

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Tereza Fojtů

Komparace tradiční mateřské školy s alternativní mateřskou školou

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph. D

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou vypracovala samostatně, pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a uvedla jsem v seznamu literatury všechny použité literární a odborné zdroje.

V Olomouci dne 2. 4. 2019

.....

Fojtů Tereza

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce za odborné rady, připomínky a vřelý přístup při konzultacích mé práce.

Dále bych chtěla poděkovat zaměstnancům v MŠ Vyhlídka za podporu a poskytnutí materiálů pro mou bakalářskou práci.

Poděkování patří také paní ředitelce Kretkové v MŠ Žižkovo nám. v Olomouci za možnost pořízení fotografií pro tuto práci a objasnění nových center aktivit.

Obsah

Úvod	6
1 Historický vývoj mateřských škol.....	7
1.1 Alternativní mateřské školy v předválečném období	7
1.2 Vývoj alternativních škol v předválečném a meziválečném Československu	7
1.3 Vývoj alternativních škol v poválečném Československu	8
1.4 Mateřská škola v Československu v letech 1945–1989.....	8
1.5 Předškolní vzdělávání po roce 1989	11
2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	13
3 Moderní alternativní školy, jejich vlastnosti a funkce	15
3.1 Obecné rysy alternativní školy	16
3.2 Typy alternativních škol	16
Waldorfské mateřské školy	16
Daltonské školy	17
Montesory školy	17
Mateřská škola podporující zdraví	17
Lesní mateřské školy.....	18
4 Porovnání rozdílů mezi tradiční mateřskou školou a vzdělávacím programem Začít spolu pro mateřské školy.....	19
4.1 Historie programu Začít spolu	19
4.2 Teoretická východiska programu Začít spolu.....	20
4.3 Hlavní cíle programu Začít spolu v kompetencích dítěte	20
4.4 Hlavní záměry programu Začít spolu	21
4.5 Individualizace vzdělávání	21
4.6 Den v mateřské škole s programem Začít spolu	22
4.7 Průběh dne v mateřské škole	25

4.8	Centra aktivit.....	29
5	Rozdíly	46
6	Závěr.....	54
7	Seznam použité literatury.....	56
8	Seznam zkratk	59
9	Seznam obrázků	60
10	Seznam tabulek.....	62
11	Seznam příloh.....	63
12	Anotace.....	77

Úvod

Po roce 1989 se k nám dostávaly nové alternativní směry a styly výchovy i vzdělávání. Od roku 1989 uplynulo již pár pěkných let, a tak jsem se domnívala, že alternativní styly, zejména mladším lidem nebudou cizí a budou jim otevřeni. Stále se však kolem alternativního školství objevují předsudky a mylné informace, či názory.

Já alternativnímu školství přikládám velkou váhu, a tak pro mě byl výběr tématu pro mou závěrečnou práci téměř bez rozhodování. Zvažovala jsem jen, který typ alternativní mateřské školy si vyberu. To za mě definitivně rozhodly praxe v Olomouci, kdy jsem se dostala do MŠ Sokolské zapojené do programu Začít spolu. Pod vedením paní učitelky, která mi mnohé předala a ukázala, se ve mně zrodil nový sen-učit přesně v takovém prostředí a škole. Vychovávat a vzdělávat sebevědomé lidi s názorem, lidí, kteří se nebudou bát neúspěchu a z chyby se poučí, kritiku budou brát jako něco, co je posune a nesesypou se z ní, lidí, kteří si budou věřit a když něco začnou, tak to také dokončí, podají pomocnou ruku a budou vědět, že být jiný, znamená být výjimečný. Nejvíce mě nadchnul přístup učitele, který je spíše velkým dětským partnerem, než učitel se zdviženým prstem.

Ráda bych touto prací přispěla k odbourávání předsudků a mýtů, které se ještě stále tradují o těchto typech škol, aniž by je lidé měli podloženy.

