

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2019

Barbora Tobišková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Preventivní program s prvky alternativní pedagogiky pro děti předškolního věku

Bakalářská práce

Autor: Barbora Tobišková
Studijní program: B7506
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Martin Kaliba



Zadání bakalářské práce

Autor: Barbora Tobišková

Studium: P15P0919

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Preventivní program s prvky alternativní pedagogiky pro děti předškolního věku**

Název bakalářské práce AJ: Preventive programme with elements of alternative education for preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V bakalářské práci na téma "Preventivní program s prvky alternativní pedagogiky pro děti předškolního věku" se budu zabývat prevencí, dětmi předškolního věku a alternativní pedagogikou. Praktická část bude zaměřena na tvorbu a realizaci programu, jehož hlavní myšlenkou bude prevence vzniku rizikového chování u dětí předškolního věku v běžné mateřské škole.

VOJTOVÁ, Věra. Úvod do etopedie. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. Druhé. Praha 8: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3. PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 19.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Anotace

TOBIŠKOVÁ, Barbora. *Preventivní program s prvky alternativní pedagogiky pro děti předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. str. 71. Bakalářská práce.

Bakalářská práce s názvem "Preventivní program s prvky alternativní pedagogiky pro děti předškolního věku" je zaměřena na prevenci, předškolní dítě a alternativní pedagogiku. Teoretická část vymezuje pojem prevence, její typologii a cílové skupiny. Definuje rizikové chování a jeho prevenci. Dále vymezuje předškolní věk z hlediska vývojové psychologie a alternativní pedagogiku, především odlišnost od tradičního vzdělávání. Následně práce popisuje vzdělávací program Začít spolu a Daltonský laboratorní plán a jejich propojení s programem. Empirická část se zabývá tvorbou preventivního programu, který je složen z prvků specifických pro alternativní vzdělávání zejména ranní kruh, kooperativní učení, hodnotící kruh a centra aktivit. Cílem vytvořeného programu je předejít vzniku rizikového chování, podpora a rozvoj spolupráce, komunikace a samostatnosti dětí.

Klíčová slova: prevence, děti předškolního věku, alternativní pedagogika.

Annotation

TOBIŠKOVÁ, Barbora. *Preventive programme with elements of alternative education for preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 71 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis entitled "Preventive program with elements of alternative pedagogy for pre-school children" focuses on prevention, pre-school child and alternative pedagogy. The theoretical part defines the concept of prevention, its typology and target groups. It defines risk behavior and its prevention. It further defines pre-school age in terms of developmental psychology and alternative pedagogy, especially the distinction from traditional education. Subsequently, the work describes the learning program Step by Step and the Dalton Laboratory Plan and their interconnection with the program. The empirical part deals with the creation of a preventive program, which is composed of elements specific to alternative education, especially the morning circle, cooperative learning, evaluation circle and centers of activities. The aim of the program is to prevent the emergence of risky behavior, to promote and develop cooperation, communication and children's independence.

Keywords: prevention, for preschool children, alternative education.

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Tiboru Vojtkovi Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení.

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část.....	12
1 Prevence, vymezení pojmu.....	12
1.1 Typologie prevence	12
1.2 Cílové skupiny	14
1.3 Rizikové chování	15
1.4 Rizikové chování v předškolním věku.....	16
1.5 Prevence rizikového chování	20
1.6 Sociální dovednosti	21
2 Předškolní věk.....	22
2.1 Tělesný vývoj.....	22
2.2 Pohybový vývoj	22
2.3 Počítky a vnímání	23
2.4 Fantazie	23
2.5 Myšlení a řeč.....	24
2.6 Inteligence.....	24
2.7 Vývoj citů.....	25
2.8 Sociální vztahy a city	25
2.9 Charakteristické činnosti	26
2.10 Učení a vyučování.....	27

2.11	Osobnost dítěte předškolního věku	27
3	Alternativní pedagogika	28
3.1	Pojem alternativní.....	28
3.2	Historie.....	28
3.3	Vlastnosti a funkce.....	29
3.4	Rozdílnost tradičního a alternativního vzdělávání	30
3.5	Daltonský laboratorní plán	31
3.6	Začít spolu	34
	Empirická část.....	38
4	Charakteristika projektu	38
4.1	Cíl.....	39
4.2	Místo realizace	39
4.3	Pomůcky	39
4.4	Edukační cíle	40
4.5	Obsah programu.....	41
4.5.1	Ranní kruh.....	41
4.5.2	Kooperativní učení (tabule kamarádů, aktivity).....	41
4.5.3	Hodnotící kruh	41
4.5.4	Centra aktivit.....	42
5	Evaluace.....	43
5.1	Evaluace přípravy.....	44

5.2	Evaluace procesu	44
5.2.1	Hodnocení dětmi	44
5.2.2	Zúčastněné pozorování.....	45
5.3	Evaluace výsledku	47
5.4	Efektivita primární prevence	48
5.5	Celkové hodnocení.....	50
	Diskuse.....	52
	Závěr	54
	Seznam použité literatury a dalších pramenů	55
	Seznam použitých obrázků	58
	Seznam použitých grafů.....	58
	Seznam příloh.....	59

Úvod

Etopedie jako obor speciální pedagogiky se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců s poruchou chování a emocí. Ještě před tím, než ale dojde k této závažné poruše, mělo by se s dětmi pracovat v rámci primární prevence. Prevence je edukačním procesem etopedie a je vhodným začátkem, jak zamezit vzniku těmto poruch.

K realizaci toho programu mě vedla inkluze dětí s hendikepem do běžných škol a upadající samostatnost dětí. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vytvářeny individuální vzdělávací plány, jsou jim poskytnuta podpůrná opatření různých stupňů a asistenti pedagoga. Ale učitel je pořád jen jedna osoba a nemůže věnovat svou pozornost všem dětem najednou. Z tohoto důvodu si myslím, že je potřeba dbát na větší samostatnost dětí. Alternativní pedagogika se mi jeví jako vhodný způsob, kterým lze podpořit prevenci vzniku rizikového chování.

V první části bakalářské práce jsem se zaměřila na pojmy prevence, rizikové chování a alternativní pedagogika. Zmíním se zde o typech prevence, prevenci rizikového chování a rizikové chování v předškolním věku. Dále vymezím předškolní věk z vývojového hlediska. Zaměřím se na alternativní pedagogiku, především na vzdělávací program Začít spolu a Daltonský laboratorní plán. Zde také bude konkrétní propojení s druhou částí mé bakalářské práce.

Empirická část této práce se zabývá tvorbou a realizací preventivního programu pro děti předškolního věku. Program, jehož hlavní myšlenkou je prevence vzniku rizikového chování se bude skládat z her a činností typických pro předškolní děti. Způsob uspořádání těchto aktivit bude převzat z alternativní pedagogiky

Věřím, že aktivity a hry, které projekt obsahuje, budou využitelné pro další praxi v mateřských školách.

Teoretická část

1 Prevence, vymezení pojmu

Slovo prevence má původ v latině a znamená předcházet nežádoucím jevům. Prevencí se může zabývat více oborů, avšak ze speciálně pedagogického pohledu prevence znamená: „*souhrn opatření, jejichž cílem je předcházet vzniku mentálních, fyzických či smyslových poruch (primární prevence) nebo zamezit trvalému funkčnímu omezení nebo postižení (sekundární prevence)*“ (Slowík 2007, str. 49 In Vysokajová, 2000). Může mít tedy zdravotní, výchovný, sociální, vzdělávací nebo jiný intervenční charakter, který se snaží předejít vzniku rizikového chování, jeho stupňování nebo řešit jeho následky (Miovský, 2012). Předcházet nežádoucím jevům v tom smyslu, že v člověku či skupině lidí, budou posilovány jejich kompetence, a tak si vypěstují odolnost vůči vnějším vlivům (Acta sociopathologica I, 2014). V pedagogickém slovníku Průcha (1998) uvádí prevenci jako souhrn postupů, které se snaží zamezit vzniku rizikového chování.

Speciálně pedagogickou prevenci možno zařadit mezi edukační procesy v etopedii, mezi které patří také intervence a rehabilitace. Tyto procesy předcházejí vzniku rizikového chování a emocí, hledají cestu ke společnosti. Posilování vztahů je orientováno na životní situaci jedince, individuální vývoj a sociální začlenění (Vojtová, 2008).

1.1 Typologie prevence

Prevenci lze rozdělit na tři stupně-primární, sekundární a terciární (Miovský, 2012).

Primární prevence se zaměřuje na předcházení, ochranu či oddálení vzniku rizikového chování. Často se dávají za příklad u primární prevence děti, které ještě nepřišly s drogou do styku. Prevencí v tomto případě bude, informovat děti o rizicích, učit odmítat drogy a aktivně využívat volný čas (Slowík, 2007).

Dle MŠMT (2010) je primární prevence výchova k rozvoji prosociálního chování, ke zdravému životnímu stylu, ke zvládnání zátěžových situací a rozvoji psychosociálních dovedností. Primární prevenci lze dělit na:

- a) *Nespecifická primární prevence* podporuje kladné formy chování. Vychovává děti a mládež, formuje jejich hodnoty, postoje či podvědomí. Přirozeným prostředím k realizaci nespecifické prevence je rodina. Program se orientuje na efektivní „využívání volného času, upevňování zdraví a zdravého životního stylu včetně zdravých sociálních vztahů“ (Miovský, 2012, str. 108).
- b) *Specifická primární prevence* je zaměřená už na prevenci vzniku konkrétního rizikového jevu (Miovský, 2012).

Sekundární prevence se aplikuje u teenagerů, kteří už do styku s drogou přišli a snaží se předejít vzniku nebo rozvoji závislosti. Uplatňuje se tedy především u mladých, kteří rádi experimentují a zkoušejí nové „věci“. Cílem sekundární prevence je chránit skutečně ohrožené jedince (Slowík, 2007).

Terciární prevence se snaží u jedinců, kteří jsou již závislí, snižovat riziko vzniku zdravotního nebo sociálního defektu. Pro upřesnění chce terciární prevence například u drogově závislých zamezit nakažení se hepatitidou či virem HIV (Slowík, 2007).

Dále primární prevenci lze dělit dle druhu programu pro různé cílové skupiny. Gallà (2005) je rozděluje na **program všeobecné prevence**, který není specificky zaměřen a je určen pro širokou veřejnost, např. školní programy. **Program selektivní prevence** je specificky zaměřen na určitou cílovou skupinu, např. žáky s problémovým chováním a užívání návykových látek. Jako poslední **program indikované prevence** je zaměřen na jednotlivce nezávislé, ale s určitými prvky rizikového chování, např. experimentátory s návykovými látkami (Miovský, 2012, str. 20).

1.2 Cílové skupiny

Cílovou skupinou prevence možno stanovit část populace, na kterou bude preventivní program zaměřen a bude jí přizpůsobovat své cíle a metody. Základem takového programu je vždy „jasné vymezení cílové skupiny a popis kritérií, která tuto skupinu vymezuje“ (Miovský a kol., 2012, str. 19). Poněvadž má každá skupina svou charakteristiku, nemůže jeden program efektivně působit na všechny skupiny. Pro vymezení cílových skupin mohou být různá kritéria. Miovský (2012) uvádí:

1. Věkové kritérium takto dělí cílové skupiny prevence ve školách a školských zařízeních:
 - Předškolní věk (3-6 let)
 - Mladší školní věk (6-12 let)
 - Starší školní věk (12-15 let)
 - Mládež (15-18 let)
 - Mladí dospělí (18-26 let) (Miovský a kol., 2012, str.21)

2. Kritérium náročnosti člení cílovou skupinu „dle ověřitelných a ve vztahu k rizikovému chování relevantní míry sociální a zdravotní zátěže.“ Náročností je myšlena zranitelnost jedince vzhledem k formám rizikového chování (Miovský a kol., 2012, str.21).

Dělení dle zdravotně – sociální náročnosti:

- Nezasazená populace bez výrazné zdravotně – sociální zátěže
- Nezasazená populace s výraznou zdravotně – sociální zátěží
- Zasažená populace bez výrazné zdravotně – sociální zátěže
- Zasažená populace s výraznou zdravotně – sociální zátěží
- Zasažená populace s výraznou zdravotně – sociální zátěží s výrazným podílem aktuálních komplikujících faktorů nesouvisejících s návykovými látkami

- Zasažená populace s výraznou zdravotně – sociální zátěží s výrazným podílem aktuálních komplikujících faktorů související s návykovými látkami (Miovský, 2012)

Primárně preventivní programy není potřeba zahajovat dříve než ve věku 3 let (Miovský, Zapletalová, 2005 IN Miovský, 2012).

1.3 Rizikové chování

Rizikové chování je způsob chování, které má negativní vliv na psychickou, zdravotní či sociální stránku jedince nebo se stává rizikem/ohrožením pro jeho okolí. Rizikové chování může mít velký rozsah a to od „*extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí)*“ (MŠMT, 2013, str. 9). Vojtová (2008) uvádí, že žák s problémy v chování je nepřizpůsobivý k požadavkům okolí a chováním překračuje normy školy, třídy, společnosti či sociální interakce (Vojtová, 2008).

