ohrožující potřebu jistoty:

Výchovná autorita: „Jeníku, je správné to, co jsi udělal?“

Dítě: „Veronika mě tam nechtěla pustit.“

Výchovná autorita: „Tak to nebylo! Veronika pláče. Tobě by se líbilo, kdyby se k tobě někdo takhle choval?“

Dítě: „Ona mě nechtěla pustit.“

Výchovná autorita: „Zamysli se nad tím, jak ses zachoval.“

Úvod vytykácího rozhovoru, jehož cílem je, aby dítě přemýšlelo o svém chování, by měla výchovná autorita jasně nastrukturovat, aby dítě zbavila nejistoty. Vžitá představa, že když se dítěte zeptáme, tak potom více přemýšlí, dle citovaných neurovědních výzkumů nefunguje. Záleží samozřejmě na druhu otázky (uzavřená, otevřená), situačním kontextu, ve kterém je kladena a smyslu toho, proč se ptáme (chceme, aby dítě přemýšlelo, nebo mu otázkou chceme „dát najevo, že přestřelilo“). Dítě v našem příkladu pravděpodobně rámcově tuší, co udělalo. Otázka „Jeníku, je správné to, co jsi udělal?“ mu neskýtá žádný prostor. Je na ni jedna jediná správná odpověď: „Není to správné“. Tímto způsobem ovšem většina dětí neodpoví. Není-li jasně zakotven cíl rozhovoru, u dítěte vyvolává nejistotu, která se potom v chování projeví odseknutím „Veronika mě tam nechtěla pustit“.

Reakce saturující potřebu jistoty:

Výchovná autorita: „Jeníku, překvapilo mě, že jsi odstrčil Veroničinu kostku. Veronika teď pláče. Budu ráda, když navrhneš, co uděláš.“

Dítě: „Veronika mě tam nechtěla pustit.“

Výchovná autorita: „Jeníku, to mě překvapuje, co říkáš. Viděla jsem, jak jsi odstrčil její kostku a ona potom začala brečet. Budu ráda, když navrhneš, co uděláš.“

Dítě: „Já jsem chtěl dát svou kostku na to místo.“

Výchovná autorita: „Veronika teď pláče. Co s tím uděláš?“

Otázka „Co s tím uděláš?“ se od otázek v předešlé ukázce rozhovoru liší tím, že je otevřená a také situačním kontextem, ve kterém je položena. Dítě má díky jasnému zakotvení na začátku rozhovoru „Byla bych ráda, kdybys navrhl, co uděláš.“ jistotu. Ví, co se od něj očekává a poté, co si vyzkouší dostat odpovědnost od sebe („Veronika mě tam nechtěla pustit“), pravděpodobně začne spolupracovat.

2.1.2 Status

Potřeba statutu se projevuje tím, že dítě chce mít v sociální skupině (třídě) pro tuto skupinu nějaký význam. Nechce být bezvýznamné. Výzkumy (např. Marmot, in Rock, 2008) ukazují, že čím lépe je uspokojována potřeba statutu ve skupině, tím nižší jsou u jedinců hladiny kortizolů a tito jedinci pak žijí déle a zdravěji.

Pro příklad využijeme opět jednu ze zmíněných situací

- Jdeme ven, všichni už jsou obutí a oblečení, jen Pepík stále stojí na místě v bačkorách a bez bundy. Když ho požádáme, aby se přezul a vzal si bundu, sdělí nám, že to neumí. Přesto jsme ho už mnohokrát viděli, jak si sám obul boty a navlékl bundu.

Reakce ohrožující potřebu statutu:

Výchovná autorita: „Pepíku, ostatní to taky zvládli. Když se nesnažíš, je jasné, že to nejde.“

Status ohrožujeme často srovnáváním a hodnocením. Srovnáváním dáváme dítěti jasně najevo, že je horší než jiné dítě. Mozek to nemůže vyhodnotit jinak, než jako ohrožení statutu. Díky tomu začne produkovat reakce vyhýbání. To se projeví v chování dítěte například tím, že se „naoko“ pokusí obléci si bundu, ale udělá to tak, že se to nepodaří. Potom řekne: „No vidíte, nejde to.“ Stejně jako srovnávání funguje hodnocení. Hodnocení (nálepkování, etiketizace) funguje tak, že označíme druhého člověka, jeho myšlení nebo chování (podrobněji v odstavci věnovaném potřebě důvěry). Tím ohrozíme jeho status. V uvedené reakci je hodnocení „nesnažíš se“. Reakcí, kdy se dítě se „naoko“ pokouší obléci si bundu, se brání kromě srovnávání rovněž hodnocení.

Reakce neohrožující potřebu statutu:

Výchovná autorita: „Udělá mi radost, když to zkusíš.“

2.1.3 Autonomie

Potřeba samostatnosti (autonomie) se projevuje tak, že chceme mít kontrolu nad svým prostředím, nebo nad sebou samým. Je spjata s možnostmi volby. Situace, ve kterých nemáme volbu, výrazně ohrožují potřebu autonomie. Komunikační partner (dítě) si uvědomí nemožnost ovlivnit výsledek. To jeho mozek opět vyhodnotí jako ohrožující signál, spustí nepříjemné emoce (vztek, strach) a vyhýbavé chování.

Pro příklad využijeme opět jednu ze zmíněných situací:

- Dohodli jsme se s dětmi, že se mohou dívat v televizi na jeden krátký Večerníček. Ten skončil a děti se vehementně dožadují dalšího.

Reakce ohrožující potřebu autonomie:

Výchovná autorita: „Sezení u televize není zdravé, uklidte židličky a jdeme na svačinu.“

Když začneme poučovat o tom, co je a není zdravé a vyvíjet nátlak na to, aby se do puntíku zachovaly tak, jak chceme, často následuje odpor. Jeho příčinou často je právě ohrožení potřeby samostatnosti (autonomie).

Reakce neohrožující potřebu autonomie:

Tam, kde je to možné, můžeme celou situaci postavit tak, aby děti měly možnost volby, například: „Večerníček jsme dokoukali a teď si můžeme vybrat, jestli půjdeme hned na svačinu, anebo si ještě zkusíme dát krátkou pohybovou hru.“

2.1.4 Důvěra

Důvěra vzniká na základě delší zkušenosti (společných zážitků), spojených s druhým člověkem. V mozku fungují tzv. zrcadlové neurony. Jejich výzkumem se zabýval mimo jiné Rizollatti (2004). Ty se na magnetické rezonanci rozsvěčují ve chvílích, když vidíme někoho jiného, jak provádí úmyslnou činnost. Tedy například když dítě vidí učitele, jak pije čaj, „jiskří“ mu v hlavě tytéž neurony, jako když pije čaj ono samo. Na základě zrcadlových neuronů funguje tzv. empatie. Základní podmínkou fungování zrcadlových neuronů je to, že pozorovaného člověka vnímáme jako bezpečného. To znamená, že k němu máme důvěru. Pokud nevnímáme interakci s tímto člověkem jako bezpečnou, mozek to vyhodnotí jako ohrožení. Naše chování začne být vyhýbavé a aktivita zrcadlových neuronů je utlumena. V opačném případě, když sociální interakci považujeme za bezpečnou, mozek to vyhodnocuje jako bezpečí. Začneme produkovat reakce přibližování a aktivita zrcadlových neuronů se zvyšuje. Díky tomu dochází k propojování našich myšlenek a emocí s druhými. Dochází k vylučování oxytocinu, který přináší příjemný pocit.

Důvěru budujeme především otevřenou komunikací s dětmi, při které vědomě pracujeme se vztahovými signály. Podle dat zjištěných P. Watzlawickem činí podíl našeho zaměření se na vztahové signály v komunikaci 91-93 %. Dojde-li v komunikaci k nedorozumění, je to častěji způsobeno problémem v oblasti vztahových signálů (formou, kterou si dáváme

najevo obsah), než problémem v oblasti věcných signálů (obsahem samotným). Je málo platné, když má člověk po věcné stránce pravdu, ale ve vztahové tropí zlo (Schulz von Thun, 2005, s. 33).

Vztahy a s nimi spojenou důvěru můžeme pomocí signálů, které vypouštíme, nastavovat symetricky nebo asymetricky. Symetrickou komunikací v oblasti vztahů rozumíme takovou komunikaci, při které dáváme druhým lidem svými signály najevo, že je vnímáme jako partnery. Asymetrickou komunikací v oblasti vztahů myslíme komunikaci, při které jakkoli omezujeme svobodu komunikačního partnera.

Asymetrické vztahové signály nás informují o tom, že druhý je „nahore“ a nevytváří pro nás prostor. Kromě „čisté“ asymetrie, ke které patří například rozkaz, se v komunikaci setkáváme s řadou typů agresí, které se dotýkají potřeby důvěry a zároveň některých dalších primárních nefyziologických potřeb a potřeby jistoty. Patří sem hodnocení, interpretace, mentorování, a další typy agresí (například ironie, sarkasmy atd.). Tyto agrese často vypouštíme z úst, aniž bychom si to uvědomovali. Důsledkem jsou vyhýbavé reakce dětí, jejichž mozek vnímá vztahové agrese jako ohrožující a díky tomu produkuje reakce vyhnutí se.

3. Typy agresí v oblasti vztahových signálů

Níže následuje stručný výčet běžných agresí, se kterými se v komunikaci můžeme setkat. Všechny z nich zasahují do sociálních potřeb a jistoty druhých lidí, čímž je nutí se bránit.

3.1 Hodnocení

Hodnocení (nálepkování, etiketizace) funguje tak, že označíme myšlení nebo chování druhých lidí. Každé hodnocení je obecné. Jeho příjemce často neví, co přesně má, ten kdo hodnotí, na myslí. Hodnocení vzniká na základě „škatulek“, které v hlavě máme. Souvisí s minulými zkušenostmi, kterými jsme se zabývali výše. Často na něj reagujeme jeho popřením.

Výchovná autorita: „Kdyby ses snažil, už jsi oblečený.“

Dítě: „Snažím se, ale nejde to.“

3.2 Interpretace

Interpretace funguje tak, že vykládáme myšlení či chování druhých lidí, nebo jim předpovídáme budoucnost. Souvisí to s naší přirozenou tendencí strukturovat realitu do

smysluplných celků. Všichni máme podvědomou tendenci rozumět jevům reality, která nás obklopuje.

Představme si běžnou situaci, ve které přijdeme do školky, a dítě nám neodpoví na pozdrav. Jedna z možných reakcí je „Ty jsi mě neviděl.“ Tato věta interpretuje chování dítěte. Jen ono samo ví, zda nás vidělo, či nevidělo. Standardní odpovědí potom bývá „Ano neviděl“.

3.3 Mentorování

Při mentorování se stavíme do role odborníků na životy druhých lidí. Většinou s ušlechtilými záměry udělujeme lidem nevyžádané „dobré“ rady. Nevyžádané dobré rady příjemce staví do role lidí, kteří si neumí zorganizovat život. Přichází externí „odborník“, který nás začíná pomocí mentorování kontrolovat. V komunikaci se nic neděje bez příčiny. Každý tlak vyvolává protitlak.

O tom se můžeme přesvědčit sami na sobě. Jsme-li vystaveni mentorování, většinou přestáváme poslouchat, případně rovnou přejdeme do protiútoků:

Vychovatel: „Měl by si hrát i s jinými věcmi, než pořád jen s tou jednou figurkou.“

Dítě: „Mě ty ostatní nebaví.“

Hodnocení, interpretace a mentorování jsou nejčastější typy vztahových agresí. Často je vypouštíme z úst, aniž si to uvědomujeme. Mohli bychom položit otázku, co mají společného. Kromě toho, že se všechny přímo dotýkají potřeby důvěry příjemců a vyvolávají tak vysokou pravděpodobnost reakce vyhnutí se, vyjadřují se vždy o druhých lidech. Nálepkují jejich chování (hodnocení), mluví o tom, co se jim děje v hlavě (interpretace), nebo jim radí, co mají/nemají dělat (mentorování).

3.4 Férovost

Potřeba férovosti se projevuje citlivostí našeho mozku na jakékoliv projevy nespravedlnosti v mezilidských interakcích. Pokud se něco takového stane, náš mozek to okamžitě vyhodnotí jako ohrožující signál. Limbický systém spustí nepříjemné emoce a začneme produkovat chování typu vyhýbání se.

Pro příklad využijeme opět jednu ze zmíněných situací:

- Nastavili jsme si pravidlo, že se oslovujeme křestními jmény. Lukáš ale často oslovuje jednoho silnějšího spolužáka Pučmeloude.

Protože Lukáš tímto způsobem oslovil spolužáka už několikrát, vypěstovali jsme si na to citlivost. Pokaždé, když Lukáš toto oslovení použije, řešíme to s ním. Stane se, že stejné oslovení nepoužije Lukáš, ale Honza. Pokud na to nezareagueme, vnímá to Lukáš jako „nefér“. On je za to peskován a Honzovi to prochází. Nelze samozřejmě být vždy na sto procent spravedlivý, už proto, že spoustu věcí člověk nevidí a neslyší. Dodržování dohodnutých pravidel a „měření všem stejným metrem“ je zárukou minimalizace ohrožování primární nefyziologické potřeby férovosti.

Chceme-li, u dětí rozvíjet seberegulaci a odpovědnost za jejich chování, měli bychom udělat vše pro to, aby byla uspokojována jejich potřeba jistoty a jejich primární sociální potřeby (potřeba statutu, potřeba autonomie, potřeba důvěry a potřeba férovosti). Pojdme se podívat, jak na to.

4. Vedení dětí k seberegulaci a odpovědnosti za jejich chování

Jak tedy reagovat způsobem, který neohrožuje primární nefyziologické potřeby dítěte (nevyvolává popsanou reakci vyhnutí se) a zároveň nerezignuje na změnu jeho chování. Základem tohoto typu reakce je popisný jazyk. Popisný jazyk je jazyk prostý jakýchkoli interpretací (subjektivních tvrzení). Jde o prostý popis toho, co je vidět nebo slyšet na chování dítěte.

V oblasti subjektivních tvrzení většinou neexistuje shoda. Jednoduše to lze demonstrovat na příkladu rozhovoru mezi výchovnou autoritou a dítětem. Každý z nich vnímá realitu jinak (subjektivně). Pokud aspirujeme na změnu konkrétních chování dětí, pomocí subjektivních tvrzení, je šance, že děti budou o větech přemýšlet, mizivá.

Příklad: Dítě neodneslo talířek po svém jídle.

Výchovná autorita: „Nebud' líný a nečekej, až někdo udělá tvou práci.“

Odpověď dítěte: „Já nejsem líný, chtěl jsem jít nejdřív na záchod.“

Dítě se zde brání hodnocení „líný“ a interpretaci „čekáš, že za tebe někdo udělá tvou práci“.

Klíčem k aspiraci na změnu chování dítěte způsobem, který nevyvolá uvedené reakce vyhnutí se, je popisný jazyk – konkrétní a objektivní vztahově neutrální popis chování. Pojdme si ukázat, jak by v naší situaci vypadalo popisné vyjádření.

Dítě neodneslo talířek po svém jídle.

Výchovná autorita: „Neodnesl jsi talířek po svém jídle.“

Aby výrok aspiroval na změnu chování, je nutné objektivní popis doplnit o odkaz na pravidlo, pokud ho máme zavedené a komunikační partner ho zná, nebo o popis našeho prožívání (tam, kde pravidlo zavedené není). Potom se jedná o komunikační zpětnou vazbu.

Kompletní výrok (zpětná vazba na chování dítěte) by potom vypadal například takto:

Výchovná autorita: „Dohodli jsme se, že vždy když umažeme nějaké nádobí, tak ho hned po jídle odneseme. Ty jsi svůj talířek neodnesl.“

Dohodli jsme se, že vždy když umažeme nějaké nádobí, tak ho hned po jídle odneseme – odkaz na pravidlo.

Ty jsi svůj talířek neodnesl – konkrétní vztahově neutrální objektivní popis chování.

Porovnáme-li zpětné vazby s výše uvedenými vztahovými agresemi, je patrné, že zpětná vazba striktně odděluje chování od jeho nositele. Popisuje pouze to, co je vidět a slyšet na chování příjemce a odkazuje na pravidla, či na naše prožívání. Pokud zpětná vazba „nezabere“ a dítě dál svůj talířek neuklízí, je užitečné použít celý proces vedení. Popis jeho principů ovšem překračuje rámec tohoto článku (lze se s ním seznámit v jiných publikacích – např. Dubec, 2013).

Naplňování principů vedení dětí k sebeřízení a k odpovědnosti za jejich chování, stojí vždy hodně sebeovládání, přemýšlení a času. Zároveň ale přináší efekty, kterých jinými postupy docílit nelze. Přeji nám, všem učitelům, v tomto počínání hodně zdaru.

Literatura

BERGER, A. (2011) *Self-regulation (brain, cognition, and development)*. Washington: American Psychological Association. 225 s. ISBN: 978-1-4388-0971-2.

BRICHČÍN, M. (1999) *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.

CARR, John. *Managing Challenging Behaviour - Guidelines for Teachers*. Irish National Teachers' Organization, 2004.

DUBEC, M. (2013) Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI. s. 98-104. ISBN 978-80-210-6296-2.

KALER, S. R.; Kopp, C. B. (1990) Compliance and comprehension in very young toddler. *Child development*, 61.

O'MAHONEY, PAUL, J. (2003) *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education.

RIZZOLATTI, G. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27: 169–192.

ROCK, D. (2008) SCARF: A brain-based model for collaborating with and influencing others. *NeuroLeadership Journal*, 1.

SCHULZ VON THUN, F. (2005) *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. 1. vyd. Praha: Grada. 197 s. ISBN 80-247-0832-9.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s.

WATZLAWICK, P.; BAVELASOVÁ, J. P.; JACKSON, D. D. (1999) *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: KONFRONTACE. 243 s. ISBN: 80-86088-04-9.

Současný stav profesního rozvoje učitelů a pojetí mentorské podpory v mateřských školách

JANA ŠÍSTKOVÁ

Abstrakt

Příspěvek mapuje současnou situaci v oblasti profesního rozvoje učitelů. Cílem je ukázat rozdílnost v pojetí mentorské podpory v mateřských školách, v závislosti na cíli mentoringu. Jedno pojetí kopíruje roli zavádějícího učitele, druhé podporuje svobodnou volbu a zodpovědnost učitele za jeho vlastní učení. V závěrečné části je popsán model mentorské podpory v mateřských školách s programem Začít spolu a první zkušenosti učitelů.

Klíčová slova

mateřská škola, kvalita učitelské profese, vzdělávací proces, profesní podpora, mentoring, mentor, mentee, program Začít spolu

Abstract

This work explores the current situation in the professional development of teachers. The aim is to show the differences in approach mentoring support in kindergartens, depending on the goal of mentoring. One concept follows the role of misguided teachers, the latter promotes freedom of choice and responsibility of the teacher for his own learning. The final section describes the model mentoring support in kindergartens with the program Begin together and first experience of teachers.

Key words

kindergarten, the quality of the teaching profession, the educational process, professional support, mentoring, mentor, mentee, Step by Step programme

Úvod

Práce učitele je důležitá, náročná a zodpovědná, o tom není třeba polemizovat. Aby její kvalita mohla stále růst, potřebuje učitel profesní podporu, tedy vytváření takových podmínek, které vedou ke zkvalitňování vzdělávání dětí. Jedním ze zdrojů dalšího rozvoje pedagogických pracovníků v mateřské škole může být mentorská podpora a v následujícím textu si objasníme, jakou podobu může nabývat.

1. Vymezení pojmů

Klíčovým pojmem je v této oblasti je slovní spojení „profesní rozvoj učitelů“ (teachers' professional development). Scheerens v roce 2010 definoval profesní rozvoj učitelů jako „jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělání, fázi uvádění do profese (induction), další vzdělávání učitelů a průběžný profesní rozvoj ve škole“ (in Starý; Dvořák; Greger; Duschinská, 2012).

Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 413) obsahuje heslo „další vzdělávání učitelů“. Tento pojem je zde definován jako „profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudium a další vzdělávání učitelů“. V 6. vydání Pedagogického slovníku ovšem není zatím toto heslo zařazeno. V českém kontextu je uvedený pojem používán, ale není blíže definován. Vzhledem k tomu, že je tento termín v zahraničí ustálený, navrhuje Starý a kol. (2012) následující pracovní definici: „Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit, vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurs mezi pedagogy i samostudium. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu.“ (Starý; Dvořák; Greger; Duschinská, 2012, s. 12).

V souvislosti s podporou profesního rozvoje hovoří Cooper (in Píšová, Duschinská a kol., 2011) o supervizi. V odborné literatuře se objevuje i mnoho dalších podobných pojmů – především mentoring, koučink a poradenství. Všechny tyto typy podpory se objevují v posledních dvaceti letech a ukazuje se, že jejich postupy se k sobě přibližují. Pojem „kolegiální podpora“ zastřešuje celou řadu činností a způsobů společné práce, které jsou označovány různými pojmy. Tyto společné způsoby práce mají svoje specifika, avšak mnohé se prolínají a podobají (Lazarová; Chaloupková, 2014). V následujícím textu se pokusím popsat dva rozdílné přístupy k mentorské podpoře, které vyplývají z různých výkladů definic a naplňují tak rozdílné cíle.

1.1 Definice pojmu mentoring

Abychom pochopili, oč v mentoringu jde, pojem si nejprve vymežíme. Musíme ovšem podotknout, že není stanovena pouze jediná definice mentoringu. Záleží hlavně na dané kultuře země, musí se brát v potaz i to, že každý nový fenomén prochází určitým vývojem a mění se. Píšová, Duschinská a kol. (2011) provedly souhrn definic od různých, zejména zahraničních autorů, některé definice si představíme dále v tomto textu. Obecně ale

můžeme shrnout, že mentoring je profesní podpora poskytovaná učiteli (mentee), osobou zkušenější (mentor).

Očekává se, že díky mentoringu se začínající učitel stane samostatnějším, nabude více pracovní pohody a bude schopnější naučit se dovednostem, které potřebuje pro své povolání. Jonson (in Píšová; Duschinská a kol., 2011) popsal cíle pomocí atributů, kterých by měl začínající učitel dosáhnout: kompetence (dosažení mistrovství ve znalostech a dovednostech, jejich aplikace do výchovně-vzdělávacího procesu), sebedůvěra (věřit svým schopnostem dělat dobré rozhodnutí, věřit vlastní odpovědnosti a sebekontroli), sebeřízení (být schopný postarat se o vlastní osobnostní, profesionální a kariérní rozvoj), profesionalismus (pochopení a vytvoření představy o odpovědnosti a etice v profesi).

2. Pojetí mentorské podpory v mateřské škole

2.1 Mentor jako uvádějící učitel

V českém prostředí je to pojem zatím poměrně nový. Ve školách byl dlouho užíván termín „uvádějící učitel“, který po roce 1989 přestal fungovat a nebyl ničím nahrazen. V českém kontextu se v této souvislosti objevilo několik definic, z nichž některé uvádíme, abychom si na nich ukázali rozdílnosti od mentorského přístupu, který se odvíjí od cíle a potřeb menteeho (osoby, které je poskytována podpora mentorem).

Lazarová (in Píšová; Duschinská a kol., 2011, s. 41) chápe mentoring jako profesionální praxi „poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci“. Podle Clutterbucka (in Píšová; Duschinská a kol., 2011, s. 41) je „mentoring proces v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordinace (nadřízený/podřízený)“. Toto pojetí podpory se týká hlavně začínajících učitelů, kteří jsou ve fázi profesní adaptace. Je spojován s uvedením do objektivní reality školního prostředí a to v širším slova smyslu, včetně společenského kontextu. Je to pomoc začínajícímu učiteli najít jeho profesní identitu, zařadit se do učitelského sboru i komunity rodiny a školy. Očekává se, že v tomto pojetí profesní podpory nabude takových pracovních dovedností, které mu umožní být samostatnějším a sebevědomějším.

Podlahová (2004) rozděluje oblasti podpory začínajícím učitelům do několika kategorií:

- Seznámení s provozem školy

Zde informuje mentor o materiálním zajištění tříd, kabinetů a tělocvičen. Také by měl začínajícího učitele seznámit s řádem školy, s organizací dne a také s akcemi školy pro veřejnost (organizační povinnosti), vytyčit význam školy v obci. Ukázka vedení dokumentů a administrativy by měla být samozřejmostí.

- Pomoc při přípravě a realizaci

Tato oblast zahrnuje pomoc při sestavování tematických plánů, předávání zkušeností k přípravě na řízenou činnost, seznámení s osnovami a standardy školy, ukázání pracovních pomůcek atd. Dalo by se říci, že pomoc přichází i v podobě vytváření pedagogických kompetencí začínajícího učitele.

- Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy

Seznámení s možnými způsoby jak reagovat na konkrétní výchovné problémy ve třídě, a také s činnostmi třídního učitele. Obeznamení s možností spolupráce s ostatními kolegy. Na začátku kariéry je obtížné diagnostikování sociálního a rodinného prostředí dětí.

- Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči

Při navazování a při realizaci spolupráce s rodiči je důležité seznámit začínajícího učitele s formami kontaktu dané školy s rodiči (např. dny otevřených dveří, schůzky s rodiči). Na některých školách se mohou vyskytovat talentované či handicapované děti a je důležité obeznámit učitele, jak s jejich rodiči pracovat.

- Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy

Je důležité seznámit začínajícího učitele s možnostmi spolupráce s různými centry či poradnami (např. pedagogicko-psychologickou poradnou, lékařským pracovištěm) a informovat také o dalších možnostech vzdělávání učitelů a kariérním růstu.

Kožíková (2013, s. 14) ve své bakalářské práci zveřejňuje výsledky svého výzkumu na téma mentoring v mateřských školách. V jejím pojetí je „mentor zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli usnadnit jeho nástup na pracoviště. Předává mu své vědomosti a zkušenosti, je mu rádcem, spolupracovníkem a kritickým přítelem“. Tento druh podpory je novým a začínajícím učitelům v mateřských školách často neformálně nabízen. Podle našeho názoru jde o vztah závislosti a nejedná se o vlastní profesní podporu, ale pomoc, která v mnohých případech nemusí být ani žádána. Služebně starší učitelé přesunují své zkušenosti a poznatky na druhé s vědomím, že jim ulehčí jejich profesní start. Toto pojetí mentoringu je postaveno na vlivu a moci mentora. Takový

přístup pomíjí osobní zodpovědnost za vlastní rozhodování o využití nabízené podpory. V druhém modelu mentorské podpory je zodpovědnost za vlastní učení zcela ponechána na mentee.

2.2 Mentor jako průvodce a poskytovatel zpětné vazby

Potřeba podpory se ale netýká jen učitelů ve fázi jejich profesní adaptace. Podporu učitel potřebuje po celou dobu své profesní dráhy. Tato potřeba není kontinuální, ale je individuálně odlišná. Často jsou tyto potřeby nastartovány nějakou edukační změnou, reformou, ale i pocitem vlastního vyhoření. Tento druh mentorské podpory definuje Píšová, Duschinská a kol. (2011, s. 46) jako „intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“

Parsloe (in Píšová; Duschinská a kol., 2011, s. 41) říká, že mentoring má „pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností, zlepšení svého výkonu...“. Z obou definic je zřejmé, že toto pojetí mentoringu je rozvíjející a staví na profesním učení, vzhledu a reflexi pedagogické práce.

3. Aktuální stav v ČR

Dostupných informací o zapojení českých učitelů do profesního rozvoje není mnoho. Profesní potřeby jsou zajišťovány jen v omezené míře, a to nesystémovou formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Mapováním situace v oblasti DVPP se zabýval Ústav pro informace ve vzdělávání formou tzv. rychlého šetření u ředitelů škol (Starý, 2012). Účast českých učitelů na dalším vzdělávání je necelých 30 %, jak ukázaly výsledky šetření v rámci výzkumu PISA 2000. Při tomto šetření byl program profesního rozvoje definován jako formální vzdělávání v době trvání minimálně jednoho dne. Ředitelé škol mají na DVPP omezené prostředky a dávají přednost řízení, provoznímu či investičnímu procesu před vzdělávacím procesem (Starý in Dvořák; Starý; Urbánek; Chvál; Walterová, 2010). Tento stav se dlouhodobě nedaří řešit. Jak uvádí studie McKinsey (2007), „kvalita vzdělávacích systémů nemůže překonat kvalitu učitelů, kteří v nich pracují“.

V posledních letech výrazných proměn školy a vzdělání zesílil názor, že je potřeba definovat kvalitu učitele a popsat kompletní učitelův výkon a legislativně ho ukotvit. MŠMT

ČR v roce 2008 vytvořilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele. Výstupem byl dokument Standard kvality profese učitele, který definuje profesní kompetence učitele a lze ho brát jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele (Spilková, 2010). Nejnovější materiál, Kariérní systém, který se týká koncepce dalšího vzdělání učitelů, vznikl přímo na MŠMT ČR. Jeho cílem je vypracovat celoživotní zvyšování kvality učitelství profese. Cílovou skupinou budou učitelé MŠ, ZŠ, ZUŠ, VOŠ, konzervatoří, učitelé praktického vyučování a odborného výcviku. Je spojený s atestacemi a navázaný na systém odměňování na základě transparentních pravidel (MŠMT ČR, 2012). Tato problematika je nyní řešena v projektu Kariérní systém, jehož řešitelem je Národní institut pro další vzdělávání. V současné době jsou prezentovány výsledky pilotáže z projektu Kariérní systém a existuje předpoklad, že od září 2015 bude tento systém uváděn do praxe.

Současná situace na základních i mateřských školách v oblasti profesního rozvoje je zcela v kompetenci ředitele a jednotlivých učitelů. Zpráva společnosti McKinsey (2010) konstatuje, že učitelé nemají dostatečnou podporu pro svůj profesní rozvoj. Tato podpora by měla spočívat v soustavné podpoře ze strany zkušenějších učitelů. Pouze na 10 % základních a středních škol se dostává učitelům zpětné vazby o kvalitě jejich práce (in Starý, 2012). Mezi hlavní doporučení této studie patří, že „učitelé by měli mít více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší spolupráce (např. hospitace, týdenní plánování výuky, dlouhodobá spolupráce s mentory).“

Jak už bylo uvedeno, v roce 2008 vytvořilo MŠMT ČR expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelství vzdělávání. Jejimi členy byli zástupci akademické sféry a pedagogického výzkumu i školní praxe. Ještě v témž roce byl k diskusi předložen pracovní dokument „Standard kvality profese učitele“. Obsahoval výčet činností, které jsou důležité pro kvalitní výkon pedagogické profese (Spilková, 2010). V tomto dokumentu jsou chápány profesní kompetence jako komplexní struktura, která se projevuje v činnosti učitele. Na konci července 2009 ovšem byly snahy o tvorbu profesního standardu přerušeny, aniž by ministerstvo tento krok vysvětlilo. Na národní úrovni dosud tedy není jasně stanovená odpovědnost za kvalitu pedagogické práce. Klíčem k profesnímu rozvoji učitelů je povědomí o tom, co se od nich očekává. Teprve pak lze získat zpětnou vazbu, nakolik se daří očekávání naplňovat (Starý; Dvořák; Greger; Duschinská, 2012). Učitelé by se o svém pokroku měli dozvídat během pravidelného

formativního hodnocení, z něhož by si každý učitel měl odnášet praktickou zpětnou vazbu o tom, jak pokračovat a dále se ve své práci rozvíjet. Ukazuje se malá spolupráce učitelů při profesním sdílení a reflektování své výuky (Starý; Dvořák; Greger; Duschinská, 2012).

Myšlenka učinit z reflexe základní pilíř učitelského vzdělávání se objevila už v 80. letech 20. století jako reakce na výzkumy, které ukázaly propast mezi teorií a praxí (Korthagen, 2011). Přístupy k podpoře profesního rozvoje učitele vycházejí z různých paradigmat. Cooper (in Píšová; Duschinská a kolektiv 2011) charakterizoval tato tři paradigmata:

1. Pozitivistické paradigma, které vychází z diagnostikování problémů, které se objevují v průběhu pozorování vyučování a hodnocení výkonu učitele s předem stanovenými cíli.
2. Fenomenologické paradigma je založeno na profesním rozvoji více než na výcviku; učitel je nabízena podpora, a záleží na něm, zda chce rozvíjet svůj vyučovací styl.
3. Paradigma založené na kritické teorii chápe vyučování jako reflektivní, morální a etickou činnost a chce pomáhat učitelům, aby na sebe vzal větší díl zodpovědnosti za vytváření edukativního prostředí.

V souvislosti s podporou profesního rozvoje hovořil Cooper (in Píšová; Duschinská, 2011) o supervizi. V odborné literatuře se objevuje i mnoho dalších pojmů, především mentoring, koučink a poradenství. Všechny tyto typy podpory se objevují v posledních dvaceti letech a ukazuje se, že jejich postupy se k sobě skutečně velmi přibližují.

4 Podpora učitele mateřské školy v pojetí programu Začít spolu

Program Začít spolu je realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 pod záštitou organizace Step by Step, o. p. s., která působí jako středisko pro rozvoj a zavádění programu Začít spolu a dalších programů zaměřených na další odborný rozvoj pedagogů. Program je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního mladšího školního věku (Spilková; Tomková a kol., 2010, s. 150).

Tento program je orientován na dítě; učitelé jsou facilitátory procesu učení, které je uzpůsobeno vývojovým úrovním, individuálním potřebám, zájmům a učebním stylům žáků.

V roce 2002 se skupina zástupců ISSA shodla na tom, že je pro zvyšování pedagogické práce potřeba zavést jednotný postup, který pomůže všem učitelům v uplatňování Standardů ISSA (Příručka pro mentory, 2006). Pro zvyšování kvality pedagogické praxe byl v programu Začít spolu vytvořen postup pro zavádění Standardů.

4.1 Profesní podpora učitelů

Pokud se učitel rozhodne získat Ocenění kvality pedagogické práce, prochází spolu s certifikátorem certifikačním procesem až po získání certifikace anebo jejího odložení do doby, než uchazeč ve své výuce naplní požadovaná kritéria, která odpovídají mezinárodním standardům. Získání certifikátu *Vynikající učitel* je náročný proces a učitelům, kteří se pro něj rozhodnou, je v programu Začít spolu nabídnuta podpora na jejich cestě zkvalitňování výuky, v osobě mentora. „Mentoring, který těží ze silných stránek učitele, představuje proces, který posouvá učitele od pochopení a přijetí Standardů, k jejich plnému začlenění do praxe.“ (Příručka pro mentory, 2006, s. 8).

Mentoring je kolegiální a partnerský vztah mezi učitelem a mentorem, který se může přelévat do čtyř podob podpory podle okolností a kontextu situace. „Mezi tyto role patří facilitátor, lektor, konzultant a kouč.“ (Příručka pro mentory, 2006, s. 15). V každé z rolí, do kterých mentor vstupuje, platí, že není povinen umět odpovídat na všechny otázky, které mu učitel klade. Setkání učitele a mentora probíhá na základě dobrovolnosti učitele a vychází z předpokladu, že „za to, co se naučíš, jsi zodpovědný ty; já zodpovídám za podporu, facilitaci a společné učení.“ (Píšová; Duschinská a kol., 2011, s. 154).

4.2 Mentoring v systému vzdělávání učitelů

Cílem projektu, který byl realizován od ledna do prosince 2009 a jehož řešitelem byl Step by Step ČR, byla mentorská podpora školám Začít spolu, které měly zájem o proměnu výuky i na druhém stupni ZŠ. Do tohoto programu profesní podpory se zapojilo 22 učitelů 2. stupně ZŠ a 12 mentorů. Ze závěrečných evaluací, které byly založeny na skupinových rozhovorech s mentory vyplývá, že vyjadřovali dobré pocity z práce s učiteli a jmenovali především tyto viditelné mentorské úspěchy:

- změny vnímání postoje učitele k žákům,
- změny v práci učitele,
- práce s pravidly.

Naopak nepříjemné pocity se vztahovaly zejména k těmto oblastem:

- nedostatek času k započaté práci,
- potřeba spolupracovat delší čas,
- nejasná role v „cizí“ škole,
- nedostatek prostoru pro vzájemné rozhovory (Píšová; Duschinská a kol., 2011).

Profesní mentorská podpora učitelům zapojeným do programu Začít spolu probíhá už více než pět let. V roce 2012 získala organizace Step by Step ČR akreditaci MŠMT ČR pro mentorskou podporu na 1. stupni ZŠ a v mateřských školách. Učitelé sami vyjadřují potřebu další spolupráce. V této podobě se mentoring ukázal jako jedna z efektivních forem podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento systém podpory je navázaný na popis kvality pedagogické práce a jasně deklaruje, co je kvalita ve výuce.

Závěr

Jak vyplývá ze zahraničních i domácích zkušeností, propracovaný systém dalšího vzdělávání učitelů, včetně individuálních podpůrných služeb pro učitele prokazuje, že kvalita výuky a rozvoj profesních kompetencí učitelů rostou (Star; Dvořák; Greger; Duschinská, 2012). Důležitým hlediskem je výběr personálu pro podporu učitelů a cíl, ke kterému má podpora směřovat. V oblasti preprimárního školství je mentoring zatím málo známou formou podpory. Často bývá pojem mentor spojen s negativními konotacemi, a proto je potřeba tento pojem dobře vymezit. Pokud chce vedení mateřské školy, aby její učitelé přijímali zodpovědnosti za vlastní učení, vnímali smysl i směr svého konání, potom jim musí nabídnout vhodnou formu podpory, která k takovým cílům směřuje. Předpokladem k tomu je vyškolený personál, který dovede poskytovat popisnou zpětnou vazbu a klást takové otázky, které mentee mu pomohou v jeho přemýšlení a nacházení odpovědí. Nestačí tedy jen zkušený kolega, který díky své dlouholeté praxi vše ví a rád předá své znalosti mladším kolegům. V oblasti preprimární pedagogiky se jedná o formu podpory, která má před sebou ještě neprošlapanou cestu a její přínos není ještě zdaleka doceněn.

Literatura:

BROUMOVSKÁ, T.; SEIDLOVÁ; G., MÁLKOVÁ; A. (2010) *Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.

- DANIELOVÁ, L.; LINHARTOVÁ, L.; FEJFAROVÁ, H. (2012) *Celoživotní vzdělávání v podmínkách EU*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-5872-9.
- DVOŘÁK, D.; STARÝ, K.; URBÁNEK, P.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. (2010) *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1896-8
- KARGEROVÁ, J.; LUKAVSKÁ, E. (2009) Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu. *Kritické listy*, 9, 36, s. 4-7. ISSN: 1214-5823.
- KOL. AUTORŮ. (2006) *Příručka pro mentory*. České vydání. Praha: Step by Step ČR o. s.
- KORTHAGEN, F. A KOL. (2011) *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.
- LAZAROVÁ, B.; CHALOUPKOVÁ, L. (2014) *Terminologické odlišení pojmů*. Nepublikovaný text pro mentorský seminář PŠÚ, Brno.
- PRŮCHA, J. (ed.) (2009) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PÍŠOVÁ, M.; DUSCHINSKÁ, K. A KOL. (2011) *Mentoring v učitelství*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8.
- PODLAHOVÁ, L. (2004) *První kroky učitele*. Praha: TRITON. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2009) *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RYŠKA, R. A KOL. (2008) *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-368-9.
- SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. A KOL. (2010) *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUCHINSKÁ, K. (2012) *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SYSLOVÁ, Z. (2013) *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4309-7.
- VAŠUTOVÁ, J. (2007) *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
- Použité elektronické zdroje:**
- MŠMT ČR (2012). *Kariérní řád*. [Oline] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16423> [cit. 12. 2. 2013]
- MCKINSEY & COMPANY (2007) *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. [Online] Dostupné z:

http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf [cit. 14. 2. 2013]

KOŽÍKOVÁ, A. (2013) *Mentoring v mateřské škole*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. [Online] Dostupné z: https://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20852/ko%C5%BE%C3%ADkov%C3%A1_2013_bp.pdf?sequence=1 [cit. 15. 2. 2015]

PÍŠOVÁ, M. (2009) *Nový termín: mentoring*. [online] Učitelské noviny, č. 9. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7> [cit. 12. 2. 2015]

SCHLEICHER, A. (2013) Strong Performers and Successful Reformers in Education. In *Pearson Foundation* [online] Dostupné z: <http://www.pearsonfoundation.org/oced/canada.html#sthash.4PRnOQol.dpuf> [cit. 8. 8. 2013]

Supporting Effective School Leadership: A Handbook for Implementing Mentoring. (2009) [online] Ontario Ministry of Education. Dostupné z: <http://www.cpco.on.ca/ResourceLibrary/MPA/Handbook.pdf> [cit. 9. 3. 2013]

Studijní materiály vytvořené v rámci klíčových aktivit

Polytechnická výchova v mateřské škole: Práce s materiály

JARMILA HONZÍKOVÁ

Práce s materiály a naplňování cílů RVP PV

Využívání různých materiálů a práce s nimi nám umožňuje rozvíjet děti v mnoha směrech a naplňovat tak cíle RVP PV. Při práci s materiály nerozvíjíme jen jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka, ale také myšlení a tvořivost. Rozvíjíme schopnost postupovat podle instrukcí a obrázkových plánů. Poznáváme vlastnosti jednotlivých materiálů, jejich podstatné znaky, podobu a rozdíly mezi materiály. Při práci se učíme spolupracovat s ostatními, vhodně komunikovat. Při vytváření z rozličných materiálů zachycujeme skutečnosti ze svého okolí nebo fantazijní představy dětí. Při práci učíme také děti poznávat hodnotu materiálu jakožto přírodního zdroje, používáme různý odpadový materiál.

Očekávané výstupy

Dítě a jeho tělo

- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)
- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.)

Dítě a psychika

- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických)

Dítě a ten druhý

- spolupracovat s ostatními

Dítě a společnost

- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.)

Dítě a svět

- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí

Metody a formy práce

Důležité je dát dětem dostatek času, prostoru a materiálu pro možnost spontánních aktivit. Při řízených činnostech volíme z pohledu organizačních forem především individuální, skupinové a kooperativní formy vzdělávání. Z pohledu metod se pak jedná především o metody názorné (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a metody činnostní (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody).

Možnosti vzdělávací nabídky s různými materiály (několik námětů k reflexi)

Papír

- výroba plošných loutek, postaviček
- výroba přání, ozdob, řetězů
- výroba pexesa, karet, her
- výroba kulis
- skládačky a origami



- vytváření z krabic
 - výroba domů, dopravních prostředků
 - stavba z více krabic, řešení konstrukčních prvků a problémů



Textil

- výroba postaviček, loutek
- výroba Morany, masopustních masek
- výroba kostýmů a kulis



Modelovací hmoty

- modelína

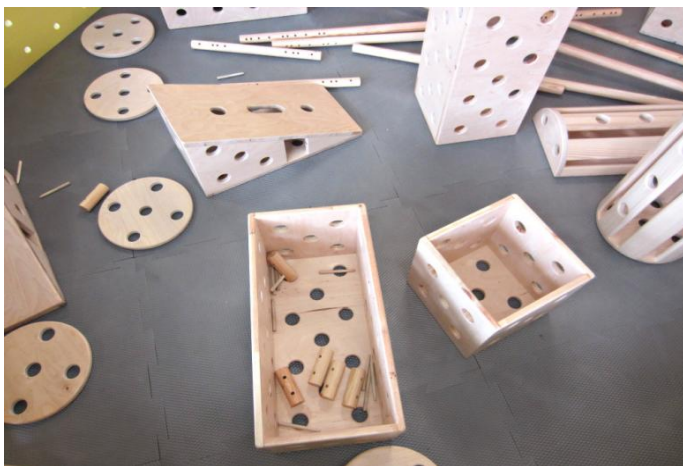
- nácvik práce s tímto typem materiálu - válení, hnětení, mačkání
- seznamování se s vlastnostmi modelovacích hmot
- keramická hlína
 - práce s jednoduchými nástroji
 - glazurování
- těsto
 - pečení, vytvrzování, změna vlastností

Stavebnice

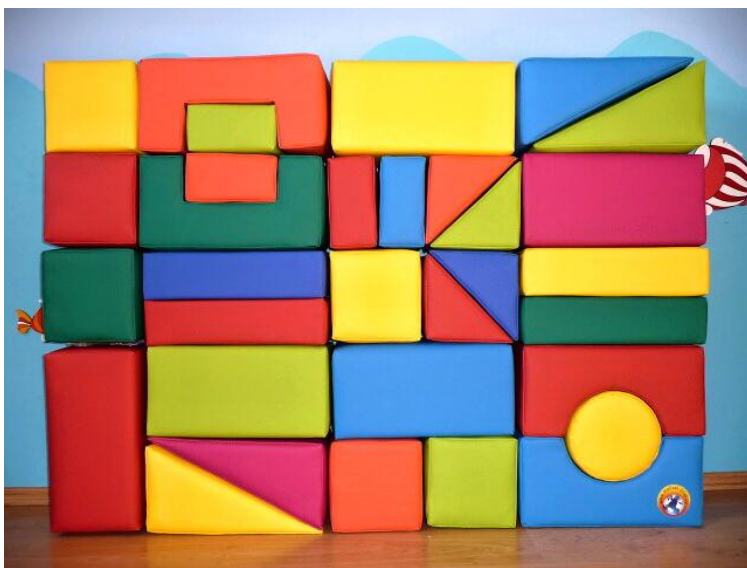
- konstrukční stavebnice(SEVA, Cheva, Georello, Tecno, Magnetic, Geomag, Animal links, Simba...)



- dřevěné stavebnice (Varis, Kappla, Karla, Polykarpova stavebnice)

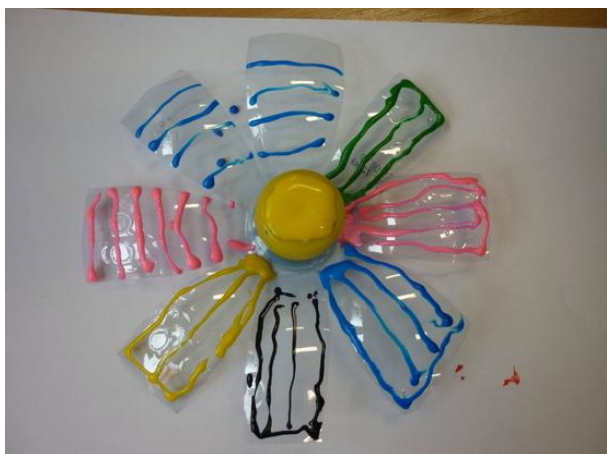


- molitanové stavebnice



Drobný přírodní a technický materiál

- odpadový materiál (PET lahve, víčka, sklenice...)
- výrobky z kaštanů, skořápek a dalších plodů



V rámci kurzu se pracovalo s různými materiály, jako je papír, modelovací hmota, dráty, korálky, aj. Na motivy pohádky o dvou jezevčících vytvořili účastníci kurzu z různých materiálů kulisy a postavičky pro tuto pohádku.





V další části kurzu dostali účastníci za úkol vytvořit si postavičky a kulisy k nějaké známé pohádce. Uhádnete, které to byly? S postavičkami a kulisami pak zahráli účastníci divadlo. Všem se to moc líbilo a ani jedna pohádka nezůstala bez názvu.





V závěru kurzu si účastníci vyzkoušeli práci s drátem a korálky. Výsledkem byly krásné vánoční hvězdičky.



Ukázka vzdělávací nabídky: integrace pracovních činností a rozvoj předčtenářských dovedností (čtenářské pregramotnosti)

V první části byla práce ve skupinkách – hra s vlastnoručně vyrobenými loutkami, úkolem bylo zahrát etudu tak, aby ostatní účastníci poznali, o jakou pohádku se jedná – vyzkoušení si vlastní interpretace známého textu bez použití nápověd, např. jmen jednajících postav (viz foto výše). Děti se při tomto druhu práce s textem naučí používat fantazii, přemýšlet a vyvozovat závěry. Navíc leckteré dítě, pokud mluví za loutku a ne za sebe, ztrácí ostych před ostatními a daleko lépe formuluje myšlenky, než při pouhém vyslovení bez opory o loutku.

V další části byla práce s pohádkou Evy Janikovské Bonifác a Barnabáš. Účastníci si vyzkouší řízené čtení. Přesně se držíme textu, který je celkově rozsáhlý a je nutno jej rozdělit na kratší části, se kterými se jednotlivě pracuje.

S první částí pohádky se účastníci seznámili před výrobou jezevčků (viz foto výše). Následovala práce s textem:

- Jak rozlišit stejná dvojčata jezevčků? (Hledání možností)
- Jak to asi bude dál? (Vyvozování možností podle souvislostí v textu)
- Popište cestu, kudy jezevčci běželi. (Zapamatování)
- Jak to asi dopadne? (Předvídání)
- Kudy půjdou jezevčci domů? (Zapamatování, vyvozování)

Další možnosti propojení:

- návaznost rozvoje předmatematického myšlení – Kreslení mapy podle zapamatovaného textu, odhad obrysů různých psích ras (hledání jezevčků),
- návaznost na dramatickou výchovu: Zahrání libovolné krátké scénky na zopakování textu na závěr.

V poslední části si účastníci vyzkoušeli ve skupinkách vytvořit vlastní text při zachování typické kompozice pohádky: je vyprávěná, epická, je málo popisná, připomíná malé drama.

- expozice – seznámení s postavou a situací, jednoduché, postavy mají jen základní charakterové vlastnosti, nepřesná lokalizace, neznáme minulost bytostí

- kolize – nastávají neočekávané změny, zauzlení, ztráta majetku, nehoda lodi...
- gradace – děj se stupňuje, do děje vstupují nějaké nadpřirozené bytosti
- vyvrcholení – nastane skutečné drama, nutno překonávat překážky, vypadá to zle
- rozuzlení – svatba, šťastný konec.

Polytechnická výchova v mateřské škole: Práce s nástroji

JARMILA HONZÍKOVÁ

Kurz Práce s nástroji

(3 dvojlekcce)

Obsah kurzu

- Vybrané nástroje, nářadí a pomůcky pro práci s různými materiály (zhodnocení z hlediska využitelnosti v MŠ).
- Problémová situace, plánování a rozvoj tvořivosti v oblasti pracovních činností.
- Výroba hudebních nástrojů.

Práce s nástroji v mateřské škole

Práce s nástroji přispívá k rozvoji jemné a hrubé motoriky. Výběr nástrojů je podmíněn podmínkami, které má předškolní zařízení k dispozici. Pokud má mateřská škola plně vybavenou speciální dílnu pro práci s různými materiály, využívají se různé nástroje jako v běžné dílně, pouze v menším měřítku. Jedná se např. o pilníky, svěráky, kladívka, kleště apod. Dílna i vybavení musí odpovídat hygienickým a bezpečnostním normám pro danou věkovou skupinu.

Pokud mateřská škola nedisponuje speciální dílnou, používají děti pouze nástroje, které je možné využít v běžné třídě – nůžky, jehlu s oblou špičkou, nebozez, apod. Kromě nástrojů používají děti i další vhodné pomůcky jako např. lepidla, podložky, provázky, nitě aj. Před každou činností nesmí učitel zapomenout na poučení o bezpečnosti.

Problémové úlohy

Jednou z možností poznávání práce s nástroji a materiály je i řešení problémových úloh – tzn. problému, který se snaží děti vyřešit. Pro lepší představu zde uvedeme jednu konkrétní ukázkou (rámcový nástin je nutno variovat dle specifik každého pracoviště):

Název problémové úlohy: Máme vlastní orchestr

Autor: Jarmila Honzíková

Věková skupina: 4. – 5. třída ZŠ

Motivace: poslech orchestrální skladby, popř. návštěva koncertu či divadelního představení.

Doba řešení problému: cca 1 týden.

Definování problému: potřebujeme hudbu pro dramtizaci pohádky, potřebujeme ještě další nástroje

Vyhledávání informací (internet, knihovna, beseda s kapelníkem, apod.):

- Které hudební nástroje můžeme slyšet v orchestru?
- Je složení orchestru vždy stejné?
- Z jakých materiálů se vyrábějí hudební nástroje?
- Kde se vyrábějí hudební nástroje?
- Hrají i lidé v jiných zemích na stejné nástroje?
- Pokud se liší, v čem?
- Proč doplňuje hudba divadlo?
- Co všechno může vyjadřovat?

Návrhy řešení, generování řešení

- Návrhy na řešení problému zapsané na tabuli při brainstormingu:
 - Pozveme si hudebníky.
 - Pustíme si CD.
 - Přineseme si nástroje z domova, vypůjčíme si je.
 - Budeme je napodobovat.
 - Vyrobit si je sami z různých materiálů.

Výběr vhodného řešení, postupné vyřazení nevhodných návrhů:

- Na hudebníky nemáme peníze, nemáme vhodné CD, vlastní hudební nástroje mají pouze dvě děti, nástroje nám nikdo nepůjčí – jsou drahé. Vyrobit si je sami!
- Navrhujeme materiály na výrobu vlastních hudebních nástrojů.
- Navrhujeme, které nástroje bychom asi mohli z těchto materiálů vyrobit.

Ve fázi hledání návrhů je možné použít metodu brainstormingu. Důležité je děti motivovat tak, aby se nebály navrhnout odvážná řešení, oprostily se od běžného řešení problému. Neopomeneme připomenout pravidla brainstormingu. Všechny nápady zaznamenáváme na velký arch papíru. Zaznamenané návrhy znovu prodiskutujeme, méně vhodné

vyškrtneme. Zvolíme nejvhodnější návrhy a roztřídíme je dle základního použitého materiálu. Návrhy zaznamenáme na nový arch papíru. Záznam by pak mohl vypadat následovně:

- Dřevo – xylofon, mbira, hrací destička (krabička), kastaněty z vařeček, ozvučná dřívka.
- Karton – kytara z krabice od bonbonů, chrastidlo z roličky od toaletního papíru, rumba koule z kelímků.
- Plast – chrastidla: různé typy, rumba koule, kytara z kelímku.
- Kov – kytara z velké plechovky, chrastidlo z korunkových uzávěrů, chrastidla z plechovek od nápojů.

Realizace řešení problému

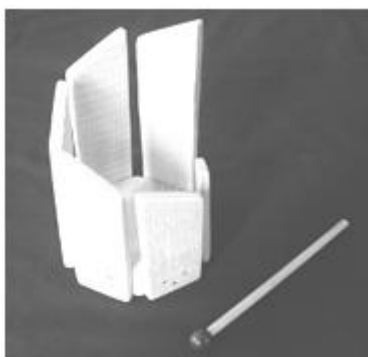
Zde uvádíme jen stručný přehled realizace:

1. Vyhledání vhodných materiálů
2. Rozdělení žáků do skupin
3. Náčrtky hudebních nástrojů pro jednotlivé materiály, popř. vyhledání v literatuře
4. Výroba hudebních nástrojů

Výsledky realizace řešení problému

Po vytvoření hudebních nástrojů v jednotlivých skupinách byly vytvořeny tyto hudební nástroje (výrobky dětí ZŠ a studentů FPE ZČU v Plzni):

Dřevo



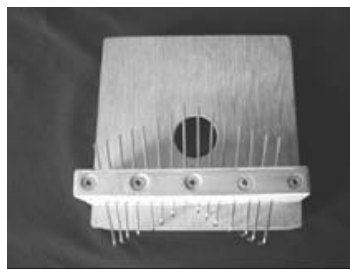
XYLOFON



HRAČÍ DESTIČKA



KASTANĚTY



MBIRA (KALIMBA)

Karton



CITERY



RUMBA KOULE



CHRASTIDLO

Kov



KYTARA



RUMBA KOULE



CHRASIDLO

Plast



KYTARA



CHRASIDLO

Hodnocení řešení problému

V závěru provedeme konečné zhodnocení (zda byl problém zcela vyřešen, zda vyhovuje z hlediska etiky, zda je bezpečný pro okolí), k tomu pomůže odpovídání na otázky:

- Využil jsi získané informace a potvrdilo se, že hudební nástroje lze vyrobit z různých materiálů?
- Řešil jsi skutečný problém?
- Má řešení využití? Můžeme vyrobené nástroje využít při dramatizaci pohádky?
- Splnilo řešení všechno, co mohlo?
- Je řešení ekonomicky efektivní?
- Nevyvolává řešení jiné problémy?
- Je řešení logické?
- Je řešení bezpečné?

Využití výsledku

Hudební nástroje využijeme při dramatizaci pohádky, např. O perníkové chaloupce. Hru na hudební nástroje můžeme doplnit o písně s vlastními texty, či doplnit dramatizaci pohádky o texty z jiné pohádky, např. z Mrazíka (Honzíková, 2008).

Realizace problémové úlohy na kurzu

Rozvržení práce:

1. dvouhodinový blok:

Citera z krabice od bonboniéry

Pomůcky a materiál: krabice od bonbónů, nylonová nit (saturna), lepidlo, nůžky.

Stručný pracovní postup: Do horní části krabice vystříhneme kulatý otvor. Do kratších stran horního dílu krabice vytvoříme otvory (6 na každé straně) a jimi protáhneme nylonovou nit. Můžeme zvolit i různé průměry nylonové nitě, aby tóny byly odlišné. Následně přilepíme horní část krabice ke spodní.

Rumba koule z plechovky od nápoje

Pomůcky a materiál: plechovka od nápoje, 20 cm kulaté dřevěné tyčky, karton, lepidlo, čočka nebo skořápky od pistáciových oříšků, pilka, pilník, nůžky, nebozez.

Stručný pracovní postup: Ve spodní části plechovky vytvoříme za použití nebozezu dostatečně velký otvor, do kterého vsuneme dřevěnou tyčku. Otvorem v horní části plechovky nasypeme do plechovky čočku, hrách nebo skořápky. Z kartonu vystříhneme kolečko, které přilepíme na horní část plechovky tak, že zalepíme otvor.

Chrastítko z roličky od toaletního papíru

Pomůcky a materiál: rolička, kousek látky, rýže nebo jiné luštěniny, mašle.

Stručný pracovní postup: Do roličky nasypeme náplň a celou roličku omotáme látkou. konce zajistíme mašlemi.

2. dvouhodinový blok:

Kytara z plechovky

Pomůcky a materiál: Plechovka, vrtačka nebo větší hřebík a kladívko, dřevěná tyčka, kovové očko s vrutem, dřevěný trojhran.

Stručný pracovní postup: Do plechovky vyvrtáme ve spodní části dva otvory proti sobě. Otvory prostrčíme kulatou tyčku. Na konce tyčky připevníme kovová očka s vrutem a natáhneme nylonovou nit. Na dno plechovky vsuneme pod nit dřevěný trojhran.

Kastaněty z vařeček

Pomůcky a materiál: Tři stejně velké vařečky, pilka, pilník, vrtačka nebo nebozez, provázek.

Stručný pracovní postup: U dvou vařeček odřízneme držátko. Kousek od odříznuté části vyvrtáme dva otvory vedle sebe. Ve stejném místě vyvrtáme dva otvory i ve třetí vařečce. Otvory protáhneme provázek a vařečky svážeme tak, že vařečka s držátkem bude uprostřed.

3. dvouhodinový blok:

1. Rozbor práce s nástroji.
2. Problémový úkol: jak vytvořit panovu flétnu.
3. Zpracování návrhů dalších hudebních nástrojů.

Použitá literatura

HONZÍKOVÁ, J. (2008) *Nonverbální tvořivost v technické výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN: 978-80-7043-714-8.

Integrovaná vzdělávací nabídka – polytechnická výchova a hudební činnosti

Štěpánka Lišková

Zvolený postup: od jednoduchých her s nástroji (výrobky), využitelných při práci s dětmi v MŠ, až po techniky, ve kterých se rozvíjejí individuální schopnosti (úroveň hudební citlivosti) každého dítěte i učitele. Práce s nástroji slouží k rozvoji manipulačních schopností jednotlivců, stává se však rovněž prostředkem seberozvoje samotných učitelů – viz cíle jednotlivých bloků. Lektorka preferuje prožitkové a zkušeností učení jako cestu k vlastní tvorbě vzdělávací nabídky.

1 Část motivační

Seznámení – stručný výklad o vzniku hudebních nástrojů, lidské tělo jako první hudební nástroj, zkouška některých technik ústní rezonance s uplatněním každého jednotlivce (každý umí něco), cvičení sluchové koncentrace (poznáváme zvuky v místnosti, venku i okolí).

2 Hlavní část

2.1 Hudební činnosti: 1. blok

Téma 1: K možnostem využití zhotovených hudebních nástrojů v praxi MŠ

Forma: individuální práce v kruhu

Cíle: odhalení zvukových možností výrobků, zlepšení manipulačních schopností studentů, využití výrobku ve hře, nonverbální komunikaci a terapii (socializace kolektivu, rozvoj pozornosti i hudebnosti jednotlivců), hudební nástroje v MŠ – rozbor použitých technik a možností jejich uplatnění v praxi MŠ, ukázka další možnosti výroby alternativních nástrojů – dešťová hůl, kaširovaná chřestidla, informace o možnostech jejich využití

Použité techniky: nonverbální komunikace pomocí vyrobených nástrojů, nástrojové rozhovory, dirigování kolektivu (hra na zvuk a ticho), hra s vychutnávkou (se zastavením zvuku), zrod kolektivního rytmu s následným doprovodem dětských říkadel (rozvoj rytmického cítění i fantazie a improvizčních schopností jednotlivců, pozornosti), zkoumání zvukových možností nástrojů i poslepu (posílání zvuku po kruhu čelem dovnitř, zády – pozornost, schopnost sluchové koncentrace), Co to může ještě být jiného? (přisuzování různých vlastností vyrobeným nástrojům – rozvoj fantazie i hlubšího vztahu k výrobku, socializace kolektivu (ostatní pomáhají v případě potřeby)

2.2 Hudební činnosti: 2. blok

Téma 2: Dokážeme zahrát emoci tak, aby ji ostatní poznali?

Forma: skupinová práce – dvě skupiny

Cíle: manipulace s výrobkem: odhalení zvukových možností výrobků ve společné tvorbě, rozvoj hudebnosti, fantazie a představitivosti, stmelení kolektivu při společné práci, psychologický podtext – tvorba a projev emoce

Použité techniky: technika z oblasti muzikoterapie: tvorba hudebních etud na zadané téma, jejich prezentace střídavě v obou skupinách, odhadování námětu tvorby hrající skupiny

Sdílení vlastních zkušeností z praxe (výroba nástrojů v MŠ, jejich možnosti pro naplňování cílů RVP PV).

2.3 Hudební činnosti: 3. blok

Motivační část: rozcvička

Forma: práce v kruhu

Cíle: cvičení sluchové koncentrace – poslech zvukových možností hry každého jednotlivého výrobku

Technika: Zvolený student sleduje zvukovou stopu hrajících nástrojů chůzí poslepu za zdrojem zvuku.