V bakalářské práci bych chtěla porovnat tento typ alternativní mateřské školy s tradiční mateřskou školou, bez předsudků a především objektivně a nezaujatě. Touto prací bych si také sama chtěla rozšířit obzory a sesbírat informace, které použiji ve své diplomové práci pro výzkum týkající se alternativní mateřské školy.

Hlavním cílem teoretické části je představení tradiční mateřské školy a mateřské školy v programu Začít spolu. Uvedu krátkou a stručnou historii vývoje mateřských škol, představím nejčastější mateřské alternativní školy u nás s jejich stručnou charakteristikou. Program Začít spolu popíši podrobně.

Hlavním cílem praktické části je shrnutí poznatků z literatury i z jiných zdrojů. Popis rozdílů mezi tradiční mateřskou školou a alternativní mateřskou školou v programu Začít spolu.

1 Historický vývoj mateřských škol

1.1 Alternativní mateřské školy v předválečném období

Alternativní školy vznikaly pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí v 19. – 20. stol. Reformní pedagogika je spojována se jmény jako J. Dewey, M. Montessoriová, P. Peterson, O. Decroly, R. Steiner, H. Parkhurstová... Zmíněná jména patří významným pedagogickým myslitelům, jejichž teorie přinesly jiný pohled na výchovu a vzdělávání na začátku 20. stol., zvláště pak ve 20. – 30. letech. (Průcha 1996)

Středem kritiky bylo ustálené školství, nerespektující potřeby a zájmy dítěte, přílišného omezování a nadbytečného učení. *„Na počátku reformně pedagogického hnutí stojí kulturně kritický rozchod se školou, která byla označena za školu tradiční, konzervativní, intelektuálskou a verbalistickou, s didaktikou určenou učiteli, a ne také dítěti“* (Rýdl 1992, s. 10)

Alternativy vzniklé v jedné zemi se rozšířily do zemí dalších a svou funkci vykonávají dodnes. V jistých západních zemích jako USA, UK se zrodily *alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních škol (public school)*. (Průcha 1996, s. 17)

1.2 Vývoj alternativních škol v předválečném a meziválečném Československu

Československo patřilo ve 20. – 30. letech 20. stol. k nejprogresivnějším zemím v rozvoji alternativního školství. Odpovídala tomu vysoká úroveň české reformní pedagogiky bohatě zásobena teoretickými i praktickými poznatky ze zahraničí. K významnějším pedagogům reformní pedagogiky patřil Václav Příhoda (1889 – 1979). Několikrát se vydal do USA na studijní pobyt, ze kterého přivezl širokou škálu teoretických i praktických poznatků o nových trendech vývoje školství. (Průcha 1996) O reformu mateřských škol se pokoušely i Anna Süssová spolu s Idou Jarníkovou. V ČSR se vyvíjelo alternativní školství především tvořivostí a nadšením učitelů. Zároveň bylo podporováno a iniciováno pedagogickou teorií a výzkumem. (Šmelová 2008)

1.3 Vývoj alternativních škol v poválečném Československu

Po skončení 2. světové války se v Československu roku 1948 dostala k moci komunistická strana. V dubnu 1948 byla školským zákonem č. 95/1948 Sb., zavedena jednotná státní školská soustava pro všechny typy škol, kromě škol vysokých. (Šmelová 2008)

Ke slovu se alternativy opět dostaly po sametové revoluci v roce 1989. Jelikož v letech 1948–1989 existovalo pouze jednotné státní školství, které vychovávalo socialisticky smýšlející občany, nabízí se zde popsat mateřskou školu té doby.