Miovský (2010) vymezuje rizikové chování jako chování jedince, jehož následkem jsou sociální, zdravotní, výchovná a další rizika působící na společnost či jedince. Rozděluje ho na:

Rizikové chování v užším pojetí:

- Šikana a extrémní projevy agrese,
- Záškoláctví,
- Extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- Rasismus a xenofobii,
- Sexuální rizikové chování,
- Negativní působení sekt,
- Závislostní chování.

V širším pojetí rizikového chování k těmto sedmi oblastem zařazuje ještě tyto další dva okruhy:

- Spektrum poruch příjmu potravy,
- Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte.

(Miovský, 2010, str. 24)

Příčiny vzniku rizikového chování mohou být vnitřní a vnější. Mezi vnější faktory lze zařadit mimo rodinu. Fungující a spořádaná rodina je a bude určitým ukazatelem, který udává morální vývoj celé společnosti. Rozhoduje tedy o snižování či zvyšování dětské kriminality. Podnětné rodinné prostředí dává základy pro zdravý psychický vývoj dítěte i pro mravní pilíře. Spořádaná rodina je pouze východiskem, v žádném případě není jistotou pro správnou výchovu dětí. Rodina musí splňovat další funkce, aby mohlo docházet ke vhodné výchově a vedení dětí (Rozum, 2008).

V současné době, kdy rodina nefunguje tak, jak by měla, se očekává, že ji zastoupí škola, která bude dítě vzdělávat a dohlížet na jeho zdravý mravní vývoj. Škola se může snažit snižovat nedostatky a chyby ve výchově některých rodičů a tím i snižovat příčiny rizikového chování dětí, ale rodinu nikdo a nic plně nahradí (Rozum, 2008). V následující kapitole se seznámíme s konkrétním rizikovým chováním dětí předškolního věku.

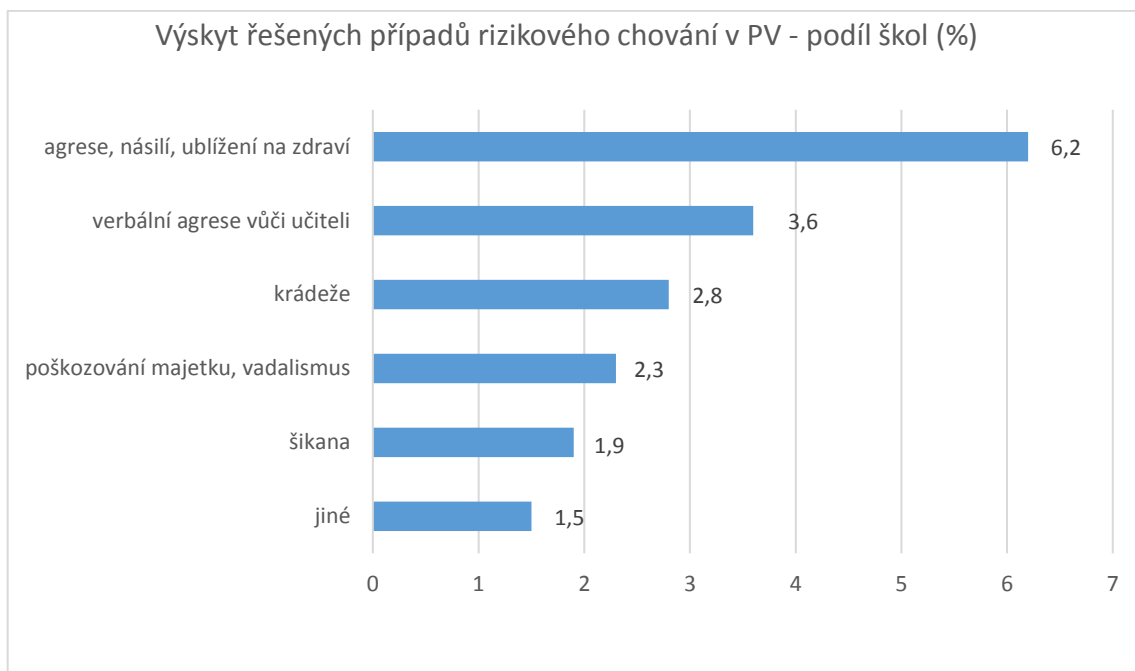
1.4 Rizikové chování v předškolním věku

Mateřskou školu navštěvují děti s nejrůznějšími projevy chování. Každé z dětí má specifický způsob reakce na určitou situaci a společnost kolem něj určuje, zda je toto chování přijatelné či nepřijatelné. Když dítě ruší, pomočuje se, bije ostatní, je to problémové chování, ale někdy si děti nevhodným chováním snaží získat pozornost. Problémová chování dětí mohou být příčinou vnějších vlivů, které dítě neumí zvládnout. Mezi takové faktory lze zařadit úzké či velké prostory nepřizpůsobené dětem, nedostatek

materiálu, nerespektování vývojového stupně dítěte, vysoké požadavky na dítě, zdravotní problémy, nekvalitní strava atd. (Essa, 2011)

Nežádoucí chování dětí předškolního věku je mnohdy „volání o pomoc“, kterým dítě vysílá signál, že je něco špatně. Dítě si s danou situací neví rady. Může to být například ztráta blízké osoby, rozvod rodičů atd. V mateřské škole možno za problémové chování prohlásit takové chování, které označí učitel za neakceptovatelné.

Poněvadž se práce zabývá rizikovým chováním objevující se v mateřské škole, zaměříme se právě na takové chování. Oporou mi při tom je „Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016“, která uvádí nejčastěji řešené případy rizikového chování v mateřských školách (viz Graf 1).



Tabulka 1 Rizikové chování v PV

Agrese

Agresivita a násilí je jedním z rizikových chování, se kterým se v mateřské škole můžeme setkat. Již od narození dítě projevuje své potřeby agresivním projevem, křikem, které mu umožňuje přežít. Rodič komunikací a vlídným hlasem ovlivní vnitřní agresivitu dítěte. Pokud ale rodič dítěti neposkytne péči a podporu, o kterou dítě žádá, je dítě frustrováno a nedůvěřuje jim. Tím se zvýší riziko, kdy si dítě začne fixovat agresivní chování k okolnímu světu. „*Způsob výživy a přijímání potravy, násilná výchova k čistotě či nerespektování dětské sexuality v raném dětství jsou dalšími možnými zdroji nesprávného vývoje dítěte a příčinami pozdějších poruch sociálního chování*“ (Koukolík, Drtinová, 2001 IN Michalová, 2012, str. 115).

Často, když dítě udeří spolužáka, dostane se mu od učitele určité pozornosti. Tato pozornost je sice negativní, jelikož dostane pokárání, ale je to pozornost a dítě si může zafixovat, že když udeří jiné dítě, získá pozornost učitele či jiné osoby. Agresivní chování se u dětí v mateřské škole objevuje především ve formě udeření spolužáka, kousáním, strkáním a štípáním (Essa, 2011).

Verbální agrese

Děti se učí mluvit tak, že poslouchají řeč ostatních a napodobují ji, ať jde o slova vhodná či nevhodná slova. V předškolním věku málokdy rozumí významu nevhodných slov, ale sledují, za jakých okolností jsou používána a vytuší jejich zvláštní význam. Když se takové slovo rozhodnou použít, jejich zvláštnost se ještě znásobí, jelikož dospělí většinou reagují smíchem nebo jsou v šoku, poněvadž nečekají takové slovo od malého dítěte. Pokáráním, ať toto slovo už neříká, nebo dotazem, kde se takové slovo slyšelo dítě získá pozornost, a to se mu samozřejmě líbí. V mateřské škole je daleko obtížnější eliminovat používání vulgárních slov, jelikož je většinou začnou velmi brzy používat i ostatní děti.

Poprvé, když dítě užije hanlivé oslovení, nadávku, mnohdy nemá v úmyslu být zlé či někoho urazit. Když poté vidí reakci jiného dítěte, zkusí opakovat tyto nevhodná slova,

aby si bylo jisté jejich účinkem. Odezva na hanlivá oslovení bývá u dětí velice emotivní. Obvykle dítě může reagovat agresí, pláčem, hněvem, zavržením atd. Většinou se tohoto konfliktu zúčastní i učitel, jelikož zaslechne nevhodná slova, nebo je k situaci přivolán dítětem a nadávající dítě tak získá dvojitou pozornost (Essa, 2011).

Krádeže

Za krádež se považuje čin, kdy si dítě vezme určitou věc, která mu nepatří a nechá si ji. Problém nastává tehdy, když se krádeže opakují pravidelně. Když si malé dítě vezme určitou věc, zpočátku to není za účelem krádeže, ale protože ji chce, je pro něho atraktivní. Teprve až u dětí předškolního věku se začíná objevovat cit pro vlastnictví. Děti se prostřednictvím sociálního chování musí naučit, že si nemohou brát věci, které jim nepatří. Toto učení také souvisí s tím, které formy chování jsou v dané společnosti přijatelné a které ne. V předškolním zařízení nelze tolerovat jakoukoliv krádež a je důležité dítěti situaci důkladně vysvětlit a najít jiné způsoby, jak jinak řešit své touhy a chůtce (Essa, 2011).

Šikana

Tematická zpráva „Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování“ (ČŠI, 2016) uvádí, že se v mateřských školách objevují první náznaky šikany především formou slovních nadávek a fyzického ublížení. Jak můžeme vidět níže (viz Tabulka 2), i přesto, že se šikana v mateřských školách objevuje minimálně, většina škol má ochranu před šikanou uvedenou i ve školním řádu.

Tabulka 2 Podíl škol, které řešily v uvedených letech nějaký případ šikany

Školní rok	Podíl MŠ (%)
2012/2013	1,7
2013/2014	1,1

2014/2015	1,9
-----------	-----

V mateřských školách probíhá primární prevence rizikového chování prostřednictvím upevnování společenských pravidel a vytvářením přátelského školního prostředí. Globální výskyt rizikového chování v předškolním vzdělávání je celkově nízký (ČŠI, 2016).

1.5 Prevence rizikového chování

Prevenčí rizikového chování lze vnímat vzdělávací, výchovný, zdravotní, sociální či další proces, který předchází vzniku rizikového chování, jeho progresi. Dále může také zmírňovat už vzniklé formy rizikového chování a jeho projevy či řešení jeho důsledků. Cílem preventivních programů je co nejvíce předcházet a redukovat vznik rizikového chování (Miovský, 2010).

Prevenčí rizikového chování lze vnímat:

Prevence v užším slova smyslu – soubor aktivit (specificky či nspecificky zaměřené), provádějící speciálně vyškolený člověk (školní metodik prevence či výchovný poradce), který se zabývá prevencí rizikových projevů chování.

Prevence v širším slova smyslu – veškeré výchovné působení (přímé i nepřímé) (Acta sociopathologica II, 2015, str. 77).

Podstatnou roli v prevenci rizikového chování má rodina, jejíž role jsou v dnešní době dosti pochybné (Kraus, 2014 IN Acta sociopathologica II, 2015). Naopak škola má nyní více možností a nástrojů. „*Už v devadesátých letech se začaly ve školním prostředí objevovat nové trendy, které můžeme označit jako nenásilné pronikání nspecifické prevence do školního prostředí*“ (Acta sociopathologica II, 2015, str. 78). Vznikaly alternativní školy jako Dalton, Waldorf, Montessori a další, které svou charakteristikou podporují nspecifickou prevenci. Těchto škol je ale v Česku minimum. Ve třídách

běžných (tradičních) škol je spousta dětí, které mají specifické výukové či výchovné potřeby. Potřebovaly by specifický přístup, kterého i přes veškerou snahu učitelů těžko docílit, vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídách (Acta sociopathologica II, 2015).

1.6 Sociální dovednosti

V prevenci rizikového chování mají významnou roli dovednosti pro život. Životní dovednosti lze dělit na dvě části, a to sociální dovednosti a dovednosti sebeovlivnění. Sociální dovednosti lze formulovat jako schopnosti **společensky přijatelného chování**, díky němuž jedinec účinně vyřeší požadavky a nástrahy každodenního života. Z pohledu primární prevence jsou tyto dovednosti důležité pro zdravý vývoj jedince, především ve školním prospěchu a v komunikaci s vrstevníky. Rozvoj těchto dovedností probíhá celý život, ale jejich nácvik lze zařadit do specifické i nespecifické prevence rizikového chování. V procesu nácviku sociálních dovedností jedinec rozvíjí důvěru v samo sebe, předvídání důsledků svých činů a snaží se hledat odpovědi na své životní problémové situace. Tím dítě zároveň získá sebevědomí v řešení stresových situací a sociální interakci. Toto získané chování nahrazuje nežádoucí projevy chování a přispívá ke zmírnění vzniku konfliktů (Miovský, 2012).