Téma 3: Po stopách Orfea (autorka Š. Lišková)

Forma: práce ve dvojicích za účasti celého kolektivu

Cíle: využití výrobku ve hře, cvičení sluchové koncentrace, pozornosti i při rušivých podnětech, psychologický podtext - vést a být veden, důvěra v druhého i ve zvuk svého výrobku

Technika: Pomocí lry provádí jednatlivec svého nevidoucího partnera ze spleti zvuků, které vytvářejí ostatní účastníci (Orfeus a Euridica).

3 Reflektivní část

Reflexe aktivit, jejich zápis s diskusí o hlavních možnostech využití technik v praxi MŠ (námět Orfeus – jaká varianta v MŠ?), sdílení konkrétních zkušeností o propojování PLTV

a hudebních činností (s využitím elementárně vyrobených hudebních nástrojů), zhodnocení kurzu.

Použitá literatura a zdroje

LIŠKOVÁ, M. (2006) *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha. RAABE. ISBN 978-80-87553-65-7.

MATOUŠEK, V. (2003) *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha: TOGGA, 57 s. ISBN 80-902912-2-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z. (1998) *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál. ISBN 8071782645.

Doporučená studijní literatura

(k dispozici v knihovně ZČU v Plzni)

ČÁBALOVÁ, D. (2011) *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

DRŽALOVÁ, A.; BAJTOŠ, J. (2000) *Jak plánovat a efektivně pracovat s předškolními dětmi: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň. 78 s. ISBN 80-702-0061-8.

HONZÍKOVÁ, J.; BAJTOŠ, J. (2000) *Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 87 s. ISBN 80-708-2634-7.

HONZÍKOVÁ, J.; BAJTOŠ, J. (2003) *Teorie a praxe tvořivosti v pracovní výchově: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum. 87 s. ISBN 80-702-0124-X.

HONZÍKOVÁ, J.; BAJTOŠ, J. (2004) *Diadaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 120 s. ISBN 80-704-3255-1.

HONZÍKOVÁ, J.; BAJTOŠ, J. (2005) *Lidové tradice v pracovní výchově: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola, 30 s. ISBN 80-702-0148-7.

HONZÍKOVÁ, J.; BAJTOŠ, J. (2005) *Netradičně v pracovní výchově: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola, 32 s. ISBN 80-702-0149-5.

LADA, S.; BAJTOŠ, J. (1988) *Nástroje pro technické práce v pracovním vyučování a pracovní výchově: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 51 s. ISBN 80-702-0061-8.

SVOBODOVÁ, E. (2010) *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

Hravá matematika

ŠÁRKA PĚCHOUČKOVÁ

ILONA KOLOVSKÁ

1. Matematika jako hra

1.1 Orientace v prostoru

Pro rozvoj prostorové orientace používáme činnosti probíhající v prostoru (ve třídě, na vycházce), tedy nikoliv činnosti s pracovním listem.

Hračky

Na stůl rozmístíme hračky (panenku, auto, medvídko). S dětmi hračky pojmenujeme a děti pak podle pokynů umísťují další hračky (je třeba, aby všechny děti se na stůl dívaly z jednoho směru):

- Myšku dej před autíčko.
- Slona dej za medvídko.
- Mezi autíčko a medvídko dej míč.

U starších dětí pracujeme s tělesy (krychle, kvádr, válec, koule):

- Modrou krychli postav před kvádr.

Hledání pokladu

Jedno dítě jde za dveře, ostatní schovají „poklad“. Dítě se vrátí a hledá „poklad“ podle navigace ostatních.

Navigace menších dětí:

- Jdi rovně. Stop.
- Jdi doprava. Stop.
- Jdi dozadu. Stop.

Navigace předškoláků:

- Tři kroky rovně.
- Dva kroky dopředu.

Lámání těla

Děti pracují podle našich pokynů:

- Zvedni pravou ruku.

- Postav se na levou nohu.
- Zvedni levou ruku

Práce ve dvojicích

Vhodné jen pro předškoláky; děti se postaví za sebe a dítě vzadu položí pravou ruku na hlavu kamaráda, položí levou ruku na pravé rameno kamaráda apod. Poté se děti vymění.

Dítě a předměty

Jedno dítě si stoupne před ostatní zády k dětem a ostatní děti umísťují různé předměty nebo hračky podle pokynů:

- Medvídku posad' napravo od Honzíka.
- Myšku dej před Honzíka.

Vláček

děti vytvoří vláček tak, že se řadí podle pokynů:

- Mirek si stoupne před Janu.
- Daník si stoupne za Janu.
- Mezi Mirka a Janu si stoupne Káťa.

2. Cesta k přirozenému číslu

2.1 Vytváření pojmu přirozené číslo (pojmotvorný proces)

1. Pasivní setkávání s číslem

Tato etapa začíná brzy po narození. Dítě naslouchá řeči dospělých nebo sourozenců ve svém okolí. Čísla se objevují v kontextu běžných životních situací. Dítě čísla vnímá jako ostatní slova, nemusí si je zatím vůbec uvědomovat a použití číslovky nepřikládá žádný význam.

2. Zárodky číselných představ

Ve druhém roce života dítěte dochází k procesu vynořování světa čísel ze světa věcí a dítě si začíná čísla i číslovky uvědomovat.

3. Vytváření představy množství

Dítě k vyjádření kvantity nepoužívá konkrétní čísla, ale pracuje s kvantitou neurčitou. Vyjádření množství může být však ovlivněno subjektivně emocemi dítěte. Pokud dáme dítěti 5 bonbónů, může říci, že jich dostalo málo. Má-li však dítě ve svém pokojíčku uklidit pět hraček, řekne, že je hraček moc.

Dítě nenutíme, aby používalo kvantitu určitou, necháme proběhnout fázi práce s množstvím. Dítě může i množství porovnávat (nezná přitom ještě konkrétní čísla) pomocí vizuální percepce (zrakem). Např. při hře Pexeso si každý hráč dává své získané kartičky na sebe na hromádku. Vyšší sloupec obsahuje více kartiček, hráč vyhrává.

4. Etapa separovaných modelů

V předškolním období a na začátku školní docházky dítě počítá objekty po jedné, používá číslovky jedna, dva, tři atd., jeho představy jsou však izolované. Tři jablíčka chápe dítě izolovaně od tří kytiček. Z pohledu dítěte tři jablíčka nemají se třemi kytičkami nic společného, pokaždé je to úplně odlišná situace.

5. První abstrakční zdvih

Dítě si uvědomuje, že vždy záleží na počtu předmětů, nikoliv na jejich barvě, velikosti, typu, uspořádání atd.

6. Etapa generických modelů

Dítě si uvědomí, že pro představu čísla 3 jsou potřebné tři objekty (nikoliv typ objektů, velikost, barva atd.). Dítě se učí počítat objekty po jedné, přitom vždy každému objektu přiřadí jednu číslovku – jedna, dvě, tři, čtyři atd. – žádný objekt v řadě nesmí vynechat, žádný objekt nesmí počítat dvakrát. Uvědomuje si, že poslední slovo, které vysloví, určí počet objektů. Je třeba, aby dítě pracovalo s různými modely: počítadlo, obrázky, komíny složené z kostek, číselná osa; nachází se totiž ve stádiu konkrétních operací, ve které je důležité čísla vizuálně vnímat, manipulovat s objekty nebo je zobrazovat (kreslit). Dítě, které odříká správně řadu slov (jedna, dva, tři, čtyři, pět) nemusí mít vytvořený generický model čísla, může odříkávat pouze slova jako básničku, uplatňuje se zde pouze paměť. Důležité je, aby umělo slova správně přiřadit k objektům. Touto etapou prochází dítě v mladším školním věku.

7. Druhý abstrakční zdvih

Dítě má vytvořenou konkrétní představu čísla a dostává se na úroveň abstrakce.

8. Etapa abstrakce

Dítě je schopno pracovat s číslem, aniž by vidělo konkrétní objekty, pracuje s číslem jen v představě. Číslo je tedy možné nahradit symboly (např. písmeny) a pracovat s nimi jako s čísly. Etapa začíná se začátkem staršího školního věku.

2.2 Aktivity dětí v mateřské škole

a) Práce se znakem, symbolem

Kouzelné lano – pomocí lana vytváříme na zemi jednoduché obrázky. Děti obejdou obrázek dokola a poté říkají, co jim připomíná. Přitom děti i zároveň ukazují na obrázku jednotlivé „části své představy“, aby i ostatní děti správně tvar vnímaly.

Dokonči obraz I – na pracovním listu mají děti připravené tvary, např. tři kruhy. Úkolem dítěte je dokreslit každý tvar jiným způsobem, aby vznikl obrázek (např. míč, slunce, kytička...).

Dokonči obraz II – na čtvrtce papíru mají děti připravený jeden tvar, např. kruh. Děti mohou čtvrtku libovolně otočit a dokreslí nejen tvar, ale i okolí tohoto tvaru, aby vznikl celkový obrázek, např. dokreslí slunce, jak svítí nad zahradou, kde jsou stromy atd.

b) Vytváření generických modelů

Živé kuželky – děti vytvoří skupiny např. po pěti. Úkolem dětí je ve skupině se nějakým způsobem postavit. Poté děti ve skupině si polohu opět vymění. Takto můžeme několikrát pokračovat a neustále podle fantazie dětí ve skupině měnit umístění jednotlivých dětí.

Konfigurace I – připravíme 24 karet, na které umístíme 3, 4 nebo 5 puntíků různě umístěných. Děti pracují u stolku ve skupině. Všechny karty rozmístíme na stůl lícem nahoru. Poté vybereme jednu kartu (např. 3 puntíky) a děti postupně z ostatních karet vybírají ty, na kterých je stejný počet puntíků, tedy také tři.

Konfigurace II – karty rozmístíme v herně a děti hledají karty a nosí je.

3. Metody řešení

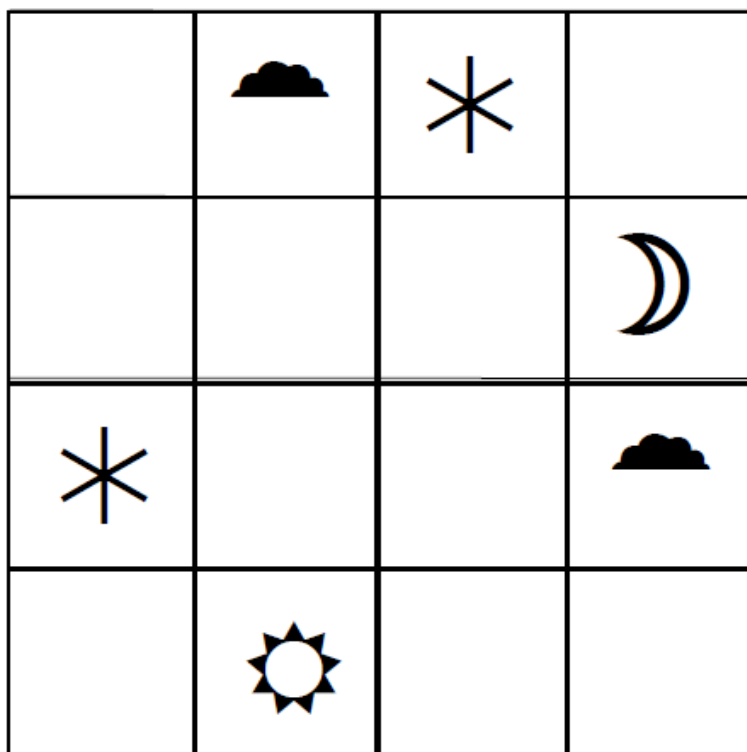
Využíváme usuzování, přiřazování a třídění.

3.1 Usuzování

Pracujeme s tvrzeními (předpoklady), ze kterých na základě určitých vztahů tvoříme nebo odvodíme nové tvrzení (závěr), které vyplývá ze získaných informací.

Sudoku

Pro děti použijeme sudoku na čtyři čtverce o čtyřech polích. Připravíme kartičky s jednoduchými obrázky (mrak, slunce hvězda, měsíc), které děti doplňují do prázdných polí. Doplnování kartiček je vhodnější než kreslení obrázků, protože dítě se může soustředit na usuzování a nevyčerpává energii na techniku kreslení.



Můžeme zvolit i variantu, kdy děti manipulují s geometrickými tvary nebo tělesy.

3.2 Přiřazování

Je to vytváření „n-tic“ (dvojic, trojic, čtveřic...), např.: „dítě – značka (v MŠ)“, „dítě – dítě“ (při vycházce), „osoba – jméno – příjmení – rodné číslo“. V mateřské škole se většinou jedná o vytváření dvojic:

- při hraní pexesa dítě hledá kartičky se stejnými obrázky (kartička s obrázkem – kartička se stejným obrázkem),
- dítě má před sebou obrázky zvířat (pes, ptáček) a jejich „domečků“ (hnízdo, bouda) a vytváří dvojice „zvíře – domeček“.

Úlohy typu zebra

Typ slovních problémových úloh, ve kterých na základě úvahy vytváříme n-tice z objektů, které vybíráme z vymezených souborů. Jsou dány nějaké soubory různých objektů (věci,

barvy, osoby...), které se mohou v jistém smyslu rozřadit do skupin. Kromě toho jsou zadány tzv. vazbové podmínky. Úkolem je objekty seskupit tak, aby vyhovovaly vazbovým podmínkám. Může se stát, že zadaná úloha může mít více řešení.

Děti nejnáze tyto úlohy řeší dramatizací nebo manipulací s předměty. Pracujeme tedy s drobnými předměty nebo obrázky na kartičkách, aby děti mohly s obrázky manipulovat. Úlohy zadáváme slovně po jednotlivých krocích.

Obtížnost úloh se stupňuje podle:

- a) počtu souborů v zadání,
- b) počtu informací obsahujících záporku „ne“ u slovesa,
- c) nápadnosti objektů a snadné rozlišitelnosti,
- d) podle metody řešení (kineze = dramatizace, manipulace s věcmi, obrázky, grafické řešení, zpaměti),
- e) podle užití jazyka umožňujícího pochopení a snadnou zapamatovatelnost příběhu.

Texty následujících tří úloh ukazují stupňování podle počtu souborů v zadání a počtu informací se záporkou „ne“ u slovesa:

1. Tři kamarádi myška, kočička a pejsek si koupili 3 různé polštářky: žlutý, hnědý, zelený. Jak si je rozdělili?

- Myška spí na hnědém polštářku.
- Kočička spí na zeleném polštářku.
- Kde spí pejsek?

2. Tři kamarádi myška, kočička a pejsek si koupili 3 různé polštářky: žlutý, hnědý, zelený. Jak si je rozdělili?

- Myška spí na hnědém polštářku.
- Kočička nespí na žlutém polštářku.

3. Myška, kočička a pejsek bydlí každý v jiném domečku: trojúhelníkovém, čtvercovém, obdélníkovém. Každé zvířátko má jinou barvu čepice: červenou, modrou, žlutou. Kde zvířátka bydlí a jaké mají čepice?

- Pejsek bydlí ve čtvercovém domečku.

- Myška nebydlí v obdélníkovém domečku.
- Pejsek nemá modrou čepici.
- Myška má červenou čepici.

4. Prvky kombinatoriky

Jde o aktivity, které rozvíjejí alternativní myšlení ve smyslu: Jde to jinak? Jak? Kolik máme možností? U dětí tak rozvíjíme toleranci. Děti se učí správně uvažovat o tom, zda je možné řešit problém jinak a přesto správně. Chceme, aby dítě bez nápovědy a časového omezení:

- a) našlo k danému zadání aspoň jednu možnost řešení (vhodné od 3 let, pokud manipulují),
- b) našlo více možností s tím, že se žádná neopakuje,
- c) našlo co nejvíce možností, hranice je dána schopnostmi dítěte,
- d) našlo všechny možnosti (nemusí dítě v předškolním věku),
- e) našlo v práci jiného systém v hledání možností (je snazší než hledání u sebe),
- f) zhodnotilo vytvořené možnosti s tím, že jsou/nejsou všechny, co chybí.

Jedná se o intelektově náročnější činnost. Nejvhodnější je samostatná práce, můžeme zařadit i práci ve dvojicích nebo trojicích. Nepracujeme však s celou třídou dohromady, pouze se skupinkou, ostatním zadáme jiné úkoly.

K hledání možností využíváme:

1. manipulaci s předměty (posouváme, lepíme, sestavujeme),
2. kreslení nebo malování,
3. pohyb (přemisťování),
4. zvuky (mluvíme, tančíme, zpíváme).

4.1 Aktivity dětí v mateřské škole

Komíny – Dítě pracuje s kostkami. Má k dispozici kostky tří barev – modrou, žlutou a bílou. Úkolem je postavit věž tak, aby obsahovala modrou, žlutou a bílou kostku. Kolik takových věží můžeme postavit?

Vláček – Děti pracují ve skupinách po čtyřech. Vlášek tvoří lokomotiva a 3 vagónky. Kolika různými způsoby můžete vlášek vytvořit? Děti se různými způsoby staví do zástupu a tvoří vlášek. Po vytvoření jednoho vlášku se vlášek projede a děti zkusí další možnosti.

Zmrzlina – Na pracovním listě jsou předkresleny kornoutky zmrzliny se dvěma kopečky. Je třeba, aby jich bylo více, než je počet všech možností. Dítě si zahraje na zmrzlináře. Má 4 zmrzliny: jahodovou, vanilkovou, čokoládovou, šmoulovou. Pomocí vybarvování pastelkami „dává“ do kornoutků dva různé kopečky zmrzliny. Snaží se najít více možností.

Taneční páry – vytvoříme dvě různě početné skupiny dětí (dvě holčičky a tři chlapce). S dětmi budeme tvořit taneční páry holčička – chlapec. Zjišťujeme, kolik různých tanečních párů můžeme vytvořit.

Kytičky – dítě manipuluje s obrázky kytek (pampeliška, tulipán, růže, sedmikráska). Ze tří kytek má různými způsoby vytvořit kytičku pro maminku.

Jídelníček – dítě pracuje s obrázky 5 jídel. V jídelně vaří tři obědy. Dítě zkouší různými způsoby vytvořit jídelníček.

5. Stolní hry, které rozvíjejí předmatematické kompetence dětí, jako je orientace v prostoru, orientace v rovině a logické myšlení

- Chytré autíčko
- Barevný kód
- Zámecké schody
- Piráti: Schovej a najdi
- Tučnáci na ledu
- Princ a drak cestou necestou
- Den a noc
- Záhadný hrad

6. Integrovaná vzdělávací nabídka – polytechnická výchova ve spojení s pohybem

V následujícím textu budou popsány jednotlivé pohybové činnosti zařazené do obsahu kurzu zaměřené na zdokonalení dovedností potřebných při polytechnické výchově, hlavně na koordinaci „oko – ruka“ (lze tematizovat různými povoláními) a dále propojení s předmatematickým myšlením (hravá pohybová matematika).

6.1 WARM UP

Hravé molekuly

Zaměření: vzájemné seznámení s účastníky, příprava organismu na další pohybové činnosti (rušná část cvičební jednotky TV), orientace v prostoru, seznámení s různými předměty a materiály včetně jejich vlastností, řešení problému, zdokonalení poznávání čísel.

Pomůcky: koberečky, míče, drátěnky, destičky, tyče, stuhy, malé míčky.

Popis: dvojice do prostoru tělocvičny umístí kobereček a na něho položí vybrané pomůcky. Cvičitel určí způsob pohybu mezi koberečky (ne po kruhu) – běh, poskoky, lezení ve vzporu dřepmo s tlesknutím dlaní s jiným účastníkem, chůze pozadu, lezení „na raka“ s dotykem chodidla s jiným účastníkem. Na akustický signál (tlesknutí, dupnutí, písknutí atd.) ukáže cvičitel na ruce tolik prstů, po kolika členech mají účastníci vytvořit skupiny, a současně řekne, jakou částí těla mají přemístit pomůcku z jednoho koberečku na druhý.

Průpravná část – cviky ze základních poloh

Zaměření: osvojení pojmů orientace v prostoru na místě: nahoru X dolů, před sebou X za sebou, vpravo X vlevo atd.

Pomůcky: malý míček, drátěnka.

Popis: průběh jednotlivých cviků v nízkých polohách byl popisován vzhledem k osvojení výše uvedených pojmů pro orientaci v blízkém prostoru.

- Leh pokrčmo, zvednout pánev – míček koulíme zprava doleva, od okna ke dveřím.
- Sed pokrčmo - míček koulíme nahoru a dolů.
- Turecký sed – míček umístíme za sebe, rotace a vezmeme jej a přemístíme před sebe nebo vedle sebe atd.

6.2 Činnosti zaměřené na koordinaci „OKO – RUKA“

Malí žongléři

Kelímky a míčky

Pomůcky: kelímky od jogurtu (různé velikosti) nebo plastové kelímky, míčky (na stolní tenis, malé gumové, různě velké kuličky vyrobené z alobalu).

Popis: žák má k dispozici jeden (dva) kelímky a jeden míček. Míček umístit do kelímku a pohybem ruky míček z kelímku vyhodit a opět jej chytit.

Návrh dalších činností:

- Jednotlivci – kelímek v jedné ruce, jeden míček
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit a opět chytit do kelímku (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit a chytit jej do dlaně druhé ruky, ve které se nedrží kelímek (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit, nechat dopadnout na zem a po odrazu jej opět chytit do kelímku (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit, nechat dopadnout na zem a po odrazu jej chytit do dlaně druhé ruky (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit směrem ke zdi, nechat odrazit od zdi na zem a pak po odrazu od země míček opět chytit do kelímku (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit směrem ke zdi, nechat odrazit od zdi na zem a pak po odrazu od země míček chytit do dlaně druhé ruky, ve které se nedrží kelímek (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit směrem ke zdi, nechat odrazit od zdi a opět chytit do kelímku (střídat pravou i levou ruku)
 - kelímek v jedné ruce, míček z kelímku vyhodit směrem ke zdi, nechat odrazit od zdi a chytit míček do dlaně druhé ruky, ve které se nedrží kelímek (střídat pravou i levou ruku)
- Jednotlivci – dva kelímky (v každé ruce kelímek), jeden míček

- v každé ruce držet kelímek a přehazovat míček z kelímku do kelímku
- v každé ruce držet kelímek a vyhodit míček z jednoho kelímku nechat míček dopadnout na zem a po odrazu od země míček chytit do druhého kelímku
- v každé ruce držet kelímek, míček z kelímku vyhodit směrem ke zdi, nechat odrazit od zdi na zem a pak po odrazu od země míček chytit do kelímku drženého v druhé ruce
- v každé ruce držet kelímek, míček z kelímku vyhodit směrem ke zdi, nechat odrazit od zdi a chytit míček do kelímku drženého v druhé ruce
- Dvojice
 - každý z dvojice má jeden kelímek, přehazovat míček ve dvojici z kelímku do kelímku po dopadu na zem (střídat pravou i levou ruku)
 - každý z dvojice má jeden kelímek, přehazovat míček ve dvojici z kelímku do kelímku přímo, bez dopadu na zem (střídat pravou i levou ruku)
 - v každé ruce držet kelímek, přehazovat míček ve dvojici z kelímku do kelímku po dopadu na zem, míček vyhozovat z kelímku jedné ruky a chytat do kelímku druhé ruky



Papírové tyče

Pomůcky: papírové tyče, vyrobené dětmi

Popis různých činností:

- přehazování ve dvojicích jednou nebo dvěma tyčemi
- šermování v prostoru bez doteku těla
- šermování v prostoru s dotekem např. pouze stehem
- šermování na čáře nebo na položeném laně



Šátky, síťky, míčky

Pomůcky: šátky, vyhazovací síťky, míčky (papírové koule, molitanové lehké gumové atd.)

Šátky popis (jeden šátek do dvojice):

- vyhazování míčku do vzduchu a opětovné chycení přímo ze vzduchu
- vyhazování míčku do vzduchu a opětovné chycení po odrazu od země
- válení míčku po obvodu šátku
- spolupráce dvou dvojic s šátkem a jedním míčkem

Síťky popis – jednotlivci:

- vyhodit míček ze síťky a zpět chytit
- vyhodit míček ze síťky a po odrazu od země zpět chytit
- opakovaně vyhazovat a chytat
- vyhodit míček ze síťky a po odrazu od stěny (stropu) zpět chytit



Sít'ky popis – dvojice – každý má svou síťku:

- přehazování míčku ze síťky do síťky přímo
- přehazování míčku ze síťky do síťky po odrazu od země

Cvrnkání „kuliček“

Pomůcky: víčka od PET nebo vyrobené kuličky z alobalu apod., materiál na sestavení dráhy

Popis: účastníci samostatně vytvoří překážkové „cvrnkací“ dráhy. Cvrnkat můžeme víčka od PET, vyrobené kuličky z různých materiálů (alobal atd). V průběhu absolvování dráhy je vhodné vystřídat při cvrnkání všechny prsty pravé i levé ruky.

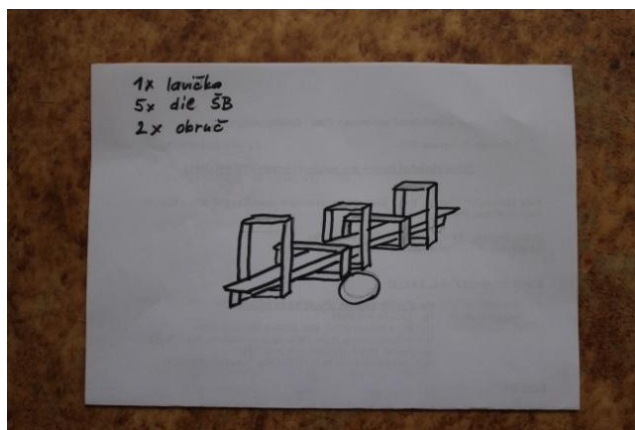


Stavitelé bludiště

Lavička a švédská bedna

Pomůcky: díly švédské bedny, lavička, různé drobné předměty

Popis: účastníci sestaví dráhu na základě předloženého nákresu (viz foto) s využitím dílů švédské bedny a lavičky. Na svislé díly bedny položí různé předměty (drátěnku, kelímek s míčkem, flexi sáček, víčko od PET, krabičku atd. Po připravené dráze následuje pohybová činnost – chůze po lavičce, u svislého dílu uchopí předmět, prolezou dílem, otočí se a předmět položí zpět. Slezou z lavičky, prolezou dílem položeným na delší straně a opět vystoupí na lavičku. Činnost se opakuje až na konec lavičky.



Hráči baseballu

Odpalovací činnosti

(Ukázka z publikace: VOLFOVÁ, H.; KOLOVSKÁ, I. (2011) *Předškoláci v pohybu 3*. Praha: Grada.)

Pomůcky: destičky (vyřazená leporela, překližková destička apod.), overbal (hadrový míč, papírová koule, molitanový míček, apod.)

Popis činnosti: Dvojice stojí proti sobě v řadách, jedna řada s míčem, druhá řada s destičkou. Jedno dítě hází míč obouřuč spodem (nejjednodušší a nejpřesnější pro předškolní děti), druhé dítě vrací míč zpět odpálením různými způsoby:

- Odpálit míč po zemi obouřuč



- Odpálit míč obouřuč nad hlavou



- Odpálit míč obouřuč spodem



- Odpálit míč obouřuč od prsou



Různé způsoby přemístění míče k druhému dítěti, které odpaluje míč libovolným způsobem obouřuč:

- koulet míč po zemi
- házet míč spodem

- házet míč trčením od prsou
- házet míč obouruč horem nad hlavou

Různé kombinace přemístění míče a odpálení míče:

- jedno dítě koulí míč po zemi, druhé míč vrací odpálením po zemi míč zpět
- jedno dítě hází míč spodem, druhé míč vrací odpálením spodem zpět
- jedno dítě hází míč trčením od prsou, druhé míč vrací odpálením od prsou zpět
- jedno dítě hází míč obouruč horem nad hlavou, druhé míč vrací odpálením také nad hlavou zpět

Mladší děti

- Cvičitel hází míč dětem, které stojí v řadě (cca 5 dětí) a drží destičky. Děti míč odpalují zpět.
- Cvičitel má u sebe více míčů. Možno i obráceně, děti hází míče a cvičitel odpaluje.



Malí kartografové

Orientace v rovině a prostoru

Pomůcky: různé nářadí, náčiní, pomůcky, papíry, tužky, pastelky (fixy), šátek

Popis: v prostoru tělocvičny (místnosti nebo na zahradě) rozmístíme různé nářadí, náčiní, pomůcky. Namalujeme mapu (plánek) s předměty, děti jej mohou namalovat samostatně.

Další činnosti s mapkou

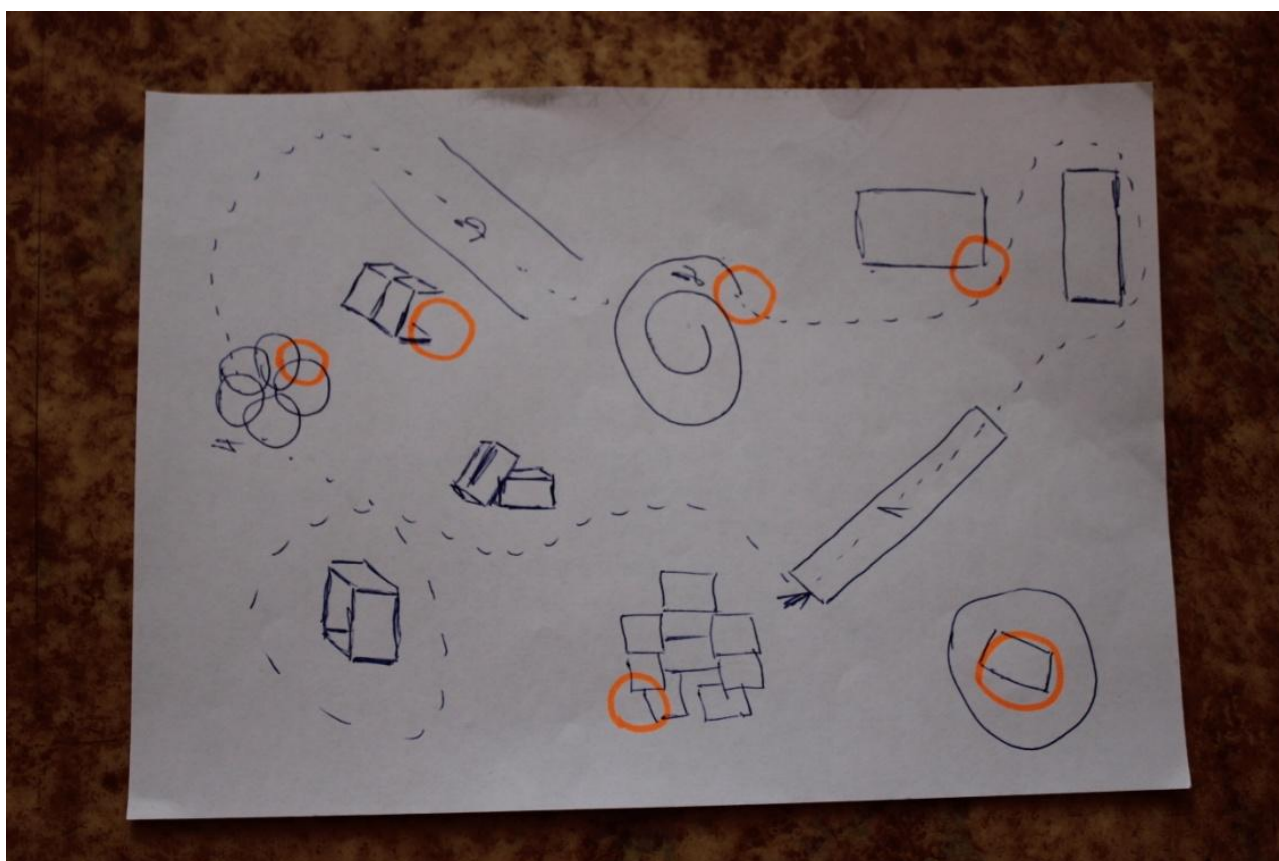
Do mapky zakreslíme dráhu (cestu) mezi nimi.

- jednotlivci – chůze v prostoru podle vyznačené cesty na mapce

- dvojice – jeden z dvojice (vedený) prochází v prostoru vyznačenou cestu na mapce podle instrukcí druhého z dvojice – instrukce mohou být slovní (vpravo, vlevo, dopředu ...) nebo dotekové (dopředu je nutno se domluvit na způsobu vedení)

Do mapky zakreslíme kontroly (malé kroužky) a umístíme do jejich středu v prostoru různé předměty.

- podle mapky hledáme jednotlivé kontroly s předměty (nebo symboly, které můžeme překreslovat na list papíru nebo kartičku)
- hledáme jednotlivé kontroly s předměty bez mapky, tu máme umístěnou na kraji prostoru na zemi nebo na lavičce („paměťák“). U mapky máme umístěný list papíru, na který můžeme zakreslovat symboly nalezené na kontrolách.



6.3 Hravá pohybová matematika

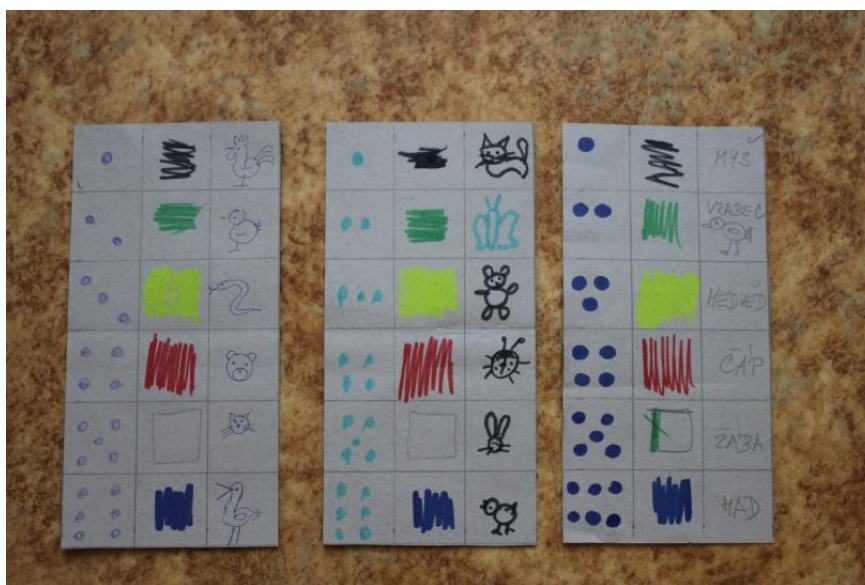
Neposedná kostka

Pomůcky: hrací kostky, stojany, kartičky se symboly, koberečky, listy papíru se symboly a barvami

Popis: v prostoru tělocvičny je umístíme 6 stojanů, u stojanů na zemi jsou položeny koberečky a na nich hrací kostky a kartičky se symboly (viz foto). Hráč hodí kostkou a podle symbolu na kostce (tečky 1 – 6) hledá na stojanech stejný symbol a běží k němu. Opět hodí kostkou a činnost se opakuje.

Modifikace:

- na kartičce je vedle symbolu z kostky nakreslena barva, hráči hledají na stojanech stejnou barvu
- na kartičce jsou vedle symbolů nakreslena, vyfocena zvířátka a účastníci se pohybují mezi stojany jako zvířátka



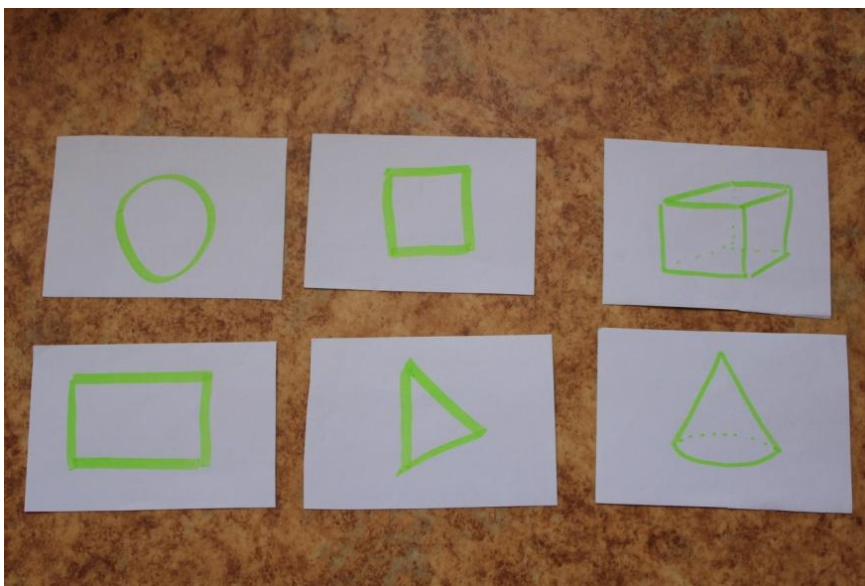
Živé geometrické tvary

Pomůcky: kartičky s nakreslenými geometrickými tvary, hrací kostka

Popis: vytváříme geometrické tvary z vlastních těl

- geometrický tvar řekneme
- hodíme hrací kostkou a podle čísla, které padne, určí počet stran, vytvoříme obrazec ve skupinách

- hodíme hrací kostkou a podle čísla, které padne, vytvoříme tolik početné skupiny. Vylosujeme kartičku s geometrickým tvarem a ve skupině jej vytvoříme.



Polytechnická výchova v mateřské škole: Předčtenářské dovednosti

SVĚTLANA COZLOVÁ

PAVLA SOVOVÁ

1. Někomu jde to a někomu ono – jak pomoci dítěti zvládnout čtení a psaní

Každý z nás se učil číst, někdo si na proces učení vzpomíná, jiný ne, ale ne všem to šlo stejně rychle, rychlost naučit se číst individuální. Je to dáno tím, že všichni nemají stejné předpoklady a schopnost číst a porozumět textu se skládá z celé řady úkonů a dovedností, z nichž některé jdou v podstatě každému a hned, s jinými má někdo problémy. Úkolem předškolního pedagoga je dětem výuku čtení co nejvíce usnadnit a minimalizovat možné neúspěchy. Prostředkem k tomu je celá řada dovedností, předcházejících čtení a psaní, tzv. předčtenářských dovedností, které by dítě mělo získat ještě před nástupem do základní školy, protože naučit se bez nich číst a psát je velice obtížné. Nejen, že tyto dovednosti jsou nesmírně důležité při všech metodách výuky čtení a psaní, ale zároveň i rozvíjejí mozkové oblasti, důležité i pro další zkvalitňování života dětí. Patří sem:

1. sluchové rozlišení prvků řeči (diferenciační schopnost sluchu)

- krátké a dlouhé zvuky (š-š-š-š mašinka, šššššššššššš vítr), zvuky činností, pocitů, hádanky činností podle zvuků (co dělám – mačkání papíru, klepání, ťukání na různé materiály apod.), cvičení sluchové paměti – řada zvuků za sebou (nejjednodušší jsou tóny – písnička, nejsložitější málo odlišné neznělé zvuky a ruchy), spojení sluchového vjemu s pohybem
- slabiky, počet slabik ve slovech, rytmizace slov (já jsem – nejsem), spojení s pohybem (nejjednodušší je rytmická chůze, spojení s pohyby nebo psaním rukou ve vzduchu (obtížnější na papír, zem, tabuli...) – Píšu píšu 15, Houpy houpy, kočka snědla kroupy, melodizace s ukazováním (Co je to?)
- spojení slov s pocitem (áááá, ach jó), představou (co je asi žbluňk, šups...)
- dlouhé a krátké samohlásky, (pást – past, vila – víla), podobná slova (lak, luk, lok), odlišení hlásek ve slově, zatoulaná písmenka (ovoce – ovce, mlékárna – lékárna)
- rýmování (Rýmovačky naší Kačky)
- hlásky ve slovech – na začátku, na konci, uprostřed

2. vizuální odlišení (mnoho písmen je si podobných, děti musí mít rozvinuté rozlišovací schopnosti)

- rozdíly, labyrinty, smysl pro detail,
- řád psaní a čtení v naší kultuře (zleva doprava)
- cvičení vizuální paměti – při výuce čtení musí děti zvládnout zapamatovat si podobu písmen (řazení předmětů za sebou, co se změnilo, co schází apod.)

3. symboly – psaná podoba hlásek jsou vlastně domluvené symboly, proto musí děti pochopit význam symbolů a naučit se je přirozeně používat v běžném životě (dopravní značky, erby, vlajky) piktogramy (domluvená pravidla), obrázkové písmo (vymyšlení podle vlastních nápadů na symboliku), skutečná písmena – začít od jména, velká abeceda

4. grafomotorické schopnosti – uvolňování ruky, koordinace ruka-oko, správný úchop psacího náčiní

5. rozvíjení psaní (fáze rozvoje)

- čmárání – psaní „dopisů“
- utváření znaků podobných písmenům
- psaní písmen bez souvislosti
- psaní písmen za účelem napsání slov – nepřesný pravopis (např. „ňigdo“)

6. láska ke knihám

- účel knih, kniha jako zdroj zábavy i informací
- objevování významu tištěného a psaného slova – jak knihy „fungují“
- „čtení“ podle obrázků, opakování textu
- poznávání písmen na začátku slova, na konci, kdekoliv
- poznávání slov (svého jména)
- pochopení principu knihy, výroba vlastní

7. rozvíjení aktivního naslouchání, porozumění slyšenému

- práce s říkadly – spojování s pohybem, vymyšlení rytmizace, doprovodu na rytmické nástroje, melodizace, hry s rýmem, zvukomalebností apod.

- práce s dětskou poezií – výrazový přednes jako protiváha hrám s rytmem (prevence skandování)
- práce s prózou – aktivní naslouchání čtenému nebo vyprávěnému textu, hledání odpovědí na otázky, vymyšlení pokračování, vymyšlení „jak by to mohlo být jinak“, reakce na předem domluvená slova (číslice, činnosti), kontrolní otázky, plnění vyplývajících úkolů, pomoc hrdinovi apod.
- porozumění reprodukovanému slovu – reakce na písničku, hledání možných vyjádření textu pohybem, na základě poslechu hledání odpovědí na zadané otázky
- nonverbální vyjádření dojmů ze slyšeného (např. nálada v nočním lese – barevné vyjádření, obraz ze šátků, pohybové improvizace na hudbu, prostorové stavby apod.)

Poslední dvě uvedené aktivity vedou navíc k předčtenářské gramotnosti – vztahu ke knihám, porozumění textu, tvořivé práci s ním, předvídání pokračování, popis postupu, řešení vyplývajících úkolů na základě porovnávání s vlastními zkušenostmi.

2. Jak fungují knihy a podle čeho je vybírat

Má-li dítě projevit zájem o knihu, musí ho něčím zaujmout. Obrázky, textem, malé děti i materiálem, vyrábějí se pro ně knížky z měkkého materiálu, které mohou i dát do pusy, pro větší děti leporela, kterými mohou bez obav listovat, aniž by je poškodily. První seznamování s knihou předpokládá spolupráci s dospělým. Dospělý doplňuje své vyprávění nad knihou nebo její čtení ukazováním obrázků, doprovodnými pohyby, zpěvem apod. V podstatě lze říci, že čím mladší dítě, tím více je nutné povzbuzovat jeho zájem dalšími podpůrnými úkony, čím je starší, tím se lépe soustředí na text. Kromě věku záleží soustředění dítěte i na zaujetí textem, podmínkách a čase, kdy četba probíhá, základním předpokladem je i výrazové čtení a srozumitelná výslovnost dospělého.

2.1 Stručný přehled o tom, jaký žánr je vhodný pro předškolní věk a jak jej využít, stručná nabídka několika autorů v souvislosti s jejich tvorbou

Říkadlo

- vychází z lidové poezie, textový typ
- krátký literární útvar – vychází z rytmizace textu, potlačuje sémantiku (význam), na druhé straně obsahuje záměrnou hru s významem slov

Lidová říkadla

- Hry dospělého s dítětem (Paci, paci, pacičky, Vařila myšička)
 - kontakt a dotek s dospělým
 - hry dospělého s dítětem
- Říkadla doprovázející dětské hry (Zlatá brána, Kolo, kolo...)
- Rozpočítadla (Ententyky, dva špalíky, Plave mýdlo po Vltavě ...)
- Jazykolamy (Strč prst skrz krk...)
- Škádlivky (Vašek, šašek bubeník...)
- Zaříkadla (Čáry, máry, podkočáry...)
- Pranostiky (Na svatého Jiří, vylézají hadi a štíři...)
- Říkadla, jako podklad pro činnost (Bábovičko, poved' se mi, Otloukej se píšťaličko...)
- Hádanky – nastává posun, sémantika začíná mít význam (Malý domeček plný koleček...)

Umělá říkadla

Jsou věcnější, ale mnoho autorů je píše v klasické podobě, nebo z ní vycházejí. Čím je dítě menší, tím je důležitější rytmická složka. Děti vede rytmus, nepřednášejí je, ale skandují. Jako protiváhu hry s rytmem je třeba pracovat i s dětskou poezií.

Poezie autorská

Je v současné době chápána jako přirozený výraz dětské mysli a zároveň přirozená potřeba zdravého mentálního vývoje dítěte. Oproti próze jde o vyjadřovací způsob, který výrazně stylizuje rytmické kvality jazyka. Organizace výpovědi je tedy veršovaná, což má důsledky pro sémantiku sdělení (slova se ocitají v jiných souvislostech, čímž vyniká znaková podstata jazyka). Teprve od 2. poloviny 19. stol. lze hovořit o skutečné poezii pro děti. (Do té doby víceméně nebylo dítě obecně vnímáno jako osobnost se specifickými potřebami, nereagovala na ně tedy ani literatura. Konec devatenáctého a počátek dvacátého století byl z tohoto hlediska zlomový; dvacáté století je též někdy nazýváno „stoletím dítěte“.) Mezi nejvýznamnější autory patří:

Karel Alois Vinařický

Kytka, Druhá kytka, Třetí kytka – obsahuje básně, bajky, písně, hádanky (např. Ivánku náš, Tluče bubeníček), doprovod k pracovnímu rytmu – název podle řemesel (Zedníci a mlatici), určeno malým dětem z venkovského prostředí.

Josef Václav Sládek

Psal spíše pro dospělé (pro děti psal z obavy před germanismem). Také navazoval na lidovou lyriku, nikoliv ohlasově, ale moderně. Pro děti vydal tři sbírky, ve všech třech dílech se projevuje sepjetí s přírodou a lidovým životem, kontakt s dítětem a jeho psychikou.

- *Zlatý máj* – obsahuje 24 písní pro děti (psáno většinou jambem kvůli snadnému zhudebnění)
- *Skřivánčí písně* – jeho vrcholné dílo, projevuje se v něm vztah k nemluvňatům, vlastenectví, hovorovost, zvířecí tematika
- *Zvony a zvonky* – verše vlastenecké i občanské

Postupně se zformovaly tři cesty a vlastně tím i vznikly tři typy umělé poezie pro děti.

1. Básníci stojící věrně ve službách dítěte

Potlačuje autorskou individualitu, přizpůsobuje se dítěti, hodně vychází z lidové poezie, tento postup navazuje zejména na lidové říkadlo, zachovává konkrétnost a prostotu obrazu, zvukově expresivní sdělení, hravost a potenciální didaktičnost, zároveň ale zvýrazňuje a obohacuje jeho aktivizační složky. Nejvýznamnějším představitelem tohoto směru je František Hrubín, Jan Čarek, František Branislav, František Nechvátal a jiní.

2. Narušení konvenčních logických spojů pomocí „dětského slohu“ a „dětské logiky“

Základem je asociativní vazba motivů, zachycení volného toku myšlenek, následkem čehož se slova ocitají ve velmi neobvyklých seskupeních a vyvolávají tím uspokojení z volné hry představivosti. Vzniklá seskupení skutečně připomínají dětský způsob myšlení a odsud také pramení nápadná podobnost s texty lidové slovesnosti. Je zde ovšem podstatný rozdíl; autorské verše mají i svou obsahovou stránku, báseň je harmonický celek zvukové exprese a významových spojů. Tento postup vychází ze surrealismu a poetismu, stěžejním představitelem je tedy Vítězslav Nezval. (Je příznačné, že tento autor nikdy nevydal sbírku určenou přímo dětem; do svých sbírek zařazoval básně psané dětskou logikou, které se však od sebe liší dětským či nedětským slohem).

3. Rušení konvenčních vztahů mezi slovy

Oproti předchozímu typu, který pracuje především s uvolněním své výbušné tvůrčí spontaneity, je typický spíše úpornou prací hlavně na metafoře. Tím se rovněž setkává s dětským světem, pracuje zejména s bezděčnými dětskými metaforami, v nichž se dítě setkává s novými fakty a interpretuje je na základě své dosavadní neúplné zkušenosti. Je tedy fascinován méně dětským slohem a více dětskou logikou. Důležitost významové stránky při tom dalece převyšuje stránku zvukovou, čímž se tento přístup záměrně odlišuje od folklorního stylu. Jeho nejvýznamnějším představitelem je František Halas.

Na tradici těchto tří typů poezie pro děti (zejména ovšem druhé dva) navazuje pak celá řada básníků.

Mezi další důležité autory poezie pro nejmenší patří: Josef Kainar (sbírka *Říkadla*), Zdeněk Kriebel (některé verše ze sbírek *Píšťalička* a *Ptám se, ptám se, pampeliško*), Františka Semeráková (*Říkačky a rýmováčky*), Karel Konrád (*Kočko, kočko kočkatá*), Jiří Havel (*Co nosí kosi*), Milena Lukešová (*Jak je bosé noze v rose*), Josef Brukner (*Obrazárna*), Jiří Žáček (*Kdo si se mnou bude hrát?*), František Nepil, Kamil Bednář, Jan Vodňanský, Zdeněk Svěrák, Emanuel Frynta.

Pohádka

Klasické pohádky

Téměř ve všech skupinách pohádek najdeme texty vážné i žertovné. Pohádky vycházejí obvykle z mytologie a jsou básnickým výmyslem s mnoha dnes již značně setřenými skutečnostmi. Spojení reálného a nereálného světa pojmů, dějů, rekvizit a hrdinů je pro pohádku příznačné. Mění se jako ostatní žánry lidové prózy, a proto neexistují „klasické“ texty. Pohádky často přecházejí v ústech vypravěčů do jiných žánrů nebo se naopak třeba pověrečná povídka vypravuje jako pohádka, totéž se týká těsného sousedství pohádek a středověkých vypravování o příkladech dobrého chování (exempel) nebo drobných žertovných až satirických příběhů (facetií), dále různých literárních povídek, novel, mytologických vyprávění, legend a humorek.

Ústní vyprávění pohádek se jako funkčně živý druh zábavy dochovalo prakticky až do středověku, a to zejména pro dospělé posluchače. Teprve nověji se pohádky stabilizovaly jako vyprávění výhradně pro děti. Mluvený děj doprovázeli vypravěči (chůvy, babičky, ...) gestikulací, mimikou, změnou intonace hlasu. Kontaktů a vzájemnému sepětí posluchače a vypravěče napomáhá otevřenost pohádkových textů, která při veškeré kompoziční

stabilizovanosti umožňuje vynechávat části vyprávění a různě je měnit nebo je doplňovat podle reakce publika. Pohádková tradice se tedy skládá z textů, jejich vypravěčů a jejich posluchačů.

Je zde typická kompozice – pohádka je vyprávěná, proto epická, je málo popisná, připomíná malé drama:

- *expozice* – seznámení s postavou a situací, jednoduché, postavy mají jen základní charakterové vlastnosti, nepřesná lokalizace, neznáme minulost bytostí,
- *kolize* – nastávají neočekávané změny, zauzlení, ztráta majetku, nehoda lodi...,
- *gradace* – děj se stupňuje, do děje vstupují nějaké nadpřirozené bytosti, podpis smlouvy s ďáblem, matka slíbí dítě trpaslíkovi...,
- *vyvrcholení* – kouzelná bytost si odnese dítě,
- *rozuzlení* – svatba, šťastný konec.

Typy pohádek:

- *zvířecí pohádky* – zvířata mluví a jednají, ale současně neztrácejí svůj vlastní způsob života, svůj vlastní svět. Samostatně se nezobrazuje ani život zvířat ani život lidí. Člověk vystupuje jen jako epizodická postava, zatímco hlavní objekt vyprávění a současně subjekt děje, hlavní hrdina, je mluvící zvíře. Do zvířecí pohádky patří:
 - vlastní zvířecí pohádka – zvířata mluví, ale chovají se jako v přírodě, nemají lidské vlastnosti; vyskytují se často oživené předměty (špičaté šídlo, jehla, koblížek),
 - zvířata jsou pomocníci člověka – mají schopnost kouzlit,
 - zvířata znázorňují vlastnosti lidí – mají schopnost kouzlit (v tom se liší od bajky),
 - *pěstounská* → didaktická pohádka – např. *O Smolíčkovi*, *O Budulínkovi*, *Červená Karkulka* (nabádá dítě ke správnému chování, chybí zde trest, nabízí jenom mravní poučení); upozorňuje děti na ochranu vlastním rozumem,

- kumulativní – kumuluje se zde příběh: *O Koblížkovi, O Kohoutkovi a Slepíčce, O veliké řepě, Boudo budko...*; účelem je zapamatovat si pohádku a poté jí reprodukovat (nejmenší děti).
- kouzelné pohádky – mají atmosféru, animizaci, užívají antropomorfismus, používá kontrastu dobra a zla; má dynamický děj, je složena z mikrotextů (více události – Jiřík cestou za Zlatovláskou potká mravence, rybáře...); motivy jsou nadpřirozené, aby napínaly děj a nastražily pasti pro hlavní hrdiny; základem struktury v kouzelných pohádkách je výskyt dvojic funkcí – 1. boj s nepřitelem a vítězství, 2. obtížný úkol a jeho řešení;
- pohádky o čertech – vyprávěly se od raného středověku po celé Evropě; čert se zde líčí jako nadpřirozená postava, nevystupuje však jako ostatní nadpřirozené bytosti, nýbrž vystupuje ve vyhraněném ideovém pojetí. Především je to religiózně pojatý ďábel, který svádí člověka tím, že mu nabídne splnění všech přání za to, že mu upíše duši. Dále je čert druh strašidla nebo předváděn jako směšná postava nebo hlupák, kterého lze chytrostí ošálit;
- novelistické pohádky – je nejmladší, pochází z doby, kdy vznikala řemesla; člověk získává životní zkušenosti a sociální vidění; dnes je určena staršímu školnímu věku, pohádka bývá o chytrých lidech, většinou ne o královstvích; (mlynář, voják, chytrá horákyně);
- kumulativní pohádky – jsou také nepravděpodobné, avšak neobsahují kouzelné složky a vedle zvířat v nich vystupují i lidé. Základním rysem je řetězová výstavba textu, která je až do určitého momentu vzestupná a pak zrcadlově sestupná, nebo je tato řetězová výstavba dovedena do předpokládaného závěru jako vyvrcholení (zasadil dědek řepu). Jsou to vyprávění bez specifického děje, někdy spíše jen delší slovesné hříčky: *O řepě, O kohoutkovi a slepičce...* Postavy se jmenují podle svých vlastností (Otesánek) nebo se nenazývají jménem vůbec. Statických motivů je minimálně, dynamický rozvoj děje nebo dialogů je rychlý a účelový. V jazykové složce najdeme i verše rýmované nebo s asonancemi či sekvence rytmizované prózy. Jsou vysloveně pro dětské posluchače, kterým poskytují zábavu s nenásilnou a nenápadnou didaktičností;

Autorské pohádky

Je zde typický autorův styl, měli bychom poznat daného autora. Volnější vazba, často se zpracovávají do filmové podoby.

Klasické pohádky se postupně začínají předělávat na autorské:

1. Folkloristický přepis – lidová pohádka, autoři zaznamenávají přímo, co slyšeli.
2. Autorský přepis – to, co slyšel, autor převyprávěl podle sebe (Němcová, Erben, F. Bartoš, J. Š. Baar, Grimové)
3. Autorská pohádka – autoři vezmou kompozici a vymyslí úplně novou pohádku

Výstava – autorské speciality:

- Autoři tu klasickou často narušují, schválně (autorský prvek).
- Autorská nechává prostor pro posluchače, pronikají asociace, snové postupy (Alenka v říši divů).
- Vznikají relativně samostatné příběhy, spojené jedním prvkem, pokud něco vynecháme, nic moc se neděje, je to takový „seriál“ (první Broučci; Čtvrtek – Víla Amálka, Křemílek a Vochomůrka; Macourek – Mach a Šebestová, Žofka).
- Odbočky, vsuvky (hlavně K. Čapek).
- Úmyslně neuzavřený konec, poetika seriálu.
- Specifická slovní zásoba autorský styl dobře ukazuje, kdo kterou pohádku psal (Čapek, Lada apod.).
- Vkládán hovorový jazyk, slovní hříčky, komika (Werich, Macourek).
- Přímé oslovení čtenáře, posluchače (Čapek, Lada).
- Estetické působení a zábava je důležitější než poučení, má působit na fantazii dítěte a rozvoj emocí.
- Někdy obsahuje autorský komentář, humorné prvky až grotesku, dobrodružství.
- Satirické prvky (Lada – pohádka má 2 vrstvy; 1. je děj pro dítě, 2. vrstvu postřehne až starší čtenář, dospělý).

Příklad autorů vhodných pro předškolní věk: Jan Karafiát, Ondřej Sekora, Karel Čapek, Jiří Wolker, Marie Majerová, Miloš Macourek, Olga Hejná, Deisy Mrázková, Ludvík Aškenázy, Hermína Franková, Ota Hofmann, Eduard Petiška atd.

Interpretace pohádek dítěti

Věková přiměřenost pohádek je hlavní podmínkou správného výběru. K pohádkám, které se hodí pro nejmladší věkovou skupinu, patří pohádky kumulativní, nebo s jednoduchým příběhem, např. Tolstého *Tři medvědi*. Hlavními znaky těchto pohádek jsou:

- dynamický, nekomplikovaný příběh, v němž je hodně vzruchu, přímých akcí, jasná dějová linie pokud možno s opakováním dějových epizod a charakteristiky postav, přehledná kompozice,
- vytříbené jazykové prostředky, slovní zásoba odpovídající zhruba dosavadním zkušenostem dětí.

Skupina 4 – 5 let:

- sledují se cíle náročnější, kvalita vnímání i aktivní reprodukce vypravovaného se stále zlepšuje; tento dynamický rozvoj dětské osobnosti přivádí dítě do světa humoru (pohádky založené na vtipnosti hrdinů,
- v této věkové skupině by se měla objevit četba seriálového typu, zájem o jednotlivý příběh zároveň motivuje zájem o celek.

Skupina 5 – 6 let:

- děti se seznamují s náročnými pohádkami folklorního původu i s pohádkami autorskými,
- na vyšší úroveň se dostává i práce s rozsáhlejšími celky, ať jde o jeden dlouhý příběh, nebo pohádku rámcovou (Andersenova *Sněhová královna*),
- jestliže se děti naučily sledovat stavbu jednodušších příběhů, zvládnou i další stupínek výchovy k literatuře – čtení po částech, kdy je třeba uchovat v paměti motivy tak, aby děti po časové pauze dovedly sledovat dějovou nit a podržely si v paměti jména a charaktery postav,
- po pátém roce se může poněkud vyhraňovat posluchačský vkus, a proto je vhodné ve volných chvílích zařazovat zájmové čtení a čtení knih přinesených dětmi, je dobré vést děti k tomu, aby svou volbu zdůvodnily.

Příběhy s dětským hrdinou

Hrdina je postava vystupující v díle, ovlivňuje děj, většinou hlavní postava, má kladné vlastnosti (flexibilní, statečný, slušný), zápletka: chyba hrdiny; hrdina se může v díle typově proměňovat.

Dětský hrdina je:

- Identifikační vzor, ideál, může být i nedostižný (Superman).
- Referenční – dítě jej porovnává se svými zkušenostmi.
 - ovlivňuje chování dítěte,
 - přináší konflikt, který je třeba řešit,
 - jde o běžné osudy dětí (např. Alenčina čítanka).
- Problémový „zlobivec“, který je napraven.

Příklady vhodných autorů: Eduard Petiška, Olga Hejná, František Nepil, Markéta Zinnerová, Hana Doskočilová, Daisy Mrázková, atd.

Pověsti

Vztahují se ke konkrétní události, je to žánr prozaickým vyprávěním spjatý s určitou skutečností (historické nebo mytologické postavy), děj je konkrétní, jednoduchý s jednou zápletkou, končí moralitou (morální poselství), často se vyskytují i nadpřirozené bytosti (víly, vodníci, čerti). Na rozdíl od klasické pohádky vychází z historicky doložených reálií a faktů. Jejím námětem bývá skutečná událost, situovaná do určitého místa a času, je vyprávěním o životních osudech skutečné, konkrétní, dobově existující postavy. Zpravidla to není žánr určený pro děti.

Využití:

- Začínáme s místní pověstí (okolí MŠ, plzeňská věž...) a postupně přecházíme k celonárodním pověstem (*O praotci Čechovi, O Libuši* apod.)
- Návštěva míst, ke kterým se pověst váže – pěstujeme vztah ke kraji (Miloslav Bělohlávek: *Plzeňské pověsti a legendy*; M. Čekanová, Z. Zajíček: *Dva tucty plzeňských pohádek a pověstí*)

Dobrodružná literatura

Dobrodružství:

1. zvláštní, divná nebo neobyčejná příhoda; zábavná nebo zajímavá příhoda,
2. riskantní, značně lehkomyšlné jednání.

Ve významu je chápána dvojitá možnost výkladu – pozitivní (obdivuhodný čin, určitá šance) nebo negativní (rizikové jednání škodící jiným, nešlechetné jednání).

Dobrodružnost je charakteristickým rysem mnoha literárních žánrů:

1. lidová (někdy i autorská) pohádka;
2. orientální cestopisy;
3. antické a středověké eposy;
4. rytířské romány – rytířské dobrodružství má osobitý charakter; středověký rytíř podle rituálu, který byl dvorskou společností považován za znak příslušnosti k privilegovanému vyššímu stavu, vyhledával sám a dobrovolně dobrodružství, aby dokázal svou statečnost;
5. pikareskní romány – zrod ve Španělsku; odraz reálného života. Střízlivý picaro, řemeslník a sluha, živící se vlastní prací, odchází do světa za obživou, protože mu nic jiného nezbyvá. Potkávají ho nebezpečné, veselé i rozmarné události, on v nich uplatňuje svou chytrost, protřelost; jeho dobrodružství jsou náhodná, picaro je sám nevyhledává;
6. různé druhy románu a povídek doby preromantické a romantické až do současnosti.

Postupně vznikaly dobrodružné romány: rytířské, robinzonády, cestopisy, vědecké romány, mořské a pirátské, indiánky, stopařské romány, westerny, kovbojky, špionážní, detektivní a kriminální, sci-fi.