1.4 Mateřská škola v Československu v letech 1945–1989

Období mezi lety 1945-1948 můžeme nazvat jako rozkvět mateřských škol. K roku 1945 evidujeme v Československu 1130 mateřských škol (dále jen MŠ) a do roku 1948 se stále rozrůstaly. (Šmelová 2004)

Z hlediska ideologického smýšlení a působení se režim soustředil převážně na vyšší vzdělávací úrovně. I tak ale musela být MŠ v souladu s ideologickými cíli v obsahu a metodách práce. (Rýdl a Šmelová 2012) MŠ byly pod vlivem sovětské pedagogiky s důrazem na mravní výchovu, výchovu ke kolektivismu a snaze vychovat občana socialistické společnosti. Individuální přístup k dítěti byl zcela opomíjen. (Šmelová 2004)

Roku 1948 vstoupil v platnost Zákon o jednotné škole s vytyčenými cíli a úkoly pro předškolní výchovu. Všechny instituce předškolní výchovy byly zestátněny a MŠ měly jako první jednotnou školskou soustavu. Byly jednotné v cílech, obsazích i organizaci a poskytovány zdarma. (Rýdl a Šmelová 2012)

Zaměstnanci předškolních zařízení procházely politickým školicím systémem. V roce 1978 byl vydán Zákon o školských zařízeních Česká národní rada č. 76/1978. Za účelem maximální návštěvnosti MŠ zabezpečujících výchovu v socialistickém duchu. (Rýdl a Šmelová 2012)

V dubnu 1945 byl v Košicích vyhlášen program první vlády Národní fronty. Obsahoval požadavek na věnování zvláštní péče MŠ. Ministerstvo školství vydalo roku 1945 ***Prozatímní pracovní program pro mateřské školy*** s osnovami z roku 1938 (v duchu reformních myšlenek 1. republiky). Byla to první celostátní směrnice pro výchovnou práci s dětmi v předškolních zařízeních. (Šmelová 2004), (Bečvářová 2003)

Roku 1948 byl vydán *Pracovní program pro mateřské školy* s cílem vychovat oddaného socialisticky smýšlejícího občana. Obsah předškolní výchovy byl uspořádán do jednotlivých výchovných složek a vnesl do MŠ systematičnost s posílením kolektivních řízených činností. (Šmelová 2004)

Příchod dětí, volná hra	Do 9:00
Úklid hraček, hygiena, tělovýchovné hry, hygiena, svačina	Od 9:00
volný pohyb a hry venku, za nepříznivého počasí návodné hry, zpěv, hudba, divadlo, hygiena	Od 10:00
Oběd	Od 12:00
Hygiena, odpočinek	Od 12:30
Hry, hračky, pohybové hry venku, pohádky	Od 14:30
Svačina	Od 16:00
Individuální zaměstnání do rozchodu dětí domů	Od 16:15

Tabulka č. 1. Den dle: *Pracovní program pro mateřské školy*. Praha: SPN, 1950

V letech 1948 – 1960 se prohluboval socialistický charakter předškolní výchovy. Upevňovala se spolupráce socialistických zemí a výrazně se ukázala v programech předškolního vzdělávání. Roku 1953 vyšly *Prozatímní osnovy pro mateřské školy*. Představovaly první závaznou normu pro práci ve všech MŠ v ČSR. Osnovy předložily, co by měly mít mladší i starší děti za poznatky, dovednosti a návyky. Posílila se didaktická složka, převládala verbální metoda, čas na spontánní hru téměř nezbyl. A docházelo k přetíženosti dětí. (Šmelová 2004)

V roce 1955 byly vydány *Osnovy pro mateřské školy*. Přibyly v nich metodické pokyny pro plánování a plnění úkolů, řízení her a jiných činností. Kladly důraz na význam hry a spolupráci s rodinou. Učitelky stále upřednostňovaly zaměstnání před individuálními činnostmi dítěte. (Šmelová 2004, s. 57)