Gallà (in Miovský, 2012) uvádí, že v preventivních programech, které jsou zaměřené na rozvíjení sociálních dovedností jedinci získávají schopnosti, které jim pomáhají rozhodovat se o svém životě, zvládat zátěžové a stresové situace a řešit problémy běžného života. Souběžně se učí rozvíjet sociální vztahy, komunikaci, zvládnání emocí a stresu, emancipaci a uvědomění si vlastní důležitosti. Dle Michlové (2012) je vhodné začít rozvíjet sociální dovednosti již v mateřské škole v rámci primární prevence.

Mezi metody vedoucí k osvojení sociálních dovedností lze zařadit diskuse, hraní rolí či interaktivní metody učení. Sociální dovednosti si jedinec nejlépe osvojí především v kontextu běžných, každodenních situací a rizikové situaci odpovídající určité věkové

kategorii. Pro hodnocení sociálních dovedností lze využít mimo jiné rozhovor, dotazníky či systematické pozorování v přirozeném procesu (Běhounková, 2011 IN Miovský, 2012).

2 Předškolní věk

Předškolní věk vymezuje pedagogický slovník jako „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra, v tomto věku zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy*“ (Průcha, 1998, str.196).

Předškolní období u dítěte začíná nástupem do mateřské školy a trvá zpravidla od tří do šesti let věku dítěte. Vymezení předškolního období se může v různých zemích lišit, například angličtí autoři označují předškolní období od třech do pěti let věku dítěte (Kuric a kol., 1986).

V tomto období dochází k pohybovým, tělesným a emocionálním změnám i změnách v procesech poznání. Z malého dítěte vyrosté jedinec připravený na vstup do školy. Projevují se zde i různé vrozené a individuální rozdíly (Kuric a kol., 1986).

2.1 Tělesný vývoj

V tomto období se výrazně transformuje stavba těla. Zpočátku má dítě okolo 15 kilogramů a měří okolo 100 cm. Má všechny první mléčné zuby a zraková ostrost je dle Snellenových optotypů asi 20/40. Postupem vývoje se dostává dítě na váhu okolo 20 kilogramů a výšku 115 cm. Tělesné proporce se začínají podobat proporcím dospělého člověka a dětem začínají vypadávat mléčné zuby a narůstají zuby druhé. Zraková ostrost je 20/20 a je dobře vyvinuté i binokulární vidění (Allen, 2002).

2.2 Pohybový vývoj

Dítě v předškolním věku chodí i běhá, zvládá chůzi na schodech a padá jen občas. Formuje se koordinace a obratnost prostřednictvím různých prolézaček a tělocvičného

náradí. *“Pohybová obratnost ovlivňuje postavení předškoláka ve společnosti vrstevníků, děti se mezi sebou poměřují, kdo je rychlejší, silnější, jakých pohybových výkonů jsou již schopné“* (Skorunková, 2005)

V tomto období dítě získává základy některých sportů jako je lyžování, bruslení, jízda na kole. V předškolním věku se u dítěte zdokonaluje jemná motorika, zručnost, hrubá motorika i celková obratnost dítěte, vyhraňuje se lateralita. S pohybovým vývojem souvisí i rozvoj sebeobsluhy a samostatnosti, kdy by dítě mělo například dokázat se samo najíst, obléknout se, umět manipulovat s předměty. *„Pohybová sebekontrola přispívá k rozvoji sebevědomí dítěte“* (Kuric a kol., 1986, str. 133).

2.3 Počítky a vnímání

Z počátku dítě vnímá jen synteticky, nedokáže do podrobností rozebrat daný předmět. Zaujmu ho předměty, které vidí a může si je zároveň osahat nebo s nimi i manipulovat. Postupně se vnímání rozvíjí v analyticko-syntetické. Sluchové percepcie se rozvíjí v oblasti určení intenzity, výšky a směru tónů. Sluch je důležitý pro dobrý řečový vývoj. Malé děti dokáží rozeznat základní barvy jako je modrá, žlutá, červená a zelená. Neodhadnou velikost předmětů, zvláště předmětů vzdálenějších. Nedokážou si představit objekty trojrozměrně. Těžko chápe pojmy, které nikdy nevidělo, nebo si na ně nikdy nesáhnulo. Všechny zrakové vjemy se postupně vyvíjí a zdokonalují (Kuric a kol., 1986)

Čas je abstraktní, tudíž je jeho vnímání pro dítě složité. Měří ho podle určitých situací a opakujících se jevů. Pojmy minulost a budoucnost nemají pro dítě žádný bližší význam. Vnímají jen přítomný okamžik (Skorunková, 2005).

2.4 Fantazie

Děti v předškolním věku mají obrovskou fantazii a představivost. Mezi skutečností a fantazií nevnímají rozdíly. Věří v nadpřirozeno a pohádkové bytosti. Pro dětskou fantazii je typický antropomorfismus, kdy dítě oživuje neživé věci a animismus, dítě dává neživým věcem vlastnosti lidí, zvířat (Skorunková, 2005).

Typická pro toto období je dětská lež. Dítě ovšem nemá zpravidla v úmyslu vědomě říkat nepravdu. Důsledkem jejich smyšlenek je dítě opravdu přesvědčeno o pravdivosti svého výroku. Dítě mnohdy nerozliší ani sen od skutečnosti, poté mluví o snu jako o reálných zkušenostech. Dětská lež před nástupem dítěte do školy zanikne (Kuric a kol., 1986).

2.5 Myšlení a řeč

Myšlení dítěte se ze symbolického vyvíjí k názornému či intuitivnímu myšlení. Předškolní dítě si rozřazuje pojmy dle určitých charakteristických vlastností, avšak mnohdy tyto řazení nedávají logický smysl. „*Předškolák už umí například vyvozovat závěr, čeho je víc a čeho méně, ale tento úsudek je závislý na vnímání tvaru, velikosti apod.*“ (Skorunková, 2005, str. 39).

Předškolní dítě je egocentrické, vnímá věci subjektivně a má sklony je překrucovat. Nedokáže posuzovat věci z více hledisek, pouze jen z toho vlastního (Skorunková, 2005).

V předškolním věku dochází u dětí k nárůstu aktivní slovní zásoby, která je velmi individuální. Ke konci tohoto období dítě aktivně užívá až 3 500 slov. Z krátkých jednoduchých vět dítě začíná tvořit delší věty a souvětí. Typické pro tento věk je i přítomnost neologismů, tvoření nových slov dle pravidel jim známých, například hrábě – hrabat, motyka – motykovat (Kuric a kol., 1986).

Řeč předškolního dítěte se zdokonaluje ve formální stránce i obsahu. Objevuje se tzv. egocentrická řeč, kdy dítě komentuje svou činnost, radí si, plánuje, ta se postupně stává hlasem vnitřním (Skorunková, 2005).

2.6 Inteligence

Rozvoj inteligence je postaven na přítomnosti tzv. senzitivních etap (intenzivnější a pohotovější reakce na okolní podněty). Americký psycholog Bloom z výzkumu zjistil, že do osmého roku věku, inteligence dosáhne až 80 % celkové úrovně (Kuric a kol., 1986).

2.7 Vývoj citů

Dítě předškolního věku je citově nestabilní. Citové projevy jsou nepřiměřené příčině vzniku a krátkodobé. U dítěte se více objevují projevy vzteku, hněvu, strachu, žárlivosti a radosti. Neumí ještě natolik korigovat své city, tudíž je často velmi impulsivní. Později však začne ovládat své city a jsou zde počátky vyšších citů. Nový cit pro dítě, kterým je radost, se projevuje zejména ve hře. Hněv, vztek a celkový negativismus jsou vyvolány pohaněním či neúspěchem. Dětská fantazie může podnítit vznik úzkosti a strachu, dítě je pak málokdy schopné rozlišit realitu a fikci. Vývoj estetického citění je ovlivněn v první řadě kreslením, pohádkami a hudbou. Předškolní dítě začíná rozeznávat dobro a zlo (Kuric a kol., 1986).

2.8 Sociální vztahy a city

Dítě v mateřské škole doplňuje citové vazby z rodiny, sociálními dovednostmi a zkušenostmi ve skupině vrstevnické (Košátková, 2014). Předškolní dítě je schopné navázat kontakt s vrstevníky. Vznik a rozvoj potřeby kontaktu s vrstevníky lze chápat jako určitý znak zralosti. Vrstevnické vztahy mají jiný charakter než vztahy s dospělými či sourozenci. Předškolní dítě si vybírá kamaráda sám často dle určitého podobnosti, stejných zájmů, potřeb, pohlaví, podle chování. Kamarádství v předškolním věku jsou velice proměnlivá, krátkodobá a povrchní. V tomto věku to jsou především vztahy dyadické.

V sociálních vztazích s vrstevníky dítě získává jiné role než ve vztazích s dospělými. Dospělý je autorita a má nadřazenou roli. Ve skupině vrstevníků jsou všichni na téměř stejné úrovni sociálních kompetencí. Začínají se zde objevovat osobnostní či zkušenostní rozdíly a dochází zde k rozdělování rolí. Každé dítě získává nějaký určitý status, postavení. Ve skupině může dítě získat roli soupeře, která je pro dítě atraktivní nebo roli spolupracovníka, která je obtížnější, jelikož se dítě musí ovládat, nemůže jednat egocentricky (Vágnerová, 2000).

Dítě své city projevuje k vrstevníkům a dospělým lidem. Dospělý představuje ochránce, pomoc a bezpečí pro dítě. Potřeba ochrany, objetí, pocitu lásky u dítěte podněcuje citový vývoj, jejichž strádání vede k frustraci a deprivaci. Nejvíce sociální city projevuje dítě láskou k rodičům. Sourozenské vztahy jsou individuální. V předškolním věku dítě začíná dávat najevo lidem případné sympatie či nesympatie (Kuric a kol., 1986).

U předškolního dítěte je důležité si uvědomit, že na formování jeho chování mají největší podíl v první řadě rodiče. Nicméně učitelka v mateřské škole má víc možností, příležitostí pracovat se skupinou, která může mít na dítě větší výchovný vliv než rodiče (Michalová, 2012).

2.9 Charakteristické činnosti

Bezprostřední a spontánní aktivitou dítěte předškolního věku je hra. Vychází ze základních potřeb dítěte. Princip hry nespočívá v dosažení nějakého cíle, výsledku, ale v průběhu celé aktivity. Dítě se ve hře může přeměnit v cokoliv, za kohokoliv i pomocí hraček. Hra vychází z toho, co dítě zažilo, vidělo, slyšelo u dospělého. Pro dítě má hra reálný charakter a rozvíjí jeho fantazii a představivost. Základ pro mravní jednání je ukotven v respektování pravidel a schopnosti přizpůsobit se. Hra má několik stupňů. Do třech let si dítě hraje zpravidla samo. Poté hra samostatná přechází ve hru paralelní, kdy si děti hrají pouze vedle sebe, každý svou hru. Nakonec hry přechází do skupinových a kolektivních her. Hra může mít mnoho podob, od konstruktivních, pohybových, tematických, až po didaktické či námětové (Kuric a kol., 1986).

Hra je sice hlavní činností u dětí v předškolním věku, ale objevují se zde i pracovní aktivity, jako je praní, vaření, uklízení aj. Hrové činnosti je nutno „využít k vštěpování a formování prvních pracovních návyků“ (Kuric a kol., 1986, str.136).

Jedinečnou aktivitou je dětská kresba, která se pohybuje mezi prací a hrou. Prostřednictvím ní dítě zobrazuje své pocity a myšlenky, z tohoto důvodu ji psychologové aplikují jako jednu z metod při diagnostice (Kuric a kol., 1986). Z počátku dítě kreslí postavu jako „hlavonožce“ a pojmenovává obraz až po nakreslení. Poté začíná kreslit

s určitým záměrem, přesto se výsledek může lišit od původní myšlenky a název změnit. Před nástupem do základní školy by dítě mělo kreslit detailně propracovanou postavu (Skorunková, 2005).

2.10 Učení a vyučování

Učení v předškolním věku probíhá formou poznávání a osvojování. Dítě se učí spontánně pozorováním a praktickou aktivitou. Pedagog pomáhá dětem nalézat v poznacích souvislosti a propojovat smyslové a slovní zkušenosti. Vyučování v mateřské škole má určitý obsah a cíl. Jelikož je přirozenou aktivitou pro dítě hra, má vyučování hrové prvky. Úkolem předškolního vzdělávání je připravit dítě na vstup do základní školy (Kuric a kol., 1986).

2.11 Osobnost dítěte předškolního věku

Osobnost dítěte Jozef Kuric (1986) ve své publikaci hodnotí ve třech rovinách:

- Z hlediska motivační struktury osobnosti
- Z hlediska schopností
- Z hlediska temperamentových vlastností

Zpočátku je chování dítěte ovlivňováno základními potřebami, časem se ho naučí ovládat. Začíná vyhledávat společnost, díky níž rozvíjí poznání a řeč. O předškolním období lze říci, že jde o „faktické formování osobnosti“. Dítě má krátkodobé zájmy, které se promítají do hry a jsou závislé na schopnostech. Temperament jedince se utváří až do dospělého věku. V předškolním věku se formuje sebevědomí dítěte z uvědomění si svého já (Kuric a kol., 1986).