V dobrodružné próze jsou dva typy podle kompozice díla:

1. nečekané střídání událostí, které bez jakéhokoliv řádu vrhají hrdinu do nebezpečných zkoušek, události jsou v této kompozici rovnoměrně rozmístěny, mají stejnou důležitost a platnost (můžeme jejich pořadí pozměnit a děj bude dávat smysl), zdůrazňují děj a v něm hrdinovo statečné chování,
2. příhody, které hrdina prožívá, jsou časově a příčinně na sebe vázány utajeným motivem – sled musí být zachován. V pozadí za viditelným sledem událostí se

skrývá druhý sled tajemných a nepochopených dějů (osudové proroctví, utajený hřích, rodová kletba atd.), které určují a řídí viditelné děje; rozuzlení románu má mnohdy velmi prozaické a civilní řešení; příčiny záhad se vysvětlují celkem jednoduše, děj tím nabývá vnitřní jednoty, protože počáteční tajemství, které ovlivňovalo děj, je na konci vysvětleno.

Využití v MŠ:

Využíváme většinou pouze tematicky, jako motivaci – dobrodružství děti fascinuje (samozřejmě, že pokud najdeme vhodný text, můžeme jej převyprávět nebo i číst). Je dobré zachovat původní charakter postav: rytíři chrání slabší, námořní dobrodružství – plavba podle mapy, ztroskotání lodi – průzkum ostrova a výroba různých předmětů jako Robinson, stopování, indiánská vesnice, hra na detektivy apod.

Z výše uvedeného je patrné, že možnosti výběru textu pro práci s dětmi jsou velmi rozsáhlé, záleží na pedagogovi, jakému žánru dává přednost, každý z uvedených má svůj význam a práce s ním je pro děti velkým přínosem. Nejlépe je využívat postupně všech, i když těžištěm by měla být práce s pohádkami.

3. Co všechno dítě s textem dokáže, přestože nečte: předčtenářská gramotnost

Než začneme konkrétní tvořivou práci s textem, musíme na ní děti nějak motivovat, upoutat něčím neobvyklým a zajímavým jejich pozornost. Může to být písnička, otázka k zamyšlení, obrázek, ale nejvíc děti zaujme hledání řešení při současné manipulaci s předměty, obrázky, hračkami, pomocí pokusů apod. Děti jsou přímo fascinovány řešením záhad, vším tajemným, dobrodružným, hledáním stop i možných řešení. Je proto třeba jim něco z toho nabídnout, například tajemnou krabičku, související s textem – čím asi je? Děti budou podle obsahu hádat, o čem asi budeme číst. Tento způsob vede děti k předvídání, předpovídání a pak text pečlivě sledují, aby mohly porovnat, zda správně hádaly. Předvídání textu je možné během četby několikrát opakovat, čtení přerušit a pracovat s dětmi. Práce však nespočívá v pouhém předvídání „jak to bude dál, co se asi stane“ apod., ale při přerušení textu je dobré zařazovat i další aktivní činnosti související s textem. Například zvuky, které hrdina asi slyšel (nebo mohl slyšet), popis kudy šel – postavení dráhy, popř. nakreslení mapy (používání symbolů), jak se cítil (emoce), jak si zpíval do kroku, praktické vyzkoušení, jak asi řešil úkoly a hledání dalších možností, apod.

Při všech těchto a dalších aktivních činnostech nejen že zjistíme, zda děti rozumí textu, ale navíc se s ním děti naučí i pracovat, tvořivě přemýšlet, zapamatovat si slyšené, získávají celou řadu předčtenářských dovedností, spolupracují spolu, vzájemně se domlouvají, navrhuji různé možnosti. Tato metoda se nazývá řízené čtení, používá se nejčastěji při práci s dlouhým textem, přerušení může být klidně i do dalšího dne, alespoň vede děti k zapamatování prožitého. S jedinou pohádkou se dá velmi dobře pracovat celý týden přímo s textem, pokud navazujeme v širších souvislostech, rozvíjíme různé možnosti, souvislosti, příčiny, následky a další pokračování, pak i několik měsíců.

Stejně účinná je i metoda interaktivního čtení. Používá se u krátkých textů, vhodně zvolené úkoly zvládnou i malé děti. Spočívá v reakci na slyšené (např. dané slovo, počet, velikost, činnost), děti reagují podle zadaných pokynů (vyberou z předmětů ty, které maminka nakoupila, pejsek s kočičkou je dali do dortu, předvedou zvuky lesa, jak vypadá, kdo se bojí, kdo zkamení, aj.). Mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. Potom je třeba znovu se k textu vrátit a porovnat, zda jejich řešení odpovídá textu. Také zde mohou děti vymýšlet, jak to asi dopadne – na základě slyšeného vyvozovat závěry a pak své nápady porovnat s autorovými. Při zmíněných činnostech si pedagog ověří, zda děti porozuměly textu daleko zajímavějším způsobem, než běžnou otázkou: „O čem byla pohádka?“ Navíc jsou všechny děti aktivní, ne pouze to, které právě hovoří.

Pokud chceme vést děti k předčtenářské gramotnosti, pouhé čtení nestačí, je nutno dále s textem pracovat v duchu výše uvedených možností. Porovnáme-li dovednosti předškolních dětí, pracujících pravidelně s textem, s vymezením aspektů čtenářské gramotnosti odborného panelu VÚP (vztah ke čtení, doslovné porozumění textu, hledání souvislostí a hodnocení přečteného, metakognice, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, sdílení zážitků s ostatními čtenáři, aplikace, kdy se přečtené zúročuje v dalším životě čtenáře) zjistíme, že většinu těchto aspektů splňují. Každopádně získají kladný vztah ke knihám jako zdroji zábavy i poučení, rozumí textu, dokážou hledat souvislosti a hodnotit přečtené, sdílet zážitky s ostatními dětmi, dokonce dokážou ještě víc: hledat alternativní řešení, vymýšlet zápletky, pomáhat hrdinům, vyrobit vlastní knížku apod. Je tedy zřejmé, že při vhodné práci s knihou získají děti nejen předpoklady naučit se číst a psát s co nejmenšími problémy, ale i předčtenářskou gramotnost.

Dobrou orientaci pro pedagogickou práci v MŠ nabízí Sindelarové *Soubor cvičení pro děti v předškolním věku a v první třídě*. Celek úkolů je zamýšlen jako nástroj pro diagnostiku úrovně dílčích funkcí (Sindelarová, 1996). Ovšem při plném počtu dětí ve třídě je obtížné

si představit, že by podrobnou diagnostiku učitelka realizovala se všemi dětmi (dle zkušeností je nástroj využíván jen tam, kde si chtějí učitelky ověřit a zpřesnit, jak děti vnímají).

Východiskem přístupu Sindlerové je myšlenka, že deficit není totožný se symptomem. Pokud dítě zaměňuje tvary, může to být způsobeno deficitem ve vizuální diferenciaci tvarů, ale i deficitem v auditivní diferenciaci řeči nebo deficitem intermodálního spojení atp. Proto metoda Sindelarové přezkoumává základní kognitivní a percepční funkce a jejich vyzrávání. Cílem tohoto konceptu je najít pro dítě vhodné kompenzační strategie, pokud by diagnostika naznačovala předstupeň specifických poruch učení.

Popsaný deficit je nazýván termínem dílčí funkce. Jsou „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání, ale i přiměřeného chování.“ (Sindelarová, 1996, s. 8).

Vzhledem ke skutečnosti, že v našem kurzu se zaměřujeme spíše na oblast pedagogického projektování, uspořádaly jsme dílčí funkce do níže uvedené tabulky. Svou vzdělávací nabídku můžeme komparovat dle této tabulky:

	Optická oblast	Verbálně-akustická oblast
Diferenciace	dvou obrázků: jsou stejné nebo ne? tvarů: jsou stejné nebo ne?	páru slov nesmyslných slabik
Paměť	pro řadu obrázků pro řadu tvarů	pro skupinu slov pro skupinu slabik
Pozornost (zaměření)	výběr určitých tvarů/obrázků	rozlišení určitých slov v textu
Členění	ukrytá kresba	rozlišení určené části slov
Motorika	vizumotorika	motorika mluvidel

Intermodální oblast	Schéma tělo/prostor
Opticko-akustické spojení	Stojíme vedle dítěte:
Akusticko-optické spojení	Dítě napodobuje určené pohyby
Vyprávět – dle série obrázků (paměť)	
Seřadit obrázky – dle série slov (paměť)	

TAB.: DÍLČÍ FUNKCE (SINDELAROVÁ, 2013; ÚPRAVA P. SOVOVÁ)

Použitá literatura a další zdroje

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. (1998) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 368 str. ISBN 978-80-247-1284-0.

MORÁVEK, M. (1969) *Lidská řeč*. 1.vyd. Praha: Orbis. 172 s.

SINDELAROVÁ, B. (2013) Dílčí deficity funkcí. In: *Cogito – centrum kognitivní edukace*. [on-line] © 2013 COGITO – Centrum kognitivní edukace. Posl. aktualizace 7. 11. 2009. [cit 2013-09-14]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=deficity-dilcich-funkci&lang=cz>.

SINDELAROVÁ, B. (2013) *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-0405-3.

Doporučená studijní literatura

(k dispozici v knihovně ZČU)

DRŽALOVÁ, A. (2000) *Jak plánovat a efektivně pracovat s předškolními dětmi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum. ISBN 80-7020-061-8.

ČÁBALOVÁ, D. (2011) *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

HONZÍKOVÁ, J. (2005) *Lidové tradice v pracovní výchově*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání. ISBN 80-7020-148-7.

HONZÍKOVÁ, J. (2005) *Netradičně v pracovní výchově*. 1. vyd. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola. ISBN 80-7020-149-5.

GARDNER, H. (1999) *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. ISBN: 8071782793.

SVOBODOVÁ, E. A KOL. (2010) *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

Didaktické minimum pro předškolní vzdělávání

MILAN PODPERA

1. Polytechnická výchova – vymezení pojmu

Pedagogický slovník (Průcha, 2013) definuje polytechnické vzdělávání jako vzdělávání poskytující vědomosti o vědeckých principech a odvětvích výroby, znalosti z technických oborů a všeobecně technické dovednosti.

Podle metodického materiálu k výzvě č. 48 polytechnická výchova/vzdělávání rozvíjí znalosti o technickém prostředí a pomáhá vytvářet a fixovat správné pracovní postupy a návyky, podporuje touhu tvořit a práci zdárně dokončit. Posiluje zájem o technické obory. Patří sem i používání jednoduchých nástrojů, netradičních materiálů a techniky jejich zpracování.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011-2015 ve svém reformním kroku A 1.3 (2011, s. 3) poukazuje na potřebu pokračování metodické podpory realizace reformy na MŠ mimo jiné: začít s polytechnickou výchovou již od mateřských škol (kreativní technické hračky, stavebnice).

Z pohledu RVP PV je možno nahlížet na polytechnické vzdělávání např. skrze očekávané výstupy předškolního vzdělávání jednotlivých vzdělávacích oblastí:

Dítě a jeho tělo

- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.);
- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.);
- zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami;
- mít povědomí o některých způsobech ochrany zdraví a bezpečí.

Dítě a jeho psychika

- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat;

- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci;
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost;
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi);
- vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívat zkušeností k učení;
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí;
- chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat (porovnávat, uspořádávat a třídit soubory předmětů podle určitého pravidla, orientovat se v elementárním počtu cca do šesti, chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky, poznat více, stejně, méně, první, poslední apod.);
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“;
- nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným;
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim;
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného;
- vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení.

Dítě a ten druhý

- spolupracovat s ostatními.

Dítě a společnost

- zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod.;
- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.).

Dítě a svět

- mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte.

Z polytechnického vzdělávání je ve vzdělávacím obsahu RVP PV možno nalézt:

- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním;
- přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v okolí dítěte, rozhovor o výsledku pozorování;
- záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí;
- motivovanou manipulaci s předměty, zkoumání jejich vlastností;
- konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání apod.);
- spontánní hru, volné hry a experimenty s materiálem a předměty;
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii;
- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant;
- činnosti zaměřené k vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.);
- činnosti zaměřené k seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství apod.) a jejich smysluplné praktické aplikaci;
- činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce);
- hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (využívání praktických ukázek z okolí dítěte, tematické hry seznamující dítě

s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty, praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností apod.);

- přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety;
- praktické užívání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů a pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává;
- kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování);
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi (praktické pokusy, zkoumání, manipulace s různými materiály a surovinami).

2. Cíle a prostředky předškolního vzdělávání

Cíle

Cíl výchovného působení představuje jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného působení a může být rozložen do řady dílčích cílů. Vzdělávací cíl je jedna z klíčových didaktických kategorií vymezujících 1) účel, záměr vzdělávání 2) výstup, výsledek vzdělávání.

Vlastnosti cíle:

- konkrétní formulace;
- obsahuje požadovanou změnu osobnosti, podmínky a prostředky, kterými je možné změny dosáhnout;
- má kontrolovatelné výstupy (příp. mechanismy kontroly);
- konzistentnost (od nižších k vyšším);
- reálná splnitelnost a přiměřenost;
- stimulující charakter.

RVP PV pracuje se čtyřmi kategoriemi cílů: cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně pak na úrovni oblastní:

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

Cíle v pedagogickém procesu

Model prostředků a cílů (Mager, Tyler):

1. Jakých cílů a výstupů chceme u dětí dosáhnout?
2. Jaké vzdělávací činnosti k dosažení cílů a výstupů použijeme?
3. Jak efektivně činnosti organizovat?
4. Jak hodnotit plánované výstupy: vědomosti, dovednosti, projevy a chování dětí?

Vstřícný přístup (Dewey):

1. Jaké je vhodné téma pro dnešní práci s dětmi?
2. Jakými činnostmi budeme téma realizovat?
3. Jak budeme děti motivovat pro práci na zvoleném tématu?
4. Jakým způsobem budeme provádět hodnocení?
5. Jakým způsobem poukážeme na cíle, které se v průběhu objeví?

Formy vzdělávání

Dělení:

- z hlediska organizace vzdělávání
 - frontální vyučování
 - skupinové a kooperativní vyučování
 - individuální vyučování
 - projektové vyučování

- pro MŠ činnosti sdružené do projektů či integrovaných celků
- z hlediska míry řízenosti
 - řízené formy
 - volné formy
- dle prostředí
- dle časového průběhu dne (podle E. Svobodové)
 - volná hra
 - spontánní hrová činnost ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály
 - hráč/pozorovatel
 - pravidla
 - přínos pro dítě: sociální kontakt se skupinou vrstevníků, tvorba pravidel a domluva o nich, spontánně rozvíjejí své kompetence
 - rizika: podcenění významu, nucení do hry, příliš aktivní učitelka, omezený výběr činností, omezený prostor, přerušování hry, dětem nepřístupné hračky, materiály a pomůcky, omezování pohybu...
 - řízená činnost
 - záměrně a cílevědomě připravené pedagogem, nebo improvizovaně zorganizované s vědomím vzdělávacího cíle
 - mohou probíhat kdykoli během dne
 - přínos pro dítě: profesionálně zprostředkované poznávání světa, prostor pro získávání nových dovedností, vědomostí, návyků a názorů, různorodost činností propojených ve smysluplný celek
 - rizika: příliš mnoho řízených činností nebo naopak jejich podcenění, nahodilost, nesmyslnost, zaměření na výkon a produkt místo na prožitek a proces, činnosti neumožňující aktivitu dítěte
 - rituály
 - upevnění pocitu sounáležitosti, připomínání pravidel

- ranní pozdrav, komunitní či diskusní kruh, pozdrav, podání ruky, písnička, přání dobré chuti u jídla, oslava narozenin...
- přínos pro dítě: příjemné naladění, jistota, vytváření prosociálních vzorů a vztahů
- rizika: neupřímnost, formálnost, podbízivost, nevalná kvalita textů, příliš mnoho rituálů nebo naopak žádný
- pobyt venku
 - měl by umožnit dítěti dostatek pohybu na čerstvém vzduchu
 - ideálně na zahradě MŠ – hra, pohyb, experiment, poučení
 - přínos pro dítě: mnohostranné bezpečné pohybové vyžití, možnost dlouhodobě pozorovat jevy, rostliny, zvířata, sledovat proměny přírody v čase, učit se obdivovat a chránit, poznávání světa kolem nás
 - rizika: zkracování nebo vynechávání pobytu venku, upřednostňování vycházek, nedostatek prostoru a pomůcek ke hrám, špatné vybavení, příliš úzkostlivé učitelky, nedostatečný dohled a pravidla, mnoho dětí na jednu učitelku, chůze v zástupu, nevyužívání nabízejících se příležitostí ke vzdělávání
- stravování
 - přirozená příležitost pro individuální a skupinové učení dětí v oblastech sociálního učení, praktických dovedností a zdravého životního stylu
 - přínos pro dítě: pečlivě vyvážená a připravená strava, možnost ochutnat jídla, která rodina doma nevaří, vytváření základů zdravého životního stylu, prostor pro samostatnost a sebeobsluhu
 - rizika: nucení do jídla, nevyžádané krmení dítěte, stresující prostředí, nedostatečný prostor pro samostatnost, špatná spolupráce s rodinou, odměňování za snědené jídlo
- odpočinek a hygiena
 - odpočinek je velice individuální potřeba

- klidové činnosti
- přínos pro dítě: regenerace sil, chvíle pro přemýšlení, soustředění na poslech, zdokonalování hygienických návyků
- rizika: nucení do spánku, nucení do ležení, organizace, která neumožňuje alternativní klidové činnosti, odměny a tresty za spaní, učitelka při odpočinku nedovolí dítěti jít na WC nebo se napít, nevhodné prostředí pro odpočinek, nedostatek intimity při používání toalety, absence vzoru učitelky
- cvičení
 - mělo by patřit ke každodenním aktivitám dítěte v MŠ
 - není nutná klasická rozcvička, je možné využít pohybovou hru ve třídě či na zahradě
 - často však jako rituál, který děti vyžadují
 - přínos pro dítě: vedení k SDT, k tělesné zdatnosti, lokomočním dovednostem, vytváření zdravého životního stylu
 - rizika: málo příležitosti ke spontánnímu pohybu, vyloučení rušných pohybových aktivit, nevhodné prostory, nevhodné oblečení, zdlouhavé převlékání na cvičení, nevhodné cviky, cvičení na výdrž, přeorganizovanost, nucení do cvičení, soutěživost
- nepravidelné činnosti
 - oslavy, výlety, divadlo, bazén...
 - přínos pro dítě: zpestření života v MŠ, propojování s vnějším světem, poznávání světa mimo MŠ
 - rizika: nucení do činností, vytváření stresových situací, nadměrná zátěž, špatně zajištěná bezpečnost.

Metody

Dělení – dle stupňující se složitosti edukačních vazeb (Maňák, Švec):

- klasické výukové metody

- metody slovní – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- metody názorně – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- metody činnostní – napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody
- aktivizující metody
 - metody diskusní
 - metody heuristické (řešení problémů)
 - metody situační
 - metody inscenační
 - didaktické hry
- komplexní výukové metody
 - frontální výuka
 - skupinová a kooperativní výuka
 - partnerská výuka
 - individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce
 - brainstorming
 - projektová výuka
 - výuka dramatem
 - otevřené učení
 - učení v životních situacích
 - ...

Specifické metody předškolního vzdělávání

Hra

Znaky hry:

- svobodná aktivita

- neproduktivní (nepřináší hodnoty ani majetek, přináší prožitky a vzpomínky)
- má svůj čas a prostor (je vydělena z běžného života, nezasahuje do něj, ale může jej zrcadlit a zobrazovat)
- je nejistá
- je podřízena pravidlům

Role učitele:

- pozorovatel – učitel pozoruje a nezasahuje
- iniciátor – učitel hru nabízí
- vedoucí hry – učitel hru řídí
- hráč – učitel hru hraje s dětmi
- facilitátor – učitel je připraven pomoci, výjimečně zasahuje, zkoumá terén, improvizuje a posouvá hru

Čím je pro dítě volná hra:

- možností jak prozkoumávat všechno, s čím se setkává
- činností, ve které může uplatňovat svoji aktivitu
- možností využívat svého myšlení, dovedností, zkušeností
- možností dělat chyby a hledat jejich nápravu
- prostorem k relaxaci, radosti, uvolnění, možností nabytí nových sil
- svobodným prostorem pro zkoušení kontaktů a vztahů
- seberealizací podle své volby a svých možností

Čím je hra pro učitelku:

- možností sledovat, co dítě zajímá, jaké jsou jeho dovednosti, co ho nezajímá, jaký potřebuje pro svou hru prostor, spoluhráče, jak s nimi vychází a jak s nimi spolupracuje
- možností na základě pozorování volit pomůcky a hračky, volit způsob jak se o jeho hru zajímat nebo do ní vstupovat, jak oceňovat, usměrňovat a podněcovat
- šancí umožnit dítěti navštěvovat podnětné prostředí

- možností připravit pro něj cíleně zaměřené hry

Čím můžeme přispět:

- dovolit dítěti využívat prostor a kombinování hraček
- být k hrajícímu si dítěti vstřícně naladěni
- nechat dítě volit si námět
- zasahovat při projevech nesnášenlivosti
- přistupovat na náměty a pravidla hry dětí
- u předškoláků nabízet hry s pravidly
- snažit se dítě hrou provázet
- mluvit o pozitivěch, která z pozorování hry zjistíme

Prožitkové učení

- učení postavené na prožitku dítěte
- prožitek je výsledek (produkt) lidského prožívání
- učení vycházející z činností a situací
- žádná činnost dítěte se neobejde bez prožitku, za prožitkové učení tak považujeme učení, kde s prožitkem počítáme a snažíme se ho navodit
- usilujeme o propojení emocionální složky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním a intelektuálním
- prožitky nelze naplánovat, lze je jen odhadnout
- mohou být zdrojem pozitivních vzpomínek, ale také mohou způsobit zranění s velkými následky

Prožitkové učení v praxi:

- vytvořit pro děti podmínky pro prožitkově bohaté činnosti
- to, co projde tělem a je spojeno s aktivní činností, se daleko lépe a trvaleji uloží do paměti
- výjimečnost prožívání předškolního dítěte:
 - nealternativní – dítě vše prožívá naplno

- organismické – doprovázeno celou řadou fyziologických projevů
- fascinované – dítě se nedokáže od prožívané události odpoutat
- Jakým způsobem, technikou, cvičením, motivací zprostředkovat dětem prožitky, na jejichž základě dospěje dítě k poznatku či zkušenosti?
- Úskalím prožitkového učení je i to, že se na něj nejde beze zbytku připravit – nutná schopnost improvizace.

Sociální učení

- základní způsob socializace
- sociální učení
 - kognitivní schémata
 - motivy a postoje
 - instrumentální vzorce chování
- sociální role
- prostředky a způsoby socializace
 - diferenciální zpevnování
 - zástupné zpevnování
 - verbální vedení
 - učení na základě modelu
- v MŠ především spontánní sociální učení založené na principu přirozené nápodoby
- potřeba poskytovat dítěti ve všech činnostech a situacích vzory chování a postoje, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné
- možnost rozvoje prosociálního chování

Situační učení

- vychází ze spontánní či uměle navozené situace
- úzce spojené se sociálním a prožitkovým učením (v podstatě jistá forma obou metod učení)
- důležitá schopnost improvizace využít danou situaci

Kooperativní učení

- souvisí s konstruktivismem – chápe pokrok v učení jako především jako společnou práci, společně budované poznání
- v MŠ především v rovině činností
- učení založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných složitých problémů a situací
- učí děti rozdělovat si role a úkoly, plánovat činnosti, spolupracovat, pomáhat si, radit si, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat a hodnotit společnou práci
- pozitivní vzájemná závislost (nemohu uspět, když neuspějí i ostatní)
- interakce tváří v tvář (skupiny 2 – 6 členů)
- osobní odpovědnost (výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu)
- formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
- reflexe skupinové činnosti
- cíle:
 - úkolové
 - socioemocionální
- učební prostředí:
 - vrstevnické vztahy
 - učitel v roli facilitátora
 - děti mají důvěru v sebe
 - podmínky pro zapojení všech dětí
 - komunikace mezi dětmi je důležitá
 - chyby jsou považovány za stimul k dalšímu učení
 - děti se nebojí prezentovat výsledky své práce
- metody:
 - diskuse

- řešení problému
- práce na produktu
- simulace
- rolové hry
- techniky
 - sněhová koule
 - bzučící skupiny
 - skládačka
- kooperativní hra
 - každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají s druhými, ne proti druhým
 - hráči se snaží o jeden společný cíl
 - 4 základní komponenty:
 - kooperace
 - akceptace (každé dítě důležitou roli, je důležité pro splnění cíle)
 - začlenění
 - legrace, radost, potěšení
 - příklady: společně tužkou, rolová hra, tvary pospolu

Práce s příběhem

- Proč příběh?
 - jeden z přirozených, neautoritativních a funkčních výchovně-vzdělávacích prostředků
 - umožňuje přirozenou integraci všech tří rámcových vzdělávacích cílů, všech výchovných složek
 - může přirozeně a pohotově reagovat na aktuální situaci v mateřské škole
 - z příběhů se přirozeně skládá život
 - práce s příběhem vytváří podmínky pro celistvost učení, pro jistotu vyváženosti činností spontánních a řízených, statických a dynamických,

verbálních a neverbálních, soustředěných a uvolněných, individuálních a skupinových, připravených a improvizovaných...

- východiskem k příběhu mohou být:
 - reálné zážitky učitelky
 - dětí ze světa, který je obklopuje
 - básničky, říkadla
 - pohádky, povídky, bajky
 - písničky – lidové i autorské
 - otázky, hádanky
 - neobvyklé slovo, předmět, hračka
 - divadelní představení, film
 - konkrétní situace
- mnoho různých forem a podob
- důležité je, co příběhem sleduji, jaké cíle mám, co by měl dětem nabídnout, jaké prožitky, zkušenosti a poznatky zprostředkovat
- nejsme povinni se otrocky držet příběhu tak, jak byl napsán nebo vyprávěn
- můžeme příběh dotvářet, vymýšlet, pracovat jen s úryvkem, hledat paralelní příběhy, odbočovat
- práce nabídne řadu podnětů pro obohacení spontánních her, pohybových a jiných činností
- základní techniky a metody:
 - sdělování
 - vyprávění příběhů
 - dramatická výchova a její metody
 - filosofie pro děti (Matthew Lipman)
 - příběh jako východisko k tematickému celku

3. Obsah předškolního vzdělávání

- představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v MŠ
- formulován v podobě učiva (vzdělávací nabídka) a očekávaných výstupů
- uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí
- stanovuje se pro celou věkovou skupinu společně
- nutnost přirozeného propojování oblastí v praxi
- nejedná se o realizační podobu

Vzdělávací oblasti

Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie:

- *dílčí cíle* – vyjadřují co by měl pedagog sledovat, co by měl podporovat
- *vzdělávací nabídku* – představuje soubor praktických i intelektových činností, popř. příležitostí
- *očekávané výstupy* – mají charakter způsobilostí, jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje
- *rizika* – upozorňují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat

Vzdělávací obsah v ŠVP

- je podstatnou součástí ŠVP
- uspořádáno do ucelených částí – integrovaných bloků
- tyto bloky jsou průřezové
- mohou se dále členit, větvit apod.
- měly by svým obsahem vzájemně navazovat, doplňovat se a prohlubovat.

Literatura

ČÁBALOVÁ, D. (2011) *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011-2015 [online]. Praha: MŠMT, 2011. dostupné z:
http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/dlouhodoby-zamer-reg/dzcr_2011.pdf

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-01-3.

Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2013) *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

SKALKOVÁ, J. (2007) *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVOBODOVÁ, E. (2010) *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠMELOVÁ, E. (2004) *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0945-8.

Jak úspěšně komunikovat

MICHAL DUBEC

EVA GAŽÁKOVÁ

PAVLA SOVOVÁ

Rámcový program kurzu

Blok programu	Cíl(e)	Metody
Úvod	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci se seznámí: <ul style="list-style-type: none"> ○ s lektorem ○ s programem ○ s pravidly a metodami 	Výklad
Sběr situací z praxe	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci popíší konkrétní pravidla, která mají ve třídách nastavena a situace, ve kterých je žáci porušují 	Skupinová práce
Fungování mozku žáků během komunikace	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci shlédnou komunikační situaci z praxe, ve které žák porušuje nastavené pravidlo chování • Účastníci vyslechnou, jak funguje mozek žáků při komunikaci – citlivost na status, jistotu, autonomii, vztahy a férovost 	Hraní rolí lektorem Diskuze
Status, jistota, autonomie, vztahy a férovost v situacích práce s pravidly	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci si vyzkouší, jak v konkrétních situacích reagovat na porušování pravidel žáky tak, aby v mozku žáků nespouštěli reakci vyhýbání se (s použitím popisného jazyka, zpětných vazeb, pátrání po porozumění) 	Hraní rolí účastníky Diskuze
Trénink v konkrétních situacích z praxe	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci si v konkrétních situacích vyzkouší reagovat na porušování pravidel žáky. Účastníci si navzájem (popisným jazykem) sdělí, jak vnímali, když kolegové reagovali na porušování pravidel žáky 	Hraní rolí účastníky – videotrénink Skupinová práce Diskuze
Formulace praktických doporučení	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci během předešlého bloku a na jeho závěru zformulují konkrétní doporučení pro reagování na porušování pravidel žáky, opřené o poznatky o fungování mozku žáků 	Skupinová práce Diskuze
Práce s příběhem	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci <ul style="list-style-type: none"> ○ s lektorem ○ vstoupí do role a zažijí si příběh medvěda, jemuž byla odepřena jeho identita ○ vyzkoušejí si některé dramaticko-výchovné techniky napomáhající identifikaci účastníků s postavami příběhu ○ budou pracovat s metaforou budování identity na základě pohledu do zrcadla, které si všichni vzájemně nastavujeme, kdykoli s kýmkoli komunikujeme ○ budou reflektovat své zážitky z příběhu v kontextu vlastní životní zkušenosti ○ v roli si zažijí a mimo ni zreflektují, jak snadné je změnit (poškodit) něčí sebeobranu tím, jak k němu přistupujeme 	Viz níže
Závěr	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci se zeptají, na co chtějí • Účastníci popíší, co si konkrétně z kurzu odnáší 	Diskuze

Konstruktivní komunikace

Cílem konstruktivní komunikace je dosáhnout co největší míry vzájemného porozumění.

Signály v mezilidské komunikaci

Věcné signály

K péči o věcné signály patří:

- stručnost – výběr optimálního množství informací s ohledem na cíl;
- jasnost – tvorba struktury (osnovy), ze které komunikační partner jasně pozná, odkud jdeme, kde jsme, kam jdeme;
- srozumitelnost – výběr slov, práce s artikulací a hlasitostí.

Vztahové signály

Typy agresí v oblasti vztahových signálů:

- Hodnocení
- Věštění (interpretace)
- Mentorování
- Popírání vidění světa druhých lidí
- Ironie, sarkasmy a zvyšování hlasu

Jediné, co můžeme měnit, jsou naše signály. Cílem změn je, aby nám druzí mohli co nejvíce porozumět.

Komunikační proces

Vnímání signálů ovlivňují:

- Emoce
- Minulá zkušenost
- Motivace

Vnímání každého člověka je bytostně subjektivní.

Zpětná vazba v procesu komunikace

Zásady pro používání zpětných vazeb.

Práce s příběhem

Jako odrazový můstek pro téma komunikace a identita byl použit bilderbuch *Medvěd, který nebyl* od Franka Tashlina.

Cíle bloku

Účastníci:

- vstoupí do role a zažijí si příběh medvěda, jemuž byla odeprána jeho identita,
- vyzkoušejí si některé dramaticko-výchovné techniky napomáhající identifikaci účastníků,
- s postavami příběhu,
- budou pracovat s metaforou budování identity na základě pohledu do zrcadla, které si všichni vzájemně nastavujeme, kdykoli s kýmkoli komunikujeme,
- budou reflektovat své zážitky z příběhu v kontextu vlastní životní zkušenosti,
- v roli si zažijí a mimo ni zreflektují, jak snadné je změnit (poškodit) něčí sebeobraz tím, jak k němu přistupujeme.

Průběh:

1) Budování prostředí, seznámení s postavou medvěda.

Techniky: pohybově zvukové ztvárnění (les, továrna), společná kresba (medvěd).

2) Vstup do příběhu, medvědův zážitek ze změny prostředí.

Techniky: kombinace četby, narativní pantomimy a improvizace, reflexe.

3) Zprostředkování medvědova zážitku popření jeho medvědí identity.

Techniky: hra s pravidly, reflexe, četba.

4) Sdílení medvědových nadějí a zklamání při konfrontaci s medvědy v ZOO.

Techniky: živý obraz, hromadná postava, ožvlé myšlenky, četba, reflexe.

5) Zakončení příběhu

Technika: četba

6) Závěrečná reflexe, diskuze

Téma: zážitky z příběhu; paralely; zrcadlo, jež nastavujeme při komunikaci s druhými a naše odpovědnost za důsledky pokřivení, které zrcadlíme; Identita, kterou hledáme, máme, můžeme ztratit.

Literatura

BERGER, A. (2011) *Self-regulation (brain, cognition, and development)*. Washington, American Psychological Association, ISBN: 978-1-4388-0971-2, 225 s.

CARR, J. (2004) *Managing Challenging Behaviour - Guidelines for Teachers*. Irish National Teachers' Organization.

DUBEC, M. (2013). Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI Press, str. 98-103. ISBN 978-80-210-6296-2

LIEBERMAN, M.; EISENBERGER, N. (2008) The pains and pleasures of a social life: a social cognitive neuroscience approach. *NeuroLeadershipJournal*. 6 s.

ROCK, D. (2009) Managing with the Brain in Mind. In. *Strategy and bussines*. Booz & Company, Issue 56.

SCHULZ VON THUN, F. (2005) *Jak spolu komunikujeme?: Překonávání nesnází při dorozumívání*. Vyd. 1. Praha: Grada. 197 s. Psyché. ISBN 80-247-0832-9.

WATZLAWICK, P.; BAVELAS, J. B.; DON, D. J. (1999) *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace. 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

Herecké aspekty učitelské profese

MICHAL DUBEC

EVA GAŽÁKOVÁ

PAVLA SOVOVÁ

Úvodem

Kurz se dotýká průniku učitelství a hereckého povolání. Často se říká, že dobrý učitel má být tak trochu herec. Dramatická kultura je skutečně obsáhlý rezervoár podnětů pro učitelství. Naším východiskem je obor, který se jasně vztahuje k dramatické kultuře a přesahuje do pedagogiky – dramatická výchova. Proto jsou v kurzu zařazena praktická cvičení a hrové aktivity zaměřené na vytvoření bezpečného klimatu, rozvoj empatie, citlivosti, rozšířeného vnímání a uvědomování situace, realizace jednoduché role.

V bezpečné atmosféře si může každý účastník vyzkoušet nejrůznější spektrum osobního individuálního výrazu, hledat různou míru intenzity komunikačního napětí, nedirektivního upoutání pozornosti. To vše se může dít v prostoru tzv. veřejné samoty.

Protože náš výraz není možné oddělit od kontextu, dostali jsme se během realizace až ke konkrétním obtížnějším komunikačním situacím. Proto najdete jako poslední část textu příspěvek kolegy M. Dubce jako inspiraci k zamyšlení nad nepřizpůsobivým chováním.

Pedagog – zvláštní případ dramatika

(Eva Gažáková, Pavla Sovová)

Pojem dramatická kultura je vnímán ve spojitosti s divadlem, rozhlasem, filmem. Dle Brocketta (1999) lze dramatickou kulturu chápat jako souhrn všech lidských aktivit, ve kterých jsou přítomny performativní prvky a funkce: čas, místo, účastníci, scénář, oblečení, zvuk, pohyb, funkce či záměr. Studovat dramatickou kulturu znamená tedy studovat ony výše zmíněné performativní prvky a funkce. Šířeji pojatá dramatická kultura může zahrnovat vše, co se objevuje jako veřejná komunikace ve veřejném prostoru.

Podstatnou součástí veřejného společenského prostoru jsou také školy. Myšlenka využití divadla a jeho postupů ve škole není nikterak nová, významným příkladem z naší historie je působení J. A. Komenského a jezuitské divadlo. Naopak divadlo si v průběhu doby vytvořilo své školy. S vývojem společnosti se rozvíjí i divadlo a pedagogika, jejich vzájemné působení nabývá nových forem (Sovová, 2009).

Každý pedagog je v jistém slova smyslu zvláštní případ dramatika: přemýšlí, co bude učit, jak učební proces zrealizuje a z jakých pramenů bude čerpat (dramaturgie). Nejprve si připravuje plán své lekce, postup vysvětlování či činností (připravuje scénář), volí

pomůcky, přemýšlí o využití prostoru učebny (rekvizity, scéna), pak konečně vše sám zrealizuje (režie, herectví). Vyučování se stále ještě děje v situaci osobního setkání, na určeném místě, v určeném čase.

Učitel je někdy přirovnáván k herci. Pokud budeme v tomto přirovnání pokračovat, pedagogická práce je „divadlo jednoho herce“: učitel je na svou hodinu sám, učební lekce je prostor a čas výzva, možnost k tvořivému naplnění, ale také obava, strach a zodpovědnost. Je důležité najít cestu ke své spontaneitě a skutečnému autentickému jednání. Tato spontaneita je mnohem více potřebná při práci s předškolními dětmi. Je-li výchozí filosofií RVP PV osobnostní pojetí pedagogické práce, tak nutně musí velmi záležet i na osobnosti učitele mateřské školy. Na tomto stupni (či předstupni) vzdělávání se pokládají základy všeho, platí to i pro budování schopnosti vytvářet vztah partnerské, otevřené, obousměrné spolupráce.

Umění komunikace – průsečík pedagogické a herecké oblasti

(Pavla Sovová, Eva Gažáková)

Belz a Siegrist (2001, s. 185) uvádějí: „Komunikativnost znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.“ Což se velmi snadno napíše, ale jak sledovat kvalitu tohoto jevu, jak se takovou „věc“ učit, jak „to“ studovat?

Můžeme si nastínit, co nabízí či může nabízet studium dramatické kultury budoucím a stávajícím učitelům. Předpokládáme na základě zkušeností, že takové studium zpravidla přináší:

- Hlubší vnímání vlastního procesu učení jako specifické dramatické situace, jako jistý typ „múzické“ tvorby.
- Začlenění „dramatické“ představivosti do fáze pedagogické přípravy – uvažování o dobrém využití prostoru, času, pomůcek apod.
- Organické a smysluplné zařazování hrových a hravých prvků do vyučování.

- Kultivaci hlasového projevu na základě pochopení vztahu hlasu, psychiky a koncipovaného sdělení – práce s hlasem je cestou k vědomému spoluvytváření osobnosti. (Válková, 2007, s. 25)
- Rozvoj psychosomatické kondice pro aktivní komunikaci – rozvoj jednotlivých aspektů komunikace: aktivního naslouchání, mimiky a gest, hlasu a řeči; objevování svých možností sdělnosti a intenzity.
- Pochopení řeči coby orálního gesta, uvedení do vztahu řeči a myšlení.

Jak bylo řečeno výše, pedagogická práce v mateřské škole klade velké nároky na osobnost učitele, na jeho schopnost tvořivě jednat v dané situaci. Učitel musí být pro pedagogický proces připraven nejen vědomostně, ale potřebuje být také v jisté psychosomatické kondici, aby vždy aktivně a vnímavě reagoval, naslouchal, aby dokázal sledovat, co se děje se žáky i s ním, aby se dokázal vypořádat s nečekanými momenty. Tato „kondice“ přispívá dle našeho názoru ke schopnosti reflektovat vlastní práci, popř. variovat, volit způsob svého jednání (viz inspirace z poslední části textu „Jak vést žáky k sebeřízení“).

Součástí profesionality učitele musí být zkvalitňování osobnostních kompetencí – prohlubování empatie, schopnosti autenticky jednat se sebou samým i s druhými, rozvíjet své myšlení, řeč, hlas. To není možné „nastudovat“ z knih, jediný způsob studia je navozování primárních tělových zkušeností a rozvoj psychosomatických předpokladů, které jedinec kultivuje v průběhu celého života.

Příklad konkrétní lekce dramatické výchovy

(Eva Gažáková)

Tématem lekce je tvorba vlastního detektivního příběhu, který je zahájen fiktivním zápisem z kroniky jednoho městečka (volně inspirováno příběhovým dramatem Juliany Saxtonové – seminář v lednu 2008 v Praze). Cílem této práce bylo, aby se účastníci kurzu (v tuto chvíli tedy „žáci“), dostali do situace tvůrců (dramatiků, režisérů i herců) příběhu a tím i celé vyučovací jednotky.

Studenti během práce na příběhu pracovali ve skupinách (rozvoj personálních, sociálních a komunikativních kompetencí a kompetencí k řešení problémů), které do příběhu přinášely nová fakta pomocí dramatických technik (rozvoj schopností a dovedností

důležitých jak pro divadelníky, tak i učitele – práce s informacemi, schopnost vybírat důležité, vytvářet zkratky a metafory, schopnost vyjádření tělem, improvizace, dovednost formulovat správné otázky...).

Použité techniky, skrze které se příběh „zjevoval“:

1) Živé obrazy – rodinné fotografie: přiblížení časoprostoru příběhu (důležitý moment pro ochotu účastníků jednat v rolích – budování důvěry v drama – musejí si být jistí, že rozumějí světu, který fiktivně vytváříme, a jeho pravidlům).

2) Diskuze nad zápisem z kroniky.

3) Živé obrazy – zachycení momentu, kdy se jednotlivé rodiny dozvěděly šokující zprávu + společná analýza obrazů – příprava prostoru pro vznik příběhu, objevování vztahů, možných motivů jednání osob.

4) Společná diskuze nad otázkami, které bychom chtěli zodpovědět, a osobami, které by mohly naše otázky zodpovědět nejlépe.

5) Hra v roli (mimetická hra), plná hra, improvizace: 5 účastníků v rolích postav z příběhu v interakci se skupinou a lektorem v rolích vyšetřovatelů případu – ohnisko lekce, účastníci jsou všichni plně psychosomaticky zapojeni do vážného jednání ve fiktivní situaci – důraz i na hereckou složku – boční vedení lektorem (rovněž v roli) umožňuje nenásilně korigovat případné vypadnutí postav z rolí.

6) Diskuze nad informacemi, nesrovnalostmi, možnostmi proč která postava jednala tak, jak jednala (analýza jednání postav – další možné motivy, prohlubování poznání vytvořené reality a vytváření prostoru pro více možností ne/rozuzlení příběhu).

7) Oživé myšlenky, hromadná scéna, sousoší: lidi z městečka na pohřbu – na dotek lektora jednotlivé postavy zveřejňují svoje myšlenky – vnášení nových, leckdy překvapivých informací, gradace příběhu.

8) Diskuze nad předchozím děním, novými informacemi – možnost rýsujícího se rozuzlení.

9) Deníkové zápisy lidí z městečka – co si kdo o celé situaci myslí, poslední možnost účastníků ovlivnit vývoj příběhu, zklidnění.

10) Četba deníkových záznamů a diskuze skupiny, jak to celé mohlo být.

11) Reflexe.

Učíme se číst nahlas na VŠ

(Pavla Sovová)

Jako součást přípravy předškolních pedagogů je na FPE ZČU v Plzni zařazen (v rámci Dramatické výchovy) také rozvoj dovednosti čtení nahlas (studenti si mohou volit také předmět Hlasová příprava).

Učitel v MŠ je mluvním vzorem, uvádí do čtenářské gramotnosti. Aktivní sdělné čtení není jen mechanické ozvučování písmen, nutná je aktivizace představivosti, uvědomění si obsahu a respektování zákonitostí mluvené řeči. Jako ověření kvality hlasitého čtení je možné reflektovat posluchačskou pozornost.

Pokud svou mluvenou řeč vytváříme v běžné situaci mluvčího a posluchače, není s pozorností zpravidla problém. I při prezentacích sdělujeme informace, své myšlenky – i když máme za sebou přípravu, věty vytváříme „na place“ podle osnovy. Problém často nastává při přesném čtení textu (cizího i vlastního). V tomto případě se stává, že v posluchačské pozici musíme svou pozornost hodně namáhat.

Kvalitu čtení nahlas však lze prohlubovat. Podrobněji je problematika představena ve studijním textu dostupném z: <https://courseware.zcu.cz/wps/portal/predmety/> (hledejte pod Katedrou pedagogiky (KPG) předmět KPG/DVMŠ1, dále pak portlet Studijní materiály).

Hlasový a řečový projev učitele

(Pavla Sovová)

Jak bylo uvedeno výše, mezi performační prvky zařazuje Brockett (1999) zvuk. Lidská řeč, ale i zpěv, hudba, potřebují prostor, čas, účastníky, reprezentují také nějaký záměr. Připomeňme si myšlenku divadelníka a psychologa Ivana Vyskočila, že „hlas je hnutí, pohyb, aktivita. A to směrem ven, do světa. Jestliže to je pohyb vědomý, záměrný, utvářený, je hlas gesto a jednání. Jeho tvorba a kvalita tedy není záležitostí jen hlasových orgánů a technik, nýbrž je záležitostí veškeré psychosomatiky, celé bytosti. I zkušeností a přesahů duchovních“ (Vyskočil, 2006, str. 7).

Hlas je možno chápat jako základní prvek dramatické kultury. Společně s pohybem a s řečí tvoří její základ. Studium hlasu je tedy studium principů dramatické kultury. Hlasu a jeho kvalitám věnovali velkou pozornost představitelé tzv. druhé divadelní reformy (Grotowski, Beck, Brook aj.). V českém divadle kladl důraz na práci s hlasem Alfréd

Radok, který „vycházel z toho, že herecké návyky jsou uloženy hluboko v podvědomí a odstranit se dají jen ‚fyziologickou‘ cestou – soustředěním se na dýchání, správné nasazení hlasu, přesnou intonaci apod. Čili aby herec ‚nehrál‘ a vrátil se k osobnímu způsobu řeči a pohybu...“ (Hyvnar, 2008, s. 165).

V současnosti dle úrovně našich mnohých mluvních profesionálů – herců, moderátorů, redaktorů, ale i učitelů, školitelů – bychom bohužel mohli soudit, že vlastně není téměř žádný zájem o kultivaci hlasového projevu. Dle doporučení Evropské unie foniatrů zmíněné profese patří k hlasovým profesionálům. Přesto, že přesvědčivost jejich hlasového výkonu je podmíněna úrovní jejich hlasové dovednosti, není tomuto fenoménu přikládána závažnost. V poslední době se však přece jen objevují tendence zařadit studium mluvní a hlasové kultury, hlasovou přípravu také do pregraduální přípravy učitelů, popř. i do studijních plánů dalších humanitních profesí (psychologů, sociálních pracovníků), kde se ve velké míře komunikuje s klienty, navíc tito profesionálové často vystupují i veřejně.

Literatura a zdroje

BELZ, H., SIEGRIST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál: Praha, ISBN 80-7178-479-6.

BROCKETT, O. G. (2002) *Dějiny divadla*. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 948 s. ISBN: 80-7106-532-3.

HYVNAR, J. (2008) *O českém dramatickém herectví 20. stol.* 1.vydání. Praha: AMU a KANT – Karel Kerlický, 319 s. ISBN 978-80-86970-63-9.

VYSKOČIL, I. (2006) Nejpodivuhodnější lidský orgán. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU. s. 7-9. ISBN 80-7331-074-0.

Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele

(Mgr. Michal Dubec, Manta Edu; zkráceno z článku pro časopis *Prevence*, č. 10, 2014)

Nepřizpůsobivé chování žáků

Jako učitelé jsme často ve školách vystavováni chování žáků, které je v některých anglicky psaných publikacích – např. Gordon (1996); O'Mahoney (2003); Carr (2004) – nazýváno „Challenging Behaviour“. Jde o chování žáků, které v nás vyvolává emoce typu vztek, smutek, překvapení, strach a vyvolává potřebu nějak reagovat a při tom „neztratit tvář“. Konkrétní podoba naší reakce v podobných situacích přitom může daného žáka vést

k sebeřízení, nebo naopak umožňovat a často i způsobovat to, že žák odpovědnost za vlastní chování „dostává od sebe“.

Konkrétně se jedná o situace typu:

- Žák mluví, když mluví učitel.
- Žák dostává odpovědnost za svoje chování mimo sebe.
- Žák odmítá pracovat.
- Žák nadává či jinak zasahuje do psychické integrity spolužáků.

Paul Watzlawick (1999, s. 17) mluví o tom, že způsobem, který komunikujeme, ukazujeme svůj vztah k tomu, s kým komunikujeme. Pro školní prostředí a vztah učitel – žák je důležité, že vztahy jsou zde díky často probíhající komunikaci definovány bez toho, že by si to obě strany plně uvědomovaly.

Způsobem, kterým v situacích reagování na výzvové chování žáků reagujeme, jim nabízíme svou definici vzájemného vztahu. Pokud z ní pro žáky vyplývá „Já jsem nahoře a ty dole“, vzrůstá šance, že ji nepřijmou. Začnou se vůči ní vymezovat a obsahový aspekt sdělení (např. porušování pravidel chování) při tom ignorují. Díky zaměření se na definici vztahu „nabídnutou“ vztahovými signály ve sdělení učitele, se pro ně obsahový aspekt stane nevýznamným. Žáci potom neodmítají věcnou zprávu, nýbrž zprávu o vztahu. Je málo platné, když má člověk po věcné stránce pravdu, ale ve vztahové tropí zlo (Schulz von Thun 2005, s. 33).

Často nabízené definice vztahu v situacích reagování na výzvové chování

Pojďme se nyní podívat na běžné reakce na jedno z častých výzvoových chování žáků – mluvení ve chvíli, kdy mluví učitel.

1. *„Rušíš práci spolužáků i svou.“* Hodnocení – slovo „rušíš“ hodnotí žákovo chování
2. *„Tvoje průpovídky určitě souvisí s celými čísly, tak prosím.“* Ironie – žákovi je sdělováno něco jiného, než si učitel skutečně myslí.
3. *„Pokud si s něčím nevíš rady, zeptej se nahlas.“* Interpretace – je interpretováno, že žák mluví proto, že si s něčím neví rady.
4. *„Nejsme tady proto, abychom si povídali, Tomáši.“* Mentorování – žák dostává nevyžádanou „dobrou“ radu.

5. „*Můžeš mi říci, proč neustále mluvíš, když něco probíráme?*“ Otázky bez správné odpovědi – žákovi je položena otázka, na kterou je každá odpověď „špatná“.

Všechny výše uvedené výroky nabízejí výše uvedenou definici vztahu „Já jsem nahoře a ty dole“. David Rock (2009), který se zabývá zkoumáním fungování našeho mozku, popisuje základní organizační princip mozku, který se promítá do reakce žáka na věty učitele. Tímto principem je minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Pokud mozek žáka Pepy vyhodnotí věty učitele jako ohrožující, nastává vysoká pravděpodobnost reakce vyhnutí se. Jde o prastarý mechanismus, který nám pomáhá přežít a uložit si do paměti informace o tom, co je v našem prostředí nebezpečné. Naším cílem v roli učitelů bývá v uvedených situacích vést žáky k sebeřízení a k přijetí odpovědnosti za jejich chování. Uvedené výroky nevytvářejí prostor pro přemýšlení a tím pro přijetí odpovědnosti. Naopak „vyzývají“ žáka k rychlé reakci, při které nepřemýšlí o obsahové rovině sdělení.

Sebeřízení žáků v situacích výzvového chování

Cílem, který sledujeme v situacích reagování na výzvové chování žáků, je vést je k přemýšlení o vlastním chování a k odpovědnosti za něj. V závěru článku se tedy podíváme na základní principy seberegulace žáků.

Široká definice seberegulace uvádí, že jde o schopnost kontrolovat a regulovat poznávání, emoce a chování k dosažení svého cíle anebo přizpůsobit se kognitivním a společenským požadavkům ve specifických situacích (Berger 2011, s. 4). Konkrétnější definici nabízí Brichcín (1999, s. 55): „Seberegulací se rozumí situace, kdy jedinec je objektem vlastní akce a pokouší se modifikovat své vlastní chování.“ Seberegulace je často spojována s motivací. „Není náhodou, že práce o motivaci pojednávají také o regulaci chování. Zdá se, že bez koncepce regulace chování, bez určitější představy o funkci systému regulujícího chování, nelze úspěšně řešit ani otázky motivace.“ (Brichcín 1999, s. 101).

Chceme-li v situacích výzvového chování vést žáky k sebeřízení, měli bychom jim naši reakci nabízet definicí vztahu typu „Jsme tu spolu, stojím o spolupráci“. Takový typ reakce snižuje pravděpodobnost výše popsané reakce vyhnutí se. Žák nemusí přemýšlet nad nerovnou definicí vztahu a může spustit přemýšlení o vlastním chování. Základem tohoto typu reakce je popisný jazyk. Popisný jazyk je jazyk prostý jakýchkoli interpretací (subjektivních tvrzení). Jde o prostý popis toho, co je vidět nebo slyšet na žákově chování. Popisný jazyk má povahu argumentu – tvrzení dokazatelného nezávisle na subjektivitě mluvčích. V oblasti subjektivních interpretací (např. „Rušíš práci spolužáků i svou“) se

s žáky většinou neshodneme. Naopak popis „Teď mluvíš ve chvíli, kdy mluvím já“ je objektivní (chování, o kterém se v něm mluví, je pozorovatelné) a díky tomu snižuje pravděpodobnost reakcí typu „Já neruším, to mluvil někdo jiný.“

Konkrétní vztahově neutrální popis žákovy chování pro aspiraci na změnu chování nestačí. Na větu „Rušíš práci spolužáků i svou“ se dá snadno odpovědět „No a co?“. Aby výrok směřoval ke změně chování, je nutné ho doplnit o odkaz na pravidlo, pokud ho máme zavedené a komunikační partner ho zná, nebo o popis našeho prožívání (tam, kde pravidlo zavedené není). Potom se jedná o komunikační zpětnou vazbu.

Kompletní výroky by potom vypadaly například takto:

„*Teď jsi mluvil ve chvíli, kdy mluvím* (konkrétní popis chování), *máme tu pravidlo*, *V jednu chvíli mluví jeden*“ (odkaz na pravidlo)“.

„*Je mi nepříjemné* (popis našeho prožívání), *když mluvíš ve chvíli, kdy mluvím* (konkrétní popis chování).“

Pokud zpětná vazba nezabere, je namístě použít celý proces vedení, či přejít k otevřeným formám řízení (Dubec, 2013).

Závěr

Přiblížili jsme si problematiku vztahové roviny komunikace mezi učitelem a žákem v situacích reagování na nepřízpůsobivá chování. Popsali jsme, jak reakce učitele v těchto situacích mohou žákům „nabízet“ vztahová poselství, se kterými nesouhlasí. Mozek žáků vnímá tyto výroky jako ohrožující a vzniká reakce typu „vyhnutí se“. Kýžený efekt sebeřízení žáků se nedostavuje a často vzniká pseudokonflikt, při kterém se primárně řeší věcná rovina komunikace namísto vztahové.

Literatura

BERGER, A. (2011) *Self-regulation (brain, cognition, and development)*. Washington, American Psychological Association, ISBN: 978-1-4388-0971-2, 225 s.

BRICHČÍN, M. (1999) *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.

CARR, J. (2004) *Managing Challenging Behaviour - Guidelines for Teachers*. Irish National Teachers' Organization.

DUBEC, M. (2013) Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno, MUNI Press, str. 98-103. ISBN 978-80-210-6296-2.

GORDON, E. (2011) *Integrative Neuroscience and Personalized Medicine*. OUP USA, 978-0-19-539380-4, 320 s.

KALER, S. R., KOPP, C. B. (1990). Compliance and comprehension in very young toddlers. *Child development*, 61.

LIEBERMAN, M.; EISENBERGER, N. (2008) The pains and pleasures of a social life: a social cognitive neuroscience approach. *NeuroLeadershipJournal*. 6 s.

O'MAHONEY, PAUL, J. (2003). *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education.

ROCK, D. (2009) Managing with the Brain in Mind. In. *Strategy and bussines*, Booz & Company, Issue 56.

SCHULZ VON THUN, F. (2005) *Jak spolu komunikujeme?: Překonávání nesnází při dorozumívání*. Vyd. 1. Praha: Grada. 197 s. Psyché. ISBN 80-247-0832-9.

WATZLAWICK, P.; BAVELAS, J. B.; DON, D. J. (1999) *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace. 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

Hlas a řeč jako součást osobnosti

JIŘINA MARKOVÁ- KRYSTLÍKOVÁ

REGINA SZYMIKOVÁ

I. Dechová cvičení

(Jiřina Marková – Krystlíková)

Na nácvik správného nádechu pomocí bráničního svalu můžeme použít cvičení jednoduchá na pochopení i provedení.

1. Cvičení na nádech pomocí bráničního svalu

Každé cvičení je třeba zopakovat nejméně 10x za sebou. To, že účastník kurzu cvičení chápe, neznamená, že cvičení ovládá! I když už cvičení ovládá, stále ještě není jisté, že správný způsob je schopen používat v každodenních situacích.

Zpočátku preferujeme cvičení, kdy se účastník kurzu nadechuje pouze nosem. Nádech nosem ulehčuje použití bráničního svalu. Později zkoušíme stejná cvičení s nádechem ústy i nosem společně. Je to proto, že při hlasovém projevu, při mluvení i zpěvu, se musíme nadechnout i ústy.

Po správném nádechu vždy musí následovat to, čemu říkáme podržení dechu a poté teprve přichází pomalý výdech. Tvoření hlasu umožňuje koordinovaný výdech a ten může přijít teprve až po krátkém podržení dechu.

1.1 Představa přivonění ke květině (voňavce apod.)

Účastník kurzu si představí květinu, kterou drží v ruce (lépe je při nácviku skutečně použít maketu květiny). Pomalu nadechuje vůni květiny, aniž by zvedal ramena. Po dokončení nádechu je třeba dodržet podržení dechu, před pomalým výdechem.

Lektor kontroluje, zda se účastníkovi kurzu pomalu mírně rozevívá oblast dolní části hrudníku tam, kde nahmatáme poslední volná žebra. Dobré je kontrolovat pohmatem oběma rukama. Lektor stojí za účastníkem kurzu.

Při správném nádechu se spíná (aktivuje) brániční opora – aktivují se břišní a zádové svaly. To může lektor kontrolovat přiložením ruky na břicho a záda. Pozor na to, aby ruka na břicho nevyvolala u účastníka kurzu dojem, že má při nádechu do ruky lektora zatlačit.

Obměna: Představa zápachu namísto vůně (účastník kurzu se rychle nadechne s pocitem zadržetí dechu kvůli zápachu, který cítí).

1.2 Posun nosního obsahu

Účastník kurzu si pravou rukou lehce zacpe pravou nosní díрку a pomalu jakoby posouvá nosní obsah dovnitř (jako u „posmrkávání při rýmě“). Opět vnímá nádech pomocí bránice, nezvedá ramena. Po dokončení nádechu je třeba dodržet podržení dechu, před pomalým výdechem.

Lektor kontroluje stejným způsobem jako u předchozího cvičení.

Obměna: Nosní obsah posouvá (posmrkává) 2-3x rychle za sebou.

1.3 Nádech pomocí širokého brčka

Účastník kurzu si představí, že se nadechuje pomocí širšího brčka (anebo lépe opravdu drží a nadechuje se pomocí širšího brčka). Nádech je veden velmi pomalu. Lektor vyzve účastníka kurzu, aby nikdy nezvedal ramena a vnímal, jak se mu pomalu rozšiřuje oblast hrudníku v místě posledních žeber. Po dokončení nádechu je třeba dodržet podržení dechu, před pomalým výdechem.

Lektor kontroluje, zda je cvičení provedeno správně a zda se aktivují břišní a zádové svaly brániční opory.

Obměna: Po nádechu a krátkém podržení dechu může následovat pomalý výdech do kelímku s vodou (cvičení s brčkem a kelímkem zavěšeným na krku se používá pod názvem „Metoda Lax Vox“).

1.4 Představa srkání krátké špagetky

Účastník kurzu si představí, že při jídle mu z úst visí krátká špageta. Tu pomalu anebo rychle a opakovaně srká zpět do úst. Opět vnímá oblast dolních volných žeber, které se rozevírají do stran. Po nádechu dodrží krátké podržení dechu, než klidně vydechne.

Kontrola lektorem je shodná s předchozím cvičením.

1.5 Cvičení vsedě s rukama za zády

Účastník kurzu se posadí na židli s rukama za zády tak, jako se to dělalo dříve ve škole. Ruce za zády mu znemožňují chybný nádech s posunem ramen směrem nahoru. Při pomalém nádechu vnímá, jak se mu bederní krajina „přilepí“ k opěradlu židle. Po pomalém nádechu zůstává na malou chvíli (několik sekund, nebo počítáme do tří či čtyř) zadržet dechu, při kterém cítí v bederní krajině tlak opěradla židle. Poté pomalu vydechuje.

Lektor může kontrolovat rukou mezi bederní krajinou účastníka kurzu a opěradlem židle.

1.6 Cvičení vsedě, ruce opřené od loktů po dlaně o lavici nebo stůl

Účastník kurzu sedí na židli s rovným opěradlem u stolu nebo školní lavice. Ruce má před sebou lehce opřené o stůl nebo lavici od loktů po dlaně. Hlava je skloněná směrem dolů. Pomalu se nadechuje tak aby opět cítil, že při nádechu se tlačí bederní krajina proti opěradlu židle. Krátce podrží dech a pomalu vydechuje.

Obměna: Na židli, hlava směrem dolů mezi kolena, ruce volně visí dolů.

Existuje celá řada podobných cvičení, která používají hlasoví pedagogové a učitelé zpěvu. Výše uvedení cvičení jsou vhodná pro každého, jsou jednoduchá na provedení a na kontrolu správnosti terapeutem.

Vynikajícím nápadem je uvázat v oblasti dolních volných žeber šátek, stuhu nebo gumu. Pokud si klient takto označí oblast, která se při správném nádechu rozevívá do stran, může cvičit zcela automaticky při běžných domácích činnostech. Uvázaný šátek nebo stuha ho trvale upozorňují na místo, kam má být nádech veden a ujišťují ho, že dýchá správně.

Pokud klientovi z jakéhokoliv důvodu cvičení nejde, nenutíme ho cvičení provádět, ale nalezneme cvičení jiné, které je pro něho vhodné.

Některá z uvedených cvičení jsou dostupná na DVD.

2. Trénink dechové opory

2.1 Rytmické střídání vhodných souhlásek

Účastník kurzu se postaví nohy rozkročené asi na 50 cm. Volně se nadechne nosem. Podrží dech na 2 doby (první, druhá). Poté zlehka vyslovuje velmi krátké a stačí neznělé „S, Š“.

Lektor sleduje a upozorní účastníka kurzu, že se mu rytmicky zvedá a stahuje oblast svalstva dechové opory – to znamená jak břišní svaly, tak svaly v bederní krajině.

Obměna: Měníme souhlásky, vhodné je rovněž střídání hlásek „T, K“ nebo krátká slova začínající souhláskou B (Baf, Bum), T (Tam, Ten) nebo P (Pak, Pan).