V roce 1958 vyšly *Pokusné osnovy pro mateřské školy* a o dva roky později publikace *Rok v mateřské škole*. Tato kniha s náměty na hry a činnosti je dodnes oblíbená mezi řadou učitelek. Po konferenci učitelek byly vydány *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy* s důrazem na respektování věkových zvláštností a průběžnou výchovnou práci. (Bečvářová 2003) Byly vypracovány pro dvě věkové skupiny (3-5 let, 5-6 let). Učitelky si měly všimnout

individuálních zvláštností dítěte, rozvíjet je dle jejich zájmů a schopností. Kolektivní výchovou se však dosahovalo průměrných výsledků (Rýdl a Šmelová 2012)

Roku 1960 se do předškolní výchovy přidaly zákonem i jesle za účelem maximální návštěvnosti předškolního zařízení zabezpečující výchovu v socialistickém duchu. Další změna proběhla v názvu, z osnov se stal program, jelikož osnovy byly pro základní školy. Do programu byla přidána možnost volné hry dětí ráno a po odpolední svačině. I tak si ale vybíraly z připravených činností. V době normalizace probíhaly na vybraných MŠ **Pokusné osnovy pro MŠ**, kde se děti připravovaly na školu. Základem byla hra, učení, práce a slavnost. Učitelky usilovaly o zavedení větší volnosti pro děti. (Rýdl a Šmelová 2012)

Pod množstvím úkolů a tlaku stále převažovala didaktická složka a řízené činnosti. Na mezinárodním semináři o předškolní výchově (1980) vznikl požadavek na vytvoření nového programu zohledňující individualitu dítěte V roce 1984 vznikl **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy**. Základem byla hra, práce, učení a zábavné činnosti. Uvolnil se režim dne a měla se zkvalitnit psychohygienu. I přes to byly učitelky svázány úkoly, požadavky a přeorganizovaností. Dětem se vytrácela hravost, radost z prožitků a čas na hru téměř nezbyl. Program byl zaměřen značně sociocentricky¹.(Šmelová 2015) Jeho závazná platnost skončila roku 1989. (Šmelová 2004), (Bečvářová 2003)

¹ Potřeby společnosti měly větší váhu, než potřeby dětí

Od roku 1945 do roku 1989 se v předškolních zařízeních vystřídalo hojné množství osnov a programů. Pro přehlednost si uvedeme tabulku.

1945	Prozatímní pracovní program pro MŠ
1948	Pracovní program pro MŠ
1953	Prozatímní osnovy pro MŠ
1955	Osnovy pro MŠ
1958	Pokusné osnovy pro MŠ
1960	Osnovy výchovné práce pro MŠ
1963	Osnovy výchovné práce v jeslích a MŠ
1967	Program výchovné práce v jeslích a MŠ
1975	Pokusné osnovy pro MŠ
1978	Program výchovné práce pro jesle a MŠ
1984	Program výchovné práce po jesle a MŠ

Tabulka č. 2 Přehledný seznam programů od roku 1948 – 1989 (Rýdl a Šmelová 2012, s. 73)

1.5 Předškolní vzdělávání po roce 1989

Po roce 1989 učitelky nechtěly nadále pracovat podle starého programu, který přestal být směrnicí. Do roku 2007 neexistovalo závazné sjednocující kurikulum pro předškolní vzdělávání. *Předškolnímu vzdělávání chyběla kritéria pro hodnocení. Směr ve vzdělávání vycházel pouze z platné legislativy, a to zejména z Vyhlášky č.35/1992 Sb., o mateřských školách.* (Rýdl a Šmelová 2015, s. 97)

Jediný dokument nastiňující určitý směr pro vzdělávání v MŠ vydalo MŠMT ČR. „*K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních*“. V dokumentu vzniklo místo pro humanistické a demokratické pojetí předškolní výchovy. (Rýdl a Šmelová 2015)

Učitelky se opíraly o starý program a hledaly inspiraci v zahraničí, nebo v dílech významných pedagogů Komenského, Fröbela, Pestalozziho, Montessoriové... (Šmelová 2008), (Bečvářová 2003)