3 Alternativní pedagogika

3.1 Pojem alternativní

Alternativní vychází z latinského z alter = jiný, druhý, představuje jinou možnost, druhou volbu, které nejsou obvyklé nebo uznávané. Alternativní škola v pedagogickém slovníku (1998) je popsána jako typ školy, která se určitým znakem liší od škol hlavního vzdělávacího proudu. Jinakost může být v hodnocení žáků, obsahu a metodách vzdělávání či uspořádání tříd (Průcha, 1998, str. 20). Průcha (2000) vymezuje alternativní (či nestandardní) školu jako vzdělávací zařízení, které má pro jednu či více škol určité prvky pro ně specifické, například ve výběru předmětů a učiva, netradiční vzdělávací program a organizace výuky, na rozdíl od klasické pedagogiky, která se řídí předpisy, pravidly a normami státem určené (Průcha, 2000).

3.2 Historie

Alternativní pedagogika zpravidla vznikala z reformního pedagogického hnutí, které se nejvíce rozvíjelo v 20. a 30. letech 20. století. Mezi hlavní představitele teorií řadíme J. Dewey, M. Montessori, P. Peterson, O. Decroly, R. Steiner, H. Parkhurstová aj., kteří kritizovali tradiční školu. Ke vzniku alternativních škol přispělo nadšení a produktivnost učitelů, snaha lidstva o změny k lepšímu či podpora školství (vznik alternativní vysoké školy, časopis „Nové školy“) (Průcha, 1996).

Mezi nejznámější české představitele reformní pedagogiky patří Václav Příhoda (1889-1979), který se inspiroval o novelách vývoje školství v zahraničí (Průcha, 1996). V zásadě přirozeného vývoje dítěte byli jednotní všichni reformátoři, ale rozcházeli se v otázkách výchovy. Zástupce pedocentrismu a svobodné či volné výchovy představovali Josef Úlehl, Božena Hrejsová, Ladislav Švarc či František Bakule. V druhé skupině reformátorů, kteří preferovali vedení a řád v rámci volné výchovy, byli mimo jiné Augustin Bartoš nebo Josef Bartoň, Karel Žitný, Jaroslav Sedlák (Kasper, 2008). Po válce, do roku 1989 byla reformní pedagogika zavrhována tehdejším režimem. Alternativní pedagogika se v naší zemi objevila až po roce 1989. Některé prvky alternativy se zde

vyskytovaly už dříve, ale nebyly využity v praxi. Vždy šlo také o školy státní. Soukromé školy neexistovaly, byly zakázané (Průcha, 1996).

Mezi koncepce, které se na našem území objevily po roce 1989, Průcha (1996) řadí zejména:

- Obecná a občanská škola
 - Zdravá škola (Havlínová a kol., 1995)
 - Angažované učení (Červenka, 1992)
 - Škola hrou (Houška, 1991)
 - Projektové vyučování
 - Otevřené vyučování (Váňová a kol., 1993b)
- (Průcha, 1996, str.51)

Alternativní školy, které se rozšířily i do dalších zemí, se staly mezinárodně uznávané „*typ alternativního školního vzdělávání*“ (Průcha, 2001, str. 29). Souběžně s alternativními typy škol vznikaly v západních zemích, především ve Velké Británii a USA, „*alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních škol (public schools)*“ (Průcha, 2001, str. 29), a to například otevřené, svobodné školy, smluvní školy a mnohé další (Průcha, 2001).

Některé koncepce zanikly a některé se naopak více zdokonalily. Mnohdy se objevují spíše alternativní přístupy učitelů v tradiční škole (Průcha, 1996).

3.3 Vlastnosti a funkce

Všechny alternativní školy mají určité rysy jim specifické, tudíž není snadné sjednotit obecnou charakteristiku těchto škol. Klassen a Skiera (1990) uvádí obecné vlastnosti alternativní školy následně:

1. Pedocentricky zaměřená škola, která přihlíží na individualitu dítěte
2. Aktivní škola, aktivně zapojuje žáka do výuky

3. Komplexní výchova zahrnuje rozvoj nejen intelektový, ale i emoční a sociální
4. „Živé společenství“ aktivně se zapojují učitelé, děti a rodiče
5. „Z života pro život“ princip učení, který přibližuje žákům reálný svět
(Průcha, 1996 IN Klassen, Skiera, Wächter, 1990)

Pro zpřesnění charakteristiky alternativních škol je třeba uvést nejen jejich vlastností, ale také jejich funkce.

- a) Funkce kompenzační – nahrazuje nedostatky školy hlavního vzdělávacího proudu
- a) Funkce diverzifikační – zajišťuje pluralitu (rozmanitost) vzdělávání
- b) Funkce inovační – prostor pro experimentování a inovace v organizaci či obsahu vzdělávání (Průcha, 1996)

3.4 Rozdílnost tradičního a alternativního vzdělávání

Tradiční škola

- Výuka probíhá dle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne
- Učitel má monopol na pravdu
- Žák plní zadané úkoly dle zadání
- Důraz na pamětné učení a vnější motivaci
- Důraz na selektivní výkonovou soutěživost
- Vzdělávání je omezeno prostorem třídy
- Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků

Alternativní škola

- Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
- Učitel je v roli poradce, partnera

- Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
 - Důraz na objevování věcí a vnitřní motivace
 - Důraz na spolupráci ve skupinách
 - Vzdělávání v prostorech mimo třídu i školu
 - Důraz na iniciativu a tvořivost
- (Rýdl, 1999 IN Průcha, str. 31)

3.5 Daltonský laboratorní plán

Daltonský laboratorní plán lze zařadit mezi alternativní školy. Jeho hlavní myšlenkou je jinak uspořádané vzdělávání, pakt učitele a žáka o náplni práce. Žák si sám určuje tempo učení, sám rozhoduje o své práci a učí se kooperaci s ostatními (Wenke & Röhner, 2000). Daltonské školy jsou někdy označovány jako „*školy s uvolněnou třídní strukturou*“ (Pecháčková, 2014, str. 45). Vzdělávání závisí na individuálním tempu učení každého žáka (Pecháčková, 2014).

Helen Parkhurstová (1881-1957) chtěla ve své práci propojit zásadu **kooperace** a **individualizace**. Vytvořila tak plán, který realizovala v americkém městě Dalton, od toho název Daltonský plán. Roční učivo rozdělila na takzvané měsíční programy, které zahrnovaly obsah, písemné instrukce, pomůcky či jaké zdroje má žák využít. Měsíční programy byly rozplánovány do týdnů, kde už byly konkrétní úkoly, které se plnily v jednotlivé dny. Žáci uzavírají smlouvy (pensa) s učitelem, v nichž je uveden obsah práce. Individualizace probíhala v odborných učebnách – laboratořích, kde se většinou dopoledne scházely děti různého věku. Odpolední hromadná výuka poskytovala i kooperativní učení. V případě nejasností mohou žáci přijít na konzultace za učitelem (Kasper, 2008).

PRINCIPY DALTONSKÉHO PLÁNU

Svoboda žáka a zodpovědnost

Svobodou není myšleno, že si žák bude dělat co chce. Spíše je na mysli určitá svoboda žáka v průběhu své práce a následná zodpovědnost za její výsledky. Učitel musí tedy předat část zodpovědnosti žákovi, což mnohdy dělá učitelům problém, jelikož jsou z klasických škol zvyklí, že žák plní jejich příkazy (Wenke & Röhner, 2000).

Samostatnost

Samostatnost žáka spočívá v postupech a vyřešení zadaného úkolu, díky čemuž jsou žáci více motivovaní a aktivnější ve výuce. Učitel má více prostoru pro individuální práci s žáky, kteří ji potřebují. (Wenke & Röhner, 2000) Jelikož se učitel nemůže věnovat žákům vždy, když zrovna potřebují, vznikl princip odložené pozornosti, který je důležitý pro samostatnou práci jednotlivců. Pomocí předem domluveného signálu učitel signalizuje, jaké skupině se věnuje. V momentě, kdy žák čeká na učitele, vzniká čas se znovu zamyslet nad úkolem (Röhner & Wenke, 2003).

Spolupráce

Podstatou spolupráce je komunikace a respekt. S osvojováním komunikačních dovedností je nejlepší začínat již v předškolním věku, a to například formou naslouchání, půjčování si hraček, společnou hrou či úkolem ve skupině (Röhner & Wenke, 2003).

Daltonské prostředky

Jako daltonské prostředky u předškoláků v praxi Wenke a Röhner (2000) uvádí:

1. Barvy dnů
Každý den v je označený svou barvou. Děti se tak mohou lépe zorientovat v tom, jaký den v týdnu je, byl a bude.
2. Tabule úkolů
Tabule úkolů bychom mohli také nazvat například „služby dětí“. V rámci jednoho týdne jsou činnosti jako zalévání květin, utírání stolů, aj. přiřazeny jednotlivcům či dvojici, tak, aby se zapojily všechny děti.
3. Balíček denního režimu

Balíček se skládá z kartiček, na kterém jsou zobrazeny konkrétní aktivity. Sestavením karet se vizualizuje denní režim a děti mají větší pocit klidu a jistoty.

4. Tabule evidence splněných úkolů

Tabule znázorňuje splněné úkoly dětí. Lze ji různě modifikovat.

5. Úkolový list a úkolová knížka

Slouží jako náhrada tabulí. Žáci zde zobrazují, jaké aktivity ve škole plnily.

6. Práce v centrech aktivit

Centra aktivit přinášejí dětem určitou intimitu, kde je možné vytvořit si vlastní atmosféru. Nutno centra vhodně oddělit, aby se děti navzájem nerušily.

7. Uspořádání materiálu

Uspořádat materiál tak, aby byl přístupný všem dětem. Vhodné jsou otevřené skříně, police či stojany (Röhner & Wenke, 2003).

Z Daltonských prostředků jsou v empirické části použity Tabule jako kontrolní model a Práce v centrech aktivit, které se objevují i ve vzdělávacím programu Začít spolu.

Tabule mohou mít různou formu, podobu a účel. Wenke a Röhner (2000) v publikaci uvádí například „Tabule evidence splněných úkolů“ kdy se na tabuli zobrazují splněné úkoly. Nahoře na tabuli jsou kartičky se symbolem aktivity a vlevo svisle jsou jména dětí. Když děti zadanou činnost splní, umístí jeden kolíček či špendlík ke svému jménu pod určitou aktivitu. Dále uvádějí možné použití tabulí. První Tabule jako kontrolní model, další Tabule jako model plánování a poslední Tabule pro volbu zadání.

Ve svém programu jsem se inspirovala třetím modelem Tabule pro volbu zadání. Na tabuli budou zobrazená centra aktivit a po ranním kruhu si děti samy zvolí kde a jakou činnost budou vykonávat tak, že umístí svou značku pod aktivitu. Poté mohou být použita jako pomůcka, při hodnocení.

Dále jsem se nechala inspirovat příkladem z knihy Wenke & Röhner (2000), kde v rámci kooperativního učení na dřevěnou desku ve dvou řadách zavěsili fotografie žáků, a tak vytvořili „systém spolupracovníků – kamarádů.“ Zhotovila jsem tabuli, na které jsou

ve dvou sloupcích, suchým zipem připevněná jména dětí a jejich značky. Kartičky jsou ještě pro zjednodušení barevně rozlišené dle pohlaví. Při příchodu dětí bude tedy jasné, kdo bude jejich „spolupracovníkem“.

Jako poslední jsem vytvořila papírovou tabuli „hodnocení“, na kterou budou děti v hodnotícím kruhu umisťovat barevné značky, pomocí nichž zhodnotí dopolední činnosti. Vlevo tabule budou jména a značky dětí, nahoře vodorovně budou jednotlivé dny realizace projektu.

3.6 Začít spolu

Tento program vznikl po roce 1989 pod názvem Program Head Start z USA. Primárně vznikl za účelem výchovy dětí v předškolním věku a jeho hlavní myšlenkou je demokracie. Do programu se zapojilo 17 zemí, mezi nimiž byly například i Česká republika, Slovensko, Rusko, aj. Tento program se zabýval především metodikou výchovy a vzdělávání v předškolním věku, který věnoval pozornost i sociálnímu a kulturnímu dění v jednotlivých zemích. Později se program Začít spolu (Step by Step) rozšířil do devětatvaceti zemí světa (Gardošová a kol., 2003).

První zmínky o tomto alternativním programu v České republice byly v roce 1994, od té doby se začal rozvíjet, měnit a modifikovat našim tradicím. Jako první byly do programu zapojeny mateřské školy. Postupně se program rozšiřoval do základních i středních škol, i škol vysokých, které připravovaly budoucí učitele (Gardošová a kol., 2003).

Začít spolu je pod záštitou neziskové organizace Step by Step ČR, o. p. s., která vyhodnocuje, naplňuje a sleduje tento program. V současné době je v České republice přibližně 131 mateřských škol. 58 škol základních (www.zacitspolu.eu).

Program Začít spolu se opírá o myšlenky C. Rogerse, který je představitel humanistické psychologie. „*Klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti – hře – celým srdcem*“

(Gardošová a kol., 2003, str. 11). Dále se inspiroval z teorií Jeana Piageta, L.S. Vygotského a Erika Eriksona (Gardošová a kol., 2003).