2.2 Sakadované použití krátkých jednoduchých vět

Účastník kurzu se nadechne nosem, krátce podrží dech a pomalu začne vyslovovat větu po slabikách: „*ma-min-ko pro-sím tě kup mi ty bo-tič-ky, ma-min-ko pro-sím tě kup mi ty ša-tičky (brej-lič-ky, maš-lič-ky, če-pič-ky, hra-čič-ky, pa-nen-ku, ma-šin-ku...)*“.

Lektor sleduje, zda se správně pohybuje břišní i zádová oblast dechové opory. Dbá, aby výdech účastníka kurzu byl volný, aby nevydechoval zbytky vzduchu tlakem. Pokud vydechovaný vzduch „dojde“, je třeba cvičení zastavit a volně přidechnout. Později je pacient schopen krátce a rychle přidechnout během cvičení, aniž by došlo k zastavení cviku.

2.3 Napodobení kňučení psíka

Účastník kurzu se volně nadechne zpočátku jen nosem, později nosem i ústy. Krátce podrží dech a při pomalém výdechu napodobuje kňučení psíka (zvuk podobný hlásce „m“ nebo „hm“ ve vysoké poloze).

Lektor opět sleduje práci brániční (dechové) opory.

Obměna cvičení: Představíme si středně velkého psa či starého psa a „kňučíme“ středně hlubokým a hlubokým hlasem.

2.4 Cvičení vleže s lahví s vodou na břicho

Účastník kurzu si lehne na podložku, na břicho si přidržuje plastovou lahev naplněnou nevelkým množstvím vody. Pomalu se nadechne, zprvu jen nosem, později ústy, podrží dech a poté pomalu vydechuje a současně vyslovuje hlásky „S, Š“. Lze obměňovat všemi dalšími možnými hláskami, jak bylo uvedeno v předešlých cvičeních.

Účastník kurzu i lektor pozorují trhavý pohyb tekutiny v lahvi, který odráží pohyb bránice, přesněji brániční (dechové) opory.

Obměna: Na břišní oblast lze přikládat i těžší předměty, nejlépe knihy. Cvičení se používá často v pěveckém tréninku ke zpevnění a tréninku brániční opory.

2.5 Předstíraný smích

Účastník kurzu se pomalu nadechne, krátce podrží dech a při výdechu vyslovuje trhaně „cha, cha, cha, chi, chi, chi...“, postupně dokáže i skutečný smích. Cvičení je relativně obtížné.

Lektor sleduje, zda zvuk je veden „na dechu“, zda není tlačení z krku, zda se zapínají svaly brániční opory. Není-li prováděno správně, je lépe používat cvičení jednodušší.

3. Rezonance

Rezonance znamená zesílení. Základní frekvence hlasu vzniká kmitavým pohybem hlasivek. Tato základní frekvence hlasu se dotváří v systému rezonančních prostor

lidského těla. Tyto prostory rozkmitá a k základní frekvenci zvuku se přidávají tzv. vyšší tóny harmonické neboli alikvótní tóny. Množství a kvalita těchto alikvótních tónů vytváří další dvě kvality hlasu. Je to jeho síla a barva. Nižší tóny lidského hlasu se zesilují převážně v prostorech vokálního traktu v oblasti pod hlasivkami v oblasti průdušnice. Toto zesílení (rezonance) se nazývá hrudní. Vyšší tóny se zesilují (rezonují) v prostorech nad hlasivkami s centrem v oblasti nosohltanu. Tuto oblast nazývají hlasoví profesionálové „maska“. Termín maska pochází z řeckého antického divadla, kdy herci nosili na obličeji masku a zřetelně vnímali, jak je zvuk jejich hlasu rozezníván právě v této masce. Převaha zesílení zvuku v oblasti nosohltanu se dnes nazývá rezonance hlavová.

Rezonanční cvičení mluvního hlasu se zaměřují na rozeznění hlasu v hrudní i v hlavové rezonanci. Rozeznění prostor hrudní rezonance můžeme vnímat jako jemné brnění, při fonaci nižších zvuků přiložíme-li dlaň na krajinu hrudní kosti. Rozeznění prostor hlavové rezonance můžeme dobře cítit, přiložíme-li dlaně na obličej při fonaci vyšších zvuků. (Kvalitní hlas používá smíšenou rezonanci, jak hrudní, tak hlavovou při fonaci jakéhokoliv zvuku.)

Hlasová a mluvní rozcvička

(Regina Szymiková)

Všechna slabičná a slovní spojení cvičíme s maximálním soustředěním, se správným držením těla, s pružným a správným užíváním bránice, s aktivitou artikulačního svalstva, s hlasem posazeným „dopředu“ do rezonance, v různých rytmických a tempových variacích, v proměnlivé hlasové síle v rozsahu mluvního hlasu. Důležitá je koordinace napětí artikulačního svalstva s napětím hlasovým, uvolněný pocit bez jakéhokoliv přepětí a tlaku, aby hlas tzv. nezapadal zpět dovnitř těla a tvoření jednotlivých hlásek se nevyznačovalo pasivitou a povoleností. Přemíru usilovnosti a tlaku pomohou odstranit doprovodné jednoduché gestické a prostorové pohyby s příslušnou vnitřně – hmatovou představivostí. Při dosažení základního stupně dovednosti rozvíjíme tato cvičení směrem k obtížnosti, je možné přidávat postupně další, přesně zacílená na individuální dispozice jednotlivce. Je potřebné si osvojit hlavovou, střední i hrudní rezonanci a dechovou oporu tak, aby při zesilování a zeslabování hlasitosti nedocházelo k tlaku, lomivosti a přílišnému přepětí, které zavádí hlas do nepříjemně vysoké polohy nebo chraptivému zvuku. Hlas by měl přirozeně uvolněně proudit a znít při významech, intonaci, dynamice a tempu řeči. Důležité je přistoupit na to, že dech, artikulace a rezonance jsou vzájemně propojené, a že neovládání jedné z těchto složek boří celou stavbu kvalitního mluvního projevu.

Všechna cvičení provádíme ve střední poloze našeho mluvního hlasu.

Ve stoje nebo vsedě uvolníme, až povolíme obličejové svalstvo a dolní čelist a pomalu jemně celý obličej promasírováváme krouživými pohyby a zároveň do místa, kde zrovna provádíme pohyb, zvukově nasměrujeme souhlásku „mmm“ (otevřené brumendo), která tak putuje a postupně prozvučuje celou obličejovou rezonanční masku. Totéž provádíme s lehkými poklepy na hrudník.

Procvičování a aktivizace jazyka napodobováním „čerta“ hláskami „blblblblblblblb...“

Pusinky na protažení lícního svalstva. Jednotlivě je směřujeme do prostoru různým směrem, pak rychle za sebou několikrát jedním směrem.

Žvýkáme s otevřenými ústy, s maximálním protahováním mimického svalstva a pohybu dolní čelisti do strany a vpřed. Mlaskáme jazykem „tla, tlo“ s otevřenými ústy.

Pro uvolnění svalového přepětí povolíme obličej a odfrkneme si („frká kůň“) s výdechem.

„*Capity cupity capity cupity...*“ (totéž jako s klapity).

„*Tadytudy tamtudy tadytudy tamtudy...*“ (mluvení pevně v nižší střední poloze „znění tamtamů“).

„*Crček čtvrtek čtvrtek cvrček...*“

„*Ta teta to tam mete...*“

„*Šla Prokopka pro Prokopa, pojd' Prokope pro proroka.*“

„*Na Prokopa promokne kdekterá kopa.*“

„*Před potokem pět kopek konopí, za potokem pět kopek konopí.*“

„*Tak pokopete-li mi to pole, či nepokopete-li mi to pole?*“

„*A to mám pracovat na tom nejneobhospodařovatelnějším pozemku?*“

Tento odstavec cvičíme jako celek, zpočátku přidechujeme ústy současně s interpunkcí a po větách, postupně interpunkci zrušíme a vázaně v tempu mluvíme na dlouhé dechové výdrži. Dbáme na srozumitelnost, doslovování konců slov a neztrácíme zároveň logiku sdělení.

„*Kolouch kohout s mouchou mnohou, s hloupou chloubou houpou nohou.*“

„*Plovou dlouhou strouhou ouzkou, chroupou oukrop s pouhou houskou.*“

Cvičení na lícní svalstvo, rty a dvojhlásku „ou“. Rytmicky vyslovujeme jednotlivá slova, později v lehkém konverzačním tónu řekneme věty v tempu jako běžný konverzační celek.

„*V Londýně u lorda Donalda dávali lahodné bledule, hladoví blondýni lepili okolo loudavě cedule.*“

„*Ledaři dodali jeden den před lednem v poledne do skladu dva kýble ledu, další led dodají do doby dohledné.*“

Toto cvičení nám dobře situuje hlas a výslovnost dopředu, cvičíme jako pevné diktování v pomalém tempu, rytmicky po slovech, později opět konverzačně v tempu vázaně s co nejmenším počtem přidechů.

Po získání nových mluvních návyků, které již dobře provádíme ve cvičeních, je potřeba je co nejrychleji uvést i do každodenního života. Podaří se to tehdy, jestliže se vyvarujeme v běžné komunikaci pasivní a povolené mluvy, nesprávnému dýchání a hlasovému přepětí. Proto kombinace artikulačních cvičení se správným způsobem přidechů

provádíme při drobné činnosti (česání se, oblékání, mytí rukou, vaření, sedání, vstávání, chůze atd.)

Doporučení: čtete si denně pět minut aktivně středně hlasitě jakýkoliv text s neutrální intonací, v pomalém tempu, v rytmu logiky a obsahu vět.

Jak se vyvarovat poruchám hlasu

(Jitka Vydrová)

Metodické postupy, hlasová hygiena, principy hlasové edukace a terapie

Základní pilíře tvoření hlasu

- dýchání
- pohyb hlasivek
- zesílení hlasu v rezonančních prostorách
- koordinace činnosti fonačně artikulačního aparátu v CNS

Chybné tvoření hlasu

- chybné vedení dechu
- porucha kmitání hlasivek
- onemocnění rezonančního ústrojí
- porucha koordinace mezi centry v mozku (motorickými, emocionálními) a periferními orgány vokálního traktu

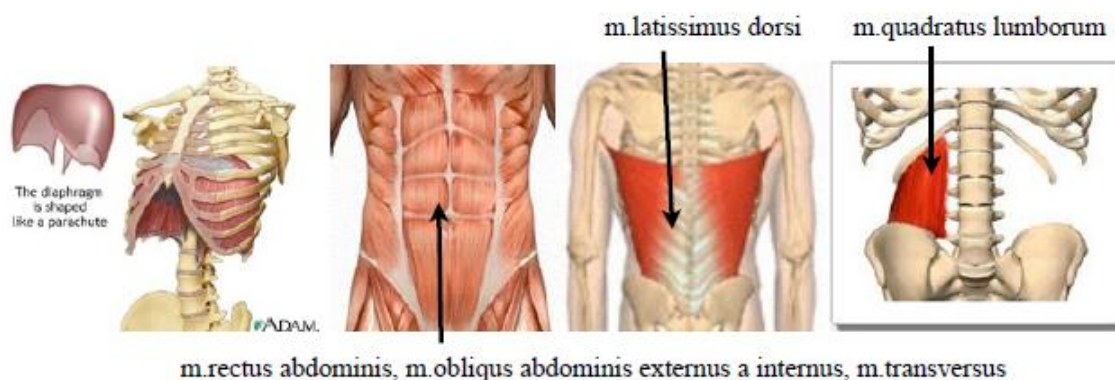
Pohyb bránice



Dechová opora – appoggio

- souhra mezi svalovými skupinami – mezi bránicí a svaly břišními, zádonými a bederními

- kontrola nad vydechaným vzduchem

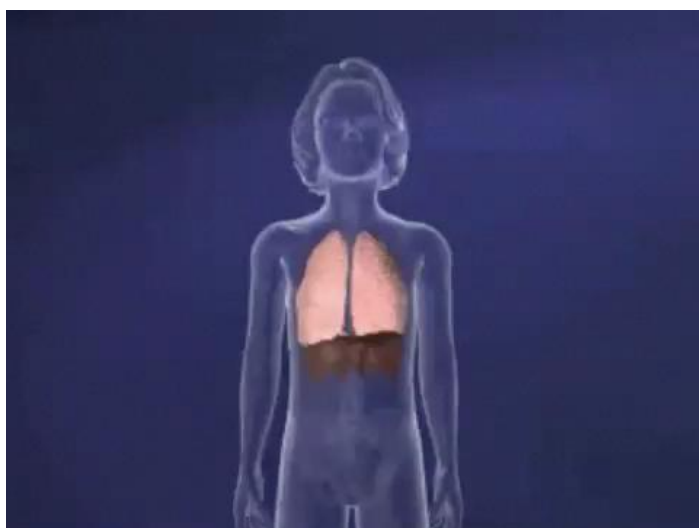


Chybné vedení dechu

- nádech není veden pomocí bráničního svalu (je veden pomocí mezižebních svalů či prudkým nádechem do břicha)
- nespouští svaly brániční opory = nefunguje koordinace mezi bránicí, břišními a zádonými svaly

Typy dýchání

- svrchní (hrudní) žeberní
- bráničně žeberní
- břišní



Mezižební svaly nemohou sloužit jako dechová opora

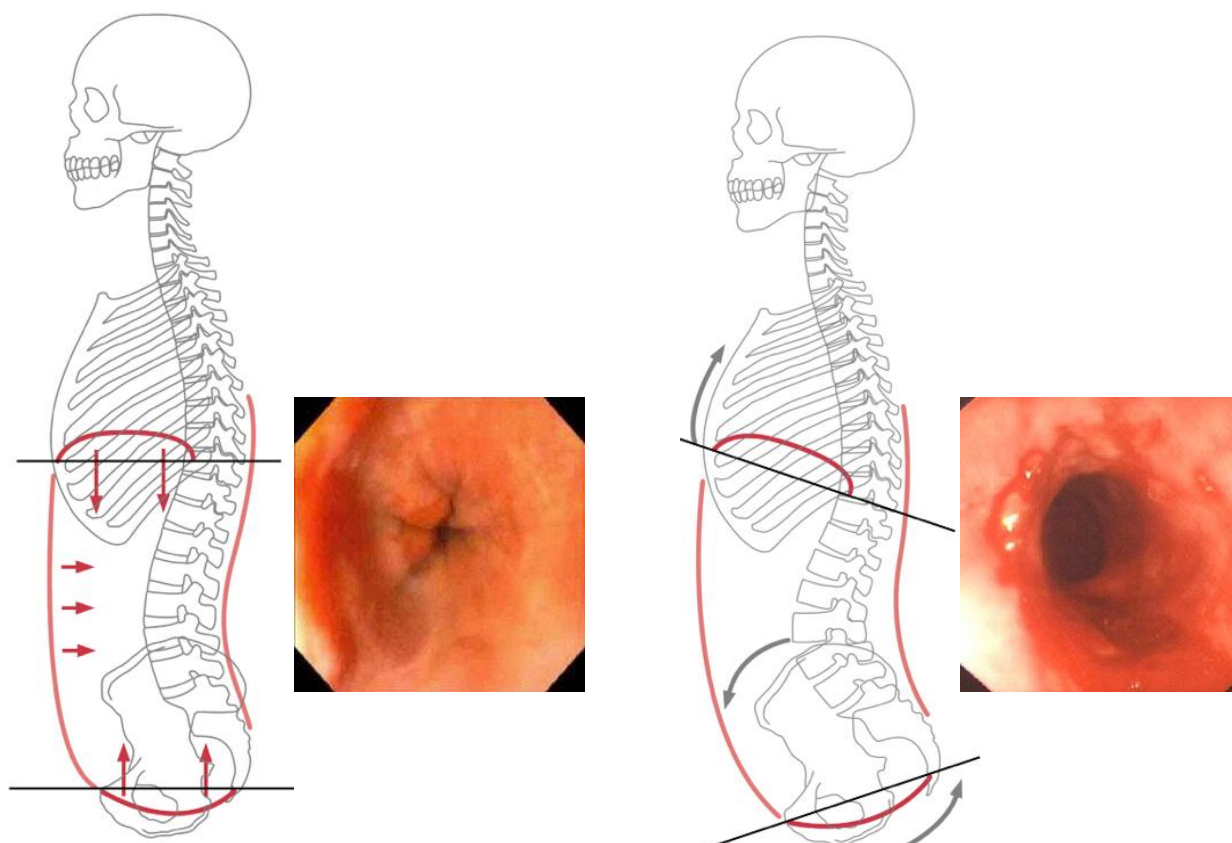
Úskalí povelu „Nadechni se do břicha!“:

- nádech je veden směrem dopředu, silou proti přednímu břišnímu svalu (m. rectus abdominis)
- je tím znemožněna koordinace mezi svaly
- neumožní zapnout svalový komplex brániční opory

Bránice a její funkce

- ventilace plic
- spoluúčast na stabilizaci trupu – posturální funkce
- funkce trávicího systém
- funkce vylučovacího systému

Postavení bránice



Šikmé postavení bránice otevírá dolní jícnový svěrač – je jednou z příčin refluxní choroby jícnu!

Náprava

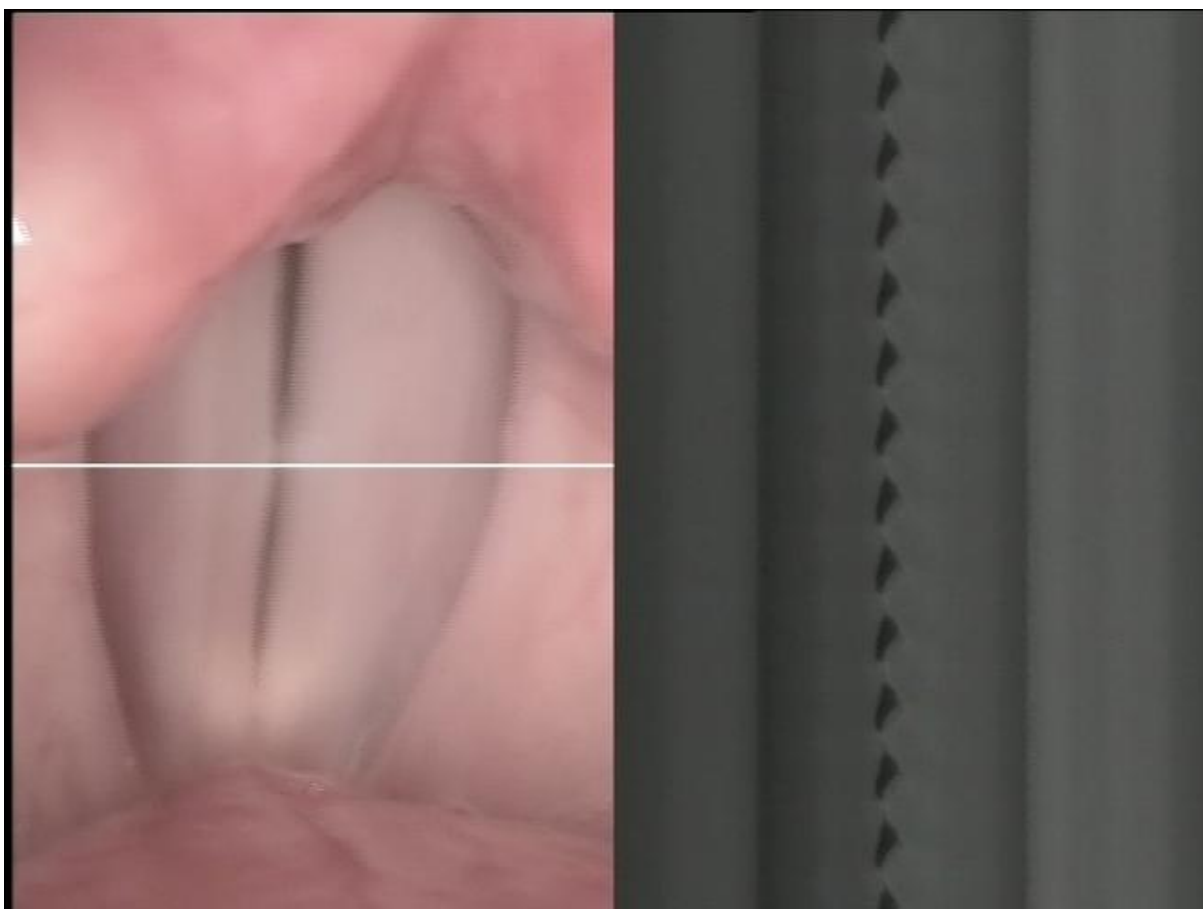
Nácvik kvalitních dechových stereotypů!

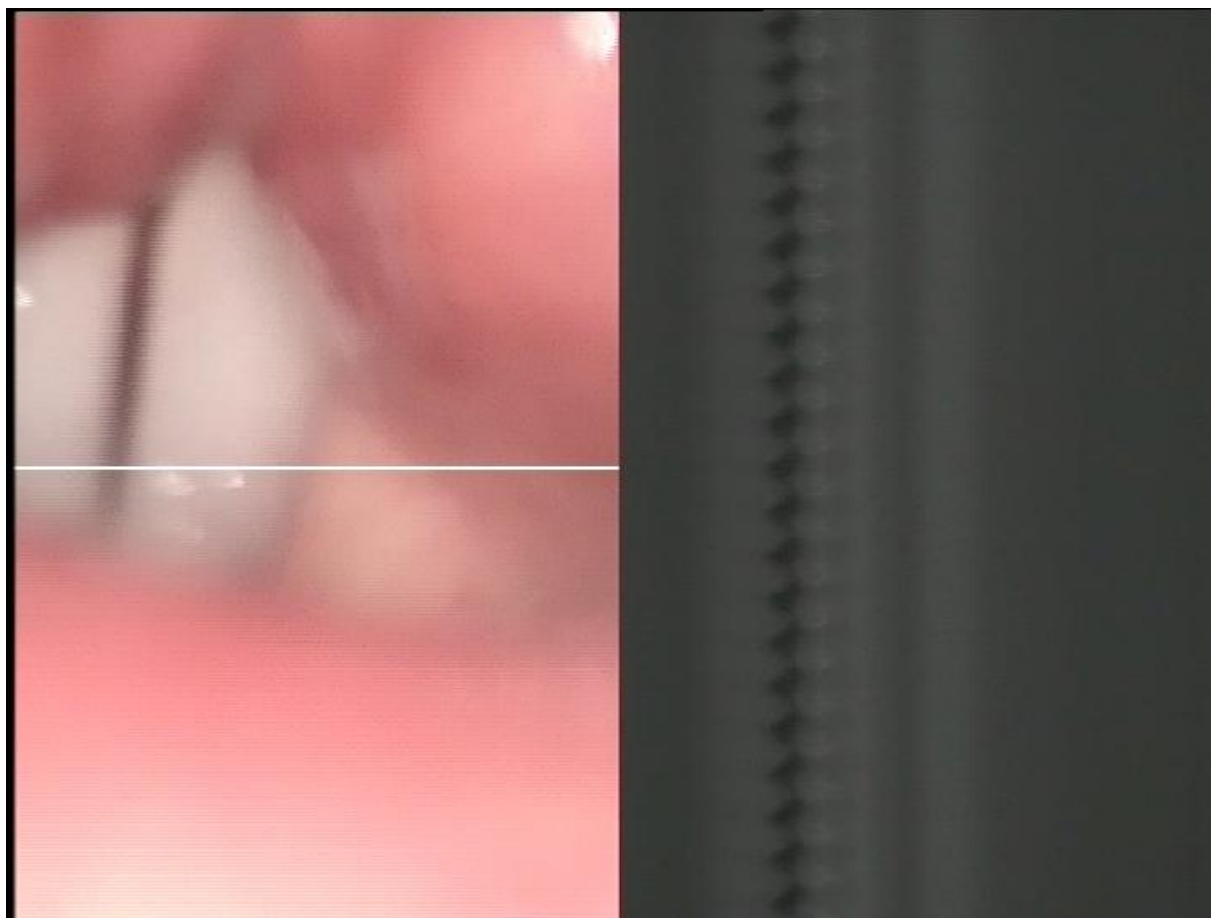
Základní pilíře tvoření hlasu: Pohyb a kmitání hlasivek

Porucha kmitání hlasivek

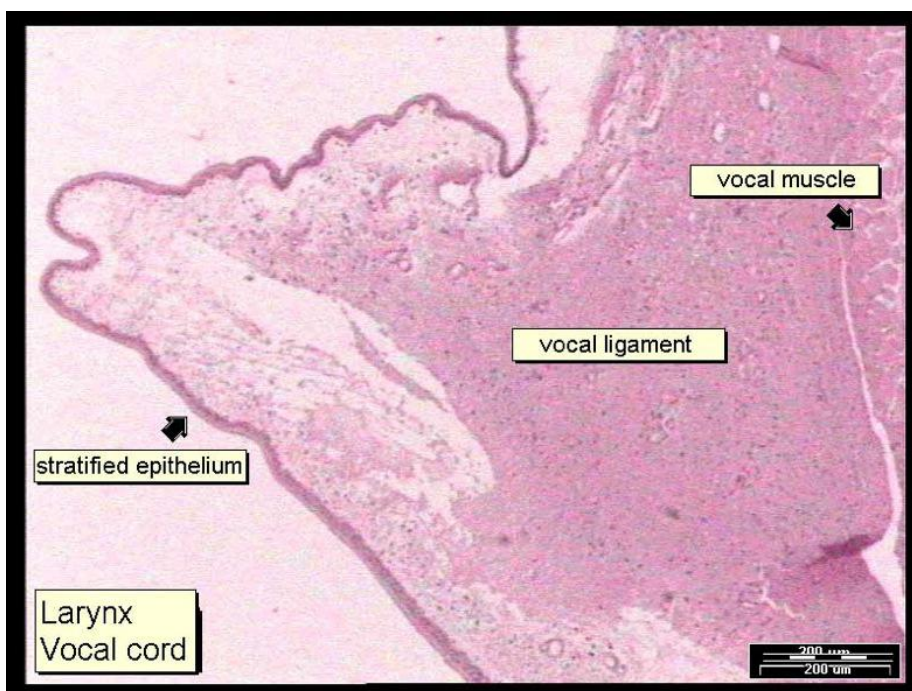


Kmitání hlasivek





Mikroskopická struktura hlasivky

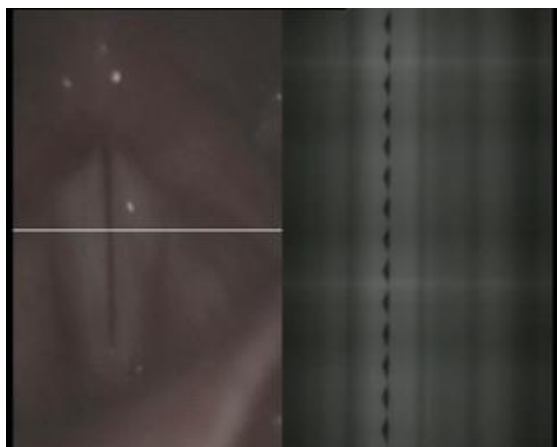


Jaké jsou příčiny hlasových poruch?

- záněty vokálního traktu (infekční, neinfekční)
- poranění (sliznice, podslizničního prostoru, cév)
- hormonální výkyvy (otok)
- chyby v životosprávě
- chyby v hlasové technice

Projevy poškození hlasu

Chraptivá příměs v hlase



Dyšná příměs v hlase



Porucha kmitání hlasivek

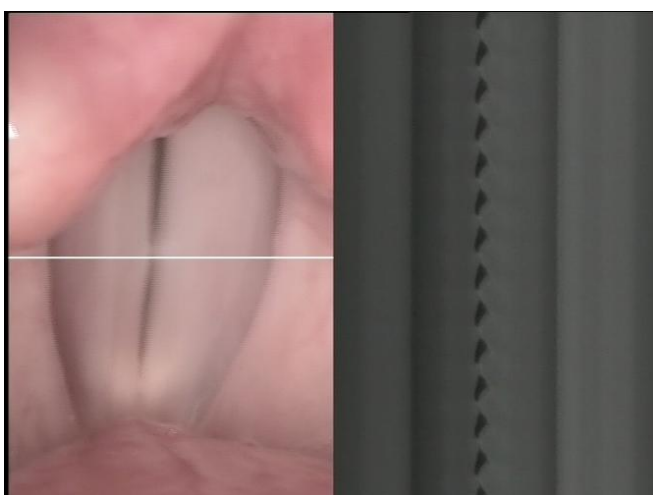
zánětlivé změny (bakteriální, virový, plísňový, alergický, chemický)



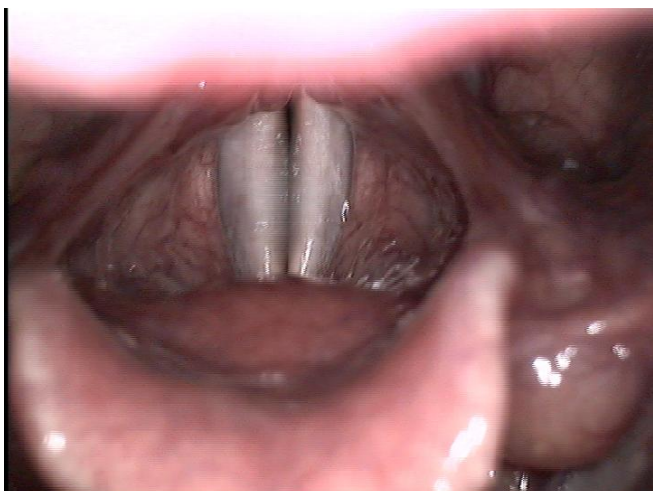
nádorové bujení



Jaké informace nám přinese videokymografické vyšetření?



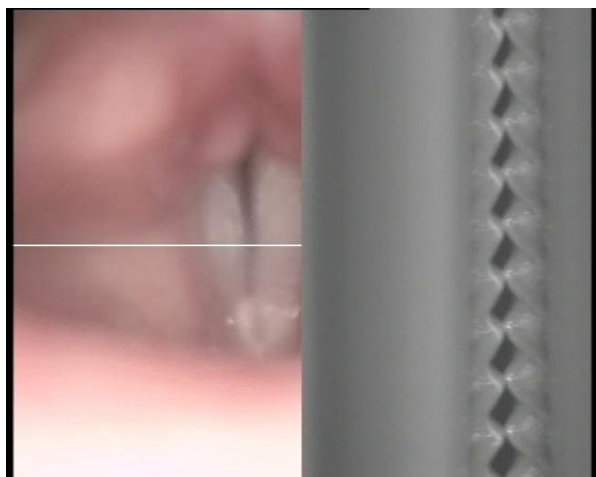
Studentka konzervatoře, porucha hlasu



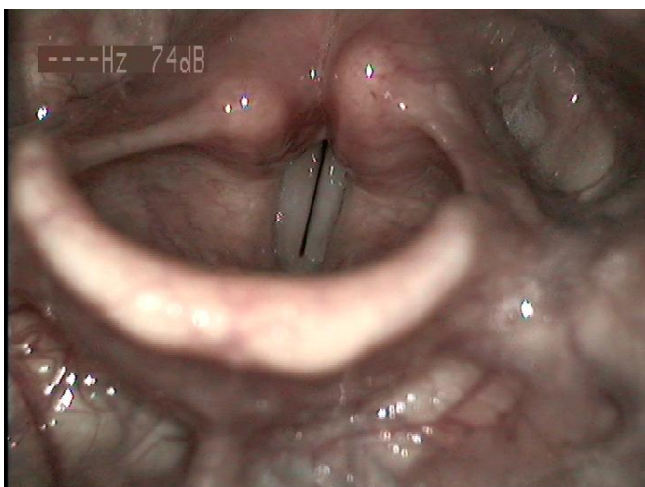
Zpěvačka – náhlá porucha zpěvního hlasu, necítí se nemocná



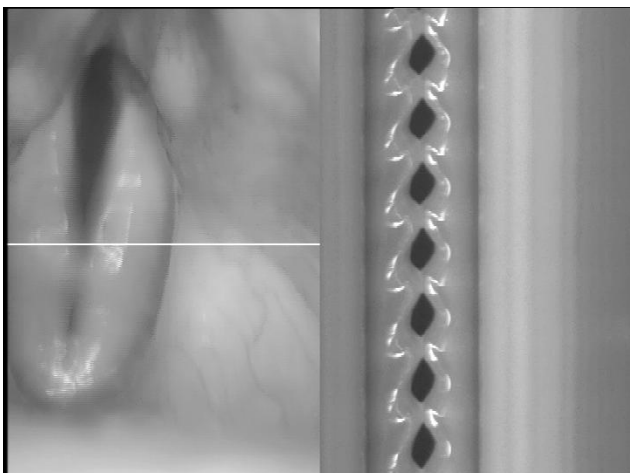
Videokymografie: stranový fázový rozdíl (PL asymetrie napětí), otok; Vyměnila antikoncepci Diane 35 za Janine



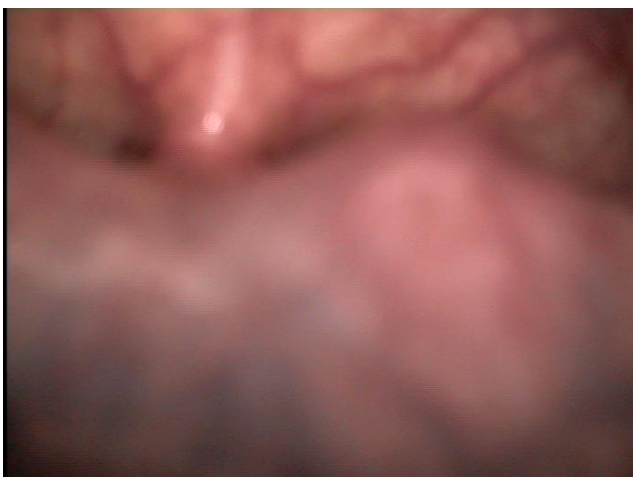
Zpěvačka – neklasický styl (muzikál) dg: Oedem hlasivek při hormonální poruše



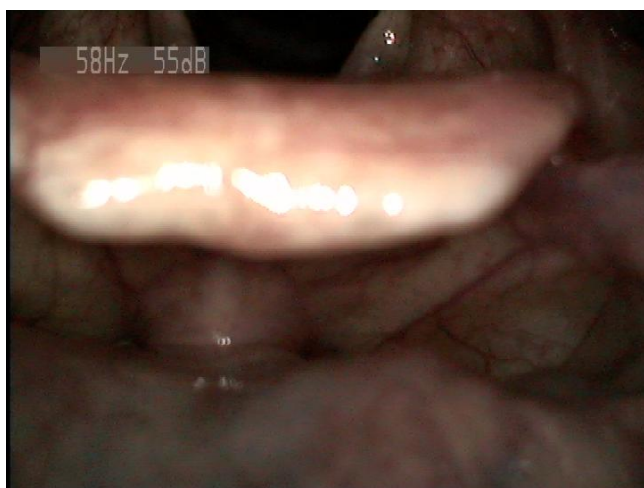
Zpěvačka a herečka dg: Hyperkinetická dysfonie



Herečka, dg: Těžká porucha kmitání hlasivek při refluxní chorobě



Po 3 dnech terapie: Solu Medrol v infuzi, Lanzul 2x30mg



Projevy refluxní choroby, verifikováno ResTech



Porucha uzávěru hlasové štěrbině – nedomykavost při fonaci



- na vzniku se velmi často podílí chyby v hlasové technice – chybná dechová technika, zesilování tlakem v krku,
- spolupůsobí i “infiltrace” hlasivek zánětlivým procesem - reflux, kouření...

Terapie

- infekčního zánětu
- neinfekčních zánětů
- poranění
- úprava pH ve vydechovaném vzduchu

- alergie
- hormonálních poruch
- úprava správného tvoření hlasu!

Nedomykavost z jiných příčin

- růstové vady, mutační přeměna hlasu

Jak poznáme, že se jedná o mutační přeměnu hlasu?

- hlas je zastřený
- získá nápadné přechody mezi rejstříky
- ztratí nosnost
- je zvýšeně unavitelný

Co lékař vidí? (laryngostroboskopické vyšetření)

- změny ve velikosti krku a stavbě chrupavek
- nápadné překrvení hlasivek
- asymetrie v délce hlasivek

Jaká opatření vyžaduje mutační přeměna hlasu?

- individuální
- hlasovou zátěž nezakazujeme (pokud nejsou hlasové problémy)
- kontrolujeme po 3 měsících

Druhy hlasů (dělení podle věku)

- Dětský (dívčí, chlapecký)
- Dospělý
- Starších lidí

Kdo je dětský hlasový profesionál a kdy a proč přichází k lékaři?

- Dítě po 9. roce věku
- Hlasové obtíže:
 - ztráta „lesku“hlasu
 - jakoby dyšná příměs v hlase
 - nejde to jako dříve

Co bychom měli vědět o dětském hlase?

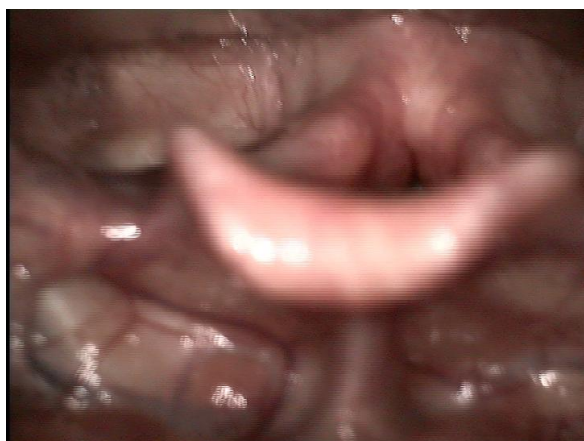
- Hlas novorozence – a1 (440Hz)
- Hlasový rozsah předškolního dítěte (c1-g1)
- Hlas průměrného dítěte v předmaturačním období - dívky i chlapci (c1-c2)



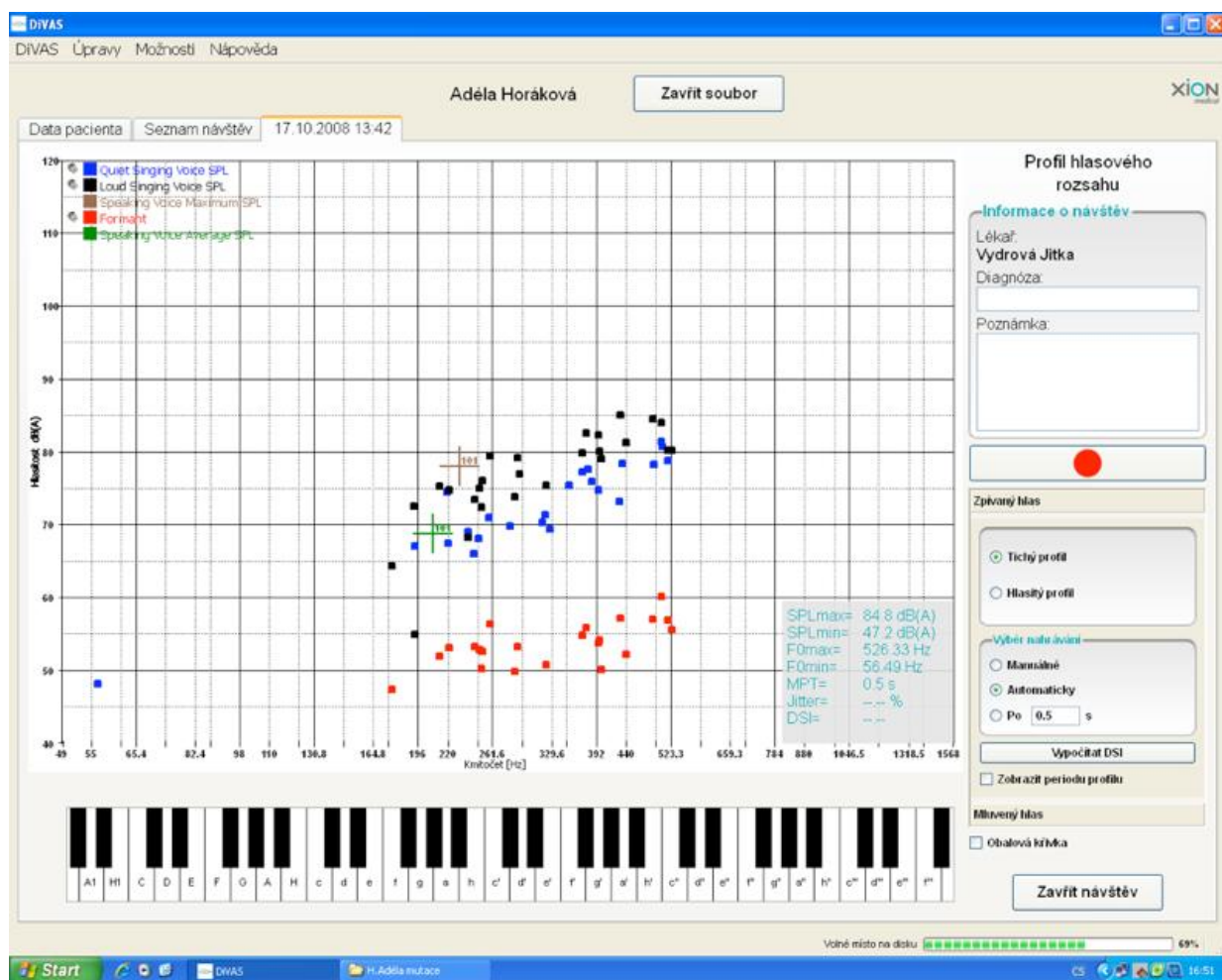
Mutace

- Mutace u dívek (začátek pubarche 8.-9.rok života, souvisí s tělesným růstem, končí krátce po dovršení pravidelného menstruačního cyklu).
- Mutace u chlapců (začátek pubarche 13.-14.rok života, maximum v období růstové akcelerace, doznívá kolem 18 roku).

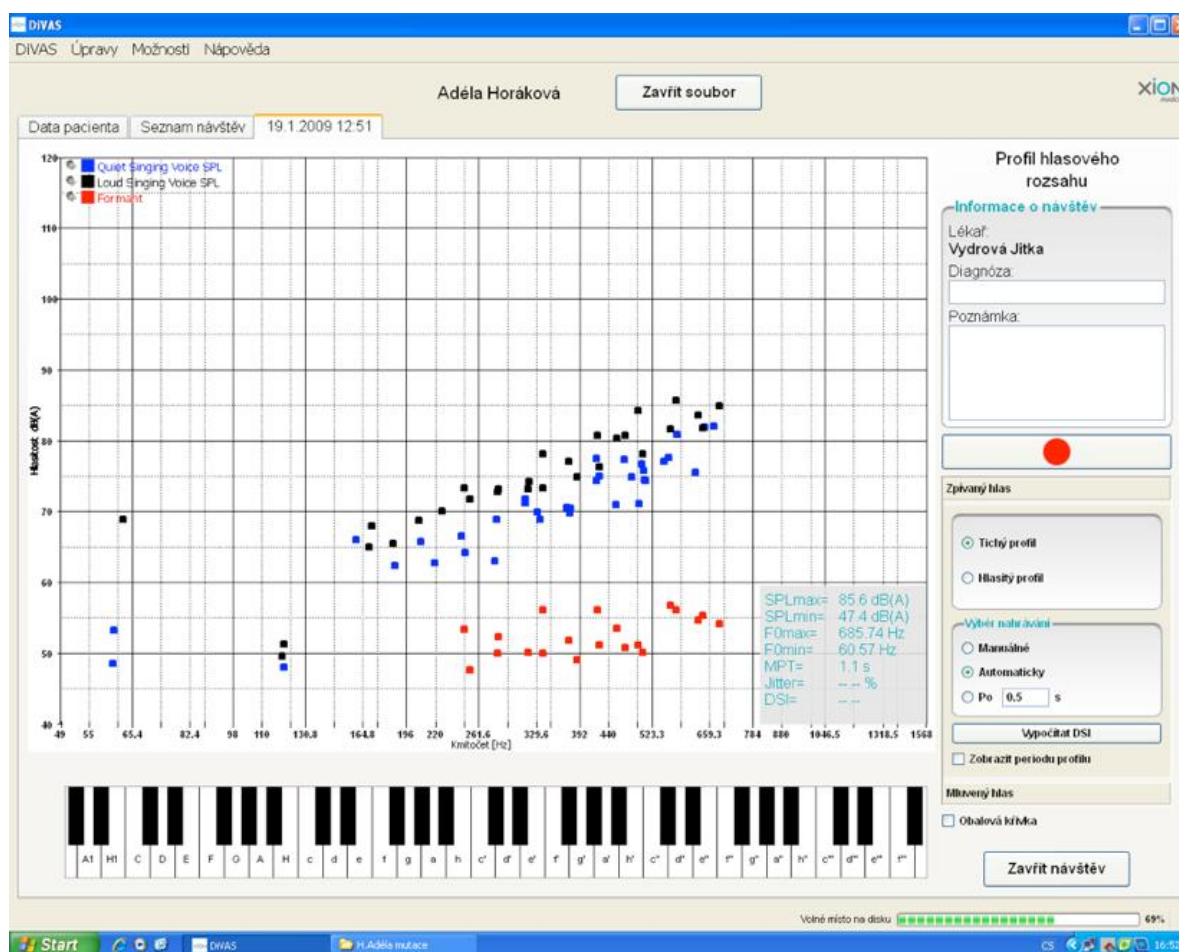
Dívka 12 let



10/2008 (12let)



1/2009 (za 4 měsíce – 13let)

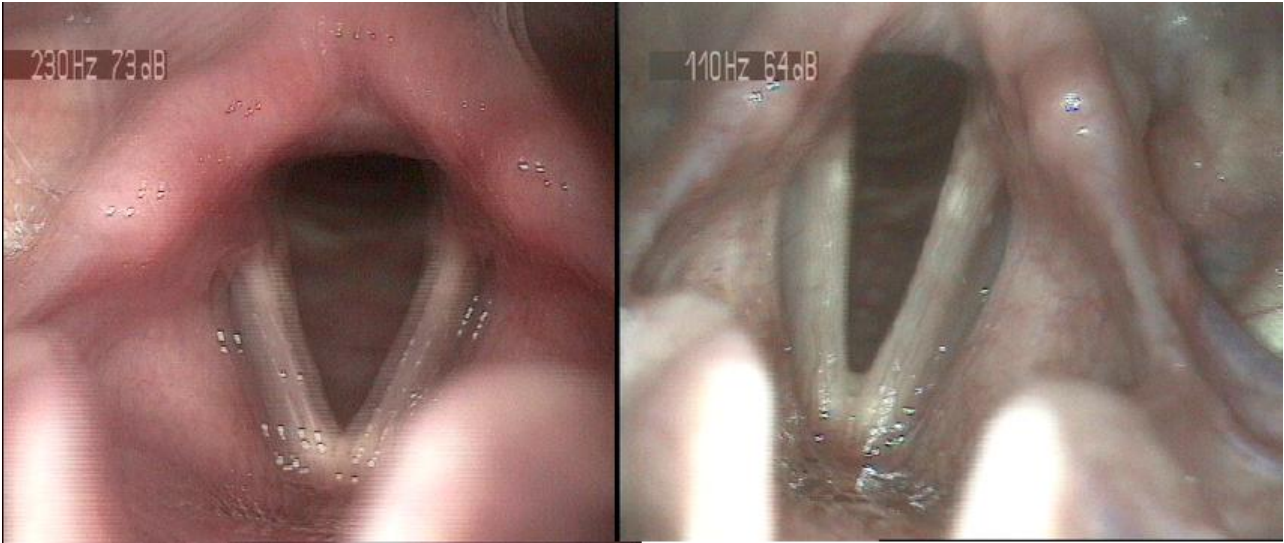


O 4 měsíce později

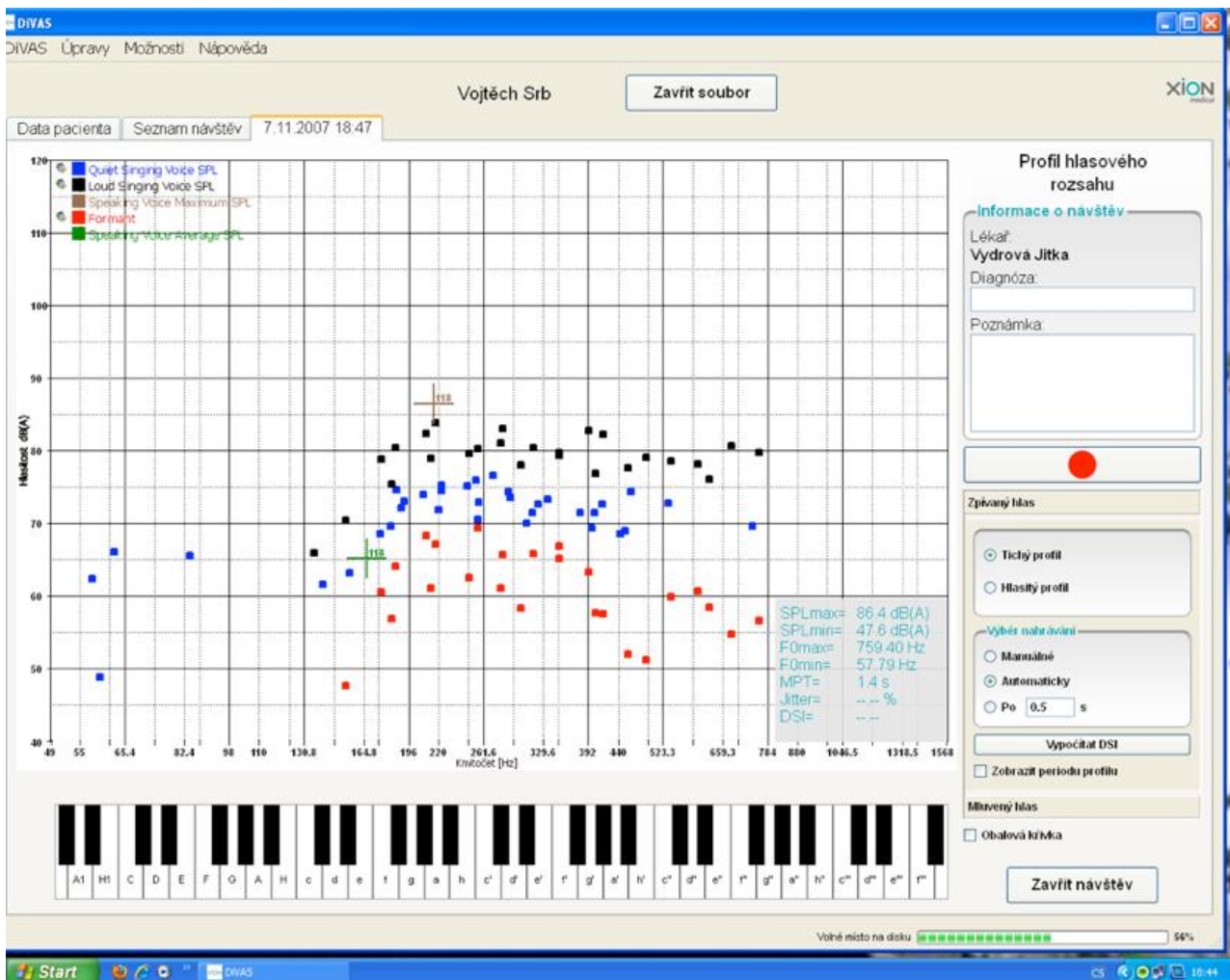


Porucha koordinace mezi centry v mozku (motorickými, emocionálními) a periferními orgány vokálního traktu

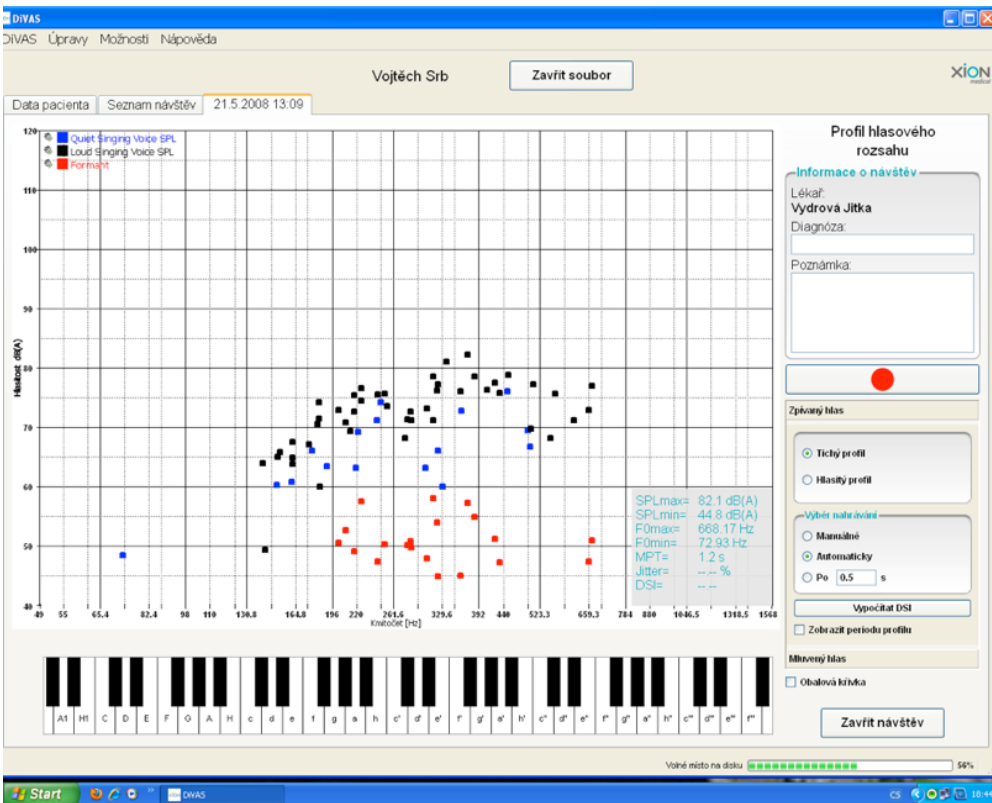
Vojtěch 5/2008 (14let), 2/2011 (17let)



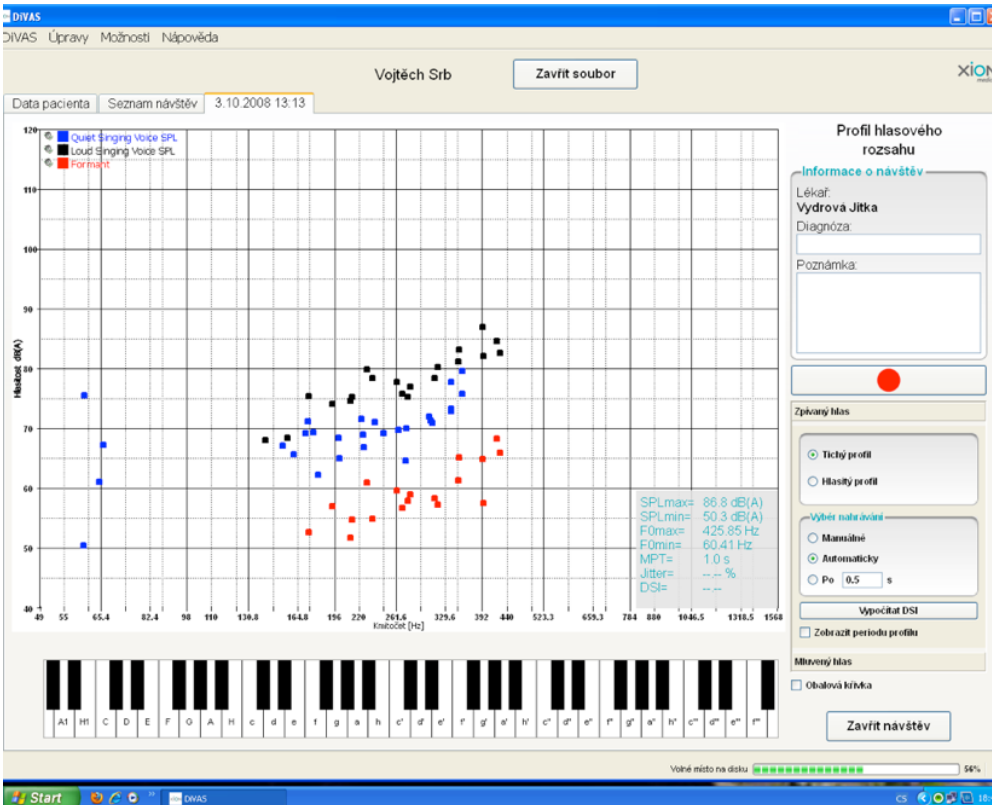
11/2007 d- g2



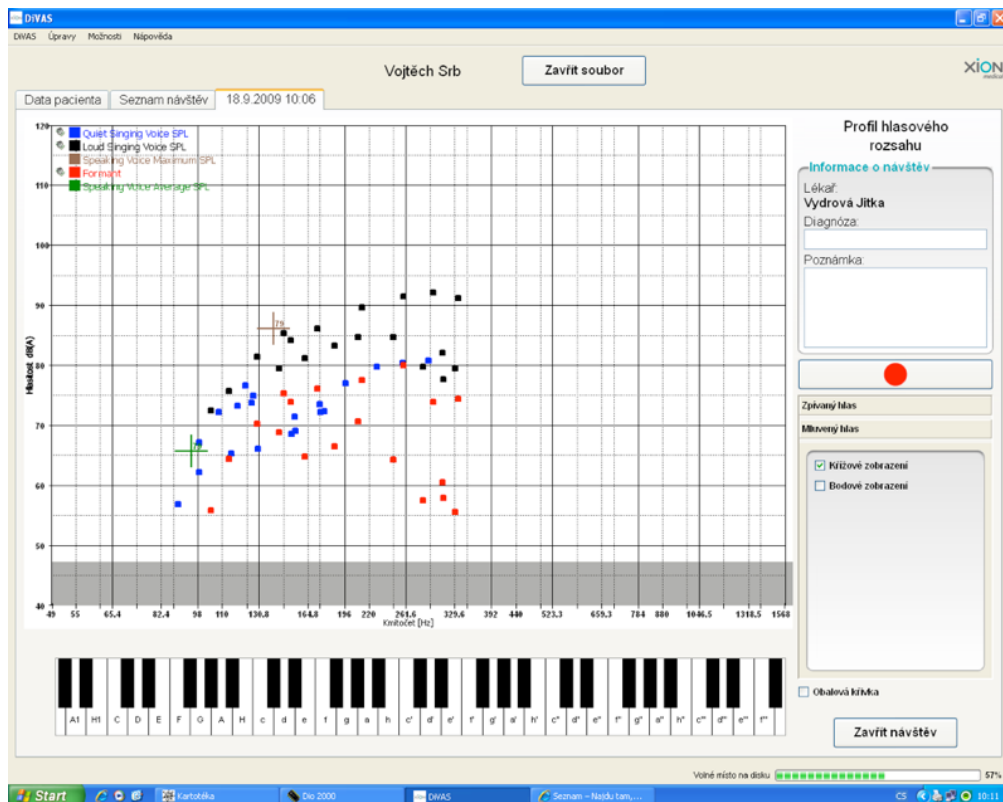
5/2008 c-e2



10/2008 c-a1



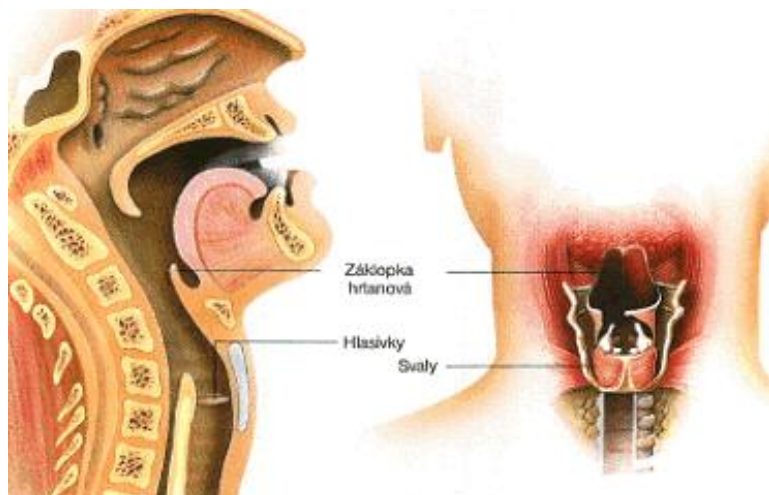
2009 F-e1



Základní pilíře tvoření hlasu: Zesílení hlasu v rezonančních prostorách

Onemocnění rezonančního ústrojí

Poruchy z chybného zesilování hlasu



- patologické procesy vokálního traktu - zánětlivé procesy průdušnice, hrtanu, hltanu, dutiny ústní, dutiny nosní, nosohltanu, vedlejších nosních dutin

Nastavení vokálního traktu u školeného a neškoleného zpěvu

Přirozený, neškolený zpěv	Školený zpěv s využitím rezonance vokálního traktu – 3.akustický (operní) formant
	

Variabilita rezonančních prostor

- Lidský hlas je nejdokonalejší hudební nástroj.
- Různostvarost rezonančních prostor dává hlasu velkou variabilitu v barevnosti.
- Rezonanční prostory jednotlivých lidí se liší velikostí, tvarem a slizniční výstelkou.
- Rezonanční prostory podmiňují vlastnosti lidského hlasu – barvu a sílu.

Nácvik rezonančních cvičení

Zesílení hlasu probíhá v dutinách vokálního traktu, kterým říkáme dutiny rezonanční!

Základní frekvence hlasu vzniklá rozkmitáním hlasivek rozezvučí rezonanční prostory zvuky, které se zesilují (rezonují) v jedné rezonanční oblasti se nazývají formanty.