V MŠ došlo k uvolnění režimu dne, kladl se důraz na respektování potřeb dítěte, na jeho osobnost, výběr vhodných metod a organizačních forem. Snížily se počty žáků ve třídě, zavedly se individuální a skupinové činnosti, otevřenost veřejnosti, sponzorování MŠ, nabídka zájmových aktivit. Do tříd byly integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Rýdl a Šmelová 2015), (Bečvářová 2003) V MŠ došlo k zásadní proměně, z předmětového modelu se stává model osobnostní, charakteristický humanistickou orientací v pojetí dítěte a dětství, otevřeným vztahem k rodině a počátečnímu vzdělávání. Uplatňuje se alternativnost, individualizace, situační učení, rozvoj komunikace, tvořivost, samostatnost a aktivita dítěte. (Bečvářová 2003)

2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V této kapitole si stručně představíme rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

Po roce 1989, jak jsme si již uvedli, neexistoval žádný směrodatný kurikulární dokument s jasně stanovenou koncepcí předškolního vzdělávání a základními pravidly. Proto byl v květnu roku 2001 vypracován zkušební RVP PV. Upouští od předmětově orientovaného modelu a soustředí se na model osobnostně orientovaný. Děti tak mají víc času na spontánní aktivity, zájmy, svobodnou volbu a aktivní učení. (Bečvářová 2003), (Šmelová 2015)

RVP PV je kurikulární dokument odvozen od národního programu vzdělávání. *Vymezuje pravidla, požadavky i podmínky pro institucionalizované předškolní vzdělávání.* (Šmelová 2015, s. 110) Usměrnjuje předškolní výchovu a vzdělávání, vystihuje elementární základ vzdělávání, na který navazuje jak vzdělávání povinné, tak celoživotní učení. Dle RVP PV a obecně právních platných předpisů si každá MŠ tvoří svůj školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) a každá třída si dle ŠVP tvoří třídní vzdělávací program (dále jen TVP). Vychází však z podmínek své školy. Výjimkou nejsou ani alternativní školy, které tvoří své ŠVP a TVP také dle RVP PV. (Svobodová a kol. 2010)

RVP PV je strukturován do pěti interakčních oblastí, na základě vztahů, které si má dítě vytvářet ke svému blízkému okolí, lidem i světu. Tyto oblasti: **biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální** respektují vývoj dítěte, jeho zrání a učení. U oblastí je vzdělávací nabídka a očekávané výstupy pro pedagoga i pro děti. Děti by jich měly na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. Při dosahování výstupů si děti osvojují klíčové kompetence k **učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské**. Pod očekávanými výstupy jsou uvedena rizika, která mohou znemožňovat jejich dosažení. (Šmelová 2015)

RVP PV si stanovuje cíle vzdělávání v úrovni obecné a v oblastní. Cíle jsou dány v podobě záměrů a v podobě výstupů. Tyto čtyři cílové kategorie spolu vzájemně korespondují a jsou provázány: **rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání, **klíčové kompetence** – výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání, **dílčí cíle** – konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti, **dílčí výstupy** – poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty odpovídající dílčím cílům. (RVP PV 2018, s. 9)

RVP PV si od svého vzniku prošlo řadou změn. Dle RVP PV (2018, s. 6) *S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.* Poslední změna proběhla v lednu roku 2018 a týkala se vzdělávání dětí od dvou do tří let. Byly přidány podmínky pro vzdělávání těchto dětí. (RVP PV 2018, s. 2)

3 Moderní alternativní školy, jejich vlastnosti a funkce

V této kapitole si přiblížíme rysy, funkce i vlastnosti alternativních MŠ. Vypíšeme si další alternativní směry v MŠ v České republice s jejich stručným popisem. Klasifikace rysů (Průcha 2012)

- 1) Pedocentrismus – výchova je zaměřena na individualitu dítěte.
- 2) Aktivnost – uplatnění vyučovacích forem jako: rozhovor, individuální/skupinové práce, projektové vyučování...Snaha o co největší zapojení žáka, jeho aktivity a odpovědnosti. Dává prostor kreativitě a tělesnému rozvoji.
- 3) Komplexní výchova – intelektuální složka, emoční a sociální rozvoj jedince.
- 4) Živé společenství – formy a postupy výchovy i edukace jsou tvořeny učitelem, žáky, rodiči.
- 5) Učení z života pro život – zapojení žáků do světa práce, úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školy.