Myšlenka programu spočívá v tom, vybudovat u dětí základní znalosti a postoje pro budoucí život. Například aktivním zájmem dítěte o učení, jeho efektivitou a zábavou. V neposlední řadě podporuje vývoj charakteristických vlastností jedince, které budou upotřebitelné v současném, rychle měnícím se světě (Gardošová a kol., 2003).

Mezi hlavní složky patří **individualizace**, **kooperativní učení** a tematické plánování. V programu se dítěti dostává porozumění, uznání, bezpodmínečné přijetí a naslouchání, úcty. Větší zřetel je brán na úctu a respekt k dítěti, důvěru v jeho vnitřní aktivitu, prožitky a zkušenosti. Učitel je brán autoritativně, ale spíše jako partner a průvodce dítěte k jeho poznání (Gardošová a kol., 2003).

V metodice lze najít především **konstruktivismus** – učení, díky němuž se dítě snaží pochopit smysl světa kolem sebe. Pedagog zprostředkovává pomůcky, podporu, vedení a podnětné prostředí. Dále je kladen důraz na činnosti **přiměřené stupni vývoje**, které poskytnou dítěti „výuku“ přiměřenou jeho věku. Pedagog zná vývojové fáze dítěte. Jako třetí se zdůrazňuje **progresivní vzdělávání** – které podněcuje dovednosti a zájmy jednotlivce, zároveň však akceptuje význam učebního procesu. Cílem pedagogického působení je, aby dítě získalo individuální kompetence pro budoucí život a bylo co nejvíce samostatné (Gardošová a kol., 2003).

Organizační formy výuky

- A) Prostor – pracovní koutky neboli centra aktivit tvoří podnětné prostředí, vhodné pro individuální či skupinovou práci
- B) Formy učení – **kooperativní učení** je společné řešení úkolů a problémů
 - prožitkové učení** – dítě se učí na bázi zkušeností a prožitků, úkolem tedy je zapojit co nejvíce smyslů
 - integrované učení hrou a činnostmi** v centrech aktivit, zahrnuje celou osobnost dítěte

-učení se dětí navzájem – je efektivní

-sebehodnocení – dítě samo vyhodnocuje své úspěchy a neúspěchy

- C) Rozdělení rolí pedagoga a dítěte – uvolněnější formy práce, ale i řízené činnosti
(Gardošová a kol., 2003)

Denní struktura v mateřské škole

Denní program je pružný a má úměrný čas pro aktivity a klid.

1. Příchod dětí a ranní úkol

Ranní úkol má zapojit rodiče ke spolupráci. Rodič dítě seznámí se dnem a datumem a sdělí mu jednoduchý ranní úkol (počítání, barvy, geometrie, labyrint, ...).

2. Volné hry a činnosti v centrech aktivit

Děti si samy zvolí aktivitu v některém centru. Rodiče mohou zůstat s dítětem ve třídě po dobu adaptace. Mezi osmou a devátou hodinou je svačina.

3. Ranní kruh

Po svačině následuje ranní kruh. Principem kruhu je děti seznámit s tématem dne a činnostmi, které si mohou vybrat. V kruhu se také posiluje empatie a naslouchání. Pomocí písňe, říkadla, hudebního nástroje učitelka postupně svolává děti do kruhu, jehož se mohou mimo učitelky a dětí zúčastnit rodiče či asistenti. K utvoření atmosféry se může zapálit svíčka, vonné lampy, tyčky. Děti se přivítají. Při sdělování mluví pouze jeden člověk, k vizualizaci lze použít jakýkoliv předmět – hůlka, plyšová hračka, ...

4. Tělovýchovná chvílka

Tělovýchovná chvílka jako zdraví prospěšná a psychicky uvolňující. Poté se děti sejdou v kruhu, kde se probírá téma dne, konkrétní aktivity v centrech. V kruhu lze nacvičovat nové písňe, říkadla či poslech pohádky.

5. Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit

Děti připevní svou fotografii pod nabídku, kterou si samy zvolí v centru aktivit, což rozvíjí jejich rozhodování a zodpovědnost, aktivnost a tvořivost, radost ze hry a podporuje jejich zájmy. Jednou za týden je dětem nabízena tělesná výchova.

6. *Hodnotící kruh*

Kruh slouží k evaluaci dopoledních aktivit. Důležitým prvkem hodnocení je sebereflexe.

7. *Pobyt venku*

Na školní zahradě děti mohou lézt, šplhat, stavět, hrát míčové a další hry, nebo mohou poznávat přírodu, vykonávat pěstitelské činnosti. Druhá forma pobytu venku je vycházka v okolí školy.

8. *Hygiena a příprava na stolování, oběd*

Vedení dětí k sebeobsluze a samostatnosti. První zásadou je mluvení jen s prázdnou pusou. Za druhé učitel dítě nedokrmuje.

9. *Odpolední odpočinek – spánek a jeho alternativy*

Čas pro relax, spánek, poslech pohádek či relaxační hudby.

10. *Odpolední hry a činnost do odchodu dětí domů*

Dle svého výběru (Gardošová a kol., 2003).

Centra aktivit

Rozdělení třídy do různých menších koutků, které umožňují práci jednotlivce či skupiny. Jsou vymezeny obrazem, nápisem a maximálním počtem dětí. V centrech jsou různé předměty, pomůcky, hry a hračky. Děti zde mají mít pocit soukromí. Konkrétní centra aktivit jsou:

- Domácnost
- Ateliér
- Dílna
- Knihy a písmena
- Dramatika

- Pokusy a objevy
- Kostky
- Manipulační a stolní hry
- Voda – písek
- Hudba
- Školní zahrada (Gardošová a kol., 2003)

Z programu Začít spolu jsem do empirické části této bakalářské práce zařadila ranní kruh. Činnost je téměř shodná s popisem v literatuře. Na začátek jsem zařadila říkadlo, pomůcka pro naslouchání bude plyšový medvěd Brepta a na konci kruhu si děti vyberou činnost v centru aktivit, ke které si místo původně zvolené fotografie, dle popisu v originálním pojetí, přiřadí značku.

Dále jsem se nechala inspirovat centry aktivit, které představují koutky ve třídě. Třídu jsem rozdělila na ateliér, domácnost, pojd' si hrát, knihovnu, staveniště, divadlo a tělocvičnu. Na cedule s názvy center jsem zařadila více obrázků a vynechala jsem čísla psanou kapacitu osob.

Jako další jsem do svého projektu začlenila hodnotící kruh shodující se s tradičním pojetím, který bude sloužit k evaluaci dopoledních činností. Do kruhu jsem navíc přidala hodnotící tabuli, kde se budou děti hodnotit pomocí barev. Denní režim vytvořeného preventivního programu je velmi shodný s tradičním programem Začít spolu.

Empirická část

4 Charakteristika projektu

Druhá část bakalářské práce se věnuje tvorbě a realizaci programu určeného k primární prevenci. Záměrem tohoto projektu bylo, najít jisté prvky z alternativní pedagogiky, které lze zařadit do hlavního vzdělávacího proudu. Tento program je určený pro děti předškolního věku. Vlivem zvolených činností budou podporovány a rozvíjeny

jejich kompetence. V dopoledním programu, jsou zařazeny metody typické pro alternativní školy. Konkrétně metody z Daltonského vyučování a ze vzdělávacího programu Začít spolu.

4.1 Cíl

Hlavní myšlenkou toho programu nespécifické primární prevence je předejít vzniku rizikového chování u dětí pomocí aktivit a her. Cílem tedy bude rozvíjet u dětí **samostatnost, spolupráci**, učit **respektovat** sám sebe, ale i druhé, podporovat jejich kreativitu a zdravé sebevědomí. Podporovat jejich **komunikaci**, zodpovědně umět přijmout problém nebo úkol a **účinně ho vyřešit**.

4.2 Místo realizace

Projekt bude realizován v běžné mateřské škole, která je součástí místní základní školy. Zřizovatel této školy je obec Skřivany. Jelikož je třída věkově heterogenní (3-7let), jednotlivé činnosti se musí přizpůsobit věku dítěte. Realizace projektu proběhne v zimních měsících, tudíž v projektu nebudou zařazeny hry na zahradě mateřské školy. Hry a aktivity se budou odehrávat v dopoledních hodinách po dobu jednoho týdne.

4.3 Pomůcky

Pomůcky speciálně stanovené či zhotovené k realizaci projektu:

- Medvídek Brepta
- Tabule přátelství
- Hodnotící tabule
- Tabule pro volbu činnosti
- Cedule s názvy center aktivit: Ateliér
Domácnost
Pojď si hrát
Staveniště
Knihovna

Divadlo

Tělocvična

Další pomůcky běžně dostupné ve škole.

- Na výtvarnou činnost – pastelky, lepidlo, nůžky, papíry, čtvrtky, tempery, štětce, šablony, modelíny, omalovánky
- Na tělovýchovnou činnost – lavička, žíněnka, kruhy, trampolína, míče, kostky, švihadlo
- Knihy, stavebnice, deskové hry, ...

4.4 Edukační cíle

1. Kognitivní (vzdělávací)

Dítě posiluje komunikační schopnosti, vyjádřit se, svěřit se a pojmenovat problém. Stěžejním bodem je vhodná argumentace při hodnocení aktivit a své vlastní aktivity.

2. Afektivní (postojové)

Dítě rozvíjí především empatii a schopnost naslouchání. Kooperativním učením se učí rozhodovat, prosazovat svůj názor a nést určitou zodpovědnost. Dítě je vedeno k co největší samostatnosti.

3. Psychomotorické (výcvikové)

Zdokonalování dítěte v hrubé motorice, správné držení těla, podpora lokomoce. Dále si dítě rozvíjí jemnou motoriku, procvičuje barvy a geometrické tvary, rozvíjí fantazii a zručnost.

4.5 Obsah programu

4.5.1 Ranní kruh

Ranní kruh je aktivita, při které děti dostávají možnost říci na co myslí, jaké mají pocity, z čeho mají obavy, co se jim povedlo, z čeho mají radost, tedy cokoliv, co budou chtít sdílet s ostatními. K zahájení této činnosti bude klíčová říkanka „*Velké kolo uděláme, protože se rádi máme, kdo si s námi nechce hrát, může v koutě tiše stát*“. Poté se posadíme na koberec. Při této aktivitě by bylo dobré, aby vždy mluvil jen jeden jedinec. K tomu použijeme plyšového medvěda Breptu. Kdo ho bude držet, tak bude mít slovo a ostatní mu budou naslouchat. Medvěd se bude předávat po směru hodinových ručiček. Když někdo nebude chtít mluvit, pošle medvěda dalšímu kamarádovi. Ranní kruh bude povolna přecházet v kooperativní učení formou výběru činností v centrech.

4.5.2 Kooperativní učení (tabule kamarádů, aktivity)

Na tabuli přátelství (spolupracovníků) budou vytvořené dvojice dětí, které jsou ten den přítomny ve třídě. Páry se budou každý den měnit. Děti v páru si mohou vybrat jednu aktivitu a poté ji plnit spolu, nebo si budou ve dvojici pomáhat a chodit (na oběd, na procházku). Smyslem této činnosti je právě rozvoj komunikace, schopnost ustoupit nebo prosadit svůj názor.

V ranním kruhu si dvojice vybere činnost dle nabídky, dohodnou se a umístí své značky pod aktivitu. Buď půjdou splnit úkol hned po ranním kruhu, nebo až budou chtít. To bude jejich volba. Když se přesunou k centru aktivity, vyberou si, z toho, co bude v centru k dispozici. Děti si budou moct hrát s čím budou chtít, k ničemu je nebudeme nutit. Následná evaluace bude probíhat v hodnotícím kruhu.

4.5.3 Hodnotící kruh

Hodnocení jako takové dává určitý nadhled na celou aktivitu. Dítěti se dostává zpětná vazba za to, jestli úkol splnilo, případně i jak se mu to povedlo či nepovedlo. Není důležité jen hodnocení učitelky, ale i samotného dítěte. Sebehodnocení je pro někoho

velmi složité, umět se za něco pochválit nebo naopak zkoumat, co a kde se mu nepovedlo. Spoustě lidem to dělá obtíže i v dospělosti, proto je důležité trénovat už v tak raném věku.

V hodnotícím kruhu bude cílem, aby každé dítě zhodnotilo svou činnost, aktivitu, kterou plnilo. Hodnotit se budou samy pomocí barev:

Žlutá = povedlo se mi to nejvíc, jsem spokojený/á.