Nácvik artikulačních cvičení

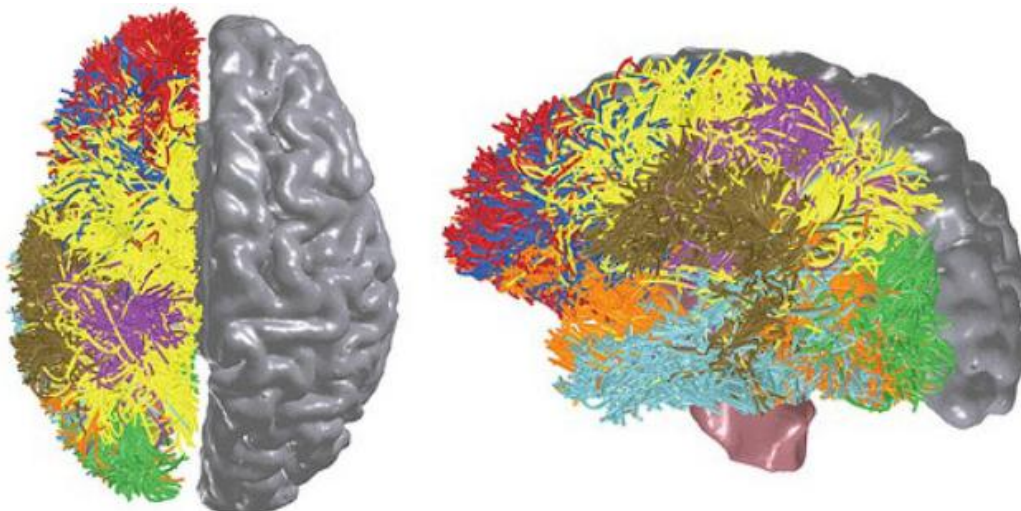
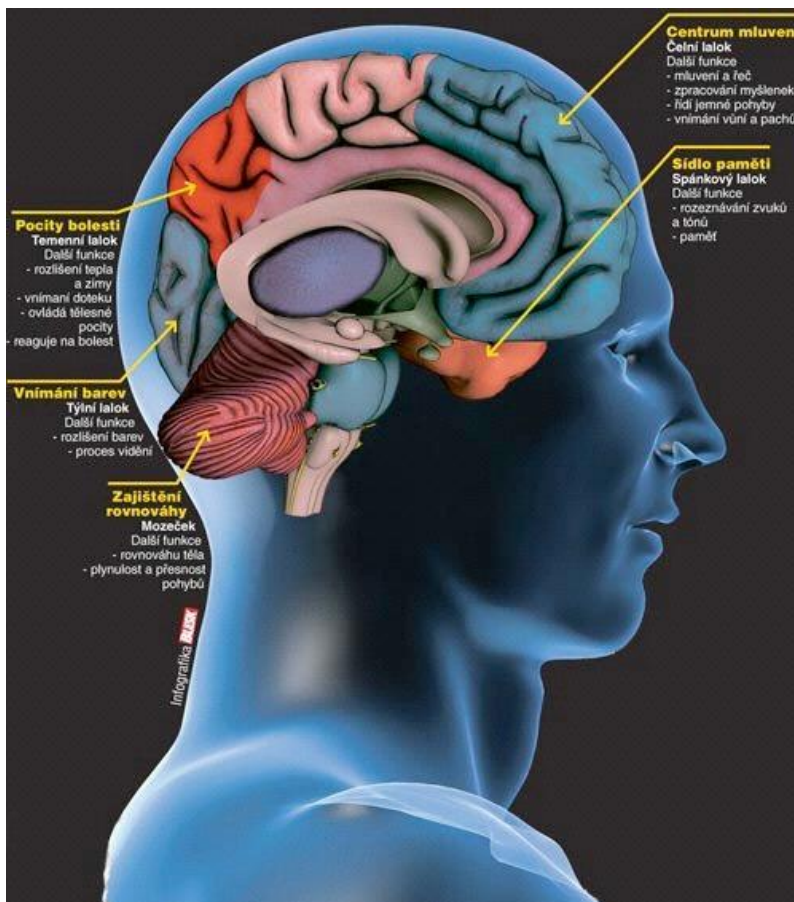
Neoddělitelnou součástí tvoření znělého hlasu je kvalitní artikulace!

Základní pilíře tvoření hlasu: Koordinace činnosti fonačně artikulačního aparátu v CNS

Centrální nervová soustava

- mozek a prodloužená mícha
- spolu s periferními nervy hraje zásadní roli v řízení motorických (pohybových), senzitivních (čítí) i emocionálních (pocitových) funkcí lidského těla

Centra mozku: centrum řeči



BlueMatter, nový algoritmus vytvořený ve spolupráci s Standfordskou univerzitou, využívá superpočítačovou architekturu Blue Gene k neinvazivnímu měření a mapování spojení mezi všemi kortikálními a subkortikálními místy v lidském mozku pomocí zobrazování na základě difúzní magnetické rezonance.

Mapování diagramu propojení mozku je nezbytné k rozpletení jeho obrovské komunikační sítě a pochopení, jak reprezentuje a zpracovává informace.

Centrum: mozek, mícha páteřní

Neuron: základní stavební jednotka nervové soustavy

- Jednotlivé výběžky nervových b. se navzájem dotýkají zvláštním zakončením zvaným nervový zápoj (synapse).
- Mezi zakončením dvou vláken v synapsi je nepatrná štěrbinka.
- Signál je zde přenášen chemickými látkami – přenašeči (mediátory).
- Signály proudící nervovými drahami se nazývají vzruchy (impulsy).
- Jsou to složité elektrochemické děje.
- Mohou vznikat podrážděním čidel (receptorů), která reagují na různé podněty (tlak, teplo, zvuk, světlo...
- Výběžky přijímající podněty (dendrity).

Nervové dráhy

Reflexní oblouk:

A) Dostředivé: receptory – mícha, mozek – vznik odpovědi (reflex)

B) Odstředivé: mícha, mozek – výkonné orgány (např. svaly)

Reflexy:

1. Nepodmíněné

- vrozené a neměnné
- např. dýchací, polykací, sací, obranné reflexy (kýčání, kašláání, mrkání)

2. Podmíněné

- vytvářejí se v průběhu života jako reakce na sluchové, čichové či zrakové vjemy

- pokud organismus přestane dostávat podněty, reflex vyhasíná, organismus je zapomene - např. tvorba slin při vůni určitého jídla.

Uvedené podmíněné reflexy patří do 1. signální soustavy a jsou vlastní všem savcům.

Pouze člověku je vlastní 2. signální soustava = podnětem je mluvené, psané nebo jen myšlené slovo. Tyto reflexy se označují také jako vyšší nervová činnost.

Zpětná vazba

- zvuk – korekce sluchem – mozek – zpětnovazební nastavení svalových skupin (hlasivek).

Sluch

- Sluch a poruchy sluchu
- Důležitost slyšení pro tvoření hlasu a schopnost řeči

Poruchy hlasu vzniklé v CNS

- spastické poruchy hlasu
- psychogenní poruchy
- mutační porucha hlasu – prodloužená mutace
- (fonastenie)

Terapie spastických a psychogenních poruch

- vyžaduje správné obecné návyky
- specifická cvičení
- techniky hlasové terapie

Slova vhodná pro rezonanční cvičení

(Regina Szymiková)

Rezonanci (znění) začneme provádět ve své střední poloze hlasu, s počátečním nádechem nosem a s přídechy ústy. Odtud postupujeme do vyšší polohy hlasu (převaha hlavové rezonance), maximálně o 2 tóny, pak zpět na střed a odtud do hlubších tónů svého hlasu (převaha hrudní rezonance) opět o 2 tóny. Postupně měníme počet cvičných slabik nebo slov podle své schopnosti délky fonace. Je důležité, aby zvuk rezonanční mluvní fráze byl znělý, volný, netlačený, stále stejně intenzivní do dalšího přídechu ústy. Po zvládnutí znělého polotónu, cvičíme crescendo, decrescendo ve střední hlasové poloze (zesilování, zeslabování).

Cvičíme nejlépe ve stoje nebo vsedě. Pro uvolnění hlasu je dobré zapojit k fonaci pohyb paží v obloučcích, kruzích, osmičkách apod. před sebou ve výši očí nebo směrem pod sebe. Během zvukové fráze můžeme zapojit otáčení nebo předklánění trupu, proklepávání hrudníku, obličeje, temene, zátylku hlavy a šíje dlaněmi.

Mami, momi, mumí, memí, mami, mimi.

Mini, mene, mana, mono, munu.

Mamemimomu – mamemimomu.

Mňam, mňam, mňam, mňamy, mňam.

Maminko – miminko, maminečko - miminečko.

Máňa, méně, míní. Maú, meú, moú, miú, muí.

Milovávala - malovávala,

malovala – milovala,

máme – nemáme, dáme – nedáme,

meleme – nemeleme.

Můj máj, má máma má málo máku.

Mililili - malili,

babebibobu, papepipopu, vavevivovu, tatetytotu,

bim, bam, bom.

Brimbrambrom, brom, brum,

bilili, balili, belili, bolili, bulili,

balí, belí, boulí,

boula – moula, baula – maula,

mango, mongo, mengo mingo,

mou – dou.

Marjáno, Marjáno je ráno.

Míla mele mouku.

Jou, jou, jau, jau.

Jí, jé, já, jó, jú.

Járo – Jaroušku, Jéňo – Jeníčku, Jíro – Jiříčku, Józo – Jozífku, Jůro – Jurášku.

Járo je jaro!

Pojedeme Jemenem – nepojedeme Jemenem,

to je moje – to je tvoje.

Mou hlavou bolavou,

můj dům, tvůj dům,

trrrrr..., vrrrr..., prrrr...,

bzzzum, bzzzem.

Rybydybydy, robodobodo, rebedebede, rabadabada, rubudubudu.

Já volám, volám, volám.

Interní mentoring

JANA ŠÍTKOVÁ

Následující text reaguje na potřebu účastníků projektu, vyjasnit si otázky, které vyvstávají kolem mentorské podpory ve škole. Otázky, které níže uvádíme, byly lektorkám často pokládány a odpovědi na ně jsou výsledkem odborného diskurzu lektorského týmu, který mentoring v projektu zajišťoval. Cílem textu je objasnit podmínky, průběh a obsah mentorské podpory tak, jak ji vnímá lektorský tým, tvořený Evou Lukavskou, Pavlou Vybíralovou, Mirkou Škardovou a Janou Šístkovou.

1. Za jakých podmínek může mentorská podpora v mateřské škole dobře fungovat?

V první řadě musí mít škola jasnou vizi a koncepci podpory svých zaměstnanců. Mentoring může fungovat tam, kde není jedinou formou podpory. Máme na mysli to, že škola má jasně definovanou triádu:

- a) Standard kvalitní pedagogické práce – tzn., že všichni učitelé vědí, co je považováno za kvalitní práci, co se od nich očekává a jak má dobře odvedená práce vypadat v různých oblastech života školy. K tomu, aby mohli všichni učitelé dosahovat standardu, je potřeba, aby vedení školy zajistilo svým zaměstnancům.
- b) Kvalitní vzdělávání. Není možné po učiteli chtít, aby podle standardu např. formativně hodnotil, pokud nemá představu o tom, co to obnáší a jaké to žákům přináší výhody a co to znamená pro jeho práci. Teprve když má učitel dost informací o tom, co by chtěl ve své práci měnit, přichází na řadu.
- c) Mentorská podpora, která mu pomáhá nahlédnout na jeho práci a postupnými kroky si přicházet na to, co by bylo dobré ve své práci změnit pro to, aby byl naplněn jeho cíl.

Tato část není možná bez vnitřní motivace učitele, bez jeho chuti nahlédnout na svoji práci, prozkoumat jí a popřípadě něco na ní měnit. Tomu všemu by měla předcházet informovanost pedagogů o tom, co mentoring je. Učitelé by měli dobře rozumět tomu, že se nejedná o kontrolu, ale podporou jeho práce. V neposlední řadě by vedení školy mělo zajistit klidný prostor pro setkávání mentora s učitelem. Často je jedná o důvěrný rozhovor a učitel – mentee by neměl mít pocit ohrožení v tom smyslu, že jeho slova uslyší ještě další osoby. Neosvědčuje se otevřený prostor třídy, kde je riziko narušení soukromí při rozhovoru.

2. Kdy učitelé využívají mentorkou podporu? Jaké situace v praxi převažují?

Nejčastěji o mentorskou podporu v mateřské škole žádají začínající učitelé, kteří se aklimatizují v novém prostředí. Další častou situací, se kterou na nás učitelé obrazejí, je problém s dítětem v kolektivu nebo komunikace s ním. Častým tématem je také nejednotný pedagogický přístup kolegyně ve třídě. Další oblastí, kterou učitelé řeší je uspořádání třídy pro praktické využití prostoru i bezpečný a samostatný pohyb dětí ve školce.

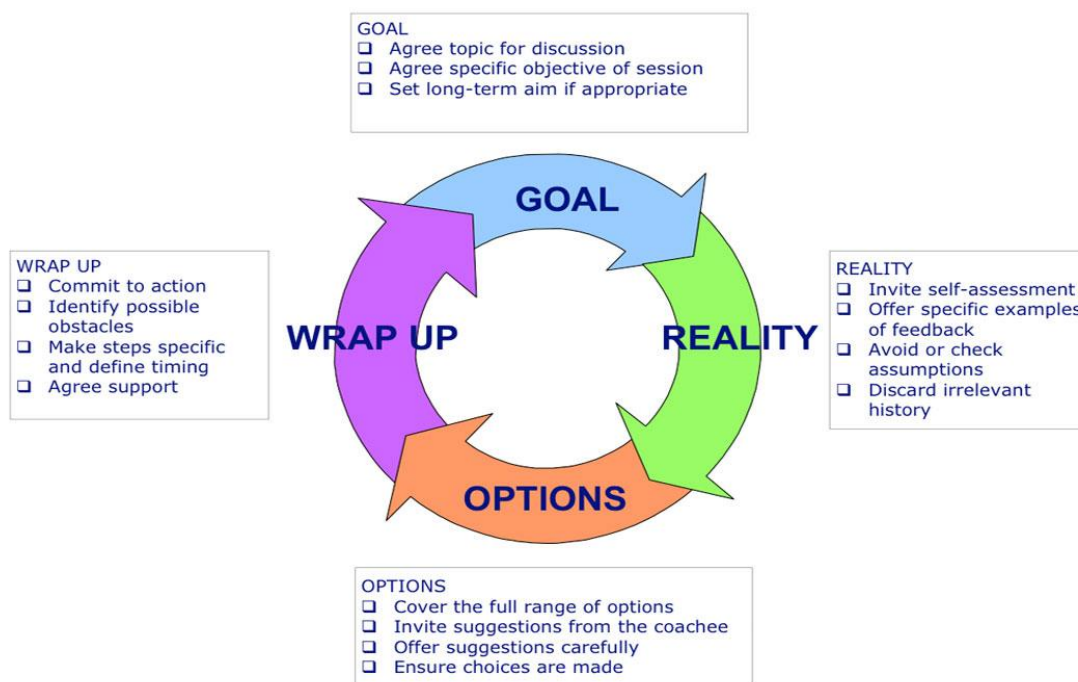
Z praxe máme zkušenost, že mentorskou podporu zatím využívají jen ti učitelé, jejichž vedení školu zapojilo do nějakého projektu, z něhož mentoring může hradit. V běžné praxi školy na mentorskou podporu nemají finanční prostředky. Jsou jen výjimky, kdy si učitel mentorská setkání hradil sám.

3. Jaké jsou vaše zkušenosti s externím mentoringem, tj. mentor přichází zvenčí, není součástí školy. Jaké vidíte výhody této formy podpory, jaká vidíte rizika?

Většina našich zkušeností s mentoringem je vázána na nějaké projekty, tudíž máme zkušenost převážně s externí podporou. To co se na jednu stranu může zdát jako výhoda, zároveň může působit jako nevýhoda. Např. mentor přichází do školy zvenčí, není součástí vnitřních vztahů, není navázán na nikoho ve škole. Tím může mít objektivnější pohled, ale zároveň mu chybí vhled do školy jako celku.

4. Jak probíhá setkání mentora a menteeho, co je obsahem jejich spolupráce?

Jak už bylo řečeno, prvním krokem je, že ředitel vysvětlí pedagogickému týmu, proč chce ve škole nabízet mentorskou podporu a objasní, co se pod tímto pojmem skrývá. Pokud se učitel/mentee rozhodne, že právě tento druh profesní podpory mu může být užitečný, osloví mentora a domluví si 1. setkání, na které si vyjasní tzv. zakázku, tedy cíl, na kterém chce mentee pracovat, kterého chce dosáhnout. Mentor při rozhovoru s menteeem postupuje podle modelu GROW, klade mu otevřené otázky, které mu pomáhají posouvat se v jeho přemýšlení o problému:



ZDROJ: [HTTP://BEYONDTHEWARDROBE.CO.UK/CATEGORY/COACHING_CONVERSATIONS/](http://BEYONDTHEWARDROBE.CO.UK/CATEGORY/COACHING_CONVERSATIONS/)

Mentee mluví o sobě, o své práci, co by rád změnil. Stanoví si cílový stav a postupně s mentorem hledají cesty, jak k němu dojít. Důležité je zdůraznit, že mentor odpovídá za proces, mentee za výsledek. Když si mentee stanoví to, čeho chce za pomoci mentora dosáhnout, rozhovor pokračuje.

- Následuje mapování reality. Co se nyní děje? Jak to vypadá teď? Co konkrétního se ve třídě děje, jak děti reagují na to, co učitel říká nebo dělá.
- Dalším krokem je hledání cest pro řešení. Co bychom mohli udělat jinak? Jak dosáhneme úspěchu?
- Třetím krokem je stanovení kroků k úspěchu. Co uděláme jako první? Co pro to potřebujeme? Do kdy to zvládneme? Za jakých podmínek?

Pokud si dojednájí, co bude následovat po první schůzce, domluví si termíny dalších setkání. Obvykle se potkají ještě třikrát s odstupem 2-3 týdnů, ale může to být jinak. Vše vychází z potřeb menteeho.

Při 2. setkání se odehrává to, na čem se předem mentor s menteeem dohodli. Setkání může mít tyto podoby:

- a) Reflektivní rozhovor menteeho s mentorem o proběhlé pedagogické situaci, ve které se mentee pokoušel o něco nového. Mentee se za pomoci mentorových otázek pokouší odhalit další možnosti a postupy, které by mu pomohli naplnit jeho cíl.
- b) Mentor je pozván přímo do třídy a pozoruje tu část, na které se předem s menteeem dohodli. Následuje reflektivní rozhovor nad tím, co se odehrálo během pozorování.
- c) Mentee může mentora požádat o videonahrávku jeho výchovně vzdělávacího procesu. Následuje rozhovor a analýza sledovaných pasáží, které se váží k zakázce menteeho.

Na konci druhého setkání mentor dojedná a zaznamená, na čem dál chce mentee pracovat, popř. s ním vyjedná novou dílčí zakázku. Celý cyklus se opakuje celkem třikrát. To je ale doporučený počet. Na přání menteeho může být setkání více a v takovém časovém odstupu, který jemu připadá užitečný.

5. Umí si učitelé stanovit cíle svého rozvoje? Vědí, co chtějí zlepšovat?

Dokud nebudou ve škole nastaveny tři základní pilíře pro profesní rozvoj, o kterých jsme mluvili výše (standard – vzdělávání – profesní podpora), nemůžeme se na učitele zlobit, že neví, co mají zlepšovat. Ti, kteří potřebu cítí a mají odvahu měnit věci, je potřeba podpořit. A je jedno, jakou formou to bude. Mentoring je jedna z forem profesního růstu.

6. Mentor může vidět i jiné problémy ve výuce, než chce řešit mentee. Jak v tomto případě mentor postupuje?

Mentor by se měl naladit na potřeby menteeho, a provázet ho jen tím, co mentee považuje za problém. Každý má svůj čas a svoje tempo. To je potřeba respektovat. Někdy může být dobrým pomocníkem i videonahrávka z jeho práce, kde najednou vidí i to, co sám nepovažoval za problematické.

Popis průběhu projektu podle klíčových aktivit

Klíčová aktivita 1: Podpora polytechnické výchovy v mateřských školách (kurzy DVPP)

PAVLA SOVOVÁ

Během realizace projektu v rámci klíčové aktivity 1 proběhly kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Žádost o akreditaci byla motivována obsahovým zaměřením projektu – vytvořené kurzy se vztahují přímo k podpoře polytechnické výchovy v mateřských školách. Jejich zkrácené názvy jsou¹:

- Hravá matematika
- Předčtenářské dovednosti
- Práce s nástroji
- Práce s materiály.

Všechny kurzy jsou dvanáctihodinové, jsou tedy rozvrhovatelny do dvou dnů. Struktura kurzů je následující: ve dvou hodinách se v minimálním potřebném rozsahu připomenou účastníkům znalosti z obecné didaktiky (jde zde o terminologickou ujasněnost pojmů obsah, metody a formy vzdělávání/výchovy v MŠ). V hlavní šestihodinové části kurzu se lektoři zaměřují na příslušné oblasti podporující polytechnickou výchovu (především kognitivní rozvoj a pracovní činnosti). Čtyři hodiny jsou věnovány problematice vzdělávací nabídky – činností, které v souladu s principy RVP PV jsou zaměřeny na celkový rozvoj osobnosti dítěte, ale akcentují vzdělávací oblasti Dítě a psychika, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Každý kurz byl nabízen dvakrát. V srpnu 2014 proběhla Letní školy polytechnické výchovy, během níž bylo možné zcela absolvovat tři kurzy (a necelý jeden kurz, náležející do KA2). Další kurzy byly realizovány v období od října 2014 do dubna 2015. V následující tabulce je uveden přehled kurzů s termíny a počty účastníků:

Název kurzu	Termíny realizace	Počty účastníků celkem
PLTV v MŠ – Hravá matematika	18. – 19. 8. 2015 23. – 24. 1. 2015	44
PLTV v MŠ – Předčtenářské dovednosti	20. – 21. 8. 2015 30. – 31. 1. 2015	44
PLTV v MŠ – Práce s nástroji	19. – 20. 8. 2015 10. – 11. 10. 2015	40
PLTV v MŠ – Práce s materiály	3. – 4. 10. 2014 17. – 18. 4. 2015	36

¹ Celé názvy dle akreditace viz dále v části Charakteristika jednotlivých kurzů

Charakteristika jednotlivých kurzů

Polytechnická výchova v mateřské škole – Hravá matematika

Kurz vybavuje učitele mateřských škol kompetencemi potřebnými pro naplňování cílů předmatematické výchovy v souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Účastníci akce si vyzkoušeli a teoreticky vysvětlili soubor konkrétních her a aktivit zaměřených na orientaci v prostoru a rovině, vytváření představy přirozeného čísla, usuzování, přiřazování, třídění, prvky kombinatoriky, rovinné a prostorové útvary. Byly využity i různé logické hry vhodné do MŠ. Velmi inovativní (a účastníky velmi oceněné) bylo pak propojení rozvoje předmatematického myšlení s pohybovými činnostmi. Dále si účastníci kurzu prohloubili pohled na běžné oblíbené dětské činnosti (např. rozpočítadla, pohybové a múzické hry), protože v podstatě všechny přispívají k rozvoji předmatematického myšlení.

Polytechnická výchova v mateřské škole – Předčtenářské dovednosti

Předmětem semináře je seznámení s autory literatury pro předškolní děti a práce s texty, vhodnými k rozvíjení připravenosti ke čtenářství. V hlavní části se účastníci zabývali aspekty čtenářské pregramotnosti (porozumění textu, předvídání, popis, porovnávání) a možnosti práce s texty, zejména s metodou interaktivního a řízeného čtení. Účastníci se seznámili také s principy tvorby vzdělávacích projektů postavených na práci s textem ve spojení s hravými činnostmi a aktivitami vedoucími k rozvíjení řeči a ke kritickému, logickému a tvořivému myšlení (polytechnickým dovednostem). V současnosti je oblast čtenářské gramotnosti a tedy i pregramotnosti velmi aktuální a je jí věnována velká pozornost².

Polytechnická výchova v mateřské škole – Práce s nástroji

Pojem nástroj byl v tomto kurzu využit ve dvojitě významu – ve zkratce lze kurz nazvat s nástroji (pracovními) k nástrojům (hudebním). S polytechnickou výchovou bezprostředně souvisí význam pracovní nástroj. Účastníci se zabývali nástroji, nářadími a pomůckami pro práci s různými materiály a zároveň vhodnými pro MŠ. V hlavní části byly dalšími tématy problémové úlohy, plánování pracovních činností, plánování výukového projektu a jeho realizace. Účastníci vyrobili vlastní jednoduché hudební nástroje. V oblasti vzdělávací

² Viz např. Česká školní inspekce. Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. [on-line]. Praha, únor 2011 [vid 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramotnosti>.

nabídky zkoušeli a hledali možnosti využití těchto jednoduchých instrumentů. Vzhledem ke svému „nenaladění“ poskytují svobodný prostor pro elementární tvořivé využití specifických zvuků. Dalo by se říci, že se jedná o jakousi propedeutiku nejen hudební výchovy.

Polytechnická výchova v mateřské škole – Práce s materiály

V kurzu se účastníci zabývali prací a technologickými postupy s různými materiály jako je drobný přírodní a technický materiál, textil, papír, modelovací hmoty (každý vyrobil minimálně jednu loutku). V programu hlavní části kurzu byly také práce montážní a demontážní, které jsou v mateřské škole realizovány mimo jiné také díky různým typům stavebnic. Manipulace s jednotlivými součástmi a díly stavebnic rozvíjí kromě jiného jemnou motoriku dítěte. V obsahu lekcí bylo zařazeno i téma učení psychomotorickým dovednostem u předškolních dětí. V bloku zaměřeném na vzdělávací nabídku byly využity loutky k činnostem z oblasti dramatické výchovy (využití vyrobených loutek souviselo s rozvojem předčtenářských dovedností).

Stručné zhodnocení kurzů z pohledu metodika

Podnětem ke vzniku výše uvedených a popsaných kurzů byl příprava projektu Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách. Kurzy ale mohou nadále figurovat v nabídce celoživotního vzdělávání – díky projektu tedy došlo k rozšíření nabídky FPE ZČU (do této chvíle FPE ZČU neměla v nabídce CŽV žádný obdobný kurz pro oblast předškolního vzdělávání).

Při tvorbě i realizaci kurzů úzce spolupracovali akademičtí pracovníci z různých pracovišť – Katedra pedagogiky a Katedry matematiky, fyziky a technické výchovy s Katedrou českého jazyka, Katedrou hudební kultury, Katedrou tělesné výchovy. Nadále se tedy prohlubovala spolupráce mezikatedrového týmu, která byla započata a rozvíjena v letech 2011–2014 v souvislosti s projektem Studium učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií.

Klíčová aktivita 2: Podpora osobnostního rozvoje učitelů v mateřských školách (kurzy DVPP)

PAVLA SOVOVÁ

Naprosto zásadní význam má v procesu vzdělávání učitel. Klíčová aktivita 2 byla proto zaměřena na podporu rozvoje osobnosti učitelů. Na rozdíl od obdobně zaměřené KA 4 (interní mentoring) se zde jednalo o tři krátkodobé kurzy DVPP, jejichž cílem bylo prohloubit především komunikační a osobnostně – kultivující profesní kompetence.

Ještě před zahájením projektu proběhla akreditace následujících kurzů: Jak úspěšně komunikovat, Herecké aspekty učitelské profese, Hlas a řeč jako součást osobnosti pedagoga. První dva byly akreditovány na FPE ZČU, třetí v Hlasovém centru, o.p.s.

První kurz – Jak úspěšně komunikovat – byl zařazen do programu letní školy polytechnické výchovy v srpnu 2014 a byl pak dokončen v září. Opakování kurzu proběhlo v dubnu 2015. Herecké aspekty učitelské profese byly realizovány na přelomu října a listopadu 2014. Kurz zaměřený na hlas a řeč byl organizován Hlasovým centrem, o.p.s. v říjnu 2014 a v únoru 2015. V následující tabulce je uveden přehled kurzů s termíny a počty účastníků:

Název kurzu	Termíny realizace	Počty účastníků celkem
Jak úspěšně komunikovat	21. 8., 22. 8. a 20. 9. 2014, 10. – 11. 4. 2015	31
Herecké aspekty učitelské profese	31. 10. – 1. 11. 2014,	25
Hlas a řeč jako součást osobnosti pedagoga	17. – 18. 10. 2014, 13. – 14. 2. 2015	27

Charakteristika jednotlivých kurzů

Jak úspěšně komunikovat

Obsahem kurzu jsou především principy efektivní komunikace. Výchozím materiálem byly konkrétní problémové situace z edukační reality MŠ. Účastníci se po výkladu učili rozlišovat vztahovou a věcnou rovinu komunikace, řešili nastíněné situace s využitím popisného jazyka a dalších vhodných strategií. Seznámili se s dopady asymetričnosti komunikace na sebeobraz a sebepojetí druhého, zabývali se hlavním cílem komunikačního jednání – porozuměním. Dle bezprostředních reakcí absolventů lze vyvodit, že se svým zaměřením kurz dotýká velmi potřebné oblasti vzdělávací práce učitelů v MŠ.

Herecké aspekty učitelské profese

Kurz vychází z výchovné dramatiky, opírá se tedy o znalostní a zkušenostní oblast dramatické kultury. Východiskem je teze, že učitelská a herecká profese mají z hlediska kompetencí jistý průnik. Praktická cvičení a hrové aktivity jsou zaměřeny na rozvoj empatie, citlivosti, rozšířeného vnímání situace, na jednoduchou rolovou hru. Během realizace kurzu si každý účastník vyzkoušel nejrůznější spektrum osobního individuálního výrazu – ať už v různých aktivitách, v situaci tzv. veřejné samoty nebo ve „scénářích“ jednoduchých situací přímo z edukační reality MŠ. Dalším tématem bylo i hledání a zkoušení různé míry intenzity komunikačního napětí – při četní nahlas apod., což je významné pro dovednost nedirektivního upoutání pozornosti.

Hlas a řeč jako součást osobnosti učitele

Hlas a řeč také patří do oblasti dramatické kultury. Hlasová kondice a škála expresivního vyjádření je velmi důležitá nejen pro zdraví učitele, ale i pro odpovídající míru komunikačních kompetencí. Kultivovaná mluva a zdravý hlas jsou potřebnou součástí osobnosti učitele. Východiskem kurzu byly reflexe problémů a potíží v edukační realitě. Na ni navázala odborná diagnostika hlasové funkce. Hlavním obsahem kurzu však byly hlavně dechová, hlasová, artikulační a rezonanční cvičení a aktivity, které dle zkušeností mají nejen výchovnou, rozvojovou, ale také revitalizační a psychohygienickou funkci.

Stručné hodnocení kurzů z pohledu metodika

Podobně jako u KA 1 i tyto kurzy byly vytvořeny a zakreditovány díky přípravě projektu *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách* a budou nadále zařazeny v nabídce celoživotního vzdělávání (kromě kurzu Hlas a řeč jako součást osobnosti pedagoga).

Při tvorbě i realizaci dvou kurzů úzce spolupracovali akademičtí pracovníci, kteří se zaměřují na dramatickou výchovu a osobnostně sociální rozvoj (katedra pedagogiky). Při realizaci kurz *Hlas a řeč jako součást osobnosti pedagoga* kooperovalo Hlasové centrum, o.p.s. s Fakultou pedagogickou ZČU.

Kurzy zajisté naplnily své cíle a i v uvedeném rozsahu mají svůj význam, ale je nutno reflektovat, že v oblasti osobnostní výchovy, kam obsah kurzů patří, je nutná dlouhodobá systematická práce.

Klíčová aktivita 3: Stáže – specifická forma vzdělávání pedagogů

LUDMILA JAROŠOVÁ

JITKA VYDROVÁ

Odborné stáže organizované Hlasovým centrem, o.p.s.

Hlasové centrum

Hlasové centrum, o.p.s. působí od roku 2008 jako odborné fórum a vzdělávací instituce, doplňující činnosti zdravotnického zařízení Medical Healthcom, s.r.o., které se specializuje na diagnostiku a léčbu hlasových profesionálů. Odborníci Hlasového centra (logopedi, hlasoví terapeuti, edukátoři, reedukátoři a vědečtí pracovníci) úzce spolupracují s lékaři při stanovování vhodných diagnostických, terapeutických a reedukačních technik k odstraňování a prevenci hlasových a řečových poruch. Hlasové centrum je vzdělávací institucí, která realizuje akreditované vzdělávací programy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (pro pedagogy mateřských škol se jedná o vzdělávací program Hlas a řeč jako součást osobnosti – kurz hlasové a mluvní výchovy pro pedagogy MŠ). Kromě akreditovaných kurzů realizuje i odborné stáže pro pedagogické i zdravotnické pracovníky v tuzemských a zahraničních institucích, které se specializují na péči o děti s vadami hlasu, řeči a sluchu.

Metody evaluace stáží

- obsahová analýza 30 závěrečných zpráv
- řízené rozhovory s 10 účastníky stáží

Cíle stáží

V průběhu projektu realizovalo Hlasové centrum, o.p.s. odborné tuzemské a zahraniční stáže v zařízeních předškolního vzdělávání, v jejichž vzdělávacím programu je akcentována polytechnická výchova. Jednalo se jak o zařízení, která jsou určena výhradně pro děti s postižením (např. mateřské školy pro sluchově či zrakově postižené), tak i o běžné mateřské školy, které umožňují inkluzi dětí s postižením do běžné třídy. Součástí stáží bylo i seznámení účastníků stáží s navazujícími službami a aktivitami (např. odborná poradenská centra, spolupráce s rodiči dětí). Účastníkům stáží byla vysvětlena koncepce polytechnické výchovy v daném typu specializovaného zařízení předškolní výchovy, možnosti a formy korekce sluchové, řečové či sluchové vady. Účastníci stáží byli přímo zapojeni do činností s dětmi pod odborným vedením mentora (zkušeného pedagoga z mateřské školy). Součástí stáží byly individuální konzultace účastníků stáží s mentory. Konzultace zahrnovaly diskuze k praktickým otázkám (řešení problémových situací

souvisejících se speciálními vzdělávacími potřebami, které ve „svých“ mateřských školách pedagogové řeší, diskuze k využití konkrétních podnětů a příkladů dobré praxe, které účastníky stáží zaujaly).

Cílová skupina stáží

Stáží se zúčastnilo 30 pedagogů a vedoucích pracovníků mateřských škol z Plzeňského a Karlovarského kraje. Převážně se jednalo o cílovou skupinu z Plzeňského kraje. Na stáži navazovaly individuální konzultace s mentory stáží (zkušenými pedagogickými pracovníky mateřských škol, kde stáže probíhaly).

Tuzemské stáže

15 pedagogických a vedoucích pracovníků mateřských škol z Plzeňského a Karlovarského kraje absolvovalo 3 třídní odborné stáže ve speciálních mateřských školách:

[Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Praze 5, ul. Výmolova \(www.vymolova.cz\)](http://www.vymolova.cz)

Mentor stáží: Mgr. Milena Čámková

Termín stáží: 4. – 6. února 2015

Mateřská škola je určena pro děti se sluchovým postižením a s kombinovanými postiženími. Výuku realizuje podle vzdělávacího programu „Hrajeme si se slonem“. Má dvě oddělení – logopedické a bilingvní. Komunikaci s neslyšícím pedagogem a neslyšícími rodiči dětí zajišťuje tlumočnický znakového jazyka. Součástí školy je speciální pedagogické centrum.

Příklady dobré praxe:

- zapojování tlumočnicka znakového jazyka do výuky neslyšících dětí,
- tvorba a využívání komunikačních deníků (využití ve skupinové práci v MŠ i v individuální logopedické péči pro rozšíření slovní zásoby, syntaxe a komunikace obecně),
- využití prvků metody globálního čtení v rámci řízené činnosti při ranní komunikační chvílce,
- práce a experimentování s různými typy materiálů (individuální i skupinové práce),
- logopedické chvílky“ zaměřené na motoriku mluvidel, artikulační a dechová cvičení

- speciální logopedické texty (pohádky) s obrázkovým materiálem a jejich zakomponování do každodenní skupinové práce s dětmi,
- metoda EEG-Biofeedback (metoda biologické zpětné vazby za využití speciálního počítačového programu, která má úspěchy u dětí s poruchami pozornosti, soustředěním i u dětí s vadami řeči).

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Plzni, ul. Mohylová (www.sluchpost-plzen.cz)

Mentor stáže: Mgr. Jiří Pouska

Termín stáže: 18. – 20. února 2015

Výuka v mateřské škole probíhá podle školního vzdělávacího programu „Neslyším, ale rozumím“. Součástí školy je speciálněpedagogické centrum.

Příklady dobré praxe:

- kompenzační pomůcky pro děti s vadami sluchu a řeči (nabídka, smysl a možnosti využití),
- možnosti aplikace a přizpůsobování běžných učebních pomůcek pro potřeby sluchově postiženého dítěte v MŠ,
- modifikace dechových a artikulačních cvičení v rámci hudebních činností,
- vedení rozhovoru s dítětem s cílem rozvíjet jeho kognitivní myšlení (způsob kladení otázek).

Základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené v Plzni, ul. Lazaretní (www.zrak-plzen.cz)

Mentor stáže: Mgr. Karla Kaprová

Termín stáže: 25. – 27. března 2015

Mateřská škola zajišťuje speciální tyflopédickou a logopedickou péči o děti předškolního věku se zrakovými a kombinovanými vadami. V mateřské škole pro děti s vadami řeči se pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Do vzdělávacího programu je zakomponována skupinová i individuální logopedická péče.

Příklady dobré praxe:

- logopedické pomůcky, dechová cvičení a nácvik logopedické prevence vhodné pro MŠ,
- práce a experimentování s různými typy materiálů (třídění, rozřazování a porovnání dle vlastností),
- projekt s názvem „Žížaliště“ na zahradě MŠ (bližší popis zajímavých projektů na webových stránkách <http://specms.webnode.cz/projekty/>),
- výrobky z běžných materiálů (např. sněženky vyrobené z kelímků od Actimelu).

Zahraniční stáže

15 pedagogických a vedoucích pracovníků mateřských škol z Plzeňského a Karlovarského kraje absolvovalo 3 třídní odborné zahraniční stáže v zařízeních předškolního vzdělávání ve Španělsku a Portugalsku. Účastníci stáží se seznámili se vzdělávacími programy v různých typech běžných mateřských škol, metodami výuky polytechnické výchovy a dále vzdělávacími programy i v zařízeních předškolního vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Stáže byly vedeny v anglickém jazyce. Odborné tlumočení zajišťovala Mgr. Milena Čámková (klinická logopedka).

Portugalsko - Lisabon

Termín stáže: 29. září – 3. října 2014

Navštívené zařízení:

Institut Jacob Rodriues Pereira

Vzdělávací instituce pro neslyšící děti od 1 roku; odborná práce s dětmi začíná od narození – podpora dítěte v rámci rodiny, poté pokračuje péče o děti ve věku 1 – 3 roky v rámci školky, předškolní vzdělávání je určeno pro děti od 3 do 5 let. Dětem starším 5 let je již určena základní škola.

Příklady dobré praxe:

- praktické učení s pomocí názornosti v didaktických postupech (v oblasti polytechnického vzdělávání),
- propojení polytechnické a environmentální výchovy dětí předškolního věku,

- využívání názorných a technických pomůcek k rozvoji myšlenkového potenciálu u neslyšících dětí,
- týmová spolupráce (slyšící a neslyšící pedagogové, asistent pedagoga).

Španělsko – Sevilla

Termín stáže: 6. – 10. října 2014

Navštívená zařízení:

Colegio Santa Ana C

Katolická škola, učebny pro žáky se speciálními potřebami a učebny pro děti od 3 do 6 let.

Essultor Francisco Burza

Škola pro vzdělání budoucích pedagogů.

CRE – centrum pro zdravotně postižené

Centrum realizující aktivity zaměřené na začleňování handicapovaných dětí.

Centro Infantil El Patio

Mateřská škola pro děti od 0 do 3 let.

Příklady dobré praxe:

- spirituální aktivity vhodné pro MŠ,
- využívání diagnostické pomůcky pro děti se zrakovým postižením,
- zapojování rodičů do realizace vzdělávacího programu a činností s dětmi,
- využívání „běžných“ materiálů v rámci polytechnické výchovy,
- týmová práce pedagogů v rámci MŠ,
- zapojování aspektů hrubé a jemné motoriky (práce s různými nástroji) v rámci rozvíček,
- zapojování prvků polytechnické výchovy do činností během celého dne,
- úprava vnitřních a venkovních prostor, kde probíhá výuka,
- možnosti rozvoje soběstačnosti a sociálních dovedností u malých dětí.

Španělsko – Cordoba

Termín stáže: 9. – 13. března 2015

Navštívená zařízení:

Aspas Asociación Provincial De Personas Sordas De Córdoba

Nezisková organizace prosazující potřeby sluchově postižených dětí, realizuje aktivity podporující spolupráci a porozumění mezi neslyšícími dětmi a jejich rodiči a přáteli.

Colegio De Educaitón Especial Santo Ángel

Soukromá speciální škola pro děti s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra a se smyslovým postižením ve věku od 3 let.

Cei Torre La Malmuerta

Speciální škola pro děti s autismem, která se zaměřuje na integraci dětí se sluchovým postižením.

Colegio Virgen Del Carmen

Škola zaměřená na bilingvní výuku – španělština, angličtina.

Centro De Educación Especial María Montessori – APROSUB

Speciální vzdělávací centrum, které se specializuje na těžce zdravotně postižené děti a dospívající.

Colegio Público Colón

Veřejná škola, která poskytuje dětem se sluchovým postižením bilingvní vzdělávání ve španělském a znakovém jazyce. Zaměřuje se na integraci sluchově postižených dětí do běžné MŠ.

Příklady dobré praxe:

- logopedický stoleček (pojízdný stolek s přihrádkami na horní ploše stolu i z bočních stran, kde jsou umístěny různé kartičky s obrázky i dalšími logopedickými pomůckami),
- tematicky zaměřené vymodelované obrázky (rozvoj jemné motoriky),
- zajímavé tematicky zaměřené výrobky z odpadních materiálů (např. velké plochy vyznačující mořskou hlubinu, do které vystříhali mořské řasy a mořskou trávu z papírové lepenky),

- inspirativní názorné postupy k úklidu nářadí, které žáci používají při práci ve skleníku (na boku pracovního stolu mají ve skutečné velikosti nakreslené plochy v obrysech jednotlivých nářadí tak, aby po zavěšení odpovídajícího kusu se nářadí krylo s obrysem).

Shrnutí přínosů odborných stáží

Účastníci stáží označili za významnou přidanou hodnotu všech stáží navázání nových kontaktů na odborníky z oblasti speciální pedagogiky, logopedie, medicíny v ČR i v zahraničí. Pozitivně hodnotili rozšíření sítě spolupracujících pedagogů v rámci západočeského regionu a náměty na užší spolupráci pedagogů s rodiči dětí.

V závěrečných zprávách zdůrazňují, že se v rámci stáží seznámili s možnostmi nového využití pomůcek a materiálů, které ve „svých“ mateřských školách mají, ale dosud je nedostatečně nebo někdy vůbec nevyužívali.

Účastníci kladně hodnotili metodickou pomůcku stáží (pozorovací archy), kterou vypracoval partner projektu Step by Step. Pozorovací archy byly do realizace stáží zařazeny jako podpůrný metodický materiál s cílem pilotně ověřit jejich smysl a přínos pro stážisty. Rozhovory s účastníky stáží ukázaly, že archy byly považovány za určitý návod, kterým směrem se při pozorování orientovat. Pozorování směřovalo na konkrétní způsoby vedení výuky z pohledu učitele i z pohledu učícího se dítěte.

Odborné stáže organizované Step by Step ČR, o.p.s.

V rámci projektu měli učitelé a ředitelé mateřských škol možnost navštívit zahraniční a tuzemské stáže. Cílem těchto stáží bylo získat nové zkušenosti a konkrétní inspirace do své praxe z oblasti polytechnické výchovy a seznámit se s možnostmi jejího systematického začleňování do vzdělávací nabídky mateřské školy.

Pro odborné stáže v zahraničních i tuzemských předškolních zařízeních, které realizoval partner projektu Step by Step ČR, byly vybrány MŠ, které pracují podle programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step), a které mají dlouholeté zkušenosti s realizací polytechnické výchovy, která prostupuje celým konceptem vzdělávání. V tomto pojetí se tedy nejedná jen o nahodilé aktivity, které jsou zařazovány občasné a spíše jen jako forma zpestření, ale děti mají každodenní příležitost rozvíjet znalosti a dovednosti technického charakteru.

Vzdělávací program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Program Začít spolu svými východisky úzce koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou v souladu s požadavky formulovanými v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jeho metodika je v souvislosti s těmito oficiálními dokumenty doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů.

Jedná se o program, který vychází z pedagogického přístupu orientovaného na dítě, poskytujících mnoho námětů pro práci každé mateřské i základní školy a dále ovlivňuje také pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách.

Program Začít spolu je součástí mezinárodní sítě, jeho myšlenky jsou realizovány ve 30 zemích světa (zejména střední, jihovýchodní a východní Evropy – např. v Maďarsku, Estonsku, Slovinsku, Chorvatsku...). Kvalita tohoto programu je definována mezinárodními profesními standardy: Kompetentní učitel 21. století (Competent Educator of the 21 st Century: ISSA s Definition of Quality Pedagogy). Tyto standardy formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a popisují žádoucí kvalitu dobré práce učitele. Splňují požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU, jsou

v souladu s trendy českého školství, s myšlenkami RVP ZV, RVP PV a slouží jako nástroj pro to, aby děti, které vzděláváme, byly připravené na život.

V České republice je vzdělávací program Začít spolu realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. V současné době uplatňuje v různé míře metodiku programu Začít spolu více než 150 mateřských a 70 základních škol.

Polytechnická výchova a vzdělávání v programu Začít spolu

Program Začít spolu vychází z konstruktivistického pojetí pedagogiky, klade důraz na činnostní učení a pracuje s vlastní zkušeností dítěte. Tyto konkrétní zkušenosti jsou zdrojem poznání, s nímž učitel dále pracuje. Na praktické činnosti navazuje reflexe, jež dítě vede k pojmovému uchopení toho, co právě dělalo, prožilo, zjistilo. Tohoto principu je docíleno už tím, že je v mateřských školách pracujících podle programu Začít spolu, vytvořené podnětné prostředí, které dětem umožňuje učit se přímou zkušeností. Prostor třídy/herny je uspořádán do menších pracovních koutků, tzv. center aktivit. Tyto koutky jsou různě tematicky zaměřeny a vybaveny tak, aby stimulovaly děti k aktivnímu učení a poznávání. Mají v nich prostor pro práci, hru, experimentování a manipulaci s různými reálnými předměty a materiály. Tomu odpovídá i vybavení center aktivit. Děti zacházejí s technickými nástroji (pájka, kuchyňské stroje), dílenským nářadím (šroubovák, kladívko, svěrák, pilka), laboratorním náčiním (různé druhy měřidel, mikroskop, lupa, dalekohled), ale i předměty denní potřeby (nůž, nůžky, jehla), při jejichž používání si fixují pracovní dovednosti a návyky. Děti se v průběhu experimentů, manipulací s předměty a nástroji přirozeně seznamují se základními fyzikálními veličinami, chemickými prvky, skupenstvím látek nebo třeba různými způsoby získávání energie. Toto poznání je podporováno grafickou, vizuální a slovesnou formou prostřednictvím činností s mapami, encyklopediemi, plány, nákresy a návody.

Mezi nejčastější centra v programu Začít spolu, kde se rozvíjí polytechnická výchova, patří: Dílna, Domácnost, Kostky, Pokusy – objevy a Písek a voda.

Pojetí stáží

Stáže byly koncipované jako třídenní, zahraniční stáže jako pětidenní, 2 dny byly určeny na cestu. Učitelé měli v průběhu celého dne možnost pozorovat práci svých kolegů, všimnout si výchovně vzdělávacích postupů, které uplatňují ve své práci a nabídky činností, kterou podporují polytechnickou výchovu u dětí předškolního věku. Mohli vidět, jak vypadá

podnětné prostředí třídy, sledovat práci dětí v centrech aktivity, inspirovat se materiály, nástroji a pomůckami, které děti samostatně a tvořivě využívaly při své práci. V diskusích s učiteli a vedením mateřské školy mohli reflektovat své zkušenosti a doptat se na věci, které je zajímaly.

Pro pozorování ve třídách byly využity pozorovací, dokladové a zjišťovací archy pro oblasti:

- Učební prostředí
- Výchovně vzdělávací strategie
- Polytechnická výchova

Záznamové archy sloužily jako základní rámec pro pozorování. Vycházely z mezinárodních standardů pedagogické práce, které jsou uplatňovány ve všech zemích, kde je program Začít spolu realizován. Obsahovaly pro každou výše uvedenou oblast kritéria a indikátory, které mohli učitelé pozorovat v práci svých kolegů. Do těchto archů si účastníci zapisovali konkrétní příklady, které viděli a které dokladovaly naplnění uvedeného indikátoru.¹

Předškolní zařízení navštívená v rámci projektu

- Estonsko: Tartu – Kindergarten Lotte, Kindergarten Pääsupesa, AHA! Science Centrum;
- Lotyšsko: Jelgava – MŠ „Hračka“, Riga – MŠ „Vřesový sad“, Ogre – MŠ „Zlaté sítko“;
- Česká republika: Třebíč – MŠ „Duha“, Frýdek-Místek – MŠ „Beruška“, Kadaň – Jesle a MŠ „Raduška“.

Základní charakteristiky navštívených předškolních zařízení:

- Konstruktivisticky zaměřené vzdělávání
- Důraz na činnostní učení a integrovanou tematickou výuku
- Akcent na polytechnické vzdělávání, které prostupuje celým konceptem vzdělávání
- Práce v centrech aktivity
- Připravené a podnětné prostředí pro učení a vlastní objevování

¹ Záznamové archy jsou součástí příloh

- Děti se učí přímou zkušeností, pracují s reálnými materiály a pomůckami
- Možnost volby (centra aktivity, úkolu, materiálu, vlastního postupu atp.)
- Mateřské školy pracují podle programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) a v národním Hea Algus (Estonsko) a IZGIJIBAS iniciativu centrs (Lotyšsko)
- Programy v obou zahraničních zemích (stejně tak jako program Začít spolu v ČR) jsou zapojené do mezinárodní sítě ISSA škol, které zaštiťuje mezinárodní organizace International Step by Step Association

Zahraniční stáže

Estonsko – Tartu

Předškolní zařízení navštěvují zpravidla děti od 3 do 6 let. Častější je model homogenních tříd. Úvazek pedagoga v Estonsku je 35 hodin, z toho je 30 hodin přímá vzdělávací činnost a 5 hodin přípravy. Pedagog si vede deník, provádí týdenní evaluaci a vede si průběžné záznamy o dětech. Učitelé mají bakalářské vzdělání. Magisterské vzdělání pro mateřské školy je se zaměřením – učitel tělesné výchovy nebo speciální pedagog (pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami).

Kindergarten Lotte

Mateřská škola Lotte sídlí v nové, moderní budově se specifickým uspořádáním prostoru. Byla postavena teprve v roce 2008. Zajímavostí je, že na jejím projektování se kromě architekta a dalších odborníků, podíleli i samotní učitelé, kteří zde pracují. Ti mohli ovlivnit rozvržení prostoru tak, aby co nejlépe vyhovoval potřebám dětí i filozofii vzdělávacího programu Začít spolu (v Estonsku Hea Algus). Vznikl tak nádherný (a variabilní) prostor, který pracuje se světlem a umožňuje uzpůsobit prostředí momentálními aktivitami. Prostor se dá velmi jednoduše zmenšit či zvětšit, dají se otevřít nejrůznější úložné prostory (šuplíky, stěny, zasunovací kontejnery) a díky tomu využít řadu dalších materiálů, pomůcek, sportovních náčiní atp.).

Celková kapacita školy je 136 dětí. Celkový počet zaměstnanců je 33. Jsou zde speciální učitelé na výtvarnou, dramatickou a tělesnou výchovu a navíc ještě učitelka, která zastává ve školce roli „Lote“ (oblíbená postava dětí v Estonsku). Ta je k dispozici pro všechny třídy a jejím úkolem je seznamovat děti s lidovými tradicemi, připravovat pro ně náměty a aktivity, které se vztahují k lidovým obyčejům či národním svátkům v daném období.

Ve školce je 6 věkově smíšených tříd + odloučené pracoviště pro 18 dětí ve věku 2 – 3,5 roku. Platí se zde školné 58,50 Euro/měsíčně (pro sociálně slabé je možná sleva 50 % či platba od města v celé výši). Provoz mateřské školy je od 7 do 19 hodin.

Kindergarten Pääsupesa – „Vlaštovčí hnízdo“

V této 8 třídní mateřské škole jsou jak věkově smíšené třídy, tak třídy homogenní či třídy speciální pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami (s těžším mentálním či tělesným postižením). Přímo v mateřské škole je dětem k dispozici asistent, psycholog, fyzioterapeut a speciální pedagog. Děti z těchto tříd mají s ostatními dětmi ze školky řadu společných aktivit + speciálně zajištěnou odbornou a individuální péči. V běžných třídách je maximálně 24 dětí. O ty pečují 2 učitelky a jedna asistentka, která má na starosti ještě úklid, přípravu ložnice a obsluhu při obědě. Ve školce pracují též specialisté na hudební, tělesnou a pracovní výchovu. Ti mají v jednotlivých třídách na starosti rozvoj tělesných, hudebních a tvořivých dovedností (přibližně 2x týdně). Součástí budovy je i jídelna, kde se děti střídají při stolování. Neobědvají tedy ve své třídě, jak to bývá obvyklé v českých mateřských školách. Mateřská škola je otevřena od 7 do 19 hodin.

AHA! Science Centrum (obdoba plzeňské Techmánie či libereckého IQ parku).

Interaktivní centrum, kde si mohou účastníci vyzkoušet řadu pokusů. Nabízí speciální programy pro učitele MŠ.

Lotyšsko

Podobně jako v Estonsku je předškolní vzdělávání pro děti od 3 – 6 let. Pro pětileté a šestileté děti je od roku 2012 předškolní výchova povinná. To se odráží i ve výchovně vzdělávací práci učitelů, kteří v posledním předškolním roce s dětmi cíleně pracují na rozvoji čtenářských a matematických dovedností. Děti se učí číst, psát, počítat. V Lotyšsku je již zaveden kariérní systém, kdy učitelé, pokud si chtějí zvýšit svůj profesní rozvoj, mohou zažádat o atestaci. Pro atestační řízení, které trvá rok, je stěžejní profesní portfolio učitele. Toto portfolio je důležité i pro hodnocení pedagogů ředitelkou mateřské školy. Role ředitelek mateřských škol je především manažerská, nemají úvazek u dětí. Jejich hlavní pracovní náplní je péče o provoz školy, řízení a reflexe pedagogického procesu. V Lotyšsku nesmí učitelky s dětmi opouštět areál mateřské školy, pobyt venku tedy probíhá na zahradách. Pokud chtějí opustit areál, musí mít písemné svolení od zákonných zástupců dětí s přesným popisem trasy.

Jelgava – MŠ „Hračka“

12 třídní mateřská škola, z toho 2 třídy speciální (1 třída logopedická, 1 třída pro děti s kombinovanými vadami). V mateřské škole pracují, kromě dvou učitelek a jedné asistentky na každé třídě, ještě učitelé (specialisté) na plavecký výcvik, na hudební a pohybové činnosti atp. Je zde též psycholog, logoped, fyzioterapeut a speciální pedagog.

Riga – MŠ „Vřesový sad“

Čtyřtřídní mateřská škola, která sídlí v nově rekonstruované historické budově s velkou zahradou, se nachází v lesoparku, který tvoří velkou část města. Třídy jsou rozděleny podle věku dětí. Jsou zde uplatňovány dva modely rozložení pracovní doby učitelek. U starších dětí je učitelka přítomna u dětí od 8:30 do 16:30, dále pokračuje asistentka. U mladších dětí se střídají dvě učitelky (7:00-13:00 a 13:00-19:00) a vždy jedna asistentka. Prioritou této mateřské školy je spolupráce s rodinou. V průběhu celého roku zde probíhají různé akce pro rodiče i prarodiče – Den otců, Den matek, Den prarodičů, Den stínování, Den zahrad atp. Během týdne pracují děti v centrech aktivit. Pokud mají splněné všechny naplánované úkoly, je v pátek v mateřské škole tzv. „Hrací den“.

Ogre – MŠ „Zlaté sítko“

13 třídní mateřská škola, z toho 2 speciální třídy (ve speciální třídě mohou zůstat děti i přes noc). Mateřskou školu navštěvují děti od 2 do 7 let. Všechny třídy, kromě speciálních, jsou homogenní. Rodiče platí pouze stravné + dětem pořizují materiály a pomůcky na výtvarné činnosti. Pracovní tým tvoří (stejně tak jako v předchozích dvou navštívených mateřských školách) též řada specialistů.

Tuzemské stáže

Třebíč – MŠ „Duha“

Nachází se ve třech budovách, v současné době provozuje celodenně 12 tříd. Všechny třídy pracují podle programu Začít spolu. MŠ je otevřena všem zájemcům o program Začít spolu, několikrát se přímo v prostorách mateřské školy uskutečnily letní školy či semináře Začít spolu. Pět pedagogů této mateřské školy se rekrutovalo z řad rodičů, kteří sem nejdříve přicházeli se svými dětmi. Díky získaným pozitivním zkušenostem s výchovou a vzděláváním jejich dětí v programu Začít spolu a nastavenou spoluprací MŠ s rodinami dětí, zde následně začali pracovat v roli pedagogů.

Frýdek-Místek – MŠ „Beruška“

Vznikla spojením dvou subjektů MŠ Pod Lipinou a MŠ Olbrachtova. V současné době má 7 tříd. Byla jednou z prvních školek, které v ČR začínaly v roce 1994 realizovat program Začít spolu. Je modelovou MŠ pro program Začít spolu. Sedm učitelek z této MŠ získalo mezinárodní certifikát „Vynikající učitel programu Začít spolu“.

Kadaň – Jesle a MŠ „Raduška“

Školka sídlí ve velké vile s krásnou zahradou. V budově jsou 2 třídy jeslí a jedna třída MŠ. Díky práci v programu Začít spolu mají zkušenosti s integrovaným učením hrou a činnostmi již od raného věku dětí. Od příštího školního roku se rozšíří i o 1. třídu základní školy. Prioritou školky je respektující spolupráce s rodinami dětí, které školku a jesle navštěvují.

Evaluace stáží

Evaluací dotazník ze zahraniční stáže (nedokončené věty):

- Můj největší zážitek ze zahraniční stáže byl...
- Moje největší „AHA“ ze zahraniční stáže bylo...
- Na práci učitelů v navštívené zemi jsem ocenila zejména...
- Do své práce si jako učitelka MŠ ze zahraniční stáže odnáším...
- Zkušenosti ze zahraniční stáže hodnotím pro svůj profesní rozvoj jako....

Evaluací dotazník z tuzemských stáží:

1. Co mě na stáži nejvíce zaujalo?
2. Jedna věc, nový nápad, kterou si dovedu představit, že bych mohla zrealizovat s dětmi ve své třídě (co vás nadchlo, přesvědčilo natolik, že byste to chtěli sami vyzkoušet...)?
3. Na práci učitelů navštívené MŠ z hlediska polytechnické výchovy jsem ocenila zejména...
4. Co mi ještě běží hlavou...

Pozorovací, dokladový a zjišťovací arch pro tři oblasti (pro zahraniční i tuzemské stáže):

- Učební prostředí

- Výchovně vzdělávací strategie
- Polytechnická výchova

Výstupy ze stáží

- Vyplněné pozorovací archy pro 3 oblasti výchovně-vzdělávací práce, které slouží jako podklad pro závěrečnou zprávu (zahraniční i tuzemské stáže).
- Závěrečné zprávy účastníků, které obsahují vyhodnocení příkladů dobré praxe s uvedením možností jejich přenosu do podmínek konkrétní mateřské školy (zahraniční i tuzemské stáže).
- Prezentace pro ostatní kolegy či rodiče- shrnutí nejzajímavějších momentů z návštěv zahraničních školek. Nepovinný, ale velmi osvědčený výstup, který učitelům umožňuje představit odborné či rodičovské veřejnosti získané zkušenosti, modely vzdělávání v zahraničí a zejména přínos pro jejich práci v mateřské škole.
- Účast na evaluačním kolokviu ke stážím.

Nejčtenější účastníky uváděné přínosy stáží

Uvádíme zde výroky účastníků, které se vyskytovaly v dotaznících nejčastěji nebo nejvýstižněji charakterizovaly zkušenosti, které zazněly při reflektivních setkáních po každé návštěvě či byly prezentovány na evaluačním kolokviu. Více informací a individuálních výpovědí je zaznamenáno v závěrečných zprávách, dotaznících a pozorovacích arších, které účastníci odevzdali po ukončení stáže.