Po výčtu těchto vlastností se zřejmě shodneme, že alternativní školy nejsou svými vlastnostmi a cíli, markantně odlišné od tradičních škol. Je tomu tak, dále se odlišují svými funkcemi. (Průcha 2012)

Funkce, objevující se u alternativních škol

Kompenzační - nahrazujeme jí nedostatky, které můžeme sledovat u tradičních škol. Uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy. (Průcha 1996, s. 19)

Diverzifikační Zajišťuje rozmanitost a variabilitu vzdělávání, společný rys alternativních škol. Inovační je z pedagogického hlediska nejpodstatnější. Experimenty, inovace ve vzdělávání, které se odehrávají podle typu alternativní školy a pedagogické koncepce.

Inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, psychosociální klima...)

Inovace v obsahu vzdělávání (neobvyklé vyučovací předměty, inovace ve vyučování tradičních předmětů...) (Průcha 1996)

3.1 Obecné rysy alternativní školy

Pro úzkou návaznost a spojitost s reformním hnutím, se u alternativních škol odráží společné rysy, dle Kantorové a kol. (2010) Rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem, budovaný na základě vzájemné důvěry, tolerance a úcty. Učitel je v roli žákova průvodce za poznáním. Autoritu si buduje svou otevřeností a komunikativností. Zná psychofyzický vývoj jedince, plánuje činnosti na základě zájmů a zkušeností žáka. Žák má možnost svobodné volby, zároveň však musí respektovat druhé. Přebírá zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy. Důraz se klade na rozvoj sociálního citění dítěte, tvořivou aktivitu, činnostní princip a vyváženost intelektuální i manuální. Rozvíjena je spolupráce s rodinou, která má možnost aktivně se podílet na utváření školního života. Ve třídách jsou běžně integrovány děti s handicapem. Nejčastější formou práce je skupinová, týmová a individualizovaná. Nové vědomosti děti získávají pomocí problémových metod učení, projektového vyučování, bezprostředním kontaktem se skutečností, poznáváním přirozených vztahů a souvislostí. Pravidelně se organizují tzv. slavnosti pro rozvíjení pocitu sounáležitosti, posílení citových vazeb, umožnění vlastní seberealizace. Výchovná práce je organizována tak, aby všechny děti zažívaly pocit úspěchu. Jedním z cílů je vybudovat pozitivní vztah k poctivé práci. Chyba je považována za běžný jev při procesu učení. Prostředí třídy je didakticky upraveno, je členité, vybaveno mobilním nábytkem pro vytvoření zákoutí, s přístupem k didaktickému materiálu – knihy, pomůcky, přístroje...

3.2 Typy alternativních škol

Alternativní školy lze rozdělit na klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy. Alternativních typů škol je po celém světě mnoho a přibývají k nim nové s odlišnými preferencemi ve vzdělávání, nabídkou i programem. (Průcha 2001)

Waldorfské mateřské školy

Vznikaly u nás od roku 1990, jako první byly v Příbrami a v Praze. Jsou sdruženy v Asociaci waldorfských MŠ České republiky. Asociace rozvíjí jak teorii této pedagogiky, tak didaktiku i metodiku prostřednictvím časopisu „Člověk a výchova“. Zároveň pořádají vzdělávací kurzy pro učitele. (Šmelová, Prášilová a kol. 2018)

Zakladatelem je Rudolf Steiner (1861–1925) a vychází z antroposofické filosofie. Základem výchovy je smyslové vnímání a napodobování dítěte, to je chápáno jako svobodný

akt dítěte v příkladném prostředí. Dospělý dítěti připraví prostředí, které mu umožní svobodné jednání a vybízí jej k tvořivému hraní. *Metody a obsahy vzdělávání jsou odvozeny z vývojových zákonitostí dítěte, jeho schopnosti učit se a rozvoje jeho vztahu ke světu.* (Průcha a kol. 2016, s. 127).