Modrá = něco bych změnil/a, něco se mi povedlo

Černá = nepovedlo se mi to, musím se víc snažit

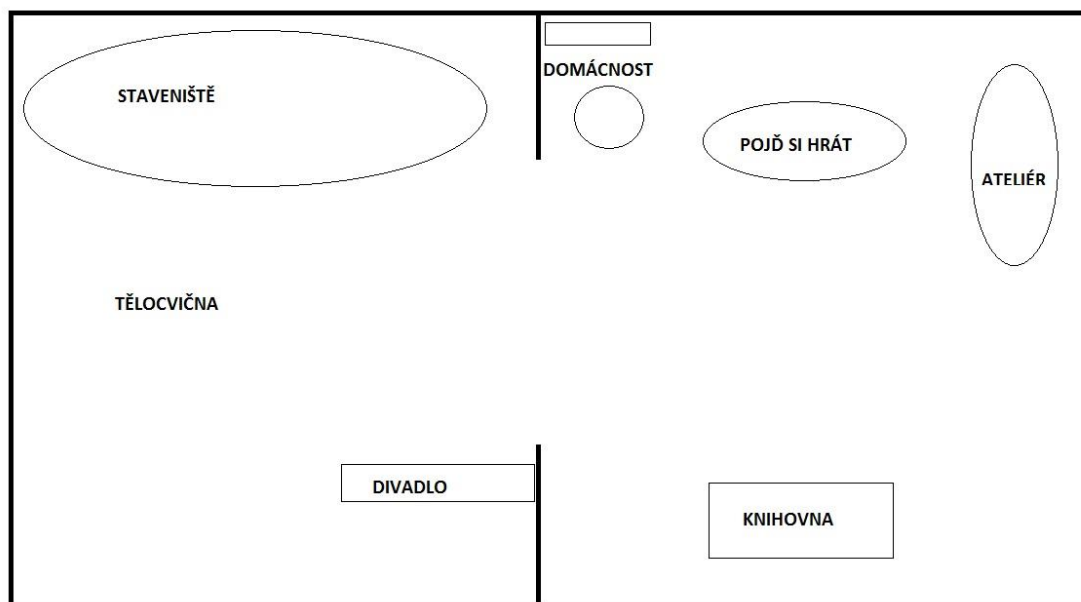
4.5.4 Centra aktivit

- **Ateliér**
Děti zde budou kreslit, malovat, vybarvovat, tvořit, obkreslovat, modelovat, stříhat, skládat, lepit.
- **Domácnost**
Děti si zde budou upevňovat charakteristické prvky pro matku, otce nebo dítě. Vařit, starat se o miminko, opravovat, prostírat na hostinu.
- **Pojď si hrát**
Místo určené pro různé hry, ať už společenské či pro jednotlivce. Děti tu najdou puzzle, pexeso, deskové hry, skládání dopravních prostředků.
- **Staveniště**
Zde bude prostor po stavby. Molitanové či plastové velké kostky, menší dřevěné, různé dráhy a tratě, Lego, Cheva nebo magnetická stavebnice.
- **Knihovna**
Prohlížení knih, vyprávění příběhů podle obrázků, nebo povídání si o pohádkách. Zde jsou mimo jiné zařazeny grafomotorické cviky.
- **Divadlo**

Divadlo jako v reálném světě, kde jsou herci a diváci. Skupinka dětí si nacvičí divadelní hru, kde využijí maňásky, zvířecí čepice a jiné předměty, a zahrají ji ostatním dětem (divákům).

- Tělocvična

Z pomůcek zde využijeme lavičky, lana, opičí dráhy, trampolíny, žíněnky, švihadlo, míč, obruče, ...



Obrázek 1 Centra aktivit ve třídě

5 Evaluace

Evaluaci lze definovat jako shromažďování, rozebírání a vysvětlování různých informací o průběhu a účinku programu. Existuje více typů evaluací dle různých hledisek. Z hlediska práce s výsledkem lze hovořit o evaluaci formativní a normativní. Z hlediska hodnocení fází programu je to evaluace přípravy, procesu a výsledku. Další možností evaluace je z hlediska užitého výzkumu (Miovský, 2004). Pro hodnocení tohoto projektu se mi jeví evaluaci z hlediska hodnocení fází nejpříjemnější.

5.1 Evaluace přípravy

Důvodem vzniku tohoto programu je můj názor, že děti jsou čím dál méně samostatné, rodiče jsou závislí na sociálních sítích a nevěnují dostatečnou pozornost výchově dětí. Tento program nespécifické primární prevence je vytvořen pro děti předškolního věku. Záměrně je projekt neucelený, neohraničený proto, aby se mohl upravovat dle různých specifických požadavků dětí. Pro předškolní věk je typickou činností hra, tudíž jsou všechny aktivity programu formou hry. Jednotlivé aktivity vychází ze Školního vzdělávacího programu a Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Program je realizován v dopoledních hodinách a respektuje režim dne dětí.

5.2 Evaluace procesu

Evaluace toho projektu je prováděna na základě realizace programu v mateřské škole (viz. Příloha A). Hodnocení je založeno především na zúčastněném pozorování a částečně i na každodenním hodnocení dětí pomocí hodnotící tabule. Prostřednictvím pozorování jsem mohla hodnotit, jaké aktivity a metody děti zaujaly. Ve třídě bylo průměrně přítomno sedmnáct dětí. Projekt byl realizován dle příprav. Jelikož projekt není časově ohraničený, nebyl vytvořen časový pres a nátlak.

5.2.1 Hodnocení dětmi

Evaluace projektu dětmi probíhala každodenně, po ukončení všech aktivit v hodnotícím kruhu. Děti měly k dispozici tabuli s jejich značkami a papírová kolečka ve třech barvách. Původně mělo být toto hodnocení zaměřené pouze na aktivity dětí a jejich sebehodnocení, co se jim povedlo i nepovedlo. V praxi to děti braly spíše jako takové celkové hodnocení programu. Hodnotily sebe i svou práci a aktivity, ze kterých si mohly vybrat. Hodnocení na konci týdne vypadalo viz. Fotografie 1.

V hodnocení dětí převládaly žluté puntíky (čtyřiašedesát), které vyjadřovaly spokojenost, líbivost, radost a jiné. Modré puntíky (celkem třináct) představují neutrální emoce. Něco se dětem povedlo a něco ne. Děti občas zvolily modrou barvu, protože se jim jednoduše líbila. Černá symbolizuje samá negativa, nespokojenost. U dětí, u kterých

se objevil tmavý puntík (osmkrát) byly vyloženě plačtivé, rozhozené, neklidné, nechtěly být ve školce nebo měly konflikt s jinými dětmi.

5.2.2 Zúčastněné pozorování

Při pozorování jsem se zúčastnila všech aktivit. Sledovala jsem zájem, pochopení a aktivitu dětí. Aktivity byly vybírány dle třídního vzdělávacího program, který měl pro daný týden téma „Doprava“. Většina aktivit byla tak zaměřena na dopravu, dopravní prostředky a značky.

Ranní kruh

V ranním kruhu byly děti zpočátku nesmělé, styděly se. Postupně, především ty starší, pochopily smysl kruhu a vhodně modifikovaly své myšlenky, vzpomínky a přání. Kruh se mi zdá stále jako dobrá aktivita, která by měla být zařazena do školního programu. Je na ní potřeba více času, jak toho každodenního, tak také toho celkového, než pochopí smysl všechny děti.

Kooperativní učení

Kooperace v rámci tabule přátelství děti zaujala a líbila se jim, bylo to pro ně něco nového. Spolupráci v rámci skupinek znají, ale v této formě ne. Pro většinu dětí to bylo dost složité pochopit, co mají dělat. Například zadání jednoho úkolů spolupráce znělo: *„Utvořte dvojice podle tabule přátelství. Budete mít dva úkoly. První je postavit nějakou trať, dráhu nebo cestu pro dopravní prostředky. Druhý úkol je v ateliéru vybarvit a vystříhnout auto. Domluvte se, jakým úkolem začnete. U kterého budete začínat, tam dejte svoji značku.“* Některé děti to pochopily hned a stihly oba úkoly. Jiné děti začaly ve dvojici plnit první úkol a druhý nesplnily vůbec nebo jen jeden z nich. Další děti neutvořily ani dvojice a některé děti vytvořily větší skupinku. Teď při hodnocení bych řekla, že těch úkolů bylo pro děti moc, pro ty menší určitě. Na druhou stranu ty starší to zvládly bez problémů a vedly ty mladší děti. Určitá komunikace ve dvojici či skupině v rámci plnění úkolů také probíhala. To je smyslem kooperativního učení. Ačkoli aktivita

neprobíhala úplně dle mých představ, rozhodně bych ji nehodnotila jako neúspěšnou či špatnou. Naopak jsem zde více pocítila potřebu volnějšího režimu alternativního vzdělávání.

Hodnotící kruh

Tato aktivita byla pro děti značně dlouhá, málo kdy vydržely pozornost až dokonce. Přeci jen, než se stihne vystřídat osmnáct nebo sedmnáct dětí, tak to chvilku zabere. Většinou naslouchaly tak první skupince pěti dětí. Zjistila jsem, že děti mají sklony říkat jen ty kladné věci. Přesto si myslím, že tato aktivita měla smysl a byla účelná, poněvadž byly děti den ode dne více schopné mluvit a hodnotit svou aktivitu. Možná bych příště vynechala vizualizaci hodnocení pomocí tabule, která byla zbytečně zdlouhavá.

Centra aktivit

Činnosti v centrech aktivit bych hodnotila pozitivně. Děti se orientovaly v místech i aktivitách. V praxi si myslím, že je důležité centra více oddělit od sebe. Vytvořit takové koutky, kde by měly děti více soukromí. Jelikož mají na výběr z konkrétních aktivit v centru, přijdou mi i více samostatné ve smyslu výběru a plnění aktivit.

Pozorovací arch

	1.den	2.den	3.den	4.den	5.den
Samostatný výběr aktivity v centech	ANO	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE ANO	ANO
Kooperace dle tabule	ANO	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	SPÍŠE ANO	ANO
Komunikace v centrech	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Hodnocení	8/11	4/14	4/13	2/14	3/13

Zapojení v ranním kruhu	SPÍŠE ANO	SPÍŠE ANO	ANO	ANO	ANO
--------------------------------	----------------------------	----------------------------	------------	------------	------------

Jak lze vidět viz. Pozorovací arch, celkově lze projekt hodnotit pozitivně. Všechny části programu děti pochopily a aktivně se do něho zapojovaly. „SPÍŠE ANO“ znamená, že ne všechny děti se zapojily do aktivity tak, jak bylo v očekávání. Největší vedení bylo potřeba ve spolupráci dle kooperativní tabule, kde se objevilo jednou i „SPÍŠE NE“, kdy některé děti i po nasměrování nechtěly nebo nepochopily daný úkol. V řádku hodnocení je vždy první číslo negativního a druhé číslo pozitivního hodnocení viz. Obrázek 2.

5.3 Evaluace výsledku

Hodnotit výsledek programu není vůbec jednoduché, jelikož se změna chování může projevit až s delším časovým odstupem nebo se navenek nemusí objevit vůbec. Cílem projektu bylo rozvíjet samostatnost, spolupráci, komunikaci, řešení problému a respektu. Samostatnost se rozvíjela prostřednictvím center aktivit a samostatného výběru činností. Spolupráce probíhala pomocí tabule kamarádství a v rámci plnění aktivity ve dvojici. Komunikace byla podporována v komunikačních kruzích a při řešení problémů vzniklých při konkrétních aktivitách. Rozvíjení respektu bylo podporováno při komunikaci v kruzích, kdy děti poslouchaly jednoho konkrétního jedince a při spolupráci, kdy se musí domluvit s partnerem a jeden druhého respektovat. Realizace projektu trvala pouze týden, ale program není časově ohraničený, tudíž by neměl být problém dále v rozvoji samostatnosti, sociálního učení a komunikaci pokračovat. V předškolním vzdělávání je prevence chápána jako výchova dětí ke zdravému životnímu stylu, rozvoji osobnosti a rozvoj sociálních kompetencí, a to tento program splňuje, rozvíjí a podporuje.

Program je koncipován tak, aby do něj bylo možno zahrnout různé aktivity dle školního vzdělávacího programu. Nejsou tedy stěžejní konkrétní aktivity, ale jejich

provedení ve formě center, tabulí a kruhu. Na tento program by měla bez obtíží navázat primární prevence na základních školách.

5.4 Efektivita primární prevence

Důležitou částí primární prevence je fakt, zda daný program funguje, je efektivní a účinný. Hodnocení efektivity nescifické primární prevence je poměrně složité, jelikož se nelze opřít o žádné kvantitativní údaje, lze tedy jen hodnotit kvalitativní stránku programu. Cílem efektivního preventivního programu je předejít rizikovému chování, oddálit kontakt či zmírnit nebo zastavit experimentování a závislosti. Jedním z hlavních signálů efektivity programu je změna chování jedince (Miovský, 2015).

Miovský (2015, str. 18) ve své literatuře uvádí souhrn charakteristik pro zkvalitnění a větší efektivitu prevence. Právě tato doporučení mi byla oporou při hodnocení efektivity mého preventivního programu.

- **Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií**

Tento program je určený pro všechny děti ve třídě. Program lze různě modifikovat dle potřeb žáků. Možno do něj zahrnout i spolupráci dítěte s rodiči (tabule).

- **Kontinuita působení a systematickosti plánování**

Jelikož program není specificky zaměřený na konkrétní rizikový jev, lehce na něj lze navázat programem specifické primární prevence. Je podstatné, že činnosti jsou zakomponované do režimu dne dětí v mateřské škole. Téma je vždy inspirováno třídním vzdělávacím plánem konkrétní mateřské školy.