Estonsko:

- *Uspořádání a vybavení vnitřních prostor MŠ*
- *Rozdělení dětí do malých skupin*
- *Věkové složení skupin*
- *Děti nejsou povinny dodělat činnost v daném čase*
- *Velká spolupráce MŠ se specialisty*
- *Údiv z klidného chování dětí*
- *Výzdoba tříd s důrazem na rozvoj předčtenářských a předmatematických dovedností*

- *Klid, zdvořilost vůči dětem, respektující přístup*
- *Vedení činností jedním společným příběhem*
- *Umožnění dětem pracovat svým vlastním tempem*
- *Velká názornost*
- *Vytvoření pomůcek s využitím rozmanitých materiálů*
- *Pokusy v rámci hry i při řízené činnosti*

Lotyšsko:

- *V každé třídě byly koutky živé přírody*
- *MŠ má veškeré potřebné vybavení uvnitř komplexu – bazén, tělocvična*
- *Největší dojem na mě udělalo prostředí MŠ a vkus, se kterým jsou zařízeny*
- *Během celého týdne děti pracují v centrech aktivity*
- *V MŠ jsme viděly skvělou práci učitelek, děti měly nastavená pravidla, pracovaly v centrech podle zadání*
- *Na pobyt venku děti nesmí opustit areál MŠ, zůstávají na zahradě, kde má každá třída svůj prostor*
- *MŠ dostává ze ZŠ hodnocení toho, jak byly děti připravené, MŠ je hrdá na své výsledky*
- *Z pohledu ředitelky MŠ jsem ocenila to, že ředitelky v Lotyšsku nejsou limitovány funkčním obdobím a ve své práci nemají hodiny pro přímou výchovnou práci. Mají sekretářky a jejich hlavní náplní je péče o provoz školky*

MŠ Duha, Třebíč:

- *Velmi mě uchvátilo ticho a klid ve třídách*
- *Vše mělo pevný řád a pravidla*
- *Je zde cítit vzájemná úcta, respekt, řád, pravidla*
- *Samostatnost dětí, samostatná obsluha, mají veškeré pomůcky a materiály volně k dispozici*
- *Velice mě zaujala samostatnost a svědomitost dětí pracujících v centrech aktivit*

- *Velké množství praktických nápadů, pomůcek, netradičních materiálů*
- *Velkou výzvou je pro mě každodenní hodnocení činností v centrech, kdy učitelka společně s dětmi zhodnotí proběhlou práci, vyjádří se k dané činnosti a tím rozvíjí komunikaci mezi dětmi a společným přátelským rituálem přechází na následující činnost.*
- *Velice silný dojem na mě udělalo plnění ranního úkolu s rodiči, kdy je rodič nenásilnou formou vtažen do dění ve školce*
- *Veškeré popisky jsou vedeny jak formou písma, tak formou obrázku, což je snadno pochopeno i malými dětmi*

MŠ Beruška, Frýdek-Místek:

- *Od počátku až do konce bylo znát, že ve třídách pracují paní učitelky systematicky, vedou děti k vzájemnému respektu, samostatnosti a ohleduplnosti*
- *Prostředí celé mateřské školy je přizpůsobeno k hrám i činnostem, koresponduje s aktuálními prožitky a pracemi dětí*
- *Ve všech třídách jsou na viditelném místě vystavena pravidla vzájemného soužití, doplněna vhodnými, dětem srozumitelnými symboly*
- *Pro svou činnost si děti mohou vybírat z nepřeberného množství materiálu, který je jim volně k dispozici*
- *Třída je uzpůsobena k aktivním i klidovým činnostem, děti mají během dne možnost si dle vlastní potřeby odpočinout nebo se protáhnout a ostatní to respektují*
- *Prostor třídy je rozdělen na jednotlivá centra aktivit tak, aby děti měly při práci soukromí, ale aby mohly také pracovat ve skupinách*
- *Překvapilo mě, kde všude využila paní učitelka polytechnickou výchovu. Děti vyráběly společně máslo, které pak využily při výrobě pomazánky*
- *Po celou dobu dopoledních činností učitelky nechaly děti pracovat samostatně*
- *V centrech děti pracují s opravdovými nástroji a pomůckami*
- *V centru „voda a písek“ děti vytvářely trojrozměrné představy, které dotvářely přírodninami*
- *Opět zde byla přirozeným, nenásilným způsobem využita polytechnická výchova*

- *Velice mne zaujala práce s měsíčním pískem, který drží dlouhodobě tvar bez použití vody*
- *Děti mají možnost být samostatné a sami rozhodnout o svých potřebách*

Jesle a MŠ Raduška, Kadaň:

- *Zaujalo mne, že třídy nemají dveře, děti mají velkou možnost pohybu*
- *Musím pochválit velkou svobodu dětí, mohou se pohybovat po školce, jak chtějí*
- *Centra aktivit jsou plná různorodých pomůcek a materiálů, vše je dětem volně dostupné a opatřené popisky a obrázky*
- *Nízký, policový, barevný nábytek nabízí spoustu tvořivého materiálu, který je dětem běžně k dispozici*
- *Je vidět aktivní zapojení rodičů do chodu školy, informace pro ně jsou srozumitelné*
- *Děti mají možnost chodit svačit průběžně, jsou vedeny k samostatnosti – nalévají si nápoj, mažou chléb, prostírají*
- *Dětem jsou kladeny otevřené otázky bez podsouvání odpovědí*
- *Polytechnická výchova se prolíná celým dnem v mateřské škole*
- *V ranním kruhu učitelky dávají prostor dětem, aby mohly vyjádřit svou myšlenku, fantazii, slovní zásobu, podporují děti v diskuzi*
- *Během ranního kruhu se děti učí vzájemnému respektu a naslouchání. Každý má právo promluvit o svých pocitech*
- *Učitelky vytvářejí projekty a úkoly společně s dětmi, povzbuzují děti k vzájemné interakci*
- *Na závěr činností, byl dán dětem prostor pro sebehodnocení a prezentaci vlastní práce. Děti se tak učí souvislému projevu a nebát se říct svůj názor*
- *Při řešení problémových situací učitelka velmi vhodně využívá efektivní komunikaci*
- *Práce s dětmi podle projektu „Začít spolu“ je pro děti podnětnější, přirozenější, rozmanitější než práce klasickým výchovně vzdělávacím způsobem.*

Klíčová aktivita 4: Interní mentoring v mateřské škole (kurz DVPP)

MIRKA ŠKARDOVÁ

Východiska

Tato klíčová aktivita byla do projektu zařazena s cílem seznámit učitele (budoucí mentory) s pojetím mentoringu jako jedné z inovativních forem podpory profesního růstu učitelů. V podmínkách českého školství, kde mentoring či jakýkoli jiný druh individuální podpory zatím nemají vybudovanou tradici, se tedy stále jedná ještě spíše o poměrně ojedinělý přístup (přestože se už nyní řada škol o mentoring zajímá nebo se o jeho zavedení pokouší).

Účastníky kurzu byli především zkušení učitelé z praxe, kteří už často ve svých mateřských školách fungují jako přirozené autority, na které se s důvěrou obrací jejich kolegové s prosbou o radu či pomoc nebo se jednalo o pedagogy, ke kterým přicházejí studenti na své praxe, od kterých se učí a s kterými reflektují své často první pedagogické zkušenosti.

Naše pojetí mentoringu v rámci projektu¹

Mentoring jako individuální typ podpory, který je založen na partnerském přístupu a spolupráci mentora a menteeho (učitele, kolegy, studenta). Mentoring je zcela orientován na podporu učitele, která vychází z učitelových potřeb, nikoli na kontrolu jeho práce. Umožňuje učitelům poznávat jiné přístupy, přináší expertízu a poučení, pomáhá překonávat problémy, získávat profesionální jistotu a hledat cesty, které budou mít co největší dopad na učení každého dítěte.

Jak z tohoto konceptu vyplývá, výše popsaný styl práce klade na učitele (mentory) při spolupráci s učícími (menteemi) zcela jiné nároky než při jiných formách vzdělávání učitelů. Spolupráce je založena především na důvěrném a partnerském dialogu mentora s menteem (kolegou, začínajícím učitelem, studentem na praxi atp.), kdy společně hledají odpovědi na otázky, které menteeho trápí a jež sám pojmenovává. Mentor je zde tedy více v roli toho, kdo provází a podporuje. Je nápomocen při ujasňování profesních cílů

¹ Vzhledem k tomu, že v českém kontextu stále ještě nejsou dostatečně vymezené pojmy a jasně formulovány vzájemné vztahy mezi těmi, kdo podporují a pomáhají v procesu profesního růstu (např. facilitátor, lektor, kouč, mentor, konzultant atp.) vycházíme z pojetí mentoringu, které je nabízeno např. v rámci mezinárodní sítě ISSA (International Step by Step Association) již je partner projektu Step by Step ČR, o.p.s. součástí. Toto pojetí nejlépe koresponduje s našimi praktickými zkušenostmi při poskytování tohoto typu individuální podpory (a to i v reáliích českého vzdělávacího systému).

menteeho, při plánování a vyhodnocování konkrétních kroků, které povedou ke zvýšení kvality jeho práce atp.

Vzdělávání nabízené v rámci této aktivity bylo tedy koncipováno tak, aby tito učitelé mohli získat a rozvíjet praktické mentorské dovednosti, které jsou důležité při poskytování tohoto typu individuální a kolegiální podpory.

Klíčová aktivita 4: Interní mentoring v mateřské škole

V rámci klíčové aktivity „Interní mentoring v MŠ“ úspěšně absolvovalo 17 učitelů z 10 mateřských škol Plzeňského a Karlovarského kraje ucelený, 46hodinový kurz, který zahrnoval tyto tři tematicky zaměřené moduly:

- I. Základní kurz mentorských dovedností
- II. Rozvoj hlasových kompetencí
- III. Pedagogika

Základní kurz mentorských dovedností

Hlavním smyslem tohoto 20hodinového vzdělávacího modulu bylo získat, procvičit či zdokonalit mentorské dovednosti účastníků, ale i prozkoumat širší souvislosti, které ovlivňují práci mentora. Účastníci se seznámili se základy mentoringu ve vzdělávání (jako jedním ze způsobů individuální podpory profesních dovedností), prakticky si vyzkoušeli některé techniky a metody mentorské podpory pedagogů a v rámci své vlastní praxe si ověřili, jak může fungovat učení založené na kolegiální podpoře. Součástí tohoto modulu bylo též seznámení účastníků jak se zkušenostmi realizace mentoringu v zahraničí (kde už má tento typ individuální podpory mnohem delší tradici), tak se zkušenostmi se zaváděním mentorské podpory na českých školách.

Rozvoj hlasových kompetencí

Cílem tohoto 12hodinového vzdělávacího modulu byl zejména rozvoj komunikační kompetence v oblasti hlasové a mluvní výchovy. Vzdělávání bylo zaměřeno zejména na tyto tři tematické složky:

- Hlasová výchova – teoretická východiska, terminologie, posouzení hlasových možností účastníků, hlasová hygiena. Tón hlasu jako významný paralingvistický prostředek.

- Mluvní výchova – prezentace a praktická artikulační a mluvní cvičení, zaměřená i na expresivitu mluvního vyjádření.
- Dechová a rezonanční cvičení – prezentace a praktická cvičení, zaměřená na rozvoj expresivních možností hlasového vyjádření. Význam tónu hlasu pro kvalitu komunikace.

Pedagogika

Cílem tohoto 14 hodinového vzdělávacího modulu bylo prohloubení dosavadních znalostí o pojetí předškolního vzdělávání, jeho formách a metodách. Účastníci si osvojili principy efektivní komunikace, seznámili se s modelem profesních kompetencí učitele a s možnostmi jejich využití zejména při mentorské práci.

Reflexe a výstupy klíčové aktivity Interní mentoring v MŠ

Součástí celého kurzu Interní mentoring v mateřské škole byly průběžné zpětné vazby, evaluace od účastníků a pravidelné příležitosti pro sdílení a reflexi aktuálních zkušeností z mentorské praxe. Tyto poznatky sloužily zejména pro přípravu dalšího vzdělávání učitelů a jako podklad pro realizaci myšlenky zavádění interní mentorské podpory do praxe MŠ.

V rámci klíčové aktivity proběhlo na závěr evaluační kolokvium, které dalo účastníkům prostor pro zmapování prvních zkušeností s aplikací mentorských dovedností do vlastní praxe a nabídlo širší diskusi všech zapojených aktérů o uplatnění tohoto přístupu ve stávajících podmínkách MŠ.

Velmi cenné byly zkušenosti a postřehy ředitelů MŠ či učitelů (mentorů), které zazněly v individuálních rozhovorech, a které umožnily s větším odstupem pojmenovat další potřeby a možná úskalí při poskytování mentorské podpory. Důležitá byla i doporučení od lektorů, která směřovala k případné revizi budoucího kurzu pro mentory.

Evaluace a zpětné vazby od účastníků²

V následujícím textu jsou uvedeny autentické výroky účastníků, které se v evaluacích vyskytovaly nejčastěji nebo byly zásadní pro průběh celé klíčové aktivity. Jsou zde zachycena i vyjádření, která podle realizátorů projektu výstižně popisují proces od získávání povědomí o mentoringu až po sbírání prvních zkušeností.

Co bylo pro účastníky kurzu užitečné a přínosné, co nově pochopili:

² Ukázky evaluačních dotazníků a příklady reflektivních otázek jsou součástí příloh.

- *Na začátku kurzu jsem teprve zjišťovala, co je to mentoring. S postupem dalších a dalších lekcí jsem zjistila, jak komplikovaná, ale zároveň krásná, může komunikace být. Je to povzbuzující výzva. A být někomu nápomocná v jeho rozvoji, vyslechnout, co člověk potřebuje, a společně hledat cesty ke zlepšení je krásné. A vždy to posouvá oba dva zúčastněné aktéry.*
- *Pochopila jsem princip a smysl mentoringu, co obnáší mentoring, co se očekává od mentora*
- *Začínám tušit, co je mentoring, jeho souvislost s technikami respektující komunikace*
- *Odrasovým můstkem pro mentoring jsou základy komunikace a správné pozorování, chápání vlastní iniciativy a zodpovědnosti*
- *Je důležité dobře pozorovat a naslouchat*
- *Přínosem je nehodnotit, ale popsat danou situaci*
- *Uvědomuji si, že se vyskytujeme ve světě „hodnotícím“ a vnímám důležitost a potřebnost popisného jazyka v komunikaci s druhými (děti, partner, učitel)*
- *Učím se přijmout odpovědnost za proces nikoli za druhého*
- *Uvědomila jsem si, že je to těžší, než se mi zdálo*
- *Mentor nehodnotí, nedává řešení, není zodpovědný za menteeho určení času a rozvrhu hodin*
- *Čím víc pronikám do problému, tím víc zjišťuji, jak je to obtížná a zdlouhavá cesta. Téma je velice zajímavé, vede k zamyšlení*
- *Nevnucovat své názory, umět se stáhnout, vyslechnout*
- *Že na to, abych někoho posunula, se musím naučit pokládat „správné otázky“*

Co účastníkům pomáhalo, vyhovovalo:

- Praktická cvičení, ukázky, konkrétní situace, příklady, modelové situace, názorná ukázka rozhovorů
- Rozbor situací, které eventuálně mohou vzniknout

- Společné rozhovory ve dvou, možnost zkusit si rozhovor, vyslechnout zpětnou vazbu
- Být v roli menteeho a zažít mentoring na vlastní kůži
- Shlédnout konkrétní situace na videu
- Písemné materiály (literatura, studijní materiály)
- Zažití v praxi
- Vedení a zkušenosti lektorů
- Komunikace v popisném jazyce
- Mít čas si věci zkusit, společně reflektovat

Co na základě svých stávajících zkušeností vnímali účastníci na práci mentora nejtěžší:

- Nechat břímě rozhodování na menteeem a zároveň strukturovat problém, nezabředávat
- Položit správnou a vhodnou otázku, která posune dál hovor i řešení problému
- Pojmenovat správně problém, konkretizovat zakázku
- Klást dobré a podnětné otázky
- Klást konstruktivní otázky a zjednodušit zakázku do jedné věty
- Držet se role mentora, neposouvat si problém do osobní roviny
- Nepředávat horlivě své zkušenosti, rady, nenabízet ihned vlastní řešení, zůstat upozaděm
- Najít skutečný problém a vhodnými otázkami dovést menteeho k řešení
- Přijmout roli průvodce na cestě poznání
- Naučit se popsat situaci a nehodnotit

Výstupy z evaluačního kolokvia

Jaké podmínky musí být zajištěny v MŠ, abyste byli schopni poskytovat (mentorskou) podporu:

- Souhlas a podpora vedení MŠ a kolegů

- Vhodná místnost pro mentorský rozhovor
- Ve své pracovní době vyčleněný časový prostor pro mentorskou činnost
- Možnost konzultovat své postupy, sdílet své zkušenosti (např. s nějakým zkušeným mentorem)
- Informovanost ze strany fakulty (s čím studenti na praxi přichází, co po nich učitel/mentor může (nemůže)chtít
- Zájem o výstupy studentských praxí ze strany fakultních učitelů, např. možnost společného setkání a reflexe praxe v trojici student (skupina studentů) – učitel MŠ – fakultní učitel
- Vyladit rozvrhy studentů tak, aby mohly po dopolední práci s dětmi zůstat ještě s učitelem ve třídě a společně reflektovat jeho práci. Často ani nešlo uplatňovat mentorský přístup, protože studenti museli díky dalšímu rozvrhu odcházet hned po ukončení dopoledního bloku zpět na fakultu a nebyl prostor k hlubší analýze a hledání společných cest.

Postřehy ředitelů a učitelů (mentorů) v rámci individuálních rozhovorů

- Do jaké míry a s jakým úspěchem jste podle Vás dokázali uplatnit získané dovednosti z mentorského kurzu? Co se dařilo?
- Co se ukázalo ve Vaší mentorské práci a spolupráci s mentem (studentem, kolegyní) jako nejtěžší? Na co jste v praxi naráželi...?
- Jaký je Váš časový odhad pro efektivní mentorskou podporu studenta na praxi (KS1)?
- Jaký je Váš současný pohled na mentoring?

Zaznamenané odpovědi:

- *V našem školství stále nejsme zvyklí a ani připravení systematicky pracovat na svém profesním rozvoji. Na cokoli nového či jiného se díváme velmi skepticky a s nedůvěrou. Často už samotné slovo mentor je mezi většinou učitelů vnímáno velmi negativně (jako ten, kdo poučuje a kárá).*
- *Já osobně vnímám mentoring jako příležitost pro kultivaci pedagogické profese*

- *Byla jsem překvapena především tím, že nejvíce práce a času zabere sjednávání zakázky (jasná formulace cíle co učitel/ student chce a potřebuje).*
- *Nejtěžší pro mě bylo začít, nabídnout se jako mentor.*
- *Přijde mi snazší realizovat spíše externí mentoring. Myslím si, že impulz zvenčí může řešené či neřešené situace snadněji posunout. Doma není nikdo prorokem a zátěž či vlastní postavení, které člověk v MŠ zastává, může být na překážku, když se najednou ocitá v jiné roli.*
- *Musím ocenit svoji paní ředitelku, která mi vytvořila podmínky pro podporu a intenzivější spolupráci s moji novou kolegyní. Nedovedu si představit, že bych to při plném vytížení dělala ještě po své práci.*
- *Jsem vděčna za možnost vyzkoušet si roli mentora. Nejvíc mi těší, že mohu vidět velké pokroky u své kolegyně, se kterou jsem mohla spolupracovat. Mentorské rozhovory byly oboustranně přínosné, hodně jsme se spolu naučily a trůfám si říct i posunuly. Určitě to bylo tím, že moje kolegyně měla chuť na sobě dále pracovat a já jsem mohla být u toho.*
- *Nejobtížnější bylo najít si společný čas k reflexi a mentorskému rozhovoru. S přibývajícím koncem školního roku do toho vstupovala řada nejrůznějších akcí a někdy nebylo vůbec možné se během celého týdne (14 dnů) setkat. Nebo byla potřeba řešit úplně jiné, aktuální, spíše provozní věci.*
- *Uvědomila jsem si, že mentoring není záležitostí zpravidla jednoho setkání, ale jedná se o systematickou a dlouhodobější práci s jedním člověkem. Ideální by bylo nastavit si pravidelná setkání- minimálně 1x za měsíc.*
- *Aby se důvěra a spolupráce mezi mentorem a menteem mohla vůbec vybudovat, viděla bych min. dobu pro vzájemnou spolupráci asi 3 měsíce.*
- *U začínajících učitelů by byla spolupráce vhodná asi celý rok. Ke konci už třeba v kratších intervalech.*

Doporučení lektorů na základě stávajících zkušeností s realizací kurzu

- Zvýšit hodinovou dotaci kurzu na 60–80 hodin
- Úvodní modul věnovat základnímu vyladění tématu respektující komunikace a popisnému jazyku, které je základním předpokladem nabízené mentorské podpory

- Teprve na tento úvodní modul navázat základním kurzem mentorských dovedností (40 hod), který by měl určitě zůstat prakticky zaměřený a zabývat se co nejvíce příklady z praxe účastníků kurzu. Ideálně zachovat 2x 2 x 1 dny, v mezidobí by mohli účastníci pracovat na konkrétních zadáních ve své MŠ, mohli by zkusit aplikovat získané dovednosti, které by mohli na následném setkání reflektovat, přinášet skupině k diskusi atp.
- Zařadit průběžná a pravidelná intervizní setkávání, tzn. vytvořit prostor, kde budou moci účastníci pod odborným (facilitovaným) vedením sdílet své zkušenosti, obavy, otázky, společně nahlížet na řešené „zakázky“ atp. (ideálně 4 x ročně)
- Nabídnout zájemcům kurz rozšiřujících mentorských dovedností (opět prakticky zaměřený, sledování mentorské praxe, rozhovorů mentor – mentee, event. videonahrávky (možná kombinace základního kurzu s intervizemi)
- Vytvořit podmínky pro mentorskou podporu studentů či učitelů (např. zajištění vhodného a nerušeného prostoru pro rozhovory, zohlednění v úvazku či jiné časové uvolnění učitele pro tuto práci, ze strany fakulty vystavit rozvrh studentů tak, aby mohli po praxi zůstat ve třídě s učitelem k následnému rozboru a mentorskému rozhovoru a nemuseli odcházet na další výuku do školy atp.)
- Zvážit možnost i externího mentoringu (pokud se nejedná o praxe studentů)

Klíčová aktivita 5: Evaluace kvality vzdělávacích aktivit v polytechnické výchově

DAGMAR ŠAFRÁNKOVÁ

MARKÉTA ZACHOVÁ

Úvod

Cílem klíčové aktivity č. 5 projektu „Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách“ (CZ.1.07/1.3.00/48.0033) bylo zhodnocení kvality vzdělávacích činností a projektu jako celku. Metodik KA5 byl v projektu zodpovědný především za průběžnou odbornou evaluaci realizovaných klíčových aktivit (celkové hodnocení dotazníků, skupinových rozhovorů, obsahové analýzy zpráv z odborných tuzemských a zahraničních stáží), podílel se na přípravě a realizaci evaluačních kolokvií a návrhu a realizaci klíčového výstupu projektu v podobě závěrečné konference, spolupracoval na podkladech pro odbornou elektronickou publikaci. Další oblastí činnosti metodika byla úzká spolupráce s metodiky jednotlivých klíčových aktivit a s cílovou skupinou projektu.

Během ročního fungování projektu proběhlo pět setkání (úvodní setkání, tři evaluační kolokvia a závěrečná konference), na kterých byly předneseny závěry evaluace vzdělávacích aktivit a byla formulována doporučení na změny obsahu, organizace a výstupů vzdělávacích kurzů, hodnocení zahraničních a tuzemských stáží.

Již v době zahájení projektu (červenec – prosinec 2015) proběhla setkání (vč. prvního evaluačního kolokvia) posuzující efektivitu vzdělávacích aktivit a průběhu projektu. V následujícím roce (leden – červen 2015) pak další dvě evaluační kolokvia a závěrečná konference, jejichž záměrem bylo pokračovat v hodnocení vzdělávacích činností, zahraničních a tuzemských stáží a specifikovat efektivitu řešení celého projektu a jeho výstupů pro oblast vzdělávání učitelů (učitelek) mateřských škol (dále jen MŠ) a jejich profesní rozvoj v oblasti polytechnické výchovy. Samozřejmě byl kladen důraz na rozvoj a účinnou aplikaci obsahu polytechnické výchovy do MŠ a na specifičnost metod a forem výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku v této oblasti.

V projektu byly využity následující metody evaluace vzdělávacích činností: dotazník s uzavřenými a otevřenými položkami (příloha č. 1), skupinový rozhovor (příloha č. 2), kvalitativní technika zaměřená na hodnocení mentoringu „Já a mentoring“ (příloha č. 3) a obsahová analýza dokumentů, zpráv ze zahraničních a tuzemských stáží, kde byla hodnocena obsahová, organizační stránka, přínos a výstupy do pedagogické praxe, apod. (příloha č. 4).

V následujících částech příspěvku bude představeno hodnocení průběhu tří kolokvií a závěrečné konference, ve kterých byla stěžejní evaluační činnost vzdělávacích aktivit a

projektu. Nejdříve je však potřebné vysvětlit, jak byla uchopena a chápána polytechnická výchova a evaluace v rámci klíčové aktivity č. 5 a v celém projektu.

Polytechnická výchova je nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011- 2015 ve svém reformním kroku poukazuje na potřebu pokračování metodické podpory realizace reformy na MŠ a zdůrazňuje (mimo jiné) potřebu začít s polytechnickou výchovou již od mateřských škol (s využitím např. kreativních technických hraček, stavebnic, apod.). V tomto směru můžeme polytechnickou výchovu chápat jako vzdělávání poskytující vědomosti o vědeckých principech a odvětvích výroby, o znalostech z technických oborů a všeobecně technických dovednostech (Mareš; Walterová; Průcha, 2013). Polytechnická výchova a vzdělávání rozvíjí znalosti o technickém prostředí a pomáhá vytvářet a fixovat správné pracovní postupy a návyky, podporuje touhu tvořit a práci zdárně dokončit. Přispívá nejen k osvojování a rozšiřování poznatků, ale také k vytváření pracovních dovedností a návyků, které mohou děti využívat v běžném a později i pracovním životě. Hledání správných postupů, vyrábění a zkušenosti s technikou rozvíjí také vzájemnou komunikaci, spolupráci a volní vlastnosti dětí předškolního věku. Učí děti překonávat překážky a motivuje je k dokončení práce.

Z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2007) je možno nahlížet na polytechnické vzdělávání skrze očekávané výstupy předškolního vzdělávání jednotlivých vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho svět, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Z polytechnického vzdělávání je ve vzdělávacím obsahu RVP PV možné nalézt, např. manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů, spontánní hru, řešení myšlenkových i praktických problémů, postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí. Polytechnická výchova by měla prostupovat všemi oblastmi RVP pro předškolní vzdělávání a toto její integrační pojetí bylo hlavním smyslem projektu a obsahu vzdělávacích aktivit.

Evaluace patří v současné době k velmi frekventovaným pojmům pedagogické teorie i praxe. Je spojována s pojmem hodnocení. Původ tohoto termínu je v latině (*valere* – závaznost, platnost), později byl převzat do francouzštiny (*évaluer* – oceňovat, hodnotit) a pak do angličtiny (*evaluation* – ocenění, určení hodnoty). Celkově lze pojem evaluace vztahovat k posuzování kvality vzdělávání, jejího obsahu, efektivnosti učení a také jako hodnocení vzdělávacích programů. Švec (2002) vymezuje evaluaci jako proces nebo

výsledek objektivního posuzování hodnoty, kvality, efektivnosti cílových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů, aj. Z toho vyplývá, že proces evaluace plní následující základní funkce (kromě jiných): sumativní a formativní. Sumativní funkce spočívá v tom, že na základě evaluace je možné popsat stav, v němž se nachází to, co je předmětem evaluace. Formativní funkcí rozumíme hodnocení toho stavu, kdy se zjištěné údaje využívají pro návrh dalších opatření (např. zavádění pedagogických inovací, postupů a rozvíjení osobnosti dítěte v předškolním věku, apod.). Pro evaluaci je také důležitá funkce zpětné vazby, kdy se poznatky, výpovědi apod. z hodnocených činností využívají při zavádění a hodnocení pedagogických inovací a alternativ (nebo změn). Pokud bychom řešili vztah mezi termínem evaluace a hodnocení, pak ve shodě s Průchou (1996) se sémanticky tyto pojmy vlastně neliší a je možné je používat jako obsahová synonyma. Komplexně může evaluace být chápána jako souhrn veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů a využívá se v širším kontextu běžné vzdělávací praxe. V oblasti praxe hodnocení můžeme evaluaci zaměřit na tyto oblasti: vzdělávací potřeby, vzdělávací programy, hodnocení učebnic, reálná výuka, edukační prostředí, vzdělávací výsledky, efektivita vzdělávání a škol. V našem příspěvku se zaměříme na evaluaci realizovaných vzdělávacích činností a projektu polytechnické výchovy jako celku.

První evaluační kolokvium

První evaluační kolokvium v projektu „Polytechnická výchova v MŠ“ bylo realizováno 2. prosince 2014. Toto kolokvium proběhlo po realizaci jedenácti vzdělávacích kurzů a hodnoceným obdobím byl srpen až listopad 2014 (18. 8. – 30. 11. 2014). Pro hodnocení vzdělávacích činností (kurzů) byla vytvořena technika dotazníku s osmi položkami, které od respondentů vyžadovaly uzavřené nebo otevřené odpovědi (příloha č. 1). Dotazník byl doplněn skupinovým rozhovorem, který byl realizován přímo se zúčastněnými respondenty a zahrnoval šest položek (rozhovor byl nahráván a přepis rozhovoru následně hodnocen, nebo byly odpovědi z rozhovoru zapisovány lektorem a písemné záznamy byly následně hodnoceny – příloha č. 2).

Evaluace vzdělávacích kurzů se zúčastnilo 180 respondentů. Zjištěná data byla hodnocena kvalitativně a kvantitativně a výsledky hodnocení zahrnovaly obsahovou, organizační a metodickou stránku vzdělávacích aktivit, vč. lektorského vedení kurzů a návrhů respondentů na změny ve vzdělávacích kurzech.

Z odpovědí respondentů z dotazníků i rozhovorů je patrné, že kurzy byly hodnoceny pozitivně jak po obsahové, metodické a lektorské stránce a jsou efektivní pro pedagogickou praxi v MŠ v oblasti polytechnické výchovy. Z výsledků evaluace vzdělávacích kurzů lze uvést pozitivní hodnocení těchto aktivit: práce s textem, příběhem a inspirace pohádkou v prostoru, dále pak propojení matematiky s pohybem a činnosti spojené s alikvotními tóny a dvojhlasem. Velmi kladně byl také hodnocen rozvoj komunikace, sebepojetí, sebepoznávání, techniky dramatické výchovy v aktivitách a praktické techniky týkajících se práce s hlasem a dechem. Z hodnocení respondentů v oblasti obsahové a organizační stránky vzdělávacích aktivit vyplynuly tyto náměty na zlepšení:

- obohatit kurzy větším množstvím námětů na práci s dětmi v pedagogické praxi MŠ
- zařadit témata navržená účastníky kurzů (např. správné vedení a pravidla třídy, komunikace a pravidla v MŠ mezi dětmi, ale i v kolektivu učitelek MŠ, apod.)
- zvážit vyšší hodinové dotace kurzů, aby byl širší prostor pro sdílení zkušeností účastníků kurzů
- zvážit týdenní realizaci letní školy a denní harmonogram kurzu (náročné po fyzické i psychické stránce, únava)
- lépe naplánovat vzdálenost ubytování a stravování od místa konání vzdělávacích aktivit
- zajistit včasnou distribuci studijních a pracovních materiálů.

V prvním evaluačním kolokviu byl také hodnocen průběh, činnosti a klíčové aktivity projektu. Byla stanovena doporučení na změny v těchto oblastech: větší provázanost a spolupráce metodiků klíčových aktivit v projektu, kvalitnější vedení záznamů a podkladů pro hodnocení vzdělávacích aktivit, častější komunikace a průběžná zpětná vazba činností mezi metodiky klíčových aktivit.

Druhé evaluační kolokvium

Druhé evaluační kolokvium v projektu „Polytechnická výchova v MŠ“ se uskutečnilo 25. února 2015. Toto kolokvium proběhlo po realizaci kurzů interního mentoringu. Hodnoceným obdobím bylo září 2014 – leden 2015. Pro evaluaci kurzů interního mentoringu byla vytvořena technika dotazníku s otevřenými otázkami (příloha č. 3).

V dotazníku byly použity tři položky s možností kvalitativních odpovědí a číselná škála odpovědí (5 = nejvyšší hodnocení, 1 = nejnižší hodnocení), která se týkala následujících položek: organizace kurzu, práce lektorů, materiálního a technického zajištění kurzu, zhodnocení informací využitelných v praxi a celkového zhodnocení kurzu. V další části byla využita kvalitativní technika hodnocení „Já a mentoring“, která byla zaměřena na sebereflexi a individuální výpovědi účastníků kurzu. Otázky byly zaměřeny na oblast vlastních silných stránek, vnímání práce mentora (úskalí, obtížnost práce mentora) a obsah dalšího vzdělávání potřebného při poskytování efektivní mentorské podpory.

Evaluační kurzů interního mentoringu se zúčastnilo 60 respondentů, jejichž výpovědi byly kvalitativně vyhodnoceny s uvedením nejčastějšího výskytu odpovědí. Z výpovědí respondentů vyplynula celková spokojenost s realizovanými kurzy mentoringu. Účastníci ocenili především praktické zaměření kurzů s množstvím cvičení, konkrétních ukázek, možnost procvičit si formulaci zakázky. Na reálných příkladech si mohli pod odborným vedením lektorů vyzkoušet principy efektivní komunikace: naslouchání druhým, formulaci a pokládání správných otázek, použití popisného jazyka. Zároveň si v rámci kurzu uvědomovali své slabé stránky v komunikaci spojené s rolí mentora: obtížnost role mentora, být objektivní, naučit se popsat situaci a nehodnotit. U řady respondentů se objevily obavy, zda zvládnou aplikovat principy mentoringu ve své pedagogické praxi, tak aby partnerovi v komunikaci skutečně pomohli. Z hlediska organizace a lektorského zajištění byly kurzy hodnoceny kladně. Respondenti kladně ohodnotili profesionální přístup lektorů, pozitivní a přátelskou atmosféru po celou dobu kurzu. Neuvedli žádné zásadní výtky a doporučení na změny po stránce obsahové i organizační. V uvedených doporučeních se objevila potřeba dalších navazujících kurzů, které by prohloubily získané dovednosti, dále pak potřeba systematické a průběžné reflexe vlastních zkušeností s mentoringem. V poslední části evaluačního kolokvia byla s účastníky otevřena diskuse s následujícími otázkami: Do jaké míry a s jakým úspěchem jste podle vás dokázali uplatnit získané znalosti a dovednosti? Co se Vám dařilo? Kde se objevil problém? Z diskuse vyplynuly tyto náměty: zaměření dalšího vzdělávání mentorů na jejich specifické potřeby, náplň a na posílení rozvoje konkrétních dovedností mentora pro praxi v MŠ, apod.

Třetí evaluační kolokvium

Třetí evaluační kolokvium v projektu „Polytechnická výchova v MŠ“ se uskutečnilo 30. 4. 2015. Toto kolokvium proběhlo po realizaci většiny zahraničních a tuzemských odborných stáží. V rámci projektu měli učitelé a ředitelé mateřských škol možnost navštívit vybrané zahraniční a tuzemské instituce. Cílem stáží bylo získat nové zkušenosti a konkrétní inspirace do své praxe z oblasti polytechnické výchovy a seznámit se s možnostmi jejího systematického začleňování do vzdělávací nabídky mateřské školy. Stáže probíhaly v období září 2014 – duben 2015: čtyři zahraniční stáže (Španělsko, Portugalsko, Estonsko, Lotyšsko) a 4 stáže tuzemské v rámci ČR. Pro evaluaci odborných stáží byla vytvořena závěrečná zpráva s otevřenými a uzavřenými otázkami, která byla následně kvalitativně vyhodnocena (příloha č. 4). Respondenti se vyjadřovali k těmto základním kategoriím: výstupy z odborné stáže, profesní a odborný přínos a celkové zhodnocení stáže, u zahraničních stáží hodnotili i sociálně kulturní přínos. Obsahem závěrečné zprávy byly dále následující položky: další činnosti realizované během odborné stáže, popis příkladů dobré praxe. Evaluace odborných stáží se účastnilo 47 respondentů.

Z obsahové analýzy závěrečných zpráv vyplynula celková spokojenost s realizací stáží, jak po stránce obsahové, organizační, tak po stránce metodického vedení. Jako přínosné a podnětné hodnotili respondenti především možnost inspirovat se v navštívených zařízeních novými nápady, technikami, didaktickými postupy (získali zásobník námětů a nápadů pro vlastní práci, tvořivé postupy, zajímavá témata a jejich zpracování), v rámci pozorování si všímali, jak je realizována polytechnická výchova (prostředky, materiály, apod.). Během zahraničních pobytů respondenti pozitivně hodnotili sociálně kulturní přínos (možnost seznámit se s tamější kulturou, zvyklostmi atd., které se promítají do vzdělávacího systému MŠ). Měli tak možnost porovnat český a zahraniční vzdělávací systém v oblasti předškolních institucí, předat si vzájemně zkušenosti se zahraničními pedagogy, navázat odbornou spolupráci.

V dalších doporučeních na zlepšení (obsahových, organizačních apod.) by respondenti uvítali více času pro návštěvu instituce (zvážit dotaci na pobyt), zajištění většího prostoru pro rozhovor s pedagogickými pracovníky a možnost nahlédnutí do školní dokumentace navštívené instituce.

Závěrečná konference projektu

Klíčovým výstupem projektu po jeho ročním trvání (1. 7. 2014 – 30. 6. 2015) byla závěrečná konference, která se uskutečnila 30. 6. 2015. Konference se účastnili metodici, lektoři, účastníci jednotlivých vzdělávacích kurzů a stáží, členové akademické obce ZČU (akademičtí pracovníci, studenti pregraduálního studia učitelství MŠ a absolventi tohoto studia). Cílem bylo účinně a komplexně zhodnotit všechny realizované vzdělávací činnosti i projekt jako celek. Součástí konference (program konference je uveden v příloze č. 5) byly workshopy rozdělené do sekcí dle jednotlivých klíčových aktivit: vzdělávací kurzy (klíčová aktivita 1 a 2), stáže – specifická forma vzdělávání pedagogů (klíčová aktivita 3), kurzy interního mentoringu (klíčová aktivita 4). Jednotlivé sekce vedli metodici projektu. Součástí programu bylo také shrnutí a zhodnocení výstupů všech klíčových aktivit projektu (obsahová, organizační stránka, metodické zajištění a vedení vzdělávacích aktivit) metodikem KA5. Účastníci konference reflektovali svoji zkušenost, uváděli konkrétní přínosy jednotlivých klíčových aktivit pro svoji odbornou praxi i osobní rozvoj, silné a slabé stránky projektu, návrhy a doporučení na případné změny. Realizační tým společně s účastníky konference reflektoval efektivitu spolupráce mezi metodiky jednotlivých klíčových aktivit, celkový průběh činností během projektu a strukturu a obsah připravované odborné publikace. Výstupy ze vzdělávacích aktivit a závěrečné konference se stanou součástí nabídky kurzů celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni, přispějí tím k rozvoji polytechnické výchovy v pregraduální i postgraduální přípravě učitelů MŠ.

Závěr

Polytechnická výchova je jednou z možných cest pro vytváření postojů dětí předškolního věku v oblasti pracovních návyků, propojování technického myšlení se sociálními a životními podmínkami a je mostem pro integraci obsahů předškolního vzdělávání v oblastech kurikula MŠ. Předpokladem k efektivnímu zavádění polytechnické výchovy do prostředí MŠ je kvalitní metodická příprava učitelů (učitelek) MŠ v oblasti polytechnické výchovy. Vzdělávací aktivity v projektu „Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách“ (CZ.1.07/1.3.00/48.0033) byly hodnoceny účastníky z řad učitelů MŠ a studentů učitelství MŠ jako přínosné pro využití a aplikaci polytechnické výchovy do prostředí mateřských škol (jak pro učitele, tak pro děti MŠ). Pro další rozvoj polytechnické výchovy ve výchově a vzdělávání MŠ bude potřeba dále rozvíjet integrování této výchovy

do oblastí kurikula MŠ a nabízet širší škálu vzdělávacích kurzů, které budou tuto integraci využívat (obsahově i metodicky). V souvislosti s tímto bude nezbytné také využívat různorodé evaluační nástroje a zaměřit se na hlubší kvalitativní analýzu jevů a procesů.

Literatura

PRŮCHA, J. (1996) *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2013) *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠVEC, Š.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2002) *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. 2. rozš. a dopl. vyd. Bratislava: IRIS, 318 s. ISBN 80-890-1831-9.

SMOLÍKOVÁ, K. (2004) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s.

Příloha č. 1

Dotazník pro hodnocení vzdělávacího kurzu (klíčová aktivita 1 a 2)

Cílem dotazníku je zhodnocení vzdělávacího kurzu a jeho výsledky budou využity při organizaci dalších kurzů. Děkujeme za spolupráci.

Název kurzu:

Termín kurzu:

Lektoři kurzu:

Účastník kurzu: Žena/muž (zakroužkujte)

Věk:

Vzdělání:

Délka pedagogické praxe:

1. Splnil kurz Vaše očekávání? ANO/NE (zakroužkujte)

Odpověď prosím zdůvodněte:

2. Byl kurz přínosný pro Váš profesní život? ANO/NE (zakroužkujte)

Odpověď prosím zdůvodněte:

3. Byl kurz přínosný pro Váš osobnostní rozvoj? ANO/NE (zakroužkujte)

Odpověď prosím zdůvodněte:

4. Jaká témata byla pro vás nejvíce užitečná a zdůvodněte proč?

5. Jaká témata byla pro Vás nejméně užitečná a zdůvodněte proč?

6. Jak byste ohodnotil/-a organizaci kurzu (termín, čas, prostory)?

Uvedte body 1 do 6 (1=negativně, 6=pozitivně). Odpověď prosím zdůvodněte.

7. Pokud jste obdrželi studijní materiály, jak byste je ohodnotil(a)?

Uvedte body od 1 do 6 (1=negativně, 6=pozitivně). Odpověď zdůvodněte.

8. Jaká doporučení byste dal/-a organizátorům kurzu v těchto oblastech:

a) organizační stránka kurzu:

b) obsahová stránka kurzu:

c) metodické vedení kurzu:

d) další náměty:

Příloha č. 2

Podklad k vedení skupinového rozhovoru s účastníky vzdělávacího kurzu

Název kurzu:

Termín kurzu:

Lektoři kurzu:

Počet účastníků kurzu:

Náměty na dotazy a reflexi s účastníky kurzu:

1. Silné stránky kurzu v oblastech: organizace, obsahu (osobního, profesního), lektorského zajištění kurzu, materiálového a technického zajištění kurzu, metodické vedení kurzu.
2. Slabé stránky kurzu v oblastech: organizace, obsahu (osobního, profesního), lektorského zajištění kurzu, materiálového a technického zajištění kurzu, metodické vedení kurzu.
3. Hodnocení účastníků kurzu lektorem (aktivita, přínos, aplikace do praxe apod.).
4. Hodnocení lektora účastníky kurzu (prostor pro dotazy, naplnění cílů, připravenost, komunikativnost, metodická úroveň, provázanost s praxí apod.).
5. Pocity účastníků/lektora při realizaci kurzu.
6. Doporučení na změny.

Příloha č. 3

Evaluační dotazník – interní mentoring

Udělejte křížek na číselné škále, která nejlépe odpovídá Vašemu hodnocení:

Organizace kurzu byla:	dobrá	5	4	3	2	1	špatná
Práce lektorů byla:	výborná	5	4	3	2	1	nedostatečná
Materiální a technické zajištění kurzu bylo:	dostatečné	5	4	3	2	1	
Informací využitelných v praxi bylo:	hodně	5	4	3	2	1	málo
Kurz celkově považuji za:	úspěšný	5	4	3	2	1	neúspěšný

1. Moje „Aha“ (pochopil/a jsem, bylo pro mě přínosné, užitečné)
2. Po této první zkušenosti s mentoringem bych ještě potřeboval/a,
pomohlo by mně
3. Poznámky, komentáře, připomínky,

Evaluační dotazník – „Já a mentoring“: závěrečné shrnutí

- Co na základě svých stávajících zkušeností vnímám na práci mentora jako nejtěžší?
- Co se musím ještě naučit, abych byl kolegům při poskytování mentorské podpory užitečný(á)?
- Na co by mělo být zaměřené další eventuální vzdělávání mentorů, aby bylo pro vás stále výzvou a přínosem a získali jste větší jistotu do případné mentorské praxe?

Příloha č. 4

Závěrečná zpráva – odborné stáže

Údaje o účastníkovi stáže:

Údaje o pobytu, odborné stáži:

Informace o navštívených organizacích:

Organizace pobytu, odborné stáže:

Příprava na odbornou stáž – odborná, jazyková, příprava materiálů, výběr a spolupráce s hostitelskou institucí (prosím, popište):

Náplň pobytu, odborné stáže:

Typ odborné stáže:

Využívaný jazyk:

Zařazení do činností instituce (jakým způsobem):

Odborné činnosti během stáže:

Popište příklady dobré praxe, které Vás zaujaly během stáže. U každého příkladu dále popište možnost přenosu na vaší MŠ a v případě realizace takového přenosu doplňte jeho evaluaci:

Další činnosti realizované během odborné stáže:

Hodnocení pobytu:

Byly naplněny cíle odborné stáže: ANO/NE

Odpověď prosím zdůvodněte:

Byly dosaženy i jiné konkrétní výsledky: ANO/NE

Pokud ano, jaké?

Ohodnoťte prosím pobyt z následujících hledisek:

	1= velmi nízká/nevyhovující	2	3	4	5= vynikající
Výstupy z odborné stáže					
Profesní a odborný přínos					
Osobní a sociálně kulturní přínos					
Celkové hodnocení pobytu					

Jak využijete zkušenosti a výsledky Vašeho pobytu ve Vaší instituci, prosím uveďte konkrétně:

Další doporučení týkající se odborné stáže (obsahová, organizační, apod.)

Co byste doporučovali organizátorům stáže pro zlepšení Vašeho případného dalšího pobytu?

Příloha č. 5

Program závěrečné konference projektu (30. 6. 2015)

14:00 Přivítání, úvodní slovo

14:20 Hlavní řečník doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D.: „Polytechnická výchova v oblasti předškolního vzdělávání“

15:00 Přestávka

15:20 Workshopy v sekcích dle klíčových aktivit

16:50 Diskuse v sekcích dle klíčových aktivit

17:30 Závěrečné shrnutí, diskuse, informace o výstupech projektu

Diskuse v sekcích dle klíčových aktivit:

- KA1 Podpora polytechnické výchovy v mateřských školách – vzdělávací kurzy (Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.)
- KA2 Podpora osobnostního rozvoje učitelů v mateřských školách – vzdělávací kurzy (Mgr. Michal Dubec)
- KA3 Stáže - specifická forma vzdělávání pedagogů – prezentace tuzemských a zahraničních stáží (Mgr. Milada Čámková, Mgr. Markéta Literová)
- KA4 Interní mentoring – ohlédnutí za mentoringem – reflexe zkušeností, rozvaha o budoucnosti tohoto typu individuální podpory v práci učitelů mateřských škol (Mgr. Mirka Škardová)

Diskuse ke klíčovým aktivitám:

- KA1 Podpora polytechnické výchovy v mateřských školách – vzdělávací kurzy a KA2 Podpora osobnostního rozvoje učitelů v mateřských školách – vzdělávací kurzy (Mgr. Pavla Sovová, Ph.D., Mgr. Markéta Zachová)
- KA3 Stáže – specifická forma vzdělávání pedagogů (Mgr. Milada Čámková, Mgr. Milan Podpera)
- KA4 Interní mentoring – vzdělávací kurzy (Mgr. Mirka Škardová)

Přílohy:

Výstupy účastníků klíčových aktivit

Příloha: Zkušenosti se zapracováním polytechnické výchovy do praxe

MILAN PODPERA

Jednodenní příprava pedagoga MŠ

(Petra Mrhálková)

Úvod

Příprava, nazvaná „Sněhová královna“, patří do tématu „Mrazíci, uličníci“, které cíleně směřuje k poznávání zimy jako ročního období. Tematický celek, který toto období zahrnuje, se v TVP objevuje jako „Se Zimníčky do pohádky“. Příprava činností, metody a formy edukace jsou v souladu s RVP PV a tato konkrétní příprava se zaměřuje na předčtenářskou gramotnost, rozvoj sociálních dovedností a v neposlední řadě také environmentální problematiku formou prožitku a sebereflexe.

1. Příprava a cíle

Podle zvolených cílů jsme věnovali pozornost nabídce činností a formám a metodám práce, přípravě pomůcek a vhodných výukových materiálů, které by mohly nejsrozumitelnějším způsobem naplnit zvolené cíle.

Cíle byly zvoleny tak, aby sledovaly a naplňovaly cíle rámcové, které směřují ke klíčovým kompetencím stanovených v dokumentech RVP PV a z něj vycházející ŠVP a TVP.

Cíle:

- rozvoj pozornosti, vnímání a porozumění čtenému textu
- získání povědomí o tom, co je dobro a zlo v pohádkách
- rozvoj kooperativní činnosti ve skupině
- získání znalostí o tom, jak pečovat a chránit své zdraví.

Pomůcky:

- pracovní listy, zimní omalovánky, bílé stuhy, pohádka „Sněhová královna“ (Andersen, 1973), rozstříhaný obrazový materiál, zvoneček, kostým, krmení pro ptáky, zmizíky.

2. Nabídka činností

2.1 Ranní hry

- námětová hra na obchod – stavba z kartonových kostek, třídění potravin, prodej zimního oblečení,
- námětová hra na zdravotníky – stavba z molitanových kostek, zdravotnické pomůcky,
- oblékání panenek – zimní období,
- kreslení, zimní omalovánky, konstruktivní stavebnice a další hry dle výběru dětí,
- pracovní listy „Kde je můj sněhulák?“ (labyrint), „Co patří do zimního období?“.

2.2 Ranní cvičení

- motivační cvičení s bílou stuhou („Jedna koule maličká, druhá koule větší...“),
- protahovací a zdravotní cviky na posilování velkých svalových skupin,
- relaxační – dechové cvičení,
- pohybová hra „Kouzelná stuha“ (proměňování v jiné bytosti nebo zvířata).

2.3 Řízená činnost

- poslech části pohádky „Sněhová královna“ (H. Ch. Andersen),
- skládání rozstříhaného sněhuláka – skupinová činnost,
- komunikativní kruh – rozhovor o dobru a zlu, kouzelných předmětech a přáních,
- asociační hra „Co by sis přál, kdyby...?“ (vyjádření svých přání),
- zkrácené dovyprávění pohádky – charakteristika postav
- dramatická hra s pohybem „Sněhová královna“ (využití kostýmu),
- zpěv písně „Doba ledová“ z notového materiálu „Naladte si hlásky“,
- opakování říkadla „Mrzne a mrzne...“ s využitím rytmických nástrojů,
- „Co zbylo z královny?“ – experimentování s kostkami ledu,
- komunikativní kruh – zhodnocení činností a sebereflexe – „Co se ti líbilo, jaký si měl pocit?“

2.4 Pobyt venku

- pozorování zimní přírody kolem nás – ptáci, krmení,
- trefování koulí na cíl, klouzání po ledě – udržování rovnováhy,
- spontánní pohybová činnost na školní zahradě, honičky a schovávačky

2.5 Odpolední činnost

- tvoření „umělého“ sněhu – mačkání papíru, trefování na cíl, společná „koulovačka“,
- „kouzlení se zmizíkem“ – výtvarná hra ve skupině,
- prohlížení pohádkových knih – vyhledávání ilustrací se zimní tematikou individuálně a ve dvojicích,
- další hry dle výběru dětí.

3. Evaluace

- zvolené téma bylo pro děti zajímavé,
- téma umožnilo naplňovat specifické cíle, které přispěly k rozvoji klíčových kompetencí,
- motivace a činnosti zaujaly dostatečně všechny děti,
- některé činnosti dávaly prostor dětem projevit se jako samostatná osobnost,
- některé děti byly schopny sebereflexe a sebehodnocení,
- v činnostech byly použity vhodné metody a formy vzdělávání např.: prožitkové učení, kooperativní, skupinové učení, práce s příběhem, volná hra, sociální učení,
- byl kladen důraz na předčtenářskou dovednost a částečně naplňována předmatematická gramotnost
- cíle můžeme považovat za částečně splněné s tím, že budou nadále prohlubovány, obohacovány a rozšiřovány.

Získané dovednosti, znalosti a postoje dětí:

- spontánní navazování sociálních kontaktů se skupinou vrstevníků,
- vyjadřování svých vnitřních přání,
- vytváření základních morálních postojů – rozlišení dobra a zla

- rozvoj fantazie na základě poslechu a četby
- obohacení znalostí pozorováním zimní přírody,
- vytváření návyků vedoucích k ochraně vlastního zdraví.

Děti nejvíce zaujalo:

- dramatická hra s pohybem, pohybové hry,
- námětová hra na lékaře a obchod,
- motivační cvičení s hudebním doprovodem,
- krmení a pozorování ptactva,
- překážková dráha s plněním úkolů,
- experimenty s ledovými kostkami.

Projevená přání dětí:

- dramatizace části pohádky s využitím kostýmů,
- další experimenty s vodou,
- návštěva Ekocentra – ptactvo,
- hry se sněhem, bobování.

Závěr

Text pohádky lze využít k hlubšímu zamyšlení nad chováním a jednáním lidí a k obohacení dětského pasivního slovníku o méně obvyklé výrazy. Pohádku je lepší využít u starších dětí, protože je náročnější. Při rozboru obsahu sdělení v textu, je dobré mít předem připravené otázky: „Co je to pitvořit se?, „Co znamená mít srdce z ledu?“. Můžeme nabídnout k poslechu celou pohádku dle volby v kratší či plné verzi. Pohádku lze dobře využít v rozmanitých činnostech, neboť skýtá velký prostor pro motivaci.

Literatura

ANDERSEN, H. CH. Pohádky. Praha: Albatros, 1973. ISBN nevedeno.

MAŤÁKOVÁ, M. Naladte si hlásky. Trutnov: Pratr, 1997. ISBN nevedeno.

Příloha



Obr. 1 Skládání sněhuláka I; zdroj: vlastní.



Obr 2. Skládání sněhuláka II; zdroj: vlastní.



Obr 3. Říkanka s hudebním doprovodem; zdroj: vlastní.



Obr. 4. Cvičení; zdroj: vlastní.



Obr. 5 Přání; zdroj: vlastní.



Obr. 6 Rozpouštění ledu; zdroj: vlastní.

Polytechnická výchova v mateřské škole – Předčtenářské dovednosti

(Blanka Zichová)

Úvod

Pohádkou „O kohoutkovi a slepičce“ zahajujeme celý integrovaný blok s názvem „Hody, hody doprovody“ který je podtématem v TVP - Probuzená příroda.

Veškeré činnosti jsou v souladu s RVP PV. Činnosti jsou zaměřené na rozvoj předčtenářské dovednosti dětí předškolního věku. K doplnění práce jsem použila fotografie z vlastního archívu.

1. Cíle, formy, metody

1.1. Cíl – Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity a úsudky

Dílčí cíle

- uvolnění mluvidel – předpoklad pro správnou výslovnost
- pochopení sociálních vztahů, vlastností (lakota, štedrost)
- porozumění čtenému textu a reprodukce textu
- rozvoj lokomoční pohybu
- uvolnění zápěstí, jemná motorika

1.2 Forma

- skupinové a kooperativní

Z hlediska organizace vzdělávání

- projektové vyučování

1.3 Metody

- Projektová výuka
- Skupinová, kooperativní

1.4 Pomůcky

Jedlá tráva, text pohádky „O kohoutkovi a slepičce“, košíček, třídní maskot, obrázky k pohádce, pracovní listy, pastelky, barevná kolečka

2. Nabídka činností

2.1 Ranní hry

Z hlediska organizace vzdělávání – individuální hry

Z hlediska míry řízenosti – volná forma

- Prohlížení leporela s pohádkou „O kohoutkovi a slepičce“
- Sesypané semínky slunečnice a hrachu, mohou děti třídit
- Omalovánka slepičky a kuřátek, nebo kohoutka
- Pracovní list
- Konstruktivní stavebnice a další hry dle výběru dětí
- Malování na pískovnici

2.2 Ranní cvičení

Cvičení s míčkem

Motivace – míček představuje vajíčko

- Jemná manipulace – dlaň, prsty
- Uchopování, koulení
- Stoj rozkročný. Děti si předávají míč z pravé ruky do levé před tělem.
- Stoj rozkročný. Děti si předávají míč z pravé ruky do levé za tělem.
- Stoj rozkročný. Podáváme si míč z pravé ruky do levé kolem těla.
- Stoj rozkročný, předklon. Předáváme si „osmičkou“ míč z pravé ruky do levé oběma směry.
- Sed turecký. Kutálíme míček kolem těla



OBR. 1. RANNÍ CVIČENÍ S MÍČKEM; ZDROJ: VLASTNÍ

Pohybová hra – Předávání vajíčka

Zaměření: podávání míče- odhad správné vzdálenosti, jemná a hrubá motorika

Úkol: Podávat si míček tak aby neupadl. Všichni hráči se vystřídají.

Pomůcky: 2 menší míčky

Organizace: skupina, řada

Motivace: Slepička snesla vajíčko. Na kraji zahrady se objevila liška. Chce slepičce vajíčko Slepička, však neumí rychle běhat, proto podává vajíčko kohoutkovi, ten jej podává dál slepičkám a kohoutkům. Vše dělají velmi rychle, ale opatrně aby vajíčko zachránily, nerozbily.

Popis hry: Hru hrají dvě nebo více družstev. Děti stojí v zástupech a soutěží v předávání vajíčka (nejlépe menší míček) z rukou do rukou ve vzpažení a to směrem dozadu. Poslední vybíhá vpřed, zařadí se a hra pokračuje, než se všichni vystřídají. Vyhrává družstvo, kterému vajíčko neupadne. Obměnou může být podávání vajíčka (míčku) v předklonu mezi rozkročenýma nohama opět směrem dozadu, nebo bokem.



OBR. 2. PŘEDÁVÁNÍ VAJÍČKA; ZDROJ: VLASTNÍ

2.3 Ranní kruh

Logopedická cvičení: Masáž obličeje – zahřát dlaně (třením o sebe), přikrýt oči, uvolnění

- Masáž čela: každý cvik 3x-4x
- Ruce kolmo, protipohybem táhnu prsty na rukou směrem ke spánkům
- Obkreslujeme bříšky prstů od středu kořene nosu po obočí
- Od nosu po lícních kostech směrem k uším

Špulení rtů jako na pusinku pro maminku, foukáme vzduch (jako na nácvik kokoko)

Cvičení jazýčku – učitelka předvádí: oblizují si jazýčkem rty, počítání zoubků (hrotem jazyky přejíždět přes kousací plochy zubů).

Šnek (pomalu vytahovat jazýček co nejvíce dopředu před ústa a zatahovat zpět)

Namotávání jarní travičky na jazýček a zasouvání do úst bez pomoci rukou.

Ukázka obrázku slepice. Jak dělá slepice? KOKOKO... Jak se jmenuje mládě od slepice?

Jak se jmenuje tatínek od kuřete?

Jak by to mohlo vypadat u babičky na dvoře? Jaká zvířátka zde žijí?



OBR. 3. LOGOPEDICKÁ CVIČENÍ; ZDROJ: VLASTNÍ

2.4 Četba pohádky

Motivace: celý den si hrajeme hry s vajíčkem, povídáme a kohoutkovi, slepičce. Mám pro vás připravenou pohádku o jednom lakomém kohoutkovi. Je to velmi napínavá pohádka. Kohoutek se v této pohádce nechová správně. Já ji budu číst a jsem zvědavá, zda přijдете na to, co kohoutek udělal špatně a zda mi dokážete říct, jaký tedy byl.

„O kohoutkovi a o slepičce“

Učitelka čte text pohádky a děti vyhledávají správné obrázky rozložené po koberci. Kdo najde správný obrázek, umístí jej před skupinu na koberec (magnetickou tabuli apod.). Děti vybírají obrázek a zdůvodňují, pro vybraly právě tento obrázek.

Organizace: skupinová činnost

Rozhovor

- Jaký byl kohoutek? Co znamená být lakomý, štědrý. Byl jsi někdy takový? Znáš někoho kdo je lakomý? Proč už nebude kohoutek lakomý?
- Převyprávění textu dle obrázků.
- S pomocí obrázků děti vymýšlí jiný příběh.
- Dramatizace pohádky – možnost využití jednoduchých kostýmů.

Komunikativní kruh – zhodnocení činností a sebereflexe – „Co se ti líbilo? Jaký si měl pocit v roli kohoutka? Jak se asi cítila slepička, když ležel koutek v oboře?“



OBR. 4. VYHLEDÁVÁNÍ OBRÁZKŮ; ZDROJ: VLASTNÍ

2.5 Pohybová hra

Na hnízdečka

Zaměření: sledování pohybu ostatních dětí, vyhledávání volného kolečka

Úkol: Podávat si míček tak aby neupadl. Všichni hráči se vystřídají.

Pomůcky: barevná kolečka

Organizace: hromadná

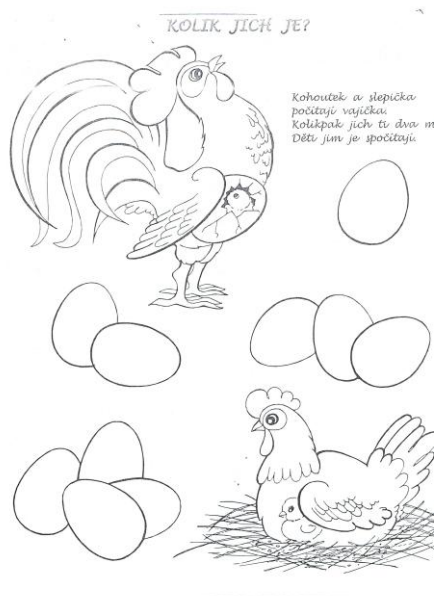
Po prostoru herny jsou rozmístěna barevná kolečka v počtu o jedno méně, než je hrajících dětí. Každé kolečko představuje jedno hnízdo pro jednu kvočnu. Dítě, které hnízdo nemá, je hledá a volá: „Já nešťastná slepička, kde mám svoje vajíčka?“ děti na tlesknutí vyběhají a hledají jiné volné hnízdo. Zrovna tak „hledající kvočna“. Pokud se mu podaří vběhnout to volného hnízda, „hledající kvočnou“ se stává to dítě, na které žádné hnízdo nezbylo.



OBR. 5. SLEPIČKA HLEDÁ SVOJE HNÍZDEČKO; ZDROJ: VLASTNÍ

2.6 Předmatematické představy

Každé dítě obdrží pracovní list, děti dle pokynů učitelky vyhledávají určitý počet vajíček, ten označí. Může následovat volné kreslení do pracovního listu, vybarvování určených vajíček určenou barvou apod.



OBR. 6. PRACOVNÍ LIST – PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY; ZDROJ: VLASTNÍ



OBR. 7. PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY; ZDROJ: VLASTNÍ

2. 6. Pobyt venku

Návštěva školní farmy. Děti mohou krmit zrním kohouta a slepici.



OBR. 8. NÁVŠTĚVA ŠKOLNÍ FARMY; ZDROJ: VLASTNÍ

3. Evaluace

- téma vycházelo z TVP a umožnilo naplňovat cíle IB
- činnosti vycházely ze znalosti dětí, navazovaly na jejich předchozí zkušenosti
- činnosti byly střídány a respektovaly přirozené potřeby dětí
- byl použity vhodné metody a formy vzdělávání, byly použity metody prožitkového učení
- děti dostaly prostor k vyjádření vlastních myšlenek

Co děti nejvíce zaujalo?

- jazykové hrátky s ochutnáváním jedlé trávy
- vyhledávání v průběhu čtení
- pohybová hra
- návštěva školní farmy

S jakou morální hodnotou se děti seznámily?

- pochopily základní morální postoje štedrost x lakota, sobeckost x obětavost, přátelství x samota

Jak byla u dětí rozvíjena schopnost učení?

- rozvoj soustředění, pozornosti
- předmatematické představy
- samostatné vyjadřování
- pochopení čteného textu, práce s textem

Závěr

Aktivní činnost dětí při četbě je přínosnější pro pochopení a zapamatování čteného textu. Děti pasivně nenaslouchají, zapojují více představivosti, fantazie, více aktivují všechny své myšlenkové pochody. Děti měly dostatek prostoru pro vyjádření vlastních myšlenek. Byl obohacen jejich pasivní slovník o nová zájmena označující vlastnosti. Byla vhodně provedena organizace činností. Pomůcky děti zaujaly, byly pro děti zajímavé.