Daltonské školy

Asociace českých daltonských škol vznikla v České republice roku 1996. V roce 2013 se proměnila na občanské sdružení s názvem Czech Dalton se dvěma MŠ a se sedmi MŠ, které jsou součástí základní školy. Hlavním záměrem je možnost svobodně se rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Ve výuce se uplatňuje spolupráce v podobě, *učíme se od sebe navzájem*, a často je používána skupinová organizační forma. Tuto vzdělávací koncepci stojící na základních principech v podobě svobody, odpovědnosti, samostatnosti a spolupráce vytvořila Helen Parkhurstová (1887- 1973). (Koťátková 2014)

Montesory školy

Ke slovu se u nás dostávají v roce 1999, kdy bylo založeno občanské sdružení Společnost Montessori. MŠ v něm jsou většinou soukromými organizacemi a těší se u nás hojnému počtu a oblibě. Princip této pedagogiky italské lékařky Marie Montessori (1870-1952) klade důraz na vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte v jeho senzitivních fázích. K učení mají děti speciální pomůcky. (Koťátková 2014)

Mateřská škola podporující zdraví

Školy vznikaly od roku 1992 pod záštitou Státního zdravotního ústavu v Praze. Do programu se zapojily jak mateřské, tak i základní školy. Vznikly jako reakce na civilizační choroby, antisociální chování a závislosti. Program měl poskytovat včasnou primární prevenci. Filosofický základ spočívá v holistickém pojetí zdraví, důležitá je celistvost a souvislosti, uznává úlohu jedincova pocitu zdraví a pohody. Staví na dvou základních principech: respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a rozvíjení komunikace a spolupráce. (Bečvářová 2003), (Koťátková 2014)

„Na projekt zdravá škola navazuje vzdělávací program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.“ (Bečvářová 2003)

Lesní mateřské školy

Sdružují se od roku 2011 v Asociaci lesních MŠ. Od roku 2016 jsou zařazeny do sítě škol s právem vzdělávat i děti v povinném předškolním ročníku. Lesní MŠ zajišťují stejné podmínky vycházející z RVP PV (2018), pokud je právní předpisy nestanoví jinak. (RVP PV 2018, s. 31), (Průcha a kol. 2016)

Filozofie vychází z holistického pojetí vzdělávání, které vědomě podporuje smyslové vnímání přímou zkušeností (Vošahlíková 2010). Představují příhodnou formu předškolního vzdělávání vedoucí k úctě, pokoře, sounáležitosti a ke spolupráci s přírodou. Děti z lesní MŠ jsou s pedagogy po celý den venku za každého počasí. Pouze při extrémně nepříznivých podmínkách, ohrožující bezpečí a zdraví jsou v zázemí (jurta, chata, maringotka, týpí). (Průcha a kol. 2016)

4 Porovnání rozdílů mezi tradiční mateřskou školou a vzdělávacím programem Začít spolu pro mateřské školy

V této kapitole si popíšeme MŠ v programu Začít spolu. Vystihneme a přiblížíme si odlišnosti mezi tradiční MŠ a alternativní MŠ v programu Začít spolu (dále jen ZS). Kapitola bude prokládána fotkami pořízenými v MŠ Žižkovo náměstí v Olomouci. Rozdíly vypisují dle literatury a praxe, kterou jsem realizovala přímo v alternativní MŠ