- **Cílenost a adekvátnost informací i forem působení**

Cílovou skupinou jsou děti předškolního věku s dobrým sociokulturním zázemím. Prevence je tudíž nescifická, jelikož v tomto předškolním zařízení nepředpokládáme zkušenost s rizikovým chováním.

- **Včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku**

Cílovou skupinou tohoto programu jsou děti předškolního věku.

- **Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ**

Prevence je zaměřena na rozvoj pozitivních vlastností jedince. Program lze modifikovat dle potřeb dětí a možností školy například jiná centra aktivit či hodnocení jen slovní. Princip ranního kruhu, kooperativního učení, hodnotícího kruhu a center aktivit by měl být zachován.

- **Využití KAB modelu**

Změna chování a kvalita postojů je obecným cílem primární prevence. V tomto programu jsou rozvíjeny vlastnosti jedince tak, aby nabyl dovedností potřebných pro život a sociálních dovedností, posilováním samostatnosti, komunikace a spolupráce.

- **Využití peer prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení**

Toto doporučení se v programu objevuje v komunikačních kruzích, ve spolupráci v rámci center aktivit a aktivní účast dětí je v programu stěžejní. Mateřská škola podporuje, dle možností, vrstevnické skupiny rozdělením dětí do tříd.

- **Podpora protektivních faktorů ve společnosti**

Rozvíjením sociálních dovedností, komunikace, samostatnosti předpokládáme uspokojivé navazování vztahů a aktivní zapojení do společnosti.

- **Nepoužívání neúčinných prostředků**

V programu se neobjevují neúčinné metody prevence jako je například zastrasování, seznamování s druhy návykových látek atd. V nespecifické prevenci se s dětmi o rizikových jevech nebavíme.

5.5 Celkové hodnocení

Celkové hodnocení programu vychází ze zájmu a aktivity dětí a mého zúčastněného pozorování. Program ve škole probíhal jeden týden v dopoledních hodinách. I když jsem program měla teoreticky propracovaný, pomůcky připravené, v praxi to bývá vždy trochu jiné. Jelikož program vychází z alternativní pedagogiky, která má dle mého názoru uvolněnější strukturu, nedbala jsem ani já na striktní dodržování pravidel a zadání. Spousta věcí byla pro děti nová, tudíž nemůžeme očekávat, že všichni hned napoprvé pochopí, domluví se a budou přesně vykonávat nové metody učení. Na všechny aktivity bylo potřeba více času a dát dětem větší prostor. Myslím si, že program byl celkově pro děti přínosný. V programu jsme dosáhli všech, předem stanovených edukačních cílů.

Vhodným námětem pro další práci s tímto programem se mi jeví do projektu zahrnout spolupráci rodič – dítě, kdy po příchodu do třídy může se může rodič i dítě seznámit s programem dne na „tabuli aktivity a kamarádství“, mohou o tom spolu diskutovat a dítě se může rozhodnout pro konkrétní aktivitu o které mohou odpoledne vést rozhovor.

Jako další možnou variantou pro práci s projektem se můžeme zaměřit na prevenci konkrétního rizikového chování, například šikana, agrese, krádeže atd., a to tak, že do center aktivit a komunikačního kruhu zařadíme aktivity zaměřené právě na určitou prevenci rizikového chování. Program celého projektu můžeme zaměřit například na podporu zdravého životního stylu, kdy se v programu mohou objevit aktivity kupříkladu třídění zdravých a nezdravých potravin, námětová hra Na lékaře, Na zubaře, příprava ovocného salátu – domácnost, dramatizace pohádky O zajíčkovi, který měl rád sladkosti – divadlo. Mezi vhodné aktivity pro prevenci šikany lze zařadit Dvě jablka, Na důvěru – dvojice – jeden zavázané oči, Každý jsme jiný – ukázka na ovoci, Dramatizace pohádky – O lakomé lišce – předělání děje ze záporného na kladný atd.

Projekt musí vždy respektovat charakteristické vlastnosti pro děti předškolního věku. Proto není vhodné do projektu zařazovat aktivity jako jsou například sdělovat dětem

druhy drog, stupně šikany, složení cigaret atd. Primární prevence v mateřských školách by měla všeobecně podporovat zdravý životní styl jedince, rozvíjet komunikační schopnosti a sociální dovednosti.

Diskuse

V této kapitole shrneme výsledky mé bakalářské práce.

Hlavním cílem této práce bylo vytvořit program primární prevence pro předškolní děti, který by předcházel vzniku rizikového chování. Program jsem sestavila z prvků specifických pro alternativní vzdělávání. Vybrala jsem si vesnickou mateřskou školku, která má věkově heterogenní třídu, pro zrealizování programu. Učitelky byly velmi vstřícné a ochotné. Pro děti byla spousta věcí nová, líbila se jim především tabule přátelství a nástěnka aktivit.

První edukační cíl byl kognitivní (vzdělávací). Tento cíl byl naplněn především v ranním a hodnotícím kruhu. Děti zde posilovaly komunikační dovednosti, uplatňovaly své dosavadní poznatky a zkušenosti. Formou diskuse se zde také dozvíдалy nové informace z aktuálního tématu „Doprava“. Při hodnocení činností a své vlastní aktivity se učily vhodně argumentovat.

Druhý afektivní (postojový) edukační cíl byl naplňován prostřednictvím ranního kruhu a kooperativního učení. V kruhu rozvíjely empatii a schopnost naslouchat ostatním. Kooperativní učení děti podněcovalo ke spolupráci, prosadit svůj názor nebo se podřídít druhému. Samostatnost dítěte se upevňovala v celém programu primární prevence, zejména ale v centrech aktivit.

Poslední z edukačních cílů byl psychomotorický (výcvikový). Splnění tohoto cíle v programu zajistily tělovýchovné chvílky a pohybové hry. Děti zdokonalovaly hrubou motoriku, koordinaci, lokomoci a správné držení těla. Byla to forma i určitého odreagování. K rozvoji jemné motoriky, fantazie a zručnosti docházelo ve všech centrech aktivit.

Dle mého názoru děti potřebují prostor pro své zkoumání a řešení problémů. Kolikrát dítě spíše připomíná loutku dospělého člověka. „Tady sed', tohle nedělej, tohle udělej.“ Často nemohou nebo neumí říct svůj názor. Tyto děti jsou v pozdějším věku nejisté,

nevědí, jak vyřešit nebo jinak zvládnout náročnou situaci. Mnohdy to dojde až do fáze vzniku rizikového chování. Také jsem zjistila, že se nepříznivou situací může stát hodnocení. Hodnocení, kdy jsou děti hodnoceny okolím. Dítě něco vytvoří, jemu se to líbí, pro něj to dává smysl, ale dospělému se to jeví nereálné, ošklivé. Dává dítěti negativní zpětnou vazbu a dítě má pocit selhání. Proto bylo v programu zahrnuto subjektivní hodnocení. Myslím si, že určité prvky z alternativní pedagogiky by byly pro školy tradičního vzdělávání přínosné.

Závěr

Mateřská škola je první školská instituce, se kterou se dítě setkává. Dostávají se zde do kontaktu s větším množstvím vrstevníků a platí zde jiná pravidla než v rodině. Také musí respektovat jinou autoritu, než jsou rodiče, a to učitele. Děti by zde měly být všestranně a harmonicky rozvíjeny. Každý jedinec by měl být brán jako jedinečná a individuální osobnost. Pod pojmem prevence rizikového chování v mateřské škole nemáme namysli dětem vysvětlovat, co znamená šikana, záškoláctví nebo co jsou drogy. Prevence rizikového chování v mateřské škole je vnímána spíše jako rozvoj kompetencí dítěte a vedení ho k osvojování si kvalitních návyků. Chtěla bych připomenout důležitost primární prevence ve školství, zvláště v případech, kdy dostatečně nefunguje rodinná výchova.

Bakalářská práce je složena ze dvou částí. První úsek se zabývá teoretickým úvodem do problematiky. Zaměřila jsem se na prevenci, její roli ve speciální pedagogice, cílové skupiny jsem rozdělila dle věku a zdravotně sociální náročnosti. Vymezila jsem typy prevence podle stupňů závažnosti a programů pro cílovou skupinu. Zmínila jsem rizikové chování a jeho prevenci. V kapitole zaměřené na předškolní věk je popsáno předškolní dítě z hlediska vývojové psychologie. U alternativní pedagogiky jsem uvedla krátkou historii vzniku, její vlastnosti a funkce. Zmínila jsem zde rozdílnost tradiční a alternativní pedagogiky. Dále jsem se zabývala konkrétně Daltonským laboratorním plánem a vzdělávacím programem Začít spolu. V druhé části na ni navazuje praktická část. Tvorba preventivního programu respektuje individuální zvláštnosti každého jedince a vychází z Třídního vzdělávacího programu školy.

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit preventivní program pro děti předškolního věku, který by rozvíjel jejich samostatnost, spolupráci, komunikaci, kreativitu, zdravé sebevědomí a učil respektovat sami sebe i druhé, a tak předcházet vzniku rizikového chování. Myslím si, že se mi podařilo splnit předem stanovený cíl programu.

Seznam použité literatury a dalších pramenů

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8614-4.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách*. Praha, 2016.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva: České školní inspekce za školní rok 2015/2016*. Praha, 2016.
- ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.
- GARDOŠOVÁ, Juliana et al. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- HOFERKOVÁ, Stanislava (ed). *Acta sociopathologica II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-577-6.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0599-7.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vid. 2. Praha: Grada, 2014, 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 264.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MIOVSKÝ, M., P. KUBŮ a L. MIOVSKÁ. *Evaluační programů primární prevence užívání návykových látek v ČR: základní východiska a aplikační možnosti*. *Adiktologie* [online]. 2004, **2004/4/3**, 288-303 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/160/324/Evaluace-programu-primarni-prevence-uzivani-navykovych-latek-v-CR-zakladni-vychodiska-a-aplikacni-moznosti>
MIOVSKÝ, Michal, a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství* [online]. Praha: TOGGA, 2010 [cit. 2018-03-14]. ISBN 978-80-87258-47-7. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz>

MIOVSKÝ, Michal, a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* [online]. Praha: TOGGA, 2012 [cit. 2018-03-14]. ISBN 978-80-87258-89-7. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz>

MIOVSKÝ, M., R. GABRHELÍK, M. CHARVÁT, L. ŠŤASTNÁ, L. JURYSTOVÁ a V. Pavlas MARTANOVÁ. Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících. *Adiktologie* [online]. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny, 2015, s. 168 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: www.adiktologie.cz

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže* [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-03-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>

MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha, 2010 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7041-972-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1998. Praha: Portál, Vyd.2. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- RASZKOVÁ, Tereza (ed). *Acta sociopathologica I*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-420-5.
- RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- ROZUM, Z. Kriminalita dětí a mládeže – příčiny a východiska. *Pedagogická orientace* 2008, roč.18, č. 3, s. 77-91. ISBN 1211-4669.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1727-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. *Step by Step Česká republika, o.p.s* [online]. [cit. 2018-03-14]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
- WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.

Obrázky

- ANONYM. <http://www.omalovanky-zde.cz> [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: http://www.omalovanky-zde.cz/novinky_omalovanky/omalovanky_k_kniha_01.jpg
- ANONYM. <http://www.i-creative.cz> [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://www.i-creative.cz/2008/08/20/omalovanky-skola/>
- ANONYM. [Http://coloring-book.blog.cz](http://coloring-book.blog.cz) [online]. [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: http://nd04.jxs.cz/142/294/a73c457a77_74956362_o2.jpg
- Fumira. <https://www.pinterest.es> [online]. In: . [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <https://i.pinimg.com/564x/3b/c8/0d/3bc80d335779b2f5b00b4c0272076d56.jpg>

Seznam použitých obrázků

Obrázek 1 Centra aktivit ve třídě

Obrázek 2 Hodnotící tabule

Obrázek 3 Vzor cedule v centrech aktivit

Seznam použitých grafů

Graf 1: Rizikové chování v PV

Seznam příloh

Příloha A – Konkrétní přípravy na jednotlivé dny

Příloha B – Fotografie

Příloha A

Konkrétní přípravy na jednotlivé dny

DEN 1.

Téma: DOPRAVA

Příchod dětí do školy a volná hra

RANNÍ KRUH

- děti svoláme pomocí říkanky:

**„Velké kolo uděláme,
protože se máme rádi,
kdo si s námi nechce hrát,
může v koutku tiše stát.“**

- Přivítáme se pohlazením a úsměvem na kamaráda.

- První den děti musíme seznámit s medvědem Breptou:

„Ahoj děti, já jsem váš nový kamarád Brepta a jsem hrozně upovídaný. A tak když tady takhle sedíme v kroužku, co kdybyste mi každý něco pověděl? Ale abychom tady nekřičeli jeden přes druhého, mluvit bude vždy jen ten, co mě bude držet a ostatní budou poslouchat ano? Tak to zkusíme.“

SEZNÁMENÍ DĚTÍ S TABULÍ „PŘÁTELSTVÍ“

- Koukejte děti, co jsem Vám přinesla, co by to tak asi mohlo být? Ano, je to tabule „kamarádství“. Jsou tam vaše jména, pro toho, kdo umí číst a také vaše značky. Je to vlastně taková hra. Já totiž vím, že jste tady všichni kamarádi. Tahle tabule je kouzelná, protože každý den Vám vybere nového parťáka do

dvojice, se kterým půjdete na procházku, když se bude cvičit a také s ním budete plnit úkoly.