4. Další náměty

4.1 Pohybové hry

- Kvočna hledá svoje hnízdo
- Hra s vajíčkem -šátek

4.2 Výtvarné činnosti

- výroba slepičky z papíru
- práce s keramickou hlinou- výroba stojánku na vajíčka ve tvaru slepičky
- zdobení velikonočního vajíčka
- výroba z trubičky od toaletního papíru – kohoutek, roztřepený ocásek(pomůcka na foukání- uvolnění mluvidel, nácvik správného výdechu)

4.3 Pokus, experiment

- foukání do peříčka – letí, točí se ve větru
- pokus s vajíčkem (kelímek se sladkou vodou-vajíčko klesá na dno, slaná voda-vajíčko plave, je nadnášeno jinou konzistencí vody)
- vajíčko namočené dva dny v octě – vaječná skořápka mizí

- vajíčko namočené den v coca cole hnědne, takto nám ničí cola zuby. Děti zkouší čistit vajíčko kartáčkem a zubní pastou. Vajíčko opět zbledá- snaha o pochopení důležitosti čistit zuby.
- rozbití vajíčka, při zmáčknutí PET ½ l lahve, při jejím přisunutí hrdlem ke žloutku, se žloutek oddělí od bílku a vsune se do PET lahve

4.4 Matematické představy

- různé předměty – vajíčka z papíru, víčka - více, méně, přidej, uber, větší, menší...
- dělení do skupin

4.5 Environmentální výchova

- návštěva farmy- pozorování kohouta a slepice
- sběr jarních rostlin, sušení, využití ke zdobení vajíček
- osetí semínek, pozorování jejich růstu

4.6 Hudební činnosti

- Nácvik písničky „Slepička“, „Slepičko má“
- Nácvik písničky s pohybem „Slepičí taneček“
- Rytmizace říkadel

4.7 Grafomotorika

- Pracovní listy

Použitá literatura

ŠOTTNEROVÁ, D. *Velikonoce: původ, zvyky, hry, pohádky, návody a náměty*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-018-1.

Z kurzu Předčtenářská gramotnost

(Veronika Märzová)

Sluchové rozlišení prvků řeči

Rytmizace slabik

Cíle: správně rytmizovat slova s doprovodem na hudební nástroj, správně dělit slova na slabiky, melodizovat slova, věty, manipulovat s pomůckami

Forma: frontální vyučování, řízená činnost

Metoda: názorná (předvádění, instruktáž)

Popis realizace: učitelka si sedne s dětmi na koberec, tak aby na ni všechny děti viděly. A uvede aktivitu, kterou s dětmi chce dělat. Např.: „Já hlava dřavá, představte si děti, co se mi včera stalo. Zapomněla jsem na zahradě na trávě ležet hrábě, pak jsem šla, na hrábě šlápla, ty se vymrštily a bouchly mě do hlavy a mně se z té hlavy vytratila všechna vaše jména. A tak mi je teď musíte připomenout. A my si ta jména pomocí zvučných dřivek budeme po slabikách vyťukávat, abych si je lépe zapamatovala.“ Rozdá dětem zvučná dřívka (mohou být i jiné nástroje, pomůcky, mohou být i bez a rytmizaci vytleskávat či využít hru na tělo) a názorně předvede, co s dřívky dělat. Všechny děti vyťukají větu: Jak se jme-nu-ješ? A učitelka ukáže na nějaké dítě a to odpoví: „Jme-nu-ji se Ve-ro-ni-ka“. Tímto způsobem ukáže na všechny děti, aby se všichni vystřídali.

Pomůcky: zvučná dřívka

Každý má své písmeno

Cíle: Správně určit hlásky ve slovech (na začátku), rozvíjet fantazii a slovní zásobu při hledání ostatních slov začínajících stejným písmenem, vyjadřovat své představy pomocí gestikulace, dramatizace

Forma: frontální vyučování, řízená činnost, může se stát i rituálem

Metoda: činnostní (napodobování)

Popis realizace: Postavíme se do kruhu (můžeme zvolit i jiné uspořádání), ale tak aby děti dobře viděly na učitelku a ta začne. Řekne např.: „Tak já už teď některá vaše jména znám, ale abych si je ještě lépe a všechna zapamatovala, tak si je řekneme ještě jednou, ale trochu se u toho i protáhneme. Koukněte na mě. Já jsem Veronika, V jako vítr.“ A následně předvede nějaký pohyb či akrobatický cvik. Třeba foukne do dlaní a ruce pak

doširoka roztáhne. Děti se stávají ozvěnou a zopakují: „Ty jsi Veronika, V jako vítr.“ A pokusí se pohyb napodobit. Tak se postupně všechny prostřídají.

Z kurzu Hravá matematika

(Veronika Märzová)

Orientace v rovině

Orientace v tabulce

Cíle: rozlišovat obrazné symboly; správně určit co je řádka, sloupec, svisle, vodorovně, první, poslední; porozumět čtenému textu, zvládat jemnou motoriku s výtvarným materiálem

Forma: frontální vyučování, řízené

Metoda: slovní

Popis realizace: Učitelka pro děti připraví čtvercovou síť. Společně si řeknou, co je v síti nakresleno. V 1. řádce, v 1. sloupci, co je namalováno jako poslední v prvním sloupci, co je namalováno jako druhé v prvním řádku... Po té učitelka řekne, že budeme přiřazovat symboly k sobě podle vět, které bude číst. Např.: „Sněhulák nemá rád, když na něj svítí sluníčko.“ Děti si najdou symbol sluníčka a symbol sněhuláka a vybarví čtverec, který mají sluníčko a sněhulák společný. (Najdou si ho vodorovnou a svislou čarou a kde se čára kříží, tam je správný čtverec.) Další typy vět: Když je venku hezky, jedeme autem na výlet. Před bouřkou se schováme v domečku. Déšť nám zalije kytičky. Déšť nám umyje autíčko... Děti pak měly určit obrazec, který vznikl z vybarvených polí. Bylo to písmenko Z. Za vznikla nám hned další aktivita, kdy se děti rozdělily do 3 družstev a hrály jsme hru, které družstvo vymyslí více slov na písmeno „Z“.

Pomůcky: čtvercová síť, pastelky



Orientace v prostoru

Hračky

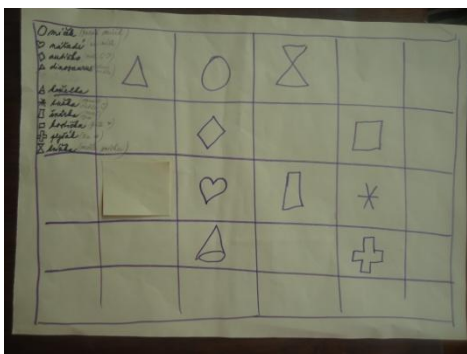
Cíle: osvojit si pravoukrou, levoukrou orientaci; orientovat se v prostoru podle slov před, vedle, za; operovat s předmětem a umět ho uspořádat (prostorové uspořádání), zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami

Forma: frontální vyučování, řízené

Metoda: slovní

Popis realizace: Děti se rozdělí na dva týmy (jeden tým jsme rozlišili barevnými vestami. Každý tým si ve třídě našel 10 věcí. (míček, nářadí, autíčko, dinosaurus, kuželka, tužka, provázek, kostička, plyšák, knížka). Pak děti umisťovaly předměty na koberec dle pokynů učitelky. Např.: „Polož míček na koberec, za míček dej nářadí, mezi míček a nářadí dej autíčko, vlevo vedle autíčka dej dinosaura...“. Na závěr se zkontrolovalo, který tým poskládal všechny věci správně. Důležité bylo, aby se všechny děti dívaly z jednoho směru.

Pomůcky: míček, nářadí, autíčko, dinosaurus, kuželka, tužka, šňůrka, kostička, plyšák, knížka; od každého předmětu 2 kusy



Chápání základních číselných a matematických pojmů; výtvarná činnost; vytvoření rýmu

Rukavice Alice

Cíle: pochopit základní číselné a matematické pojmy; orientovat se v elementárním počtu do pěti; správně přiřazovat slova k objektu; manipulovat s výtvarnými pomůckami; rozvíjet fantazii a slovní zásobu

Forma: frontální vyučování, řízené

Metoda: hra

Popis realizace: Děti sedí na koberci v kruhu, učitelka sedí mezi nimi a představí jim svoji novou kamarádku Alici. Nasadí si na ruku pletenou prstovou rukavici a říká: „Děti podívejte, co já si dnes přinesla. Novou kamarádku rukavici Alici a není to ledajaká rukavice, ale taková popletená rukavice, která je neposedná, stejně jako někteří z vás. Tahle rukavice Alice moc ráda ukazuje dětem různé počty prstů na ruce. Zkusíme společně poznat, kolik těch prstů ukazuje?“ Po té rozpočítá děti v kruhu do pěti, dokud každé dítě nemá své číslo. Děti, kterým patří číslo, které zrovna ukáže rukavice Alice, vstanou a co nerychleji oběhnou 2x kruh dětí a vrací se na své místo. A jelikož děti také chtěly mít takovou kouzelnou rukavici, tak si ji pak šly namalovat. Obkreslily si na čtvrtku svoji dlaň a pak barevně vybarvily vodovými barvami. V průběhu výtvarné činnosti pak vymýšlely jméno, které by se rýmovalo pro jejich rukavici.

Pomůcky: pletená prstová rukavice Alice, namalovaná rukavice Alice na papíře jako předloha pro pozdější výtvarnou činnost, bílá čtvrtka A4, vodové barvy, štětec.



Evaluace

Z mého hlediska jako učitelky, se některé cíle podařilo naplnit, jiné pouze z části. U každého dítěte to bylo jiné. Aktivitu plnily z velké části děti „školáci“, které měly ten týden zápis do školy, ale i tři děti, které půjdou do školy až příští rok a pro ty byly některé cíle aktivit ještě nedosažitelné. Přesto s námi aktivitu plnily. Nejlépe děti pracovaly se zvuknými dřívky, byla jsem i velmi mile překvapena, jak dobře se orientovaly v prostoru, když skládaly na koberec předměty dle mé navigace. Při orientaci v rovině (čtvercové síti) už byla práce složitější a ne všechny děti se dokázaly v síti orientovat a zároveň se soustředit na věty co říkám a rozpoznat o čem v nich mluvím. Ale nakonec všem dětem, tak jak mělo, v síti vzniklo písmenko „Z“. Pro mladší děti bylo též složitější vymyslet slovo od stejného písmene, jako začíná jeho jméno. Nebyly schopny určit písmenko na začátku

slova. Děti „školáci“ s tím většinou neměly problémy. Všem se líbila aktivita s rukavicí Alicí, bavila je, protože u ní měly i pohyb a mohly běhat. Všem se povedla i jejich namalovaná rukavice a všechna jména, která děti vymyslely byla velmi originální a vtipná. (Pukavice, Jitrnice, Tanečnice, Barevnice, Prstovnice, Slunečnice...). Co se týče vhodnosti formy, tak bych měla být příště více variabilní. Všechny formy byly stejné. Ale věřím, že postupem času a získávání zkušeností a praxe budu pro děti volit pestřejší formy vzdělávání. Přesto myslím, že těchto pár aktivit přineslo dětem něco nového a osvojily si dovednosti, procvičily vědomosti a získaly zkušenosti, které jim byly při zápisu do školy přínosem.

Příloha: Ukázka reflexí účastníků kurzů osobnostního rozvoje

PAVLA SOVOVÁ

Jaké výstupy mohou být z lekcí, které jsou věnovány osobnostnímu rozvoji účastníků? Zde se nemůže jednat o konkrétní a poměrně přesně hodnotitelné fenomény. Kurzy byly příliš krátké na to, aby mohly vzniknout např. tvůrčí výstupy – přednes, inscenace, nacvičená píseň apod. Výstupem ale může být i reflexe účastníků, která se objevila v evaluačních dotaznících. Tato stručná a bezprostředně po kurzu sdělená vyjádření jsou doplněna informacemi, které byly získány v rozhovorech s absolventy kurzů. Nad výstupy se pak dále zamýšlíme v komparaci s cíli kurzů.

Kurz Jak úspěšně komunikovat

Z evaluačních dotazníků vybíráme dva příklady reflexí:

- *„Zjistila jsem, jaké chyby dělám a jak je mám napravit. Už vím, jak se budu snažit komunikovat s dětmi i s rodiči. Možná se zlepší i má partnerská komunikace.“*
- *„Opravdu vhodné do běžné praxe. Lze používat v MŠ, s dospělými i s dětmi. Vztahuje se to ke všem oblastem jak soukromého, tak profesního života.“*

Jako užitečná témata vybrané absolventky uvádí:

- primární sociální potřeby, o kterých jsem do teď nevěděla,
- emoce + pochopení a práce s nimi,
- konstruktivní komunikace – „jak no to“ (předcházení a efektivnější řízení konfliktů).

Uvedený kurz byl poprvé realizován v rámci letní školy polytechnické výchovy. Vzhledem k časovým možnostem pak byly závěrečné dvě hodiny kurzu ve druhé polovině září. O vyplnění evaluačního dotazníku byli účastníci požádáni již na letní škole. Na závěrečné dvojlekcí se lektor Michal Dubec dotazoval, jak se účastnicím daří aplikovat zkušenosti a poznatky do pedagogické práce. Zhruba měsíc po hlavní části kurzu zúčastněné učitelky se (dle Dubce) shodovaly ve velké míře v následujících oblastech:

- Pokud se daří užívání popisného jazyka, děti reagují jinak. S popisným jazykem a změnou průběhu komunikace souvisí využití zpětné vazby.
- Učitelky si uvědomují, že řídí více než by chtěly nebo než považují za optimální. Snaží se směřovat, aby více využívali strategie, které podporují vedení.

Cíle kurzu jsou formulovány následovně:

- *Znalosti:* principy činnosti mozku v situaci komunikace, potřeby dětí, věcné a vztahové signály, asymetrie a symetrie v komunikaci.
- *Dovednosti:* analýza věcných a vztahových signálů v komunikaci, variování komunikačních situací, uplatnění vztahových signálů v komunikaci, poskytování a přijímání zpětné vazby.
- *Postoje:* ochota vytvářet bezpečné prostředí, ochota zkoušet nové postupy komunikace, uplatnit je v praxi, reflektovat zkušenosti.

Výše uvedené reflexe určitě dokladují vědomou ochotu v praxi zkoušet nové postupy, vytvářet pro děti vhodné klima a reflektovat zkušenosti. Určitě prokazují alespoň určitou míru deklarovaných dovedností. Obě tyto oblasti musí vycházet z pochopení znalostí a poznatků vyložených v rámci výuky.

Kurz Hlas a řeč jako součást osobnosti pedagoga

Opět uvedme dva příklady vyjádření účastníků:

- *„Vzhledem k tomu, že ve skupině nás bylo poměrně málo, vyzkoušel si každý z nás pod odborným vedením možnosti svého hlasu a dechu, naučili jsme se pomocí některých cvičení správně dýchat a vědomě zapojovat do dýchání bránici, vyzkoušeli jsme si mnohá hlasová a mluvní cvičení a získali užitečné materiály s hlasovými a dechovými cvičeními, snadno aplikovatelné v praxi učitelek mateřských škol.“*
- *„Velmi mě zaujalo, jak vlastně hlasivky vypadají a fungují. Jinak jsem si potvrdila, co vlastně dělám špatně, že se tak „herecky“ pološím do situace, že hlas nešetřím. V komunikaci s dospělými tento problém nemám.“*

Na konci školního roku (cca po sedmi měsících po realizaci kurzu) se mi podařilo požádat o rozhovor autorku druhého výroku (HB)

PS: Co z hlasového kurzu využíváte? Na co si ještě s odstupem pamatujete?

HB: *„Jako první mě napadá, že kolegyně měla hlasové problémy a já jsem jí doporučila spolupráci s odborníkem, Nakonec nevyužila přímo Hlasové centrum v Praze, ale byla u jiného foniatra..., potvrdilo se, že má nedomykavost a řešila to. Čas od času si*

v nějakém momentu, kdy jsem s dětmi a prožívám s nimi nějakou hru, řeknu, ty jo, neměla bys tak do toho šlapat.“

PS: Takže si všimnete sama sebe? To se ale asi před absolvováním kurzu nestávalo, že?

HB mi dala za pravdu.

Tento kurz je akreditován Hlasovým centrem o.p.s. I zde lze ve formulaci vzdělávacích aktivit sledovat rovinu znalostí, dovedností a postojů, i když nejsou explicitně takto rozděleny.

Cíle kurzu jsou:

- získání znalostí o fyziologii a hygieně hlasu ve vztahu k výkonu pedagogického povolání
- získání znalostí a praktických dovedností z oblasti psychologie mluvního projevu a jeho dopadu na posluchače (žáky), problémy dětské psychiky a ukazatele její patologie
- získání teoretických znalostí, praktických dovedností v oblasti vývoje dětského hlasu v období předškolního vzdělávání včetně prohloubení diagnostických kompetencí učitelů
- zlepšení hlasových a mluvních předpokladů pedagogů mateřských škol a dalších pedagogických pracovníků působících v rámci předškolního vzdělávání (pedagog je pro dítě významným vzorem správného mluvního projevu)
- upevnění správných návyků v uplatňování dechové techniky, rezonance a správné artikulace českého jazyka
- posílení pozitivního postoje ke kvalitě a kultivace mluvního projevu pedagogů

V reflexích ani v rozhovoru nešlo o to, abychom prozkoušeli absolventy, zda dokonale ovládají probranou látku. Přesto úryvky naznačují, že sledované oblasti byly naplněny. Otázkou je však míra zvládnutí. Více k tomuto vracím v diskuzi v závěru článku.

Kurz Herecké aspekty učitelské profese

Z bezprostředních výpovědí jsou vybrány následující:

- *„Nejvíc užitečná byla: práce s hlasem – zaujetí publika, dramatizace detektivního příběhu.“*
- *„Velmi příjemná (byla) komunikace mezi lektory a účastníky, přínosná byla možnost využití všech poznatků v osobním i profesním rozvoji.“*
- *„Přínosný byl hlavně blok zaměřený na hlas a řeč. Člověk se neustále vzdělává a i já sám na sobě pozoruji, v čem ještě mám mezery.“*
- *„Hry a činnosti, které jsme během kurzu absolvovali, lze využít do praxe, ale je nutné je obměnit k věku dětí. Díky činnostem jsem si poodkryla některé stránky mého já.“*

V červnu 2015, tj. cca sedm měsíců po realizaci kurzu, byl veden rozhovor s jednou absolventkou kurzu (VA), která není autorkou žádného výše uvedeného výroku. Následující přepis úryvku rozhovoru vznikl na základě poznámek:

PS: V čem Vás ovlivnil kurz Herecké aspekty, co si vybavujete?

VA: (chvíle přemýšlení) *No vybavuju si detektivní příběh (technika dramatické výchovy – pozn. PS), jak mě neuspokojilo, že to nemělo konec. A já jsem si to uzavřela, že to musí nějak skončit – našla jsem si vlastní řešení... a pak jsem byla spokojená. A jak jsem koukala na ty ostatní, tak to všichni měli takto... že to prožívali po svém.*

PS: Proč si to myslíte?

VA: *Z toho, jak se ptali.*

PS: No a ve veřejné samotě (cvičení inspirované dialogickým jednáním) to také každý měl „po svém“, to přece bylo trochu obdobné.

VA: *No, tam to vlastně bylo ještě více. A taky se mi líbilo, jak jsme tam měli tu tyč (flexibarová tyč byla využita pro hlasová cvičení – pozn. PS) a každý přemýšlel. A všichni jsme zkoušeli, jak propojit tělo s hlasem.*

PS: A co vám tedy kurz dal, v čem vás ovlivnil?

VA: (chvíle přemýšlení) *No, ono to vlastně bylo spíše na tu naši osobnost.*

PS: Ano, to byla podpora osobnostního rozvoje.

V průběhu dalšího hovoru jsme se shodly na tom, že kurz měl vlastně i psychohygienický uvolňující účinek a že byly naplněny cíle lektorů – aby si účastníci vyzkoušeli a uvědomili

své prožívání, a na základě toho volili a zkusili si různé podoby svého jednání. VA si propojuje kurz s dalšími zkušenostmi ze studia (studuje kombinovanou formou, pracuje v MŠ), zejména se snaží prohlubovat principy efektivní komunikace.

Pro úplnost opět uvádíme cíl tohoto kurzu:

- *Znalosti:* Absolvent kurzu vysvětlí vztah dramatické kultury a praktické pedagogické práce. Vyjmenuje alespoň tři aktivity z oblasti dramatické výchovy s vysvětlením jejich rozvojového potenciálu. Vysvětlí, jak je tvořen lidský hlas a jak je možné udržet jeho zdraví i v expresivně náročných situacích.
- *Dovednosti:* Absolvent vědomě vyjádří různé emoční naladění v rozdílných dynamických odstínech. Vstoupí do jednoduché role. Věnuje plnou pozornost jednání partnera(ů). Ovládá několik způsobů nedirektivního upoutání pozornosti. Vnímá tzv. pozitivní komunikační napětí.
- *Hodnoty a postoje:* Absolvent kurzu je ochoten vytvářet bezpečné prostředí. Je otevřen sebereflexi, věnuje vstřícnou pozornost jednání ostatních.

Diskuse

Na základě zkušeností z realizace kurzů a zpětné vazby můžeme potvrdit specifika osobnostního rozvoje. Přestože kurzy mají určitě smysl a význam, je optimální, pokud si každý uvědomuje svou cestu, po které směřuje, a prostor kurzu mu pak na jeho cestě pomáhá k tomu, aby si uvědomil další věci, aby se zase soustředil sám na sebe, věnoval se sám sobě. Osobnostní rozvoj je dlouhodobá záležitost, nelze očekávat, že by se nová hlasová technika, bravurní zvládnutí principů efektivní komunikace či herecké dovednosti objevily v nejvyšší kvalitě po absolvování dvanácti hodin výuky. Přesto nebo právě proto by za úvahu stála formulace kritérií, které by zachycovaly míru zvládnutí indikátorů uvedených v cílech jednotlivých kurzů.

Příloha: Vybrané závěrečné zprávy účastníků stáží

LUDMILA JAROŠOVÁ

MIRKA ŠKARDOVÁ

Příklady autentických výroků účastníků stáží pořádaných Step by Step ČR

MŠ a jesle Raduška Kadaň

„Co se týká obsahu stáže, čili metod a forem polytechnické výchovy, bylo úžasné vidět čtyřleté až sedmileté děti, jak jsou vedeny k samostatnosti a umu, věřit a spoléhat se sám na sebe. Děti tak mají v centrech aktivit možnost poznat a využít funkci technických předmětů jako jsou hřebíčky, kladívka, kleště, a to vše již od útlého věku. Dále manipulují a experimentují s různými novými materiály, příkladem je práce s práškem do pečiva, inkoustem, ale i vodou, jež je pro děti samozřejmostí, avšak jakákoli činnost s ní spojená je novinkou. Co mě dále fascinovalo, byla nabídka vlastního výběru aktivit přírodovědného charakteru, a to i z oblasti matematické představivosti. Děti tak mají po celý den možnost volit samy za sebe a zároveň se i rozhodovat o tom, co by se je nejvíce bavilo.“

MŠ Duha, Třebíč

„Líbila se mi vybavenost tříd. Viděla jsem mnoho zajímavých stavebnic a dalších hraček, které dítě rozvíjí a nenudí. Rozdělení tříd do center aktivit pro mne nebylo úplně nové, jelikož v naší mateřské škole máme ve třídách podobná centra. Zaujalo mne však centrum pokusů a objevů. Děti měly zrovna téma „Koloběh vody“ a tak jsem viděla vodní pokusy. Děti pracovaly se zaujetím a byly dokonce ochotné mne vše popsat a vysvětlit. Vše, o čem děti mluvily, mělo tzv. „hlavu i patu“. Bylo vidět, že téma mají dokonale zvládnuté a zažité. Činnosti byly smysluplné, vedly děti k samostatnému přemýšlení. Nešlo jen o slepé plnění úkolů.“

„Nadchla mě polytechnická výchova. Nedávno jsem absolvovala e-learning na toto téma a s dětmi se ve své MŠ začínáme polytechnicky zdokonalovat. Vítám tedy každý nápad a tady jsem jich viděla opravdu mnoho. Paní učitelka dávala dětem dostatek podnětů k polytechnickým aktivitám, inspirovalo mne mnoho pomůcek vyrobených paní učitelkami. Vše jsem si zdokumentovala fotograficky a budu z toho jistě čerpat.“

MŠ Beruška, Frýdek-Místek

„Překvapilo mě, kde všude využila paní učitelka polytechnickou výchovu. Například – děti vyráběly společně máslo – viděly stav, kdy ještě nebylo hotové, ale i konečnou fázi, kdy oddělily podmásli od másla. Máslo pak využily při výrobě pomazánky, kterou mazaly na rohlík (jednohubky). Děti byly seznámeny s náplní práce v jednotlivých centrech, byly

využity i matematické pojmy (kolik dětí má být v centrech), třídění porovnávání. Práce s kostkami, u ponku atd.“

„Ve třídě jsou předměty, ale i elektrospotřebiče z domácího prostředí, v každém centru jsou vypsána – někde nakreslená pravidla. Děti měly k dispozici dostatek materiálu pro případ, že by se něco nepovedlo.“

Estonsko

„Uvědomila jsem si, že některé moje sny a představy o tom, jak má vypadat prostor MŠ a jak se má učit jsou reálně možné.“

„Do své praxe si odnáším řadu inspirací pro další herní činnosti zábavnou formou, kde děti nenásilnou hrou formou objevují různé vlastnosti a postupy. To, že jsem vše mohla přímo vidět, mi vyplavilo spoustu dalších nápadů, jak pracovat s dětmi ve své třídě a jak v nich více podporovat touhu po poznávání, která nemusí být vždy zakončena nějakým výrobkem či produktem, ale která jim přináší radost z objevování nových věcí.“

Lotyšsko

„Kromě tvořivé práce ve třídách jsem velmi ocenila možnost následného setkání a diskuse s pedagogickým týmem všech navštívených MŠ. Byla to jedinečná příležitost doptat se učitelů na věci a situace, které jsme mohly dopoledne pozorovat, vyslechnout jejich zkušenosti a cesty, kterými došly k současnému stavu práce, porovnat si vlastní zkušenosti. Ve všech školách byla maximální otevřenost a o ochota dělit se o své nápady a zkušenosti.“

„Pro můj profesní rozvoj to byla rozhodně zajímavá zkušenost s možností načerpání nových a užitečných poznatků, které využiji ve své práci. Inspirací bylo rozhodně i členění tříd do pracovních koutků, využití prostoru třídy, skupinová práce dětí atp.“

Vybrané závěrečné zprávy účastníků stáží realizovaných Hlasovým centrem, o.p.s.

Účastníci stáží v závěrečných zprávách reflektovali jak konkrétní příklady dobré praxe v oblasti polytechnické výchovy a v oblasti specifických metod a edukačních materiálů při práci s dětmi s poruchami sluchu, řeči a hlasu, tak i konkrétní návaznosti inspirativních příkladů dobré praxe s praxí v mateřských školách, kde účastníci stáží pedagogicky působí.

Tuzemské stáže

Reflexe příkladů dobré praxe na základě obsahové analýzy závěrečných zpráv z odborných stáží:

- Miroslava Pavelcová (stáž v ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, ul. Výmolova, Praha 5) k novému edukačnímu materiálu a metodě tvorba komunikačních deníků uvádí: *„Jako velmi podnětná, zajímavá a u nás v MŠ dosud nerealizovaná mi přišla tvorba komunikačních deníků, které si tvoří nejen děti neslyšící, ale i děti s řečovými vadami. Do těchto deníků paní učitelky dětem zapisují důležité příhody a akce v průběhu celého roku, doplňují je obrázky a fotografiemi. Tyto deníky doplňují také rodiče aktivitami a fotografiemi z rodinného života. Děti pak mají možnost ostatním (doma i v MŠ) ukázat co všechno dělaly a zažily. Deníky jsou hojně využívány nejen ve skupinové práci v MŠ, ale i v individuální logopedické péči pro rozšíření slovní zásoby, syntaxe a komunikace obecně.“* K metodě globálního učení uvádí: *„Děti se zde nenásilnou formou učili napsaná slova (dny v týdnu, měsíce v roce, roční období a jména dětí). Tato slova se učily v rámci řízené činnosti při ranní komunikační chvílce (každý den). Napsaná slova děti spojovaly s příslušným obrázkem. V případě častého opakování děti pak dobře rozumí čtenému obsahu (procvičovaných slov) a rozvíjejí si zrakovou diferenciaci a motivují se k zájmu o psaný text.“*
- Anna Skleničková (stáž v ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, ul. Výmolova, Praha 5) k metodě EEG-Biofeedback uvádí: *„Jako velmi zajímavou a podnětnou vnímám metodu EEG-Biofeedback, která není v běžných mateřských školách využívána (metoda biologické zpětné vazby za využití speciálního počítačového programu, která má úspěchy u dětí s poruchami pozornosti, soustředěním i u dětí s vadami řeči).“*

Reflexe přínosů stáží pro pedagogickou práci účastníků stáží:

- Mgr. Kateřina Martinů (stáž v ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, ul. Mohylova, Plzeň) označila za přínos stáže konkrétní náměty pro práci s dětmi: „*V tématu Oblečení – práce s papírovými knoflíky (vybarvení, vystřihávání, tvorba dírek, provlékání), tvorba papírové rukavice (lze využít i v nadcházejícím jarním období – rukavice používáme na zahradě), různá dechová a artikulační cvičení lze – ve vhodné modifikaci – využít v hudebních činnostech při rozezpívání a hlasové rozcvičce.*“ Dále uvedla, že byly pro ni přínosem nové poznatky o speciálních pomůckách pro sluchově postižené: „*kochleární implantát, naslouchadla*“. V oblasti polytechnické výchovy označila za přínosné seznámení s konkrétními oblastmi polytechnické výchovy: „*Využití různých technických přístrojů a pomůcek včetně videoprojekce. Poznávání přírodních jevů, vztah k okolí (třídění odpadu). Podpora rozvoje matematických představ (čas, průběh dne, posloupnost dějů, číslice, geometrické tvary, matematické operace, orientace v prostoru a rovině).*“
- Ivana Oblištilová (stáž v ZŠ a MŠ pro zrakově postižené, ul. Lazaretní, Plzeň) zhodnotila přínos stáže pro svou pedagogickou práci takto: „*Vzhledem k mému předchozímu studiu zpěvu na Konzervatoři jsem si prohloubila znalosti v oblasti logopedických pomůcek, říkadel a nápravných cvičení. Vady řeči jsou běžné v každé MŠ. Ne však běžným jevem je fakt, že se pracuje v malém počtu dětí. Proto v souladu s požadavky RVP PV stojí za pokus pracovat v menších skupinách s nižším počtem dětí. Pokud se u dětí během předškolního vývoje objeví závažnější problémy, díky této stáži jsem získala informace i přehled o speciálněpedagogických centrech, které pomohou dětem s nápravou řeči.*“

Zahraniční stáže

Reflexe příkladů dobré praxe na základě obsahové analýzy závěrečných zpráv z odborných stáží:

- Mgr. Milan Podpera (stáž v Lisabonu, Portugalsko) uvedl několik zásadních příkladů dobré praxe využitelných i v podmínkách českých mateřských škol: „*Výrazně větší využívání interaktivní tabule při činnostech k danému tématu (motivace, úkoly pro děti, práce s textem, multimédia). Manipulace s jednotlivými písmeny. I předškolní děti se o písmena zajímají a některá znají. Manipulace se screblovými kostkami by jim umožňovala první pokusy složit slovo z písmen*

(analýza a syntéza), zároveň se jedná o procvičení jemné motoriky. Modely budov vystavené v prostorách školy vytvořené v rámci většího celoškolského. Jasně z kvality bylo, že se nejedná o náhodné setkání s prací s materiály, ale systematický rozvoj v této oblasti.“

- Mgr. Alena Držalová (stáž v Cordobě, Španělsko) značila následující inspirativní příklad dobré praxe, využitelný i pro práci s dětmi v české mateřské škole: *„Cihly, využití krabic od papírových kapesníků, obalené v balicím papíru, ze kterých děti postavily stěnu. Každý, kdo cihlu vyrobil, napsal nebo nakreslil, co pro ně znamená rodina, kamarádi, radost. Cihlová stěna byla po celém vstupním prostoru školy ACPANSBI. Na výrobě se podílely všechny děti ze školy. Tento nápad je použitelný pro jakýkoliv projekt, kdy se na cihly dají kreslit získané informace (o zvířatech, o vztazích, o ročních obdobích atd.), cihly jsou variabilní a dají se použít jak ve třídě, tak v závěru projektu ve vstupních prostorech školy.“*

Reflexe přínosů stáží pro pedagogickou práci účastníků stáží:

- Mgr. Světlana Cozlová (stáž v Lisabonu, Portugalsko) uvádí: *„Nejvíce mě zaujal způsob výuky, při kterém je spojován vizuální vjem se sluchovým, metoda globálního učení. Děti začínaly od svého jména, pak zaznamenávaly věk, názvy měsíců a dnů v roce. U nás jsme vyzkoušeli s dětmi při kalendáři přírody, v nejstarší věkové skupině s napsanými dny i s názvy měsíců. Dnes umějí všechny děti vyjmenovat názvy měsíců a seřadit je podle názvů napsaných na kartičkách, i když neumějí číst. Mají spojený vizuální vjem se sluchovým. Rozvíjíme děti v oblasti předčtenářských dovedností.“* Na základě inspirace z navštívené organizace si děti: *„Vyzkoušely výrobu modelu plzeňského náměstí a brány pivovaru na základě vlastního pozorování – stavby z kostek a z krabiček, doplněné stavebnicí Lego, dalšími obalovými materiály a papírem. Děti si při tvorbě nejen vyzkoušely práci s různými materiály, ale i si uvědomily, jaké mají centrum města s celou řadou památek.“*
- Mgr. Jitka Luňáková (stáž v Seville, Španělsko) vyhodnotila přínosy stáže pro svou práci takto: *„Uvědomila jsem si, že prvky polytechnické výchovy lze zapojit téměř do všech činností MŠ v průběhu celého dne (např. hra – stavění se stavebnicemi, experimentování s různými materiály, výtvarná výchova – tvorba koláží z různých materiálů, pracovní výchova – stavba jednoduchých modelů, hudební výchova –*

výroba jednoduchých hudebních nástrojů – např. chrastítka z pet lahví, obalů od kinder vajíček aj.). Při rozvíčce lze napodobovat v rámci rozvoje hrubé i jemné motoriky práci různých strojů a náradí. Při řízené hře zase mohou děti třídit nejrůznější materiály, sestavovat ze stavebnic, ale i z běžného "odpadního" materiálu domy, lidské postavy, stroje. Velmi zajímavou a kreativní činností je pro děti i pozorování různých fyzikálních zákonitostí - rezavění hřebíku, krystalizace soli, hustota materiálů a jejich ponoření do vody či udržení na hladině, pozorování semínek, sázení rostlin a sledování jejich růstu.“

Uváděné citace jsou od účastníků stáží – pedagogů z následujících MŠ:

- Mgr. Světlana Cozlová – 64. mateřská škola Plzeň
- Mgr. Alena Držalová – 63. mateřská škola Plzeň
- Mgr. Jitka Luňáková – Mateřská škola Studentská, Klatovy
- Mgr. Kateřina Martinů – 64. mateřská škola Plzeň
- Ivana Oblištilová, DiS. – Mateřská škola Úněšov
- Miroslava Pavelcová – 51. mateřská škola Plzeň
- Mgr. Milan Podpera - 63. mateřská škola Plzeň
- Anna Skleničková – ZŠ a MŠ Tyršova, Plzeň

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

POZOROVACÍ, DOKLADOVÝ A ZJIŠŤOVACÍ ARCH		
NÁZEV OBLASTI: UČEBNÍ PROSTŘEDÍ		
ČÍSLO INDIKÁTORU	OBSAH UKAZATELE	ZÁZNAMY
6.1.1. pozorovatelné	Ve třídě jsou předměty z domácího prostředí (např.: obrázky, knihy, fotografie, předměty z výletu)	
	Ve třídě jsou vystavené práce dětí	
	Ve třídě jsou vystavené výstupy z aktuálních projektů	
	Ve třídě jsou přítomny předměty ze společných zážitků mimo prostředí třídy (např.: fotografie, kronika, třídní maskot apod.)	
	Prostředí třídy je uzpůsobeno pro práci ve skupinkách (dětem je tak umožněn vzájemný kontakt, spolupráce)	
	Pravidla visí ve třídě na viditelném místě	
	Učitel pracuje s třídními pravidly při řešení denních situací	
	Na pravidlech je zřejmé jejich spoluvytváření s dětmi	
	Učitel adekvátně reaguje na projevy rušivého chování	
6.1.1. dokladovatelné	Učitel přizpůsobuje prostředí třídy také individuálním potřebám dětí (zohledňuje děti handicapované zrakově, sluchově, pohybově apod.)	
Doklady	Např.: individuální plán, TVP, evaluace	
6.1.2. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel projevuje dětem vřelost a zájem	
	Učitel povzbuzuje děti, aby mluvily o svých pocitech, názorech, myšlenkách, nápadech, zkušenostech (využívá je v učebních situacích)	
Doklady	Např.: myšlenkové mapy dětí,	



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	sdílení, názory, nápady, zkušenosti, reflexe, evokace k tématům a činnostem v MŠ	
6.1.3. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel dává prostor pro vlastní volbu dítěte v realizaci zadané činnosti, podporuje kreativitu, osobitý projev dítěte (např. dítě může kreslit jinými prostředky, vybrat si barvu papíru, nakreslit dům po svém apod.)	
	Učitel dává dětem prostor a čas, aby zpětně mohly mluvit o svých kresbách, uměleckých výtvorech, pocitech a rozhodnutích při tvorbě	
	Součástí prací dětí jsou jejich reflexe (např.: proč volily toto téma, způsob zpracování, co jejich práce vyjadřuje apod.)	
	Z prací dětí je zřejmé, že měly možnost využít různé materiály, techniky atp. při zpracování jednoho tématu	
	Na pracích dětí se odráží jejich individualita	
	Z přehledu prací dětí je patrné uplatnění různorodých technik a forem	
	Prostředí umožňuje dětem pracovat podle různých typů inteligencí a učebních stylů	
Doklady	Např.: TVP, práce dětí, sdílení, reflexe, fotodokumentace, evaluace.	
6.1.4. pozorovatelné i dokladovatelné	Prostředí je vytvořeno tak, aby podněcovalo děti k učení	
	Prostředí je vytvořeno tak, aby podněcovalo děti ke zkoumání a experimentování	
	Materiálu je dostatek a je dětem volně k dispozici	
	Učitel nabízí dětem otevřené úkoly, činnosti s možností pracovat	

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách

CZ.1.07/1.3.00/48.0033



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	<p>s chybou (učitel nenabízí dětem okamžité řešení, učí děti, že chyba není negativum, ale je součástí aktivního učení)</p>	
	<p>Učitel nabízí dětem úlohy s možnostmi různého způsobu řešení</p>	
	<p>Učitel využívá otevřených otázek k stimulaci samostatného řešení úkolu dětmi</p>	
	<p>Učitel se při hodnocení zaměřuje také na hodnocení samotného procesu (snaží se, aby hodnocení bylo laděno spíše pozitivně, ale i s poukázáním na nedostatky a výzvou k hledání jiného způsobu řešení)</p>	
Doklady	Např.: TVP, tematický zásobník otevřených otázek, evaluace	
6.1.5. pozorovatelné i dokladovatelné	<p>Učitel v komunikaci s dětmi užívá milý, klidný tón hlasu</p>	
	<p>Učitel věnuje pozornost tomu, co děti říkají, zajímá se o jejich práci, záliby, život, oceňuje a váží si jedinečnosti každého dítěte</p>	
doklady	Např.: dotazník, rozhovor s každým dítětem o jeho zálibách, zájmech apod., deníček, zápisník, kde učitel píše každému dítěti vzkazy, ocenění apod.	
6.2.1. pozorovatelné	<p>Třída je vybavena kvalitním, bezpečným nábytkem odpovídající věku a potřebám dětí</p>	
	<p>Učitel poskytuje k činnostem takové pomůcky a materiály, které jsou bezpečné a podporují zdravý rozvoj dítěte (např.: práce s přírodním materiálem, pomůcky k rozvoji senzitivních funkcí aj.)</p>	
	<p>Učitel organizuje takové aktivity, ve kterých se dítě cítí bezpečně</p>	

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách

CZ.1.07/1.3.00/48.0033

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	Učitel organizuje výuku tak, aby byl schopen dohlížet na všechny děti a být nápomocen, když je potřeba	
6.2.2. pozorovatelné	Prostředí třídy je uzpůsobeno životu a vnímání dětí, motivuje děti k hrám i činnostem, koresponduje s aktuálními prožitky, pracemi dětí	
	Prostředí třídy evokuje pocit domácího prostředí a příjemné atmosféry	
	Ve třídě je aktivní i klidová zóna	
	Ve třídě jsou pravidla nebo rozpis služeb týkající se pořádku a čistoty třídy	
6.2.3. pozorovatelné	Třída je rozdělena na zóny podle typu aktivit	
	Děti mají prostor pro odložení svých osobních věcí	
	Děti mají prostor pro prezentaci svých výrobků a ponechání nedokončených prací	
	Zóny aktivit jsou opatřena srozumitelnými pravidly, jak pracovat s materiálem	
6.2.4. pozorovatelné	Didaktické pomůcky, materiály a prostředky třídy nabízí rozvoj dětí na různých úrovních	
	Ve třídě jsou k dispozici studijní a informační zdroje pro děti (např.: slovníky, encyklopedie, internet, časopisy, knihy apod.)	
	Děti mají k dispozici média jako fotoaparát, kameru, počítač	
6.2.5. pozorovatelné	Ve třídě jsou pravidla nebo služby zodpovědnosti za různé typy úkolů (zalévání květin, péče o výzdobu, zvířata atp.)	
6.3.1. pozorovatelné i dokladovatelné	Jazyk pravidel odpovídá věku dětí, je srozumitelný	
	Ve třídě je pravidlo pro práci ve skupinách a práci v projektech	
	Učitel zařazuje setkání s rodiči	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	na téma o pravidlech třídy a práci s pravidly (zapojuje rodiče do diskuze na toto téma)	
Doklady	Např.: záznam, pozvánka na akci pro rodiče, fotodokumentace ze setkání, anketa, dotazník, zpětná vazba od rodičů na téma pravidel	
6.3.3 pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel zapojuje děti do vytváření plánů, poskytuje dětem možnost, aby vymýšlely program, činnosti	
	Denní - týdenní program je prezentovaný srozumitelnou formou pro děti	
Doklady	Např.: myšlenkové mapy vymyšlených činností dětí k tématu, prezentace denního, týdenního plánu obrázky, fotografiemi apod.	
6.3.4. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel oceňuje pozitivní chování konkrétně, popisně (místo ty jsi šikulka, ocení, že dítě našlo dva originální způsoby řešení situace)	
Doklady	Např.: Zápisník, kde učitel popisně zaznamenává úspěchy dítěte	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

POZOROVACÍ, DOKLADOVÝ A ZJIŠŤOVACÍ ARCH		
NÁZEV OBLASTI: VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE		
ČÍSLO INDIKÁTORU	OBSAH UKAZATELE	ZÁZNAMY
5.1.1. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel užívá převážně metody aktivního učení (diskuze, interakce a kooperace)	
	Učitel nabízí činnosti ze všech oblastí RVPPV (Dítě a...)	
	Učitel organizuje kooperativní učení	
	Učitel vytváří situace, v nichž se děti učí vzájemnému respektu (naslouchání, dělení se, společná zodpovědnost)	
	Učitel realizuje různé organizační formy práce	
Doklady	Např.: plán integrovaného tematického bloku, TVP, třídní kniha	
5.1.2. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel dává prostor pro zkoumání a experiment (např.: úlohy s otevřeným koncem, různá řešení, pozorování, třídění, vytváření závěrů, sdílení)	
	Učitel poskytuje možnosti získání informací z různých zdrojů (formálních i neformálních)	
Doklady	Např.: TVP, výstup projektu dětí, zásobník činností, evaluace	
5.1.2 dokladovatelné	Učitel pracuje se zájmy a koníčky dětí	
5.1.3. pozorovatelné	Učitel poskytuje dětem dostatek materiálu	
5.1.3. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel nabízí aktivity k rozvoji problémového učení a myšlení vyššího řádu (např.: porovnávání, vyhodnocování, třídění, rozvoj kreativity)	
	Učitel učí děti tvořit hypotézu a její ověření	
Doklady	Např.: pomůcky, TVP	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

5.1.4. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel vytváří příležitosti pro učení a rozvoj dítěte i mimo přímou činnost. (např. pomůcky, hry)	
Doklady	Např.: TVP, třídní kniha	
5.1.4. dokladovatelné	Učitel zapojuje rodinu do mimoškolních aktivit a využívá jejich zkušeností. (např.: individuální dotazník o rodině, poznámky učitele, kronika)	
5.1.5., 5.3.3. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel užívá evokační aktivity k tématu	
	Učitel dětem vysvětluje smysl aktivit	
	Učitel se ptá dětí, jak řešily problém	
	Učitel zjišťuje, jak se dětem podařilo naplnit dané cíle	
	Učitel užívá reflexní aktivity	
Doklady	Např.: zápisy z evokací, reflexí, pozorování, TVP, třídní kniha, evaluace	
5.1.6. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel umožňuje dětem při učení využít informační technologie k plnění vhodných aktivit (např.: využití informací z internetu, úkoly odpovídající obsahu tématu, prevence kyberšikany)	
Doklady	Např.: TVP, třídní kniha	
5.2.1. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel poskytuje dětem prostor projevit vlastní individualitu (např.: výběr materiálu, způsob práce)	
Doklady	Např.: TVP, evaluace	
5.2.2., 5.4.3. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel nabízí aktivity umožňující vyjádření a uplatnění vlastních myšlenek (např.: hry, diskuze)	
	Učitel k nápadům dětí přistupuje s respektem (např.: vystavené práce, portfolio, plánování aktivit podle iniciativy dětí)	
	Děti se podílí na tvorbě	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	skupinových pravidel a jejich změnách	
	Učitel organizuje činnosti, ve kterých se děti vzájemně podporují a učí (např.: skládkové a projektové učení)	
Doklady	Např.: TVP, třídní kniha, práce dětí, fotodokumentace, portfolio, sdílení)	
5.2.3. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel zohledňuje pocity dětí	
	Podporuje dítě ve zvládnutí emočně obtížné situace (např. diskuze, dramatizace)	
	Posiluje pozitivní chování (např.: zpětnou vazbou, ukázkou možnosti přijatelného chování, ocenění)	
Doklady	Např.: myšlenkové mapy, záznamy z plánování s dětmi, příprava projektu, evaluace	
5.2.4. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel vytváří projekty a úkoly na nichž se děti podílí společně	
	Učitel povzbuzuje děti ke vzájemné interakci (např.: diskuze, aktivity ve třídě)	
	Učitel posiluje v dětech pocit sounáležitosti (např.: rituály, oslavy, fotografie z akcí umístěné ve třídě)	
Doklady	Např.: video záznam řešení konfliktů nebo modelových situací s dětmi, záznam sebereflexe dětí, evaluace, fotografie	
5.2.5. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel řeší konflikty prostřednictvím diskuze	
	Učitel učí děti řešit konflikty prostřednictvím modelových situací (např.: dramatizace, demonstrace)	
Doklady	Např.: videozáznam, evaluace, TVP, třídní kniha	
5.3.1., 5.3.4. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel zařazuje také témata, která si zvolily děti	
	U nového tématu učitel zařazuje	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	evokaci	
	Učitel zařazuje činnosti, které propojují téma s reálným životem	
Doklady	Např.: myšlenkové mapy dětí, evokace, videozáznam, TVP	
5.3.2. pozorovatelné	Povzbuzuje děti, aby se nebály požádat o pomoc	
5.3.2. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel navazuje na předchozí zkušenosti, vědomosti a dovednosti dětí	
	Učitel klade dětem otevřené otázky (např. Jaké barvy mohou mít jablka?)	
	Učitel nabízí dětem různé úkoly tak, aby je dokázaly splnit	
	Učitel vede děti k volnému sebevyjádření (Např.: kreslení, komiksy, psaní příběhů, diagramy, dramatizace)	
Doklady	Např.: evaluace, třídní kniha, TVP, víme- chceme- dokážeme	
5.3.3. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel zapojuje děti do plánování	
	Nabízí dětem z několika alternativ práce	
	Učitel vytváří dětem prostor pro sebehodnocení (např. reflexní kruh, prezentace)	
Doklady	Např.: myšlenkové mapy, sdílení, práce dětí, portfolia dětí, ukázka úkolu s různou obtížností řešení	
5.4.1. pozorovatelné	Učitel umožňuje dětem komunikaci při společné práci	
5.4.1. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel organizuje práci i v malých skupinách	
	Učitel vybízí děti k plánování práce na zadaném úkolu	
Doklady	Např.: TVP, evaluace, reflexe dětí, prezentace práce dětí	
5.4.2. pozorovatelné i dokladovatelné	Učitel rozvíjí zodpovědnost dětí plněním různých aktivit ve třídě (např.: služby ve třídě)	
Doklady	Např.: nástěnka se službami, ocenění za splnění úkolu	
5.4.3.	Třídní pravidla jsou formulována	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pozorovatelné	pozitivně (např. místo „neběháme“, „chodíme pomalu“)	
	Pravidla jsou doplněna obrázkem nebo symbolem	
	Děti s problémovým chováním mají alternativní pravidla, která jsou schopna akceptovat	
5.4.4. pozorovatelné i dokladovatelné	Ve vhodných situacích učitel dává dítěti možnost výběru z více aktivit, materiálu a jeho volbu respektuje	
	Učitel podporuje děti k vyjádření se ke své volbě	
Doklady	Např.: třídní kniha, TVP	

SEZNAM MOŽNÝCH MATERIÁLŮ K DANÉ OBLASTI:

- Plán jednoho ITB z hlediska činností
- Evaluaci tohoto ITB
- Videozáznam (krátký videozáznam interakce učitele s dítětem)
- Fotodokumentaci k dokladování propojení učebního tématu s prostředím domova nebo komunity (setkání, výrobek, výlet, zapojení rodičů do činností ve škole)
- Myšlenkové mapy dětí
- Záznamy z evokací
- TVP
- Třídní knihy
- Kronika
- Práce dětí
- Projekty
- Pomůcky pro rozvoj problémového učení a myšlení vyššího řádu
- Portfolio
- Sdílení



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Individuální dotazník o rodině nebo poznámky učitele
- Záznamy z „víme- chceme- dokážeme“

POZOROVACÍ ARCH

Polytechnická výchova		
Aktivity technického charakteru		
Kritérium	Indikátory	Poznámky z pozorování
<p>1 Učitel vytváří elementární povědomí o technickém prostředí o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách.</p>	<p>1.1 Učitel prakticky užívá technické přístroje, hračky a další předměty a pomůcky, se kterými se dítě setkává.</p> <p>1.2 Učitel připravuje prostředí pro manipulaci s technickými přístroji, objekty a jevy, chemickými látkami (zkoumání jejich vlastností, experimenty s materiálem a předměty).</p> <p>1.3 Učitel poučuje o možných nebezpečných situacích, jak předcházet nebezpečí, jak se chránit.</p> <p>1.4 Učitel podporuje kognitivní činnosti kladení otázek, hledání odpovědí, diskuze nad problémem, objevování).</p> <p>1.5 Učitel poskytuje dětem možnost volby. Volbu dětí respektuje a k jejímu respektování vede ostatní.</p> <p>1.6 Učitel pracuje s literárními texty, obrázkovým materiálem, návody, využívá encyklopedií a dalších medií.</p>	



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Aktivity přírodovědného charakteru		
Kritérium	Indikátory	Poznámky z pozorování
2 Učitel vytváří elementární povědomí o přírodním prostředí o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách.	<p>2.1 Učitel podporuje přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitosti a změn v přírodě. Vede přímé pozorování přírodních jevů a vede s dětmi rozhovory o výsledku pozorování. (příroda živá i neživá, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období).</p> <p>2.2 Učitel vede záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určuje a pojmenovává jejich vlastnosti (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky).</p> <p>2.3 Učitel předává poznatky a dovednosti k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí.</p>	
Aktivity v oblasti matematických představ		
Kritérium	Indikátory	Poznámky z pozorování
3 Učitel vytváří elementární povědomí o chápání základních číselných, matematických a prostorových pojmů.	<p>3.1 Učitel zasvěcuje děti do časových pojmů v a vztahů souvisejících s denním řádem, logické posloupnosti dějů a událostí.</p> <p>3.2 Učitel seznamuje s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství).</p> <p>3.3 Učitel učí konkrétní matematické operace (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání, apod.).</p> <p>3.4 Učitel procvičuje pomocí her a praktických úkonů orientaci v prostoru i v rovině.</p>	

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Evaluační dotazník ze zahraniční stáže (nedokončené věty)

Můj největší zážitek ze zahraniční stáže byl...

Moje největší „AHA“ ze zahraniční stáže bylo...

Na práci učitelů v navštívené zemi jsem ocenila zejména...

Do své práce si jako učitelka MŠ ze zahraniční stáže odnáším...

Do své práce v oblasti polytechnické výchovy si ze zahraniční stáže odnáším...

Zkušenosti ze zahraniční stáže hodnotím pro svůj profesní rozvoj jako...

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách

CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Odborné stáže pro pedagogy mateřských škol Plzeňského a Karlovarského kraje

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA

**Z ODBORNÉ STÁŽE V ZÁKLADNÍ A MATEŘSKÉ ŠKOLE PRO
SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ V PLZNI, MOHYLOVA UL. 90**

TERMÍN STÁŽE: 18. – 20. ÚNORA 2015

Zpráva o Vašich zkušenostech poskytne cenné informace, které přispějí k průběžnému zlepšování plánování odborných stáží aktivit v projektu. Děkujeme Vám za vypracování závěrečné zprávy. K závěrečné zprávě přidejte vyplněné 3 pozorovací archy, které jste vyplňovali v průběhu stáže.

Organizátor stáže: MUDr. Jitka Vydrová, Hlasové centrum, o.p.s., Španělská 4, Praha 2

Mentor - expert: Mgr. Jiří Pouska, ředitel ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Plzni, Mohylova ul. 90

Údaje o účastníkovi stáže:

Jméno, příjmení, tituly: Květoslava Martínková

Adresa MŠ: ZŠ a MŠ Hradec u Stoda 139, 332 11

Počet let pedagogické praxe:

Kontakt na účastníka stáže (e-mail, telefon):

Odborné činnosti během stáže:

Náslechy ve výuce realizované ve znakovém jazyce. Praktické ukázky individuální práce se sluchově postiženými dětmi. Ukázky logopedické péče s dětmi s komunikačními problémy. Hospitace v MŠ.

Další činnosti realizované během odborné stáže:

Diskuse, prohlídka školy.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Do své práce na pozici učitelky/ředitelky MŠ si odnáším (uveďte konkrétní zkušenosti a poznatky, které využijete při své práci):

Velice zajímavé bylo sledování výuky ve všech ročnících základní a mateřské školy, nejen z pohledu struktury a fungování znakového jazyka

Po seznámení s dokumentací školy (ŠVP, IVP) možnost porovnání s naší dokumentací

Úspěšné zvládnutí komunikace se sluchově postiženými dětmi

Získané poznatky budu prezentovat v naší mateřské škole

K naplnění vzdělávacích cílů je potřeba vzájemná spolupráce pedagogů, na jejímž základě dochází k uspokojování potřeb dítěte.

O realizaci PLTV jde například v těchto situacích:

Využití technických přístrojů: videoprojekce (indukční smyčka)

Podpora kognitivního rozvoje: otázky, vybízení k asociacím atd.

Podpora jazykového rozvoje: práce s texty, s obrázky, encyklopediemi.

Podpora zkoumání/badatelská výuka: poznávání přírodního okolí (dle ŠVP)

Podpora předmatematického myšlení: denní řád, logika dne, číselná řada, matematické operace, orientace v prostoru atd.

Vše se ale děje v souladu s RVP PV, jen si to uvědomujeme jako polytechnickou výchovu.

Jako konkrétní námět využiju práci s knoflíky (vystřihování, provlékání), které zde bylo jako dílčí téma v celku Oblečení.

V čem byla stáž přínosem pro můj profesní rozvoj:

Velice mne zaujal profesionální přístup učitelek k dětem, velká míra trpělivosti, která je nezbytná nejen u dětí s postižením

Seznámení s kompenzačními pomůckami na této škole:

typy sluchadel, zesilovací aparatury

kochleární implantát

logopedické pomůcky

Aplikace a přizpůsobování běžných učebních pomůcek pro potřeby sluchově postiženého dítěte

Možnost podílet se na aktivitách s neslyšícími, nedoslýchavými dětmi a dětmi s kombinovanými vadami

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Byly pro Vás přínosné pozorovací archy, které jste během stáže vyplňovala (prosím krátce zdůvodněte):

Prostřednictvím pozorovacích archů jsem měla možnost posoudit např. využívané formy a metody výchovy, hodnotit přístup pedagogů, organizaci jejich práce, edukační prostředí i realizaci PLTV v MŠ (viz výše)

Hodnocení pobytu:

Byla naplněna očekávání od odborné stáže: ANO – NE

Odpověď, prosím zdůvodněte:

Byly dosaženy i jiné konkrétní výsledky: ANO – NE

Pokud ANO, jaké?

Přínosem pro mne bylo i to, že jsme po průběhu dané vyučovací jednotky nebo projektové aktivity měly možnost následné odborné konzultace nebo rozbořem sledované aktivity s ředitelem školy i jednotlivými učitelkami tříd

Ohodnoťte, prosím, účast na odborné stáži z následujících hledisek:

	1=velmi nízká / nevyhovující	2	3	4	5=vynikající
Výstupy z odborné stáže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Profesní a odborný přínos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Osobní přínos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Celkové hodnocení stáže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**

Další doporučení týkající se odborné stáže (obsahová, organizační, apod.):

Byla jsem s obsahem i organizací spokojena

Co byste doporučovali organizátorům stáže pro zlepšení Vašeho případného dalšího pobytu?

Nemám žádná doporučení

Datum: 23.2.2015

Podpis: Martínková Květoslava

Květoslava Martínková

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Ohodnoťte, prosím, účast na odborné stáži z následujících hledisek:

	1=velmi nízká / nevyhovující	2	3	4	5=vynikající
Výstupy z odborné stáže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Profesní a odborný přínos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Osobní přínos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Celkové hodnocení stáže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Další doporučení týkající se odborné stáže (obsahová, organizační, apod.):

Nemám další doporučení. Stáž proběhla na výborné obsahové i organizační úrovni.

Co byste doporučovali organizátorům stáže pro zlepšení Vašeho případného dalšího pobytu?

Nemám doporučení.

Datum:

10.2.2015

Podpis:



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách**

CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Odborné stáže pro pedagogy mateřských škol Plzeňského a Karlovarského kraje

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA

**Z ODBORNÉ STÁŽE V SŠ, ZŠ A MŠ PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ,
VÝMOLOVA 169, PRAHA 5****TERMÍN STÁŽE: 4. – 6. ÚNORA 2015**

Zpráva o Vašich zkušenostech poskytne cenné informace, které přispějí k průběžnému zlepšování plánování odborných stáží aktivit v projektu. Děkujeme Vám za vypracování závěrečné zprávy. K závěrečné zprávě přidejte vyplněné 3 pozorovací archy, které jste vyplňovali v průběhu stáže.

Organizátor stáže: MUDr. Jitka Vydrová, Hlasové centrum, o.p.s., Španělská 4, Praha 2**Mentor - expert:** Mgr. Milena Čámková, koordinátorka, Ulicentra při SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5**Údaje o účastníkovi stáže:**

Jméno, příjmení, tituly: Kateřina Rathouská Tejmlová, Mgr.

Adresa MŠ: 51. MŠ, Částkova 6, Plzeň

Počet let pedagogické praxe: [REDACTED]

Kontakt na účastníka stáže (e-mail, telefon): [REDACTED]

Odborné činnosti během stáže:

- Pozorování činnosti dne v MŠ v obou odděleních (bilingvální a logopedické)
- Diskuze o metodách vzdělávání neslyšících a jejich specifické komunikaci
- Pozorování zapojení metody globálního čtení do výuky v MŠ (do všech činností)
- Vlastní činnost s dětmi pod vedením pedagoga MŠ a mentora
- Pozorování logopedické péče (skupinové i individuální) u neslyšících dětí i u dětí s vadami řeči
- Seznamování se s výstupy prací dětí především v oblasti polytechnické výchovy
- Seznamování se s nabídkou činností k rozvoji zrakové analýzy a syntézy a k rozvoji manuální zručnosti se zaměřením na soustředění na konkrétní činnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Další činnosti realizované během odborné stáže:

Pozorování prostředí, ve kterém probíhá výuka. Seznámení se s dokumenty MŠ, s deníky (jejich koncepcí, funkcí a obsahem), edukačními a kompenzačními pomůckami.

Do své práce na pozici učitelky/ředitelky MŠ si odnáším (uved'te konkrétní zkušenosti a poznatky, které využijete při své práci):

Jako učitelku ve speciální třídě mě velmi nadchla perfektní souhra slyšící učitelky s neslyšící učitelkou. Tuto spolupráci bych chtěla aplikovat v mé praxi ve vztahu učitelka a asistenti pedagoga. Každé ráno asistentky podrobně seznámím s připraveným programem, s pomůckami, v případě potřeby se specifiky v individuálním přístupu k jednotlivým dětem. Přínos spatřuji v tom, že v promyšleném rozdělení úkolů budou činnosti pro děti srozumitelnější a naše práce se stane systematictější a efektivnější.

Z hlediska polytechnické výchovy je patrné, že je na navštíveném pracovišti rozvíjena jazyková a řečová výchova, matematické představy, děti se setkávají a pracují s různými materiály a nástroji (např. zmíněna byla Kimova hra, kde jako předměty bylo užito nářadí).

Konkrétní příklady: Paní učitelky MŠ používaly během kolektivní logopedické péče literární texty – logopedické pohádky s obrázkovým materiálem. „O panu Jazykovi“ určitě využiji v praxi a dále budu hledat či vymýšlet další logopedické příběhy. Osobně také ve třídě zařazuji „logopedické chvílky“, většinou zaměřené „pouze“ na motoriku mluvidel, artikulační a dechová cvičení. Zde jsem se seznámila s praktickými návody jako tyto chvílky udělat pestřejší a zábavnější. V praxi budu dále vyhledávat další logopedické příběhy a materiály, které zapojím do své práce.

V logopedickém oddělení mateřské školy využívali metodu globálního čtení. Aktivitu zařazovali při zahajování řízené činnosti, během společného přivítání se v komunitním kruhu. Paní učitelka nejprve připevnila na nástěnku kartičky s obrázky a se slovy, kde byly uvedeny dny v týdnu, jména dětí a roční období. Poté se postupně děti ptala, jaký je den v týdnu, které z dětí není v MŠ přítomné, popř. se zeptala na jejich jméno nebo jaké je roční období. Dotázané dítě vždy vstalo a odpovědělo, zároveň ukázalo správnou odpověď (kartičku se slovem) na nástěnce. S dětmi jsme vyzkoušeli procvičovat slova s tematikou počasí. Slovní zásobu jsme procvičovali tak, že děti přiřazovaly slova k obrázkům. Tato činnost dětem šla a úkol je bavil. Je evidentní, že tuto metodu pravidelně procvičují, děti dobře rozumí čtenému obsahu a mají velmi dobrou zrakovou diferenciaci. Paní učitelky je také touto formou účinně seznamují s časovými pojmy a logickou posloupností dějů.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Jelikož jsem učitelkou ve speciální třídě pro děti s více vadami, je pro mě tato aktivita velice motivující. Když pomínu samotný nácvik čtení, rozhodně bych chtěla více využívat vizuální pomůcky při zasvěcování dětí do časových a prostorových pojmů. Víím, že v MŠ máme mnoho obrazového materiálu, díky této zkušenosti mám teď mnohem více nápadů na jejich využití (motivace, rozvoj zrakové diferenciacce, rozlišování, třídění, porovnávání, apod.).