● Představení tématu DOPRAVA – formou rozhovoru, pomůcka medvěd a obrázky

□ „*Hele Brepto, prosím tě nevíš, o čem bychom si tady s dětmi mohli tento týden povídat? Venku je zima, sníh nepadá, jaro ještě také není*“

■ Hmmm, ... a tak co třeba doprava?

□ „*Jooo super, to by šlo. Jenže děti, co je to vlastně doprava? Co jsou dopravní prostředky a dopravní značky, ...*“

● Pohybová chvilka – Pohybová **hra na auta**

Pomůcky: kroužky jako volant, zelený a červený terčik, obrázek domečku

Postup: Děti drží kroužek jako volant. Zelený terčik mohou auta jezdit. Červený terčik znamená stát. Obrázek domečku znamená, že musí co nejdříve zajet do garáže.

SEZNÁMENÍ DĚTÍ S CENTRY AKTIVIT A S ÚKOLOVOU TABULÍ

● Jednotlivě dětem ve třídě představím koutky a povíme si, co v nich můžeme dělat a jaké konkrétní činnosti jsou v nabídce. Poté si děti samy nebo s kamarádem pro dnešní den vyberou aktivitu, pod kterou si dají svou značku. Dále už děti pracují individuálně v centrech. Jako signál k ukončení bude zvonění zvonečku. Sejdeme se v kruhu na koberci.

Ateliér – omalovánky dopravních prostředků

Pojď si hrát – skládačky aut, pexeso, puzzle

Staveniště – postavit silnici, koleje, město

PŘEDSTAVENÍ HODNOTÍCÍHO KRUHU

- Děti budou mít za úkol zhodnotit aktivity, které dělaly doposud. Umístí barevné kolečko ke svému jménu a značce.

Žlutá = nejlepší, vše jsem splnil/a, líbilo se mi to

Modrá = nevím, něco bych udělal/a jinak

Černá = nelíbilo se mi to, nepovedlo se mi to, zlepším to a to

- Příprava a odchod na procházku

DEN 2.

Téma: DOPRAVA

PŘÍCHOD DĚTÍ A CENTRA AKTIVIT

Ráno budou mít připravenou tabuli přátelství, kterou si po příchodu do školy budou moci prohlédnout. V jednotlivých centrech budou připravené konkrétní aktivity. Ráda bych, aby si na tabuli úkolů daly ke konkrétní aktivitě svou značku. Jednotlivé aktivity budou zaměřené na téma týdne: DOPRAVA. Děti budou pracovat individuálně.

Konkrétně tedy:

- Ateliér – skládání papírové lodičky
- Staveniště – stavění kolejí a cest
- Pojď si hrát – skládání obrázků dopravních prostředků
- Knihovna – labyrinty a grafomotorické listy

RANNÍ KRUH SPOJENÝ S HODNOTÍCÍM KRUHEM

● Jako signál pro ukončení činností v centrech bude zvonění zvonečku. Po úklidu bude následovat svolání dětí pomocí říkadla:

„Velké kolo uděláme,

protože se máme rádi,

kdo si s námi nechce hrát,

může v koutku tiše stát.“

- Přivítání se s ostatními, pohlazení, usmání
- Povídání si s medvědem Breptou. Jak se máte děti? Řekněte mi, jakou máte náladu? Medvěd bude kolovat po kruhu ve směru hodinových ručiček.

- Hodnocení pomocí barev děti znají, upřesním jim, co mají hodnotit.

Žlutá = nejlepší, vše jsem splnil/a, líbilo se mi to

Modrá = nevím, něco bych udělal/a jinak

Černá = nelíbilo se mi to, nepovedlo se mi to, zlepším to a to

- Aktivita: PAPIROVÉ LOŽKY

Pomůcky: nůžky, papír, pastelky

Organizace: ateliér

Postup: Děti budou mít na stole vzor hotové ložky. Dále tam budou mít návod na složení. Je na nich, jestli to zkusí složit samy, nebo si řeknou o pomoc. Složenou ložku mohou nabarvit pastelkami. Loď vystavíme na nástěnku, kde bude vytvořené moře z krepového papíru.

DEN 3.

Téma: DOPRAVA

- Příchod dětí do třídy

RANNÍ KRUH

- Jako signál pro ukončení činností v centrech bude zvonění zvonečku. Po úklidu bude následovat svolání dětí pomocí říkadla:

**„Velké kolo uděláme,
protože se máme rádi,
kdo si s námi nechce hrát,
může v koutku tiše stát.“**

- Přivítání se s ostatními, pohlazení, usmání
- Povídání si s medvědem Breptou. Jak se máte děti? Řekněte mi, jakou máte náladu? Medvěd bude kolovat po kruhu ve směru hodinových ručiček.
- Pohybová chvílka – **kooperativní hra na auta**

Pomůcky: kroužky jako volant, zelený a červený terčík, obrázek domečku

Postup: Děti utvoří dvojice podle tabule přátelství. Drží společně kroužek jako volant. Zelený terčík můžou auta jezdit. Červený terčík znamená stát. Obrázek domečku znamená, že musí co nejdříve zajet do garáže.

CENTRA AKTIVIT

Děti si samy vyberou aktivitu, pod kterou si dají svou značku. Dále už pracují individuálně v centrech. Jako signál k ukončení bude zvonění zvonečku. Sejdeme se v kruhu na koberci.

Divadlo – divadelní představení na volné téma

Domácnost – třídít luštěniny

Staveniště – cesta pro auta

Pojď si hrát – skládačky, domino, značky

Ateliér – Auta

HODNOTÍCÍ KRUH

- Hodnocení dopoledních aktivit očima dětí

Žlutá = nejlepší, vše jsem splnil/a, líbilo se mi to

Modrá = nevím, něco bych udělal/a jinak

Černá = nelíbilo se mi to, nepovedlo se mi to, zlepším to a to

- Název: AUTA

Pomůcky: nůžky, čtvrtky, tempery, štětce, černý papír, bílá křída (voskovka)

Postup: Děti v ateliéru budou mít na papíře obrys auta. Kdo bude chtít, může si ho obkreslit sám. Vodovkami si auta vybarví. Až zaschne barva, vystříhnou si je. Společně vyrobíme „silnici“ z černého papíru a bílou barvou nakreslíme středovou čáru. Vystřižená auta na silnici připevníme špendlíkem na nástěnku.

DEN 4.

Téma: DOPRAVA

- Příchod dětí do třídy

RANNÍ KRUH

- Svolání dětí říkankou: **Velké kolo uděláme,
protože se rádi máme,
kdo si s námi nechce hrát,
může v koutku tiše stát.**

- Privítání se s ostatními, pohlazení, usmání.
- Povídání s Breptou
- Hádky: dopravní značky, dopravní prostředky

Pomůcky: obrázky dopravních značek a prostředků, malé dřevěné značky

- Příkazové
- Výstražné
- Upravující přednost
- Zákazové
- Informativní

Děti budou hádat dopravní značku na obrázku. Formou diskuse si budeme povídat, co znamenají, kde se s ní mohou setkat atd.

CENTRA AKTIVIT

Staveniště – silnice pro auta, koleje pro vlaky nebo jen cesta

Ateliér – Auta

Aktivity v centrech budou probíhat formou kooperativního učení. Děti ve dvojici utvořené dle Tabule přátelství dostanou dva úkoly. První bude postavit nějakou trať, dráhu nebo cestu pro dopravní prostředky. Druhý úkol bude v ateliéru vybarvit a vystříhnout auto. Musí se domluvit, jakým úkolem začnou a k tomu dají svoji značku na Úkolové tabuli.

HODNOTÍCÍ KRUH

●Hodnocení dopoledních aktivit očima dětí

Žlutá = nejlepší, vše jsem splnil/a, líbilo se mi to

Modrá = nevím, něco bych udělal/a jinak

Černá = nelíbilo se mi to, nepovedlo se mi to, zlepším to a to

●Název: AUTA

Pomůcky: nůžky, čtvrtky, tempery, štětce, černý papír, bílá křída (voskovka)

Postup: Děti v ateliéru budou mít na papíře obrys auta. Kdo bude chtít, může si ho obkreslit sám. Vodovkami si auta vybarví. Až zaschne barva, vystříhnou si je. Společně vyrobíme „silnici“ z černého papíru a bílou barvou nakreslíme středovou čáru.

Vystřižená auta na silnici připevníme špendlíkem na nástěnku.

DEN 5.

Téma: DOPRAVA

Příchod dětí do třídy a volné hry

●OPIČÍ DRÁHA

Pomůcky: žíněnka, provaz, obruč se stojánkem, trampolína, malé kruhy, tyče se stojánkem, kužely

Postup: Z pomůcek bude vytvořen kruh. Na jednotlivých stanovištích budou mít děti odlišné úkoly. Žíněnka – válet sudy, kotrmelce (kdo umí); chůze po provaze; prolézt obruč; skákat na trampolíně; kruhy – projít po „kamenech“; tyče – podlézt, přeskočit; kužely – slalom. Dráhu lze různě modifikovat (pozpátku, jen kluci, jen holky, menší, větší, ...)

RANNÍ KRUH

- Svolení dětí říkankou: **Velké kolo uděláme,
protože se rádi máme,
kdo si s námi nechce hrát,
může v koutku tiše stát.**
- Přivítání se s ostatními, pohlazení, usmání.
- Povídání si s Breptou
- Zopakování si celého týdenního tématu DOPRAVA (co jsou značky, jaké poznají, dopravní prostředky, v jakých prostředcích jely, ...)

CENTRA AKTIVIT

Tělocvična: opičí dráha

HODNOTÍCÍ KRUH

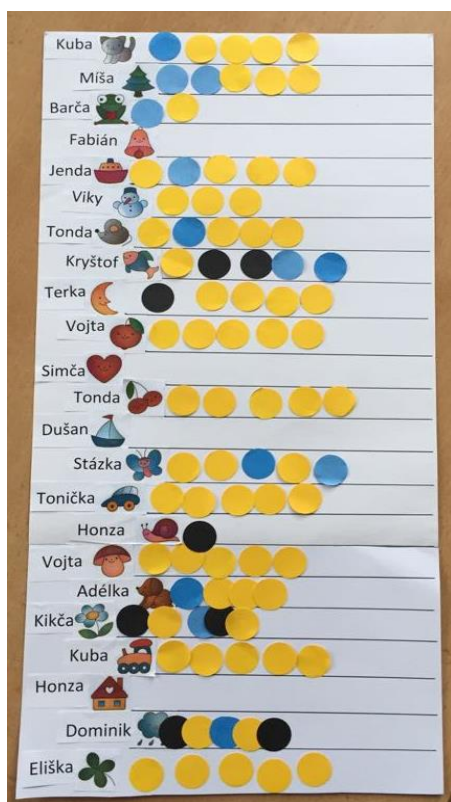
- Hodnocení dopoledních aktivit očima dětí

Žlutá = nejlepší, vše jsem splnil/a, líbilo se mi to

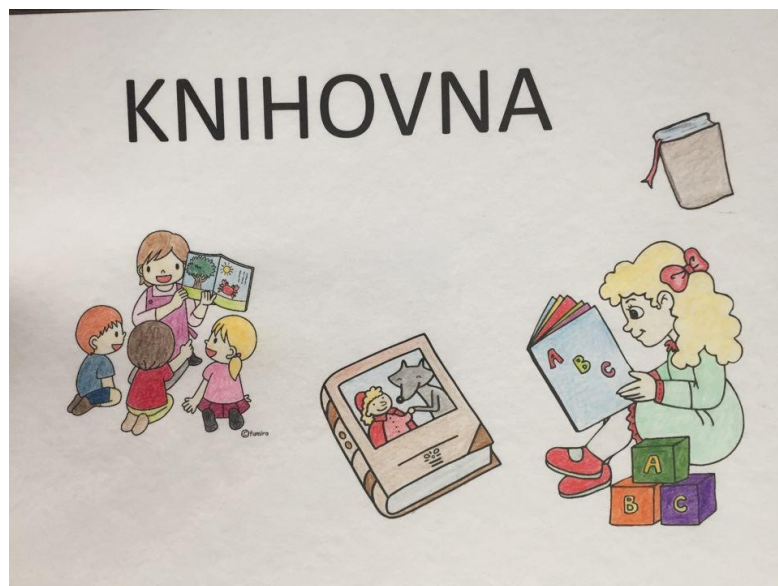
Modrá = nevím, něco bych udělal/a jinak

Černá = nelíbilo se mi to, nepovedlo se mi to, zlepším to a to

Příloha B



Obrázek 2 Hodnotící tabule



Obrázek 3 Vzor cedule v centrech aktivit