V čem byla stáž přínosem pro můj profesní rozvoj:

Problematika neslyšících a znakového jazyka pro mě byla zcela nová. Doposud jsem se s tímto tématem měla možnost seznámit pouze teoreticky. Byla pro mě velmi přínosná hlavně samostatná práce s neslyšícími dětmi, kdy jsem měla možnost si vyzkoušet, že moje komunikační schopnosti s těmito dětmi jsou velmi omezené a děti skutečně „nic nedají zadarmo“. Jsem ráda, že MŠ mi nabídla možnost dalších konzultací a návštěvy.

Získala jsem další materiály, které mohu okamžitě využít ve své pedagogické praxi.

Byly pro Vás přínosné pozorovací archy, které jste během stáže vyplňovala (prosím krátce zdůvodněte):

Využila jsem je pro zaznamenávání konkrétních aktuálních poznatků. K těmto podkladům se po stáži průběžně vracím při diskuzích se svými kolegy (inspirativní příklady edukačních materiálů apod.).

Hodnocení pobytu:

Byla naplněna očekávání od odborné stáže: ANO – NE

Odpověď, prosím zdůvodněte:

Očekávala jsem, že získám konkrétní poznatky a edukační materiály pro moji práci s dětmi. Moje očekávání stáž naplnila.

Byly dosaženy i jiné konkrétní výsledky: ANO – NE

Pokud ANO, jaké?

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033****Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách**

CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Odborné stáže pro pedagogy mateřských škol Plzeňského a Karlovarského kraje**ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA**

Zpráva o Vašich zkušenostech poskytne cenné informace, které přispějí k průběžnému zlepšování plánování odborných stáží aktivit v projektu. Děkujeme Vám za vyplnění závěrečné zprávy.

Organizátor stáže: Ing. Hana Vošahlíková, Hlasové centrum, o.p.s., Španělská 4, Praha 2

Průvodce odborné stáže: Mgr. Milena Čámková, koordinátorka Ulicentra při SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5

Údaje o účastníkovi stáže:

Jméno, příjmení, tituly: Milan Podpera, Mgr.

Adresa MŠ: 63. mateřská škola Plzeň, Lábkova 30, příspěvková organizace
Lábkova 30
318 00 Plzeň

Počet let pedagogické praxe: ■

Kontakt na účastníka stáže (e-mail, telefon): ■

Údaje o pobytu, odborné stáži:

Název a adresa hostitelské instituce: Institutio Jacob Rodrigues Pereira, Rua D. Francisco de Almeida, 1, 1440-117 Lisboa

Země pobytu: Portugalsko

Obor činnosti: Vzdělávání dětí se sluchovým postižením se zaměřením na polytechnickou výchovu

Termín pobytu: 30. 9. - 3. 10. 2014

Organizace pobytu, odborné stáže:

Příprava na odbornou stáž – odborná, jazyková, příprava materiálů, výběr a spolupráce s hostitelskou institucí (jak?, prosím, popište):

obdrželi jsme vytištěné materiály s mapkou města, metra, studium průvodce Portugalskem a publikace Portugalština: cestovní konverzace, další informace týkající se organizace jsme obdrželi emailem s dostatečným předstihem.

Náplň pobytu, odborné stáže:

Typ odborné stáže: zahraniční

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Využívaný jazyk: angličtina

Zařazení do činností instituce (jakým způsobem):

V rámci instituce jsme prováděli náslechy v různých skupinách dětí (věkově i stupněm postižení). dále jsme diskutovali s pedagogy a vedením instituce.

Odborné činnosti během stáže (činnosti obsahově odpovídající plánované odborné stáži):

- Pozorování a reflexe vzdělávání dětí se sluchovým postižením. V rámci stáže jsme navštívili Creche (jesle) pro děti 1-3-leté. Třídou mateřské školy (dětí 3-5 let) pro neslyšící děti a třídu mateřské školy pro děti slyšící. A dále věkově heterogenní třídu pro neslyšící děti 6-9 let.
- V jeslích jsme viděli především dětskou hru, rozvoj sebeobsluhy a aktivity zaměřené na počátky komunikace ve znakové řeči.
- V předškolních třídách děti pracovaly s písmeny, znaky. primární byl rozvoj komunikace
- V primární třídě děti používaly interaktivní tabuli, pracovaly s textem, následně využívaly k rozvoji čtenářské gramotnosti deskové hry typu Scrable.
- Ve škole jsme viděli řadu prací výtvarného i technického zaměření, svědčících o tvořivé práci dětí a s dětmi v této oblasti. Jednalo se však spíše o práce starších dětí. Práce menších dětí jsme vystavené tak, jak je zvykem u nás, neviděli. Děti byly motivovány k práci a k tomu ji dokončit.
- Diskuse s učiteli jednotlivých tříd o podmínkách vzdělávání, o organizaci vzdělávání a principech práce s dětmi.

Další činnosti realizované během odborné stáže:

- Návštěva oceanária - skvělé edukační prostředí pro seznámení s životem v oceánech a jeho pozorováním. Jsou zde připraveny i vzdělávací programy pro školy.

Příklady dobré praxe:

Popište prosím příklady dobré praxe, které Vás zaujaly během stáže. U každého příkladu dále popište možnost přenosu na Vaši MŠ.

1. Ve třídě 6- 9 let využívali hry typu Scrable ke skládání vlastního jména, děti měly dostatek času, chybějící písmenka mohly vyměnit s ostatními (spolupráce) nebo vynechat (práce s mezerou).

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**



Zaujala mne manipulace s jednotlivými písmeny. I předškolní děti se o písmena zajímají a některá znají. Manipulace se screblovými kostkami by jim umožňovala první pokusy složit slovo z písmen (analýza a syntéza), zároveň se jedná o procvičení jemné motoriky.

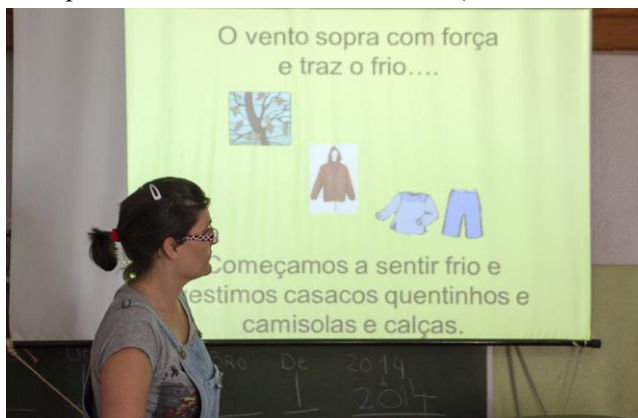
S dětmi jsme vyzkoušeli skládat své jméno, zatím ve variantě, že měly k dispozici pouze správná písmena. Budeme pokračovat s náročnějšími úkol, protože to děti bavilo a vyžadují si kostičky i ke spontánním činnostem.

2. Výrazně větší využívání interaktivní tabule při činnostech k danému tématu (motivace, úkoly pro děti, práce s textem, multimédia). I malé děti zvládaly práci s přehledem

Myslím, že interaktivní tabuli zatím využíváme ve škole spíše sporadicky, což je dáno i tím, že ji nemáme na třídě, ale v učebně.

Zkušenost mne jednak vede k myšlence přemístit interaktivní tabuli na jednu ze tříd a zvýšit tak možnost jejího využívání. Dále mne

vede k tomu využívat tabuli více i pro motivaci a snažit se vytvářet jednoduché úkoly pro děti a především více využívat její interaktivnosti(děti v Portugalsku dobře zvládaly).



Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

3. Modely budov vystavené v prostorách školy vytvořené v rámci většího celoškolského projektu. Zaujala mne, i když vytvářely starší děti. Jasné však z kvality bylo, že se nejedná o náhodné setkání s prací s materiály, ale systematický rozvoj v této oblasti.



Vnímám jako důležité více seznamovat děti s různými materiály a jejich vlastnostmi. Zkoušet vyrábět jednoduché výrobky a dát tomu větší systematickost.

V rámci IB, který byl zaměřen na poznávání místa, kde děti žijí, jsme vytvářeli z papíru plošné modely budov. Děti dále vytvářely z modelů v prostoru město, učily se vnímat perspektivu a prostor.

4. Systematické zprostředkování poznání co největšího množství druhů materiálů, pomůcek, nástrojů a nářadí. Děti tak získávají představu o tom, jakým způsobem vznikají věci existující okolo nich a jakým způsobem využívat nástrojů k formování materiálu a vytváření výrobků. Především rozsahem a systematickostí je škola příkladem dobré praxe, do dílny se pravidelně dostávají i děti z předškolních tříd.

Jako u předchozího příkladu aplikace v naší MŠ může spočívat ve větší systematickosti práce s materiály, seznamování s větším množstvím druhů materiálu a nástrojů. Znamenalo by to především investici do vybavení a materiálu. To se nám částečně povedlo díky účasti MŠ v jiném projektu.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**



5. Byla patrná výborná spolupráce slyšící učitelky s neslyšící učitelkou a týmová spolupráce s asistentem pedagoga. Práce s dětmi byla dobře rozdělena, spolupráce zlepšovala pochopení v komunikaci s neslyšícími dětmi.

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**

Využití vnímám v lepší koordinaci práce našich asistentů, větší míře zapojení do komunikace mezi pedagogem a dítětem a to v obou směrech. Rozdělení pravomocí a kompetencí tak, aby byla práce efektivnější a přitom pro dítě přirozená.

Navrženo na poradě vedení školy, konzultováno s asistenty pedagoga naší školy.

Hodnocení pobytu:

Byly naplněny cíle odborné stáže: ANO – NE

Odpověď, prosím zdůvodněte:

Seznámili jsme se se způsoby práce s dětmi se sluchovým a řečovým postižením v Portugalsku. Z polytechnické výchovy jsme viděli práci především v oblasti předčtenářské, čtenářské a předmatematické gramotnosti.

Byly dosaženy i jiné konkrétní výsledky: ANO – NE

Pokud ANO, jakých?

Seznámení se s problematikou předškolního vzdělávání v Portugalsku, jejími principy, podmínkami a organizací.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**

Ohodnoťte, prosím, pobyt z následujících hledisek:

	1=velmi nízká / nevyhovující	2	3	4	5=vynikající
Výstupy z odborné stáže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesní a odborný přínos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osobní a sociálně kulturní přínos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Celkové hodnocení pobytu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Další doporučení týkající se odborné stáže (obsahová, organizační, apod.):

Bylo by dobré, kdyby byla možnost porovnání, tj. navštívit více zařízení, i běžných. Bohužel jsme neviděli individuální práci s dítětem např. v logopedické oblasti (ale chápu, že v zařízeních tohoto typu velmi dbají na soukromí a bezpečí dítěte).

Co byste doporučovali organizátorům stáže pro zlepšení Vašeho případného dalšího pobytu?

Poskytnutí materiálů školy (např. vzdělávací program, informace o škole) před stáží, pro lepší přípravu na stáž.



Datum: 31. 10. 2014

Podpis:

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033****Odborné stáže pro pedagogy mateřských škol Plzeňského a Karlovarského kraje****ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA**

Organizátor stáže: Ing. Hana Vošahlíková, Hlasové centrum, o.p.s., Španělská 4,
Praha 2

Průvodce odborné stáže: Mgr. Milena Čámková, koordinátorka Ulicentra při SŠ, ZŠ a MŠ
pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5

Údaje o účastníkovi stáže: Mgr. Šárka Gabrielová
Adresa MŠ: Mateřská škola Ostrov, Palackého 1045, okres Karlovy vary
Počet let pedagogické praxe: 
Kontakt na účastníka stáže: 

Údaje o pobytu, odborné stáži:
Země pobytu: Španělsko
Obor činnosti: Vzdělávání dětí se sluchovým postižením se zaměřením na
polytechnickou výchovu
Termín pobytu: 9. – 13. 3. 2015

1) Organizace pobytu, odborné stáže:

Před realizací stáže probíhala komunikace mezi organizátorem a příjemci. Kromě organizačních pokynů a oficiálních náležitostí, jsme byli seznámeni s výběrem škol a institucí, které by měly být navštíveny. Výběr byl proveden organizátorem stáže, do výběru jsem neměla možnost ani potřebu nijak nezasahovat. Informace byly předány včas, takže bylo možné si na webových stránkách jednotlivých škol vyhledat základní informace o jejich zaměření a práci. Toto jsem udělala, materiály jsem si prošla, některé nechala přeložit a část z nich vytiskla jako podporu s sebou na stáž. Součástí přípravy byla příprava na komunikaci v cizím jazyce; a to jak procházením výše zmíněných stránek škol, tak vyhledáním základních pojmů a běžných konverzačních frází ve španělštině. Pro osobní potřebu jsem vyhledala další informace o Španělsku, jeho historii, kultuře, tradicích, školském systému a dalších zajímavostech.

1

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Pro hostitele z navštívených organizací jsem vytipovala atributy České republiky, které by mohly být vhodným dárkem při návštěvě. Při nákupu jsem se zaměřila na Karlovarský kraj a jeho specifika, připravila jsem i propagační materiály naší organizace a jejich překlad do angličtiny.

Doprava, ubytování i stravování bylo zajištěno organizátorem. Vše ve velmi dobré kvalitě, bez potřeby jakkoli upravovat či připomínkovat.

2) Navštívené organizace:

ASPAS (ASOCIACIÓN PROVINCIAL DE PERSONAS SORDAS DE CÓRDOBA)

+

PROVINCIAL ASSOCIATION OF DEAF PEOPLE IN CORDOBA

Avenida del Corregidor, 6, 14004 Córdoba

<http://aspascordoba.org/>

Neziskové sdružení ANBIS

Bylo založeno v Córdobě v roce 1976 z podnětu skupiny rodičů neslyšících dětí a profesionálních učitelů. Cílem je vzdělávání neslyšících v oblasti komunikace a to za pomoci speciálních pedagogů, metod a forem práce. Diferencované programy a aktivity jsou určeny jak dětem samým, tak i jejich rodinám a známým. Organizuje výukové kurzy znakové řeči pro děti i a jejich rodiny, logopedii, doučování dětí. Péče o volný čas zahrnuje návštěvy vzdělávacích parků, zájezdy, kulturní akce, workshopy a setkávání.

Znakem sdružení je dvojitý žebřík – jako symbol dvojjazyčné komunikace – orální a znakové, které se setkávají a ve výsledku tvoří společný komunikační rámec pro slyšící i neslyšící.

Sdružení ASPAS

Sdružení neslyšících v Córdobě, jehož cílem je hájit práva a zájmy neslyšících, pomáhat jim řešit problémy. Pomáhá klientům se začleněním do středních škol, organizuje kurzy pro přípravu na povolání, pomáhá nezaměstnaným najít práci a zapojit se do pracovního procesu. Zároveň spolupracuje se zaměstnavateli, aby problematiku komunikace a uplatnění neslyšících a hluchoněmých správně pochopili a byli schopni s těmito pracovníky spolupracovat.

Sdružení vede databázi nedoslýchavých, spolupracuje s orgány zdravotnictví, školství, sociální péče a dalšími organizacemi obdobného zaměření.

Obě sdružení sdílejí společné prostory a velmi úzce spolupracují.

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033****COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SANTO ÁNGEL**

Beato Henares, s/n ,Plaza Cristo del Amor, 14009 Córdoba

http://ceesantoangel.blogspot.com.es/p/quienes-somos_7638.html

Soukromá speciální škola, která poskytuje vzdělání dětem s mentální retardací, autismem aj. Vzdělání je rozděleno na dva stupně – pro děti ve věku 7-11 let a navazující do 21 let. Personálně je vzdělávání zajištěno učiteli se speciálními zkouškami, lékařem, psychologickým poradcem a osobními asistenty, kteří pečují o fyzické osobní zajištění klientů a monitoring mimo výuku. Škola zajišťuje vzdělávání včetně logopedie, různé další rozvíjející aktivity (ZOO terapie, plavání apod.). Ve vyšším věku se děti učí sebeobsluze v běžném životě ve specializované učebně autonomie (modelový byt s jednotlivými vzorovými místnostmi). Podle typu postižení a podle osobních možností se klienti připravují na práci v zahradnictví, prádelně a polygrafii. Pěstují sazenice, perou prádlo a vyrábějí výrobky, které škola na trzích a prostřednictvím katalogů nabízí k prodeji komunitě rodičů, ale i organizacím a dalším subjektům. Součástí této profesní přípravy je i praxe v provozech, které klienty v budoucnu mohou zaměstnávat.

Mottem školy je: ruku v ruce.

Součástí školy je i mateřská škola, kterou jsme mimo plán také navštívili. Děti jsou přijímány ve věku 3-6 let, většinou jde o děti zdravé, jen některé jsou s postižením. O umístění těchto dětí rozhoduje ministerstvo školství, a to s ohledem na nárok dítěte podle typu a závažnosti postižení (skupina A-D).

CEIP TORRE LA MALMUERTA

Cronista Salcedo Hierro, s/n., 14001 Córdoba

<http://www.colegiorremalmuerta.es/index.php/nuestro-colegio>

Státní škola pro děti od předškolního věku do ukončení povinného vzdělávání. Již od mateřské školy integruje děti s autismem – konkrétně ve třídě 4-6letých dětí byli takto integrováni dva chlapci, ve třídě 6-7letých 4 děti. Ve třídách je 24-26 dětí, kromě jednoho pedagoga se dětem věnuje druhá učitelka na podporu integrace a dále logoped a specialista – psycholog.

V základním vzdělávání zde setrvávají i děti s postižením. Např. pro autisty se organizuje většina speciálního vzdělávání v malé kmenové třídě, ale na některé výchovy (např. pracovní,

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

výtvarnou apod.) docházejí do běžných tříd tak, aby se potkávali se svými vrstevníky. K dispozici jsou specializované učebny – logopedie, počítačová, apod. Škola pracuje systémem práce převzatým ze severní Karolíny – každý má svoje místo, základní organizace je každodenně stejná, jen pár aktivit se mění. Výrazně se pracuje s individuálními plány vzdělávání.

COLEGIO VIRGEN DEL CARMEN

Alonso El Sabio, 14, 14001 – Córdoba

<http://www.colegiovirgendelcarmen.com/index.php>

Soukromá škola v rozsáhlém areálu nabízející bilingvní vzdělávání od předškolního věku. Mateřská škola je v samostatné budově, základní škola též. Na rozdíl od jiných navštívených zařízení zde je v areálu i zahrada, zeleň.

Škola nabízí 3 stupně vzdělávání – předškolní, základní a druhostupňové (primární a sekundární).

Mottem školy je podpora růstu a zrání studentů – proto jim pomáhá objevovat a zvyšovat jejich šance, rozvíjet je po stránce duševní, fyzické, emocionální, sociální, morální a náboženské.

Škola proto poskytuje vzdělávání všem přihlášeným dětem, ale cílené zaměření na znevýhodněné děti nevykazuje.

V předškolním oddělení jsou děti děleny do tříd podle věku, ve třídách je 24-27 dětí s jednou učitelkou, vzdělávací doba je od 9:00 do 14:00 hodin jako v ostatních školách a školkách.

CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL MARÍA MONTESSORI (APROSUB)

Poeta Juan Ramón Jiménez 8-B, 14012 Córdoba

http://www.aprosub.es/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=29

Speciální zařízení pro děti s mentálním postižením, autismem a kombinovanými vývojovými vadami. Zařízení je soukromé, ale částečně je dotováno státem. V péči má necelých 80 klientů ve věku od 3 do 21 let. Na druhém stupni se podle druhu postižení a mentálních schopností děti připravují pro vlastní život i pro povolání – a to v oborech zahradník, švadlena, kultura, kuchař, číšník.

Protože zařízení pečuje i o děti velmi postižené, je tomu přizpůsobeno jak stavební uspořádání celého nového, rozsáhlého areálu, tak moderní vybavení. Kromě menších místností s koupelnami a přebalovacími pulty, polohovacími lůžky apod., má k dispozici i výrazně

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

nadstandardní vybavení pro péči a pohybovou stimulaci dětí – masážně terapeutický bazén, multisenzorickou místnost, terapeutické vany, zvedací zařízení, masážní stoly, chodítka, různé venkovní prostory včetně měkkých ploch osazených herními prvky, zeleň u hřiště, skleník, atd.

Výrazně je dimenzován i personál – lékař, několik fyzioterapeutů, pedagogové, logoped, psycholog, asistenti pedagoga, osobní asistenti, pomocný personál.

Centrum cíleně pomáhá rodinám svých klientů, má otevřeno od 8:30, výuka probíhá od 10:00 do 15:00, a další aktivity je možné čerpat až do 21:30. Těchto odpoledních placených aktivit se mohou zúčastňovat i děti a klienti, kteří zde nejsou kmenově vzděláváni.

Zařízení spolupracuje s mnoha institucemi i asociací pro lidi se znevýhodněním, které servisují ubytování, vzdělávání klientů. Cílem všech je zlepšit kvalitu života klientů.

COLEGIO PÚBLICO COLÓN

Plaza de Colón, 0, 14001 Córdoba

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14001505/helvia/sitio/>

Klasická státní škola pro děti od 3 do 15 let, která se specializuje na individuální integraci neslyšících a sluchově postižených dětí mezi děti zdravé. Škola je spádová pro všechny neslyšící z regionu.

Nosnou myšlenkou, která je zjevně patrná ve všech prostorách školy, je cílené a systematické působení na všechny děti i dospělé ve více druzích vizuální komunikace – písemně, formou piktogramů i znakováním (jak kresleným, tak fotograficky zachyceným). Škola má takto zpracovány veškeré orientační tabule, cedulky, plány, nástěnky i další informace – jak na chodbách, tak ve třídách. Integrované neslyšící děti jsou v rámci ročníku sdruženy vždy do jedné ze tříd, kde mají druhého učitele – překladatele do znakového jazyka, který jim pomáhá i s učivem i po pedagogické stránce. Protože vzdělávací nároky na děti jsou bez úlev, některé obtížně zvladatelné předměty (např. výuku angličtiny) mohou absolvovat v nižších ročnících. Na druhém stupni pomáhají tlumočníci již jen formou znakování. Cílená výuka řeči a logopedie těchto dětí probíhá mimo školní vzdělávání.

Kromě sluchově postižených škola zajišťuje ve speciálních třídách vzdělávání pro děti s mentální retardací a psychickými poruchami.

Celému systému je podřízeno jak materiální vybavení, tak zejména personální obsazení školy, kde pracují učitelé, učitelé – překladáči, speciální pedagogové, monitorovací pracovníci (v okrajových dobách) atd.

Škola je otevřena od 7:30 do 18:00 hodin, výuka probíhá standardně mezi 9-14 hodinou.

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033****3) Náplň pobytu, odborné činnosti během stáže, zařazení do činnosti:**

Stáž byla realizována jako krátkodobá odborně zaměřená pracovní stáž. Pobyt v cílové destinaci byl třídní, navštívili jsme 6 vybraných zařízení + organizaci Academia Córdoba spolupracující na organizačním zajištění na místě (technické zázemí, stravování, doprava,..). Její pracovnice s námi průběhu celého pobytu hovořily anglicky a při návštěvě škol a vzdělávacích zařízení tlumočily ze španělštiny do angličtiny a naopak.

a) Komunikace s řediteli a pedagogy

V každé instituci se nám věnovali lidé z jejího vedení – zpravidla ředitel (ředitelka), odborný zástupce, pedagogové. Vysvětlili nám postavení své organizace v systému provinčního školství, na jakou klientelu se organizace zaměřuje, jaké k tomu využívá prostorové, technické a materiální vybavení. Všichni vyzdvihovali zejména personální oblast – profesionalitu pedagogů, jejich odborné vzdělání, zapojování dalšího odborného personálu (lékař, logoped, psycholog). Podstatou veškerého úsilí je vzdělávání dětí na té nejvyšší úrovni, kterou jim jejich možnosti dovolí tak, aby mohly dále studovat nebo se co nejsamostatněji zapojit do běžného občanského života. Tomu jsou podřízeny veškeré kroky uvnitř organizace. Zodpovídali naše otázky, které často byly směřovány na počet dětí ve skupině či třídě, průběh individuální a skupinové integrace nebo separace klientů, financování školských služeb, metodické vedení, pracovní podmínky pedagogů, pracovní a výukové materiály apod. Důležitými informacemi byla sdělení o provozní době, odpoledním volnočasovém zaměstnávání dětí a přístupu k němu, o formách spolupráce s rodinami a institucemi.

b) Prohlídka zařízení škol

Nedílnou součástí každé z návštěv byla prohlídka prostor budovy a jejího zázemí. Měli jsme možnost porovnání mezi jednotlivými zařízeními navzájem i srovnání s českými školami. Pozemky škol byly nevelké, vyznačovaly se vysokým obezděním či oplocením, v každém areálu byl takto zajištěn školní dvůr. Vstupy do budov byly vždy uzavřeny, školy měly vrateční. Prostory chodeb byly využívány k vystavení výukových materiálů nebo dětských prací, často sloužily místo šaten, v některých školách měly děti oblečení ve třídách. Třídy a místnosti pro děti byly vždy označené, často seznamem dětí, fotografií učitele, orientačními tabulkami apod. Ve třídách samotných jsme na zdech viděli mnoho podpůrných výukových tabulí, plánek, obrázků, písmen, kalendářů, orientačních časových systémů pro autisty apod. Vybavení bylo vždy pestré, pro děti lákavé. Třídy zpravidla neměly počítače ani interaktivní tabule, ale pedagogové měli k dispozici tablety, zvukové aparatury.

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Ve všech školách byly specializované místnosti pro výuku, a to podle jejich zaměření – např. logopedie, počítačová učebna, učebna samostatnosti, prádelna a žehlárna, šití, pracovní dílna, vaření, zahradnictví (i se skleníkem), apod.

Do zázemí škol patřily i jídelny (většinou jako výdejny dováženého jídla) a místnosti pro odpolední aktivity a hry, které lze přirovnat k našim družinám.

c) Mateřské školy

Mateřské školy byly umístěny v samostatném objektu nebo v odděleném křídle budovy školy. Většina z nich přijímá děti ještě před třetím rokem věku, do 6 let je docházka nepovinná, od 6 do 7 let pak povinný předškolní ročník. Budovy byly světlé, zastíněné proti slunci.

Celkem jsme viděli cca 10 tříd MŠ, všechny pro 24-27 dětí. Prostory tříd jsou většinou malé, což umožňovalo umístit pouze stolky a vyčlenit minimální prostor pro sezení dětí na zemi, zpravidla u tabule. Oddělené herní koutky jsme viděli pouze v jedné státní MŠ, jinde ne. Všechny třídy měly po zdech velké množství obrázků s písmeny, psané texty, číslice apod. Již od 3 let jsou děti hodnoceny ve znalostech písma – čteného i psaného. Měli jsme možnost nahlédnout do knih i výukových materiálů, diskutovat s učitelkami o evaluačních procesech, seznámit se s vedením záznamů o rozvoji dítěte.

Překvapilo nás hygienické zázemí, kde u třídy nebo na chodbě bylo k dispozici jedno WC, což v ČR je normováno výrazně důkladněji. Další zřetelnou odlišností je nošení školních uniforem, vlastní svačina, celodenní pobývání v obuvi, výuka v čase 9-14 hodin, absence odpočinku na lehátku, užívání školního dvora namísto zahrady, vycházky 1x týdně apod. Nezaznamenala jsem žádné hudební vybavení typu klavír, kytara apod. ani zařízení a vybavení pro pohybové aktivity (míče, kola, průlezkky, klouzačky, hrazdy, žebřiny, tělocvičné nářadí,...).

Z oblasti polytechnického vzdělávání jsme měli možnost shlédnout výrobky dětí z hlíny, prostorové modely vyráběné s učitelkou, práci s nůžkami, výrobky z různých materiálů (papír, korek, dřevo, keramika,..), v jedné třídě byl herní pracovní ponk. Pískoviště na dvorech nejsou, ale voda k dispozici ano.

Pokud byly ve třídě integrované děti se specifickými vzdělávacími potřebami, byl kromě učitelky přítomen i další pedagog či asistent pedagoga.

d) Monitoring vzdělávacího procesu

Ve všech školách jsme měli možnost monitorovat přímý vzdělávací proces. Ve školách jsme viděli výuku čtení, matematiku (a to i s tlumočením do znakové řeči), pracovní dílu, trénování samostatnosti, šití. V centru Montessori i fyzioterapii, péči o dítě, pohybové aktivity venku, pohybovou stimulaci. V mateřských školách vzdělávací aktivity se stavebnicemi,

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

s dopravními prostředky, hru v pokojíčku, práci u stolků (vybarvování), komunikaci s učitelkou.

e) Hospitace

Celá škola Carmen je bilingvní, zaměřuje se na výuku cizího jazyka již od vstupu do MŠ. Proto mateřská škola Carmen pro nás připravila hospitace právě z výuky angličtiny a to ve třech ročnících. Učitelky záměrně zvolily shodné téma (barvy, počet, názvy zvířat, části těla) a shodné pomůcky (maňásky Monsters), aby mohly demonstrovat rozdílné metody, postupy, aktivity a zejména výsledky vzdělávání svěřených dětí. Tříleté děti opakovaly po učitelce jednotlivá slovíčka, společně s ní počítaly, říkaly jednoduchý dialogový text, pojmenovávaly některá písmena, ukazovaly při písničce obsah textu. Děti prostřední věkové skupiny byly schopny začlenit výrazy do krátkých vět, vést jednoduchou komunikaci, znaly větší rozsah písmen, počítaly přes dvacítku, hru podle písničky hrály v pohybu mezi stolky. Děti v nejstarší skupině odříkávaly básničky, barvy poznávaly hádankou, četly slabiky, písničku si podle nahrávky i zpívaly. Všechny tři hospitace ukázaly, že tříletá cílená výuka posunuje děti výrazně kupředu k žádanému cíli. I přes to, že v každé skupině byly některé děti výrazně aktivní a jiné třeba jen naslouchaly.

4) Příklady dobré praxe

V každém navštíveném zařízení či škole jsem si všimla vybavení, uspořádání, organizace, výzdoby a informací směrem k dětem i k veřejnosti, nabízených možností a dalších zjevných informací, které jsou během krátké návštěvy postihnutelné. Jedním z důvodů je vlastní profesní obohacení, dalším je srovnávání a kritický pohled na naši organizaci a její práci a také vyhledávání možných příkladů, které lze přímo vyzkoušet nebo modifikovat a pokusit se je přenést do vlastní praxe.

Na stáži v Córdobě jsem se cíleně zaměřila na aktivity související s polytechnickým vzděláváním v mateřské škole a vybrala jsem si:

Věci a jejich zasedací pořádek (Santo Ángel) – příloha, obrázek č.1

Klienti pracující ve školním skleníku musejí dodržovat pracovní postupy, k nimž patří i úklid nářadí užívaného k práci. Na boku pracovního stolu mají ve skutečné velikosti nakreslené plochy v obrysech jednotlivých nářadí tak, aby po zavěšení odpovídajícího kusu se nářadí krylo s obrysem. Stejně metody se dá využít v mateřské škole při ukládání hraček, tělocvičného náčiní nebo pomůcek na hry v zahradě.

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

Rozkrokování pracovního postupu formou obrázků (Santo Ángel) – příloha, obr. č.8

Nejen v místnosti pro získávání samostatnosti má škola rozkrokovány fáze konkrétních činností. Zaujal mne materiál, který lze snadno obměňovat, protože je vybaven suchými zipy a jde lehce sloupnout, aniž by se poškodil základ.

V MŠ máme obdobně zpracován postup pro oblékání v šatně, ale je nakreslen jako jeden souvislý neměnný pás, do kterého již zpětně nelze zasáhnout a modifikovat jej. Představuji si, že takto je možné zpracovat jakoukoli opakující se pracovní činnost – oblékání, mytí rukou, prostírání a stolování, apod. Vizualní systém vhodně doplní naše motivační říkanky, které děti již užívají.

Zpracování korkových zátek (Santo Ángel) – příloha, obr. č.5 a 6

Zaujalo mne množství námětů na pracovní výchovu, mezi méně užívané materiály u nás patří zpracování korku. Proto jsem si vybrala užitečné doplňky, které by děti předškolního věku mohly vyrábět. V zásobách máme málo výchozí suroviny, ale ve spolupráci s rodiči nebude problém toto zajistit. Chci dětem nabídnout lepení korkových zátek (nebo jejich částí) na rovný podklad, do vhodných míst zašroubovat skobičky a vyrobit tak např. věšáček na klíče. Výrobkem pak obdarovat návštěvu.

Kde pracuje moje maminka (Torre la Marmuerta) – příloha, obr. č.10

Námět je ze školy, kde děti byly vyzvány, aby přinesly fotografii maminky v její práci. K této fotografii pak samy napsaly, co a kde maminka dělá, k čemu je její práce užitečná.

I v MŠ pěstujeme vztah dětí k práci a to zejména vlastními aktivitami dětí, pozorováním, rozhovory, cílenými didaktickými činnostmi. Ale o práci a významu práce svých rodičů často děti mají málo informací, zejména když jde o administrativu nebo práci dětskému světu vzdálenou. Touto aktivitou si jednak děti rozšíří své obzory, ale také navážeme další formu spolupráce s rodinou.

Mulisenzorická místnost (Montessori) – příloha, obr. č. 27-29

V zařízení pro postižené děti je vybudována místnost, která stimuluje pohybový aparát dítěte, doteky prsty, oční pohyby, vnímání tělesného schématu, sluch.

Tento příklad jako celek je obtížně přenositelný. Ale v letošním roce plánujeme přestavbu sklepních prostor vybouráním několika příček. Mým cílem je zbudovat místnost, která by sloužila pro pohybové aktivity dětí. Protože k realizaci zatím chybí mnoho souhlasů, povolení, projektová dokumentace atd., je možné, že můj záměr nebude v žádaném rozsahu schválen. V takovém případě ale lze menší místnosti propojit zvětšením otvorů dveří, stavebně připravit a dále je vybavit vybranými

Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách CZ.1.07/1.3.00/48.0033

senzorickými pomůckami. Z kineticko-motorických pomůcek mne zaujalo vodní lůžko, válcové houpadlo a míčkový bazén, z haptických hmatová stěna s různými druhy povrchů a úchopů, z vizuálních pomůcek pak rohová zrcadla, UV světla s reflexními obrázky, bublinkové válce a světelné řetězy. Doplnit vše relaxační hudbou nebo zvukovými hračkami by nemělo být nijak problematické. V současné době přemýšlím i o tom, zda by za příznivých stavebních podmínek bylo možné obě koncepce využití sklepních prostor propojit. Řešit budu též finanční náročnost, a to jak vstupních investic, tak provozních nákladů v budoucnosti. Ale to je jen technický problém. Vize se utvářejí.

Členění prostoru roletami (ANBIS) – příloha, obr. č.4

Prostory, které má sdružení k dispozici, mně připomínají garáže, jimž byly vybourány příčky.

Proto mne tato místnost tolik zaujala, protože právě připomíná, jak by mohl vypadat sklep mateřské školy po zrušení příček (viz výše). A bude-li v budoucnu potřeba aktuálně oddělit některý koutek, mohly by po technické stránce pomoci podobné roletové stěny, jaké jsem viděla v ANABIS. Rolety mě oslovily proto, že i když jsou stálé - jsou mobilní a umožňují rychlou a jednoduše proveditelnou změnu dispozice místnosti. Při vytažení ke stropu nejsou pro pohybující se děti žádnou bezpečnostní překážkou (na rozdíl od dveří, skládacích dveří či závěsů) a při jejich spuštění vytvářejí intimní zákoutí a částečně izolují okolní rušivé děje a zvuky.

Další činnosti realizované během odborné stáže:

Během odborné stáže jsme v naší pracovní skupině diskutovaly o podmínkách, vzdělávání, plánování, organizaci, metodách, evaluaci a osobních zkušenostech. Tyto neformální rozhovory byly pro mne dalším zdrojem inspirací a tudíž velmi cenné.

Zdokonalila jsem se ve svých jazykových dovednostech, což považuji za další přínos stáže. Měla jsem možnost nahlédnout do kultury a tradic cizí země. To vnímám jako osobní obohacení, kterého si též velmi cením.

Získala jsem kontakty na kolegyně, naše osobní setkávání bude pokračovat i v budoucnu.

V Ostrově 22.3.2015

Podpis:

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**

PŘÍLOHA K ZÁVĚREČNÉMU HODNOCENÍ STÁŽE V CÓRDOBĚ

Organizace Academia Córdoba:



1) před vchodem



2) příprava vstupního jednání

Sdružení ASPAS, ABIS:



3) čtyři tlumočnice



4) inspirace - žaluzie

Speciální škola SANTO ÁNGEL:



5) výrobky dětí



6) inspirace – korková nástěnka

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**



7) pracovní sešity



8) inspirace – pracovní postup



9) dílna - pradlena

Základníškola TORRE LA MALMUERTA:



10) inspirace – kde pracuje
moje maminka



11) systém záznamů
o znalosti písmenek



12) denní rozpis pro autisty



13) sestavování slov v MŠ



14) třída mateřské školy

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**



15) v učebně



16) vizualizace času - autisté

Bilingvní škola CARMEN:



17) oblečení na chodbě



18) výrobky z hlíny



18) zpracování kamenů



19) výuka AJ u tříletých dětí



20) ve třídě 4-5 letých dětí

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**



21) AJ u střední věkové skupiny



22) materiály



23) AJ u předškoláčků

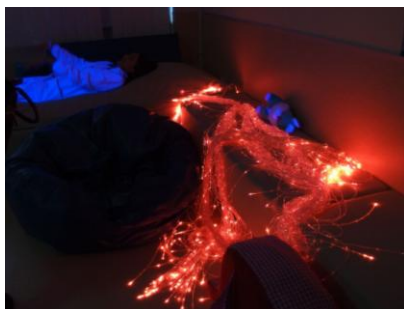
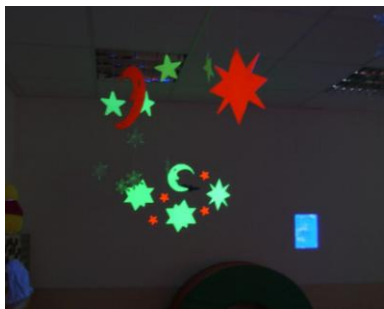
MONTESSORI - centrum pro postižené:



24) a 25) ukázky výrobků ušitých žáky



26) vybavení zahrady



27)-29) vybavení multisenzorické místnosti optickými podněty (UV, světelný řetěz, zrcadla)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách
CZ.1.07/1.3.00/48.0033**

Základní škola COLÓN:



30) diskuze s vedením školy



31) nad učebními materiály



32) nápisy v textu i znakové řeči



33) informace i pomocí fotografií



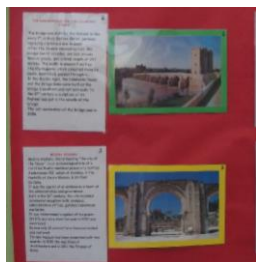
34) třída mateřské školy



35) ve třídě MŠ



36) pohled na školní hřiště



37) informace o městě



38) jídelna

Příloha: Ukázka materiálů a reflexí účastníků kurzu interního mentoringu

MIRKA ŠKARDOVÁ

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

KONTROLA X POMOC

POMOC je takové jednání s druhými (a se sebou samými), které vychází z jejich zjištěných a vyslovených potřeb a tyto jejich potřeby uspokojuje. Zodpovědnost za výsledky je jednoznačně na straně klienta, kouč je zodpovědný za proces.

KONTROLA naopak zachází s druhými na základě vlastních (nebo jiných, námi reprezentovaných) potřeb. Kontrola existuje ve 4 způsobech:

- **Pečování:** 0% odpovědnost na straně klienta. „Musím to udělat za tebe. Nejsi k tomu kompetentní“. Typický způsob v naší kultuře, přestože jeho účinnost je malá. Klíčová sova jsou nedůvěra, důležitost a improvizace.
- **Dozírání:** 50% odpovědnost na straně klienta. „Stačí tě kontrolovat. Jsi kompetentnější.“
- **Přesvědčování:** 75% odpovědnosti na straně klienta. „Stačí tě pobízet. Jsi hodně kompetentní.“
- **Vyjednávání:** 90% odpovědnosti na straně klienta. „Stačí tě dovést k žádosti. Jinak jsi zcela kompetentní.“. Otevírá bránu z kontroly do pomoci.

Zdroj: Parma, P.: Umění koučovat. Praha: Alfa Publishing, s.r.o. 2006, s. 38-46

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



MENTORSKÉ PASTI

1. Předpokládat, že naše řešení je to nejlepší
2. Zaměřovat se na problémy, ne na řešení
3. Nabízet rychle svoje názory předtím co vyslechneme celý příběh
4. Pokud se cítíte odpovědni za všechno (“kvočna“)
5. Dávat rady, které potvrzují názor
6. Mít strach ze svého názoru
7. Toužit po vlastním úspěchu



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

MODEL GROW

(zdroj: Viola Horská, Koučování ve školní praxi, Grada 2009, s. 73-82)

GROW

- **G:** Jaké máme cíle, čeho chceme dosáhnout v dlouhodobém měřítku?
- **R:** Nakolik jsme v tom úspěšní, jak se nám to dosud dařilo, kde byly problémy?
- **O:** Jak můžeme dosáhnout našich cílů, co můžeme změnit a jak k tomu přistoupíme?
- **W:** Co konkrétně uděláme pro to, abychom dosáhli změny?

OTÁZKY KLADENÉ V PRVNÍ ETAPĚ:

- Co je cílem našeho setkání, co dnes chceme řešit (diskutovat)?
- Čeho chceme dosáhnout v dlouhodobé časové perspektivě?
- Co nám realizace cíle (vyřešení problému) přinese z dlouhodobého hlediska?
- Jaké máme priority ve vztahu k řešení daného problému?
- Co považujete za podstatné?
- Co pro vás představuje největší výzvu?
- Jak poznáme, že už jsme u cíle? Jak budeme měřit svůj úspěch?
- Dokdy chceme náš cíl splnit?
- Má náš cíl nějaké dílčí cíle? Jaké konkrétně?

OTÁZKY KLADENÉ V DRUHÉ ETAPĚ:

- Zamyslete se nad aktuálním stavem. Co se děje teď, jaký je současný stav?



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Jaké jsou širší souvislosti tohoto problému?
- Co vnímáte jako největší problém? S čím je to spojeno?
- Co jste doposud udělali pro realizaci našeho cíle? Co se osvědčilo?
- Co nám pomohlo při překonávání překážek?
- Co vnímáte jako nejobtížnější?
- Když to nebudeme řešit, co se stane?
- Co se stane, když se náš záměr podaří?
- Co bude jinak, když svého cíle dosáhneme?
- Co nám může bránit v postupu vpřed?
- Jaké jsou hlavní obtíže (bariéry) při postupu vpřed?

OTÁZKY KLADENÉ VE TŘETÍ ETAPĚ:

- Jaké byly milníky na naší cestě při dosahování cíle?
- Co jsme museli udělat? Jaký byl náš první krok?
- Co potřebujeme k tomu, abychom se dostali z bodu X do bodu Y?
- Co by mohlo znesnadňovat či blokovat řešení problému?
- Jaké další problémy by se mohly vyskytnout?
- Co by nám při překonávání překážek mohlo pomoci?
- Co ještě můžeme vyzkoušet? Co dalšího ještě funguje?
- Co byste poradili kolegovi/ kolegyni z jiné školy, kdyby se ocitl/a ve stejné situaci?
- Vidíte ještě nějakou jinou možnost, jak cíle dosáhnout? Jakou?



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OTÁZKY KLADENÉ VE ČTVRTÉ ETAPĚ:

- Co konkrétně uděláte?
- Kdy to uděláte? Kdy s tím začnete?
- Jak to uděláte? Které nástroje, metody či výchovné a vzdělávací strategie použijete?
- S jakými překážkami se můžete setkat?
- Jakou podporu potřebujete?
- Čeho se obáváte nejvíce?
- Co je pro vás na tom nejobtížnější?

OTÁZKY NA KONTROLU PLNĚNÍ ZÁVAZKŮ

- Jak jste spokojená se svým výsledkem? Použijte škálu 1- 10.
- Co se vám dařilo nejvíce? Kde vnímáte své silné stránky?
- Co vám dělalo největší problémy? Kde se vyskytly kritické body?
- S čím jste spokojen nejvíce a s čím nejméně?
- Co by vám pomohlo dosáhnout ještě lepšího výsledku?
- Co vám zabránilo dosáhnout ještě lepšího výsledku?
- Co byste na svém postupu příště změnil/a?
- Jak jinak byste mohla dosáhnout stejného výsledku?
- Co vnímáte jako největší přínos v dosahování svého cíle?
- V čem jste se při dosahování svého cíle zlepšil/a?
- Co nového jste se naučil/a,? Co jste si uvědomil/a?



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OTÁZKY NA SMART

S (specifický)

Co konkrétně chcete změnit/vyřešit?

Co vnímáte jako největší problém?

M (měřitelný)

Jak poznáte, že se vám úkol podařilo splnit?

Podle jakých kritérií budete hodnotit svůj úspěch/neúspěch?

A (akceptovatelný)

Do jaké míry váš cíl koresponduje se strategickými cíli „Souboru kvalit...“/“Standardů...“

R (realistický)

Nakolik věříte, že svého cíle dosáhnete? Použijte škálu 1-10.

Které konkrétní aktivity vám pomohou cíl zrealizovat?

T (termínovaný)

Dokdy potřebujete jednotlivé úkoly splnit?

Jak na sebe budou jednotlivé aktivity navazovat?

Kdo, co konkrétně udělá a do kdy?

E (vzrušující)

Co zajímavého vám realizace vašeho cíle přinese?

Jaký přínos očekáváte v případě, že svého cíle dosáhnete?

R (zaznamenaný)

Jak budete dokládat (zaznamenávat) dosahované výsledky?

Jaké kroky podniknete, když nebudete dosahovat očekávaných výsledků?

Výstup skupinové práce: definování role VŠ pedagoga a učitele MŠ při studentských praxích

VŠ PEDAGOG (garant studentských praxí)	POJÍTKO, PRŮNIK	UČITEL MŠ (průvodce praxí studenta)
<p>organizuje praxe garant promýšlí cíle praxe reflexe se skupinou příprava materiálů</p>	<p>podpora osobnostní rozvoj vzdělávání studentů propojení teorie s praxí</p>	<p>pomoc při komunikaci s kolegy, rodiči EXPERT metodologie, profesionál, didaktik rozšiřuje dovednosti, znalosti, postoje neustálý svědek a vedoucí reflexe jednotlivce průběžná zpětná vazby</p>

R
O
L
E



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

REFLEXE

OTÁZKY PRO UČITELE MŠ (MENTORY):

Odpovězte si nejdříve každý sám za sebe na tyto otázky a následně sdílejte vaše zkušenosti ve trojicích. Své odpovědi zapisujte na volný papír.

Čas 30 minut

1) Jak jste pracovali se studentem (vedli reflektivní rozhovor, podávali zpětnou vazbu) před mentorským kurzem a nyní?

- Pokud jste něco změnili, jak ta změna vypadá?
- Jaký to má přínos pro studenta?
- Jaký to má přínos pro Vás?
- Co (nebo kdo) vás podporovalo při začleňování (získaných znalostí a dovedností) změny do praxe?

2) Co Vám šlo nejlépe (nebo dobrý pocit z...)

- Co se ukázalo v práci se studenty jako nejtěžší?

3) Jak často a jakou dobu jste se studentům věnovali?

- Jak často a jakou dobu byste se potřebovali studentům věnovat v ideálním případě?
- Za jakých podmínek by byl tento ideál možný? Jakou podporu a od koho byste potřebovali?

4) Jak jste spolupracovali s fakultním učitelem (VŠ pedagogem)?

- Jak by mohla vypadat spolupráce v ideálním případě?
- Za jakých podmínek by byl tento ideál možný?
- Co (nebo kdo) vás podporovalo při začleňování nových dovedností (změny) do praxe

4) Na co by mělo být zaměřené další eventuální vzdělávání mentorů/ učitelů MŠ

- Jaké dovednosti byste ještě potřebovali posílit?
- Co považujete pro sebe za největší profesní a osobní přínos?





INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

EVALUAČNÍ DOTAZNÍK

NÁZEV VZDĚLÁVACÍ AKCE: INTERNÍ MENTORING V MATEŘSKÉ ŠKOLE, I. modul Základní kurz mentorských dovedností (1. část)

V rámci projektu OPVK „Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách“ (CZ.1.07/1.3.00/48.0033)

DATUM: 12. - 13. září 2014

MÍSTO: Plzeň

LEKTORKY: PhDr. Eva Lukavská, Ph.D., Mgr. Jana Šístková

REALIZACE: FPE ZČU

1. MOJE „AHA“ (POCHOPIL/A JSEM, BYLO PRO MĚ PŘÍNOSNÉ, UŽITEČNÉ,...)

- *Pochopila jsem, co je mentoring 3x*
- *Pochopila jsem princip a smysl mentoringu*
- *Prvotní představa o mentoringu*
- *Začínám tušit, co je mentoring, jeho souvislost s technikami respektující komunikace*
- *Zasvěcení do pojmu mentoring; co se od mentora očekává*
- *Kdo je to mentor a co se od něj očekává*
- *Odrasovým můstkem pro mentoring jsou základy komunikace a správné pozorování, chápání vlastní iniciativy a zodpovědnosti*
- *Přínosná názornost a odpovědi na vzniklé otázky*
- *Pozorovací arch*
- *Chybné modely*
- *Snad jsem pochopila, jak by měl mentoring a mentor fungovat, uvědomila jsem si, jak je to těžké. Mám spoustu podnětů k přemýšlení o sobě a svém vystupování*
- *Naslouchat, volit správný jazyk, slova,...*
- *Že je důležité pozorovat, naslouchat...*
- *Přínosem je nehodnotit, ale popsat danou situaci*
- *Uvědomovat si cestu aktivního poznání*
- *Ráda se dozvídám nové a jiné postřehy, líbí se mi dostatek prostoru pro mě, ale zároveň má seminář zdravý spád ☺, svobodu projevu i neprojevu*
- *Uvědomnění si života ve světě „hodnotícím“*
- *Důležitost a vhodnost opisného jazyka v komunikaci s druhými (děti, partner, učitel)*
- *Chut' aplikovat toto poznání do praxe*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Odpovědnost za proces nikoli za druhého
- Nahlédla jsem do problematiky
- Zamyšlení, jestli jsem schopná být dobrým mentorem- zjištění, že by mi mentoring pomohl v růstu
- Uvědomila jsem si, že je to těžší, než se mi zdálo
- Spolupráce, zapojení
- Názornost, naslouchání, popisování
- Pochopila jsem důležitost popisného jazyka. Já a myslím i lidi obecně ho používají velmi zřídka. Stále hodnotíme. Trochu se mi to spojuje i s kurzem letní školy PLTV- komunikace s p. Dubcem, což je super.
- Co je úkolem mentora (nehodnotí, popisuje)
- Konkrétní situace, videa, snaha popisovat, co vidím, používání popisného jazyka
- Pochopení, že problém musí být konkrétní
- Mentor nehodnotí, nedává řešení, není zodpovědný za menteeho určení času a rozvrhu hodin
- Mentor dovede menteeho k přesnému zadání a zamyšlení se nad svými chybami
- Co obnáší mentoring, co se očekává od mentora
- Čím víc pronikám do problému, tím víc zjišťuji, jak je to obtížná a zdlouhavá cesta. Téma je velice zajímavé, vede k zamyšlení
- Vedení rozhovoru- naslouchání, popisný jazyk
- Velmi časově náročná práce
- Jak se musí mentor na problém dívat a „hledat společná řešení“ (navézt správně menteeho)
- Pochopení mezi hodnocením a popisováním a vhodnosti popisování- je to těžké, ale lepší
- ... že jsem hodně hodnotila, zastávala jiný model chování, jednání, i mluvila
- Čas - časová tíseň => hned jsem dělala závěry

2. PO TÉTO PRVNÍ ZKUŠENOSTI S MENTORINGEM BYCH JEŠTĚ POTŘEBOVAL/A,... POMOHLO BY MNĚ ...

- *Praktická cvičení, ukázky, konkrétní situace, příklady, modelové situace, názorná ukázka rozhovorů* **13x**
- *Rozbor situací, které eventuálně mohou vzniknout*
- *Společné rozhovory ve dvou, zkusit si rozhovor, zkoušky, připomínky* **2x**
- *Být v roli menteeho a zažít mentoring na vlastní kůži*
- *Shlédnout konkrétní situace na videu*
- *Písemné materiály (literatura, studijní materiály)* **6x**
- *Získat praktické zkušenosti*
- *Zažití v praxi*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *Komunikaci v popisném jazyce*
- *Mít čas si věci zkoušet, reflektovat*
- *Odbourat hodnocení*
- *Vhodná slovní spojení*

3. POZNÁMKY, KOMENTÁŘE, PŘIPOMÍNKY,...

- *Velice příjemná a dobře připravená „lekce“, výborná atmosféra, profesionální vedení*
- *Velice podstatná je práce na sobě, znalosti a neustále být připraven ke komunikaci a přijímání sebe i druhých.*
- *Pro mě přínosné díky vedení lektorů*
- *Aktivní přístup lektorek*
- *Děkuji za tento projekt a uvědomění si vlastních rezerv v oblasti komunikace s druhými*
- *I oblasti, na které se nedostaneme, jsou strašně důležité*
- *Nedovedu si úplně představit realitu tohoto procesu ve školce*
- *Velmi příjemný seminář, dobrá atmosféra*
- *Pro mě moc příjemný seminář, těším se na další setkání*
- *„sama si přijď na to správně“ => vaše kladení otázek, naše přemýšlení => velice přínosné*
- *Kurz mě velmi bavil. Děkuji. Také mě obohatil, ale je to běh na dlouhou trať. Je velmi obtížné říkat něco úplně jinak, než jsme zvyklí.*
- *Mám o čem přemýšlet (o sobě, o své práci a vztahu s kolegy)*
- *Velice přínosné jsou konkrétní ukázky*
- *Fajn skupina, podobně naladěná*
- *Systém provázení +*
- *Náročné, podporující přemýšlení o problémech*
- *Vše velmi přínosné a příjemné zároveň*
- *Přemýšlet nad tím, jak mentor vystupuje*
- *Seminář je úžasně vedený, vlastně si na vše přicházíme sami, stejně jako mentee při rozhovoru s mentorem*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

EVALUAČNÍ DOTAZNÍK

NÁZEV VZDĚLÁVACÍ AKCE: INTERNÍ MENTORING V MATEŘSKÉ ŠKOLE, II. modul Pedagogika

V rámci projektu OPVK „Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách“
(CZ.1.07/1.3.00/48.0033)

DATUM: 21. -22. listopad 2014

MÍSTO: Plzeň

LEKTOŘI: Mgr. Milan Podpera, Mgr. Pavla Sovová, Ph.D., Mgr. Jana Šístková, Mgr. Jana Šístková

REALIZACE: FPE ZČU

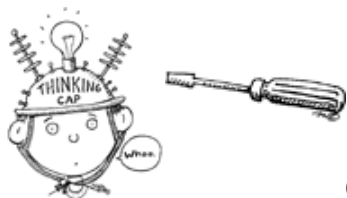


Hřebíček na hlavičku

(Uvědomil jsem si, došlo mi, přišlo mi důležité....)

- Uvědomila jsem si, jak je popisný jazyk důležitý
- Mentoring jistě pomáhá i k utužení kolektivu zaměstnanců
- V mentorském rozhovoru co by mentor odhlédnout od sebe, neprojektovat
- Nevnucovat své názory, umět se stáhnout, vyslechnout
- Důležitost umění naslouchání 2x
- ...že mentoring využiji při práci se studenty
- ...že vše, co se dozvím, mohu využít v práci i v soukromí
- ...že se musím neustále vzdělávat, seznamovat se s novými trendy
- Vnímání druhých
- Hledání odpovědí u „sám sebe“, řešení problémů
- Důležitost popisného jazyka pro život
- Že na to, abych někoho posunula, se musím naučit pokládat „správné otázky“
- Jak těžké a složité je „správné“ pokládání otázek z pozice mentora
- Správně si všímat a pozorovat důležitost věcí
- V počátku jsem zjistila, co je to mentoring. S postupem dalších a dalších lekcí jsme zjistila, jak komplikovaná, ale zároveň krásná, může komunikace být. Je to povzbuzující výzva. A být někomu nápomocná a vyslechnout je krásné.
- Musím potlačit sebe sama, být trpělivá při naslouchání, dívat e na problém z více úhlů
- Materiály s konkrétními požadavky v rámci praxí FPE
- Naslouchat, vnímat druhého, nepodléhat domněnkám
- O čem budou praxe v MŠ- jednat s vedením, podpora fakulty

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Co mi teď vrtá hlavou

- Na kom všem budu mentorské dovednosti zkoušet☺
- Jestli změníím některé pohledy na děti nebo kolegyně
- Jak se budu posouvat dál?
- Hledat v mentorském rozhovoru vždy problém, který může řešit mentee- ne v okolnostech, ne v dětech
- Zda to zvládnou v praxi
- Snad to zvládnou
- Jestli zvládnou někomu skutečně pomoci vidět problém
- Snad to zvládnou
- Budu umět opravdu klást otázky tak, aby tomu druhému pomohly, otevřely mu správnou cestu?
- Už se teď lépe orientuji. Doufám, že to jednou zvládnou, min. se zdokonalím.
- Jak to já osobně uchopím, zhostím se dané role případného mentora.
- Jsem plná odhodlání a chci zkoušet. Ale otázka zní stále: Zvládnou to? Bude mnoho překážek? Důležité je vydržet.
- Co bude dál- vyznám se a budu umět rozmotávat klubíčko otázek, budu dostatečně empatická?
- Jak uchopit vedení praxí FPE, jak přitom využít znalostí z mentoringu při plném nasazení v terénu
- Vnímám, naslouchám- budu umět odpovědět, taktně a bez emocí řešit případnou zakázku?



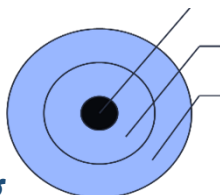
Poznámky, komentáře, vzkazy...

- Bylo to fajn, díky
- Moc mi to pomohlo => mentoring
- Díky, díky, díky
- Děkuji //
- Moc, moc, moc děkuji. Bylo to přínosné- ohromně a obohatilo mě to.
- Moc příjemné, milé, přínosné
- Opět, kurz mě o hodně obohatil!
- Děkuji za krásný a přínosný kurz
- Příjemná spolupráce, atmosféra, kolektiv, díky

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

NÁZEV VZDĚLÁVACÍ AKCE: INTERNÍ MENTORING V MATEŘSKÉ ŠKOLE _závěrečné shrnutí

V rámci projektu OPVK „Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách“ (CZ.1.07/1.3.00/48.0033)



Já a mentoring

V ČEM VIDÍM SVÉ SILNÉ STRÁNKY, O KTERÉ SE MOHU OPŘÍT PŘI PODPOŘE STUDENTŮ/ KOLEGŮ?

viz. individuální záznamy každého účastníka v evaluačním dotazníku

CO NA ZÁKLADĚ SVÝCH STÁVAJÍCÍCH ZKUŠENOSTÍ VNÍMÁM NA PRÁCI MENTORA NEJTĚŽŠÍ?

- Nechat břímě rozhodování na menteeem a zároveň strukturovat problém, nezabředávat
- Položit správnou a vhodnou otázku, která posune dál hovor i řešení problému
- Pochopit jádro problému
- Pojmenovat správně problém
- Klást dobré, správné, podnětné otázky **5x**
- Klást konstruktivní otázky a zjednodušit zakázku do jedné věty
- Držet se role mentora, neposouvat si problém do osobní roviny
- Nepředávat své zkušenosti, rady, zůstat upozaděn
- Najít skutečný problém a vhodnými otázkami dovést menteeho k řešení
- Konkretizovat zakázku
- Dovést menteeho k dojednání konkrétní zakázky
- Nezapojovat emoce
- Složitost konkrétních situací
- Nenabízet vlastní řešení, názor, svůj pohled, své řešení, upozadit se **3x**
- Naslouchat dle potřeby menteeho
- Sebezapření, přijetí role průvodce na cestě poznání
- Objektivnost
- Dobrat se zadání zakázky
- Naučit se popsat situaci a nehodnotit

CO SE MUSÍM JEŠTĚ NAUČIT, ABYCH BYL KOLEGŮM PŘI POSKYTOVÁNÍ MENTORSKÉ PODPORY UŽITEČNÝ/Á?

- Mám pocit, že je toho ještě moc; hlavně vést užitečný rozhovor a naslouchat
- Zažít si dosavadní poznatky, utřídit si je, procvičit si kladení otázek
- Používat opravdu popisný jazyk
- Jak nabídnout své zkušenosti



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Nabýt zkušenosti
- Pozorovat
- vést rozbor toho, jaké je realita

NA CO BY MĚLO BÝT ZAMĚŘENÉ DALŠÍ EVENTUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ MENTORŮ, ABY PRO VÁS BYLO STÁLE VÝZVOU A PŘÍNOSEM A ZÍSKALI JSTE VĚTŠÍ JISTOTU DO PŘÍPADNÉ MENTORSKÉ PRAXE?

- Komunikační schopnosti
- Možnost si vše prakticky vyzkoušet, procvičit **2x**
- Neverbální komunikace
- Kladení otázek **3x**
- Naslouchání
- Procvičování formulace zakázky
Procvičovat získané vědomosti a upozorňovat na chyby, aby se naučené zafixovalo správně
- Vedení rozhovoru
- Konstruktivní naslouchání
- Praktické zkušenosti, ze kterých vyplývají dovednosti
- Vedení lidí, kteří jsou v této oblasti dál
- Pozorování **2x**
- Profesní vzdělávání, práce na sobě sama- působit na lidi, aby se na mě dokázali s důvěrou obrátit, být lidsky autoritou v této oblasti
- Konkrétní příklady

OBSAH, METODY A FORMY POLYTECHNICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Josef Slowík (ed.)

Vydavatel: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní knihovna
 Odd. vydavatelství a tiskových služeb
 Univerzitní 8, 306 14 Plzeň
 tel.: +420 377 637 724
 e-mail: vydavatel@vyd.zcu.cz

Vyšlo: červenec 2015
Vydání: první
Počet stran: 258

ISBN 978-80-261-0560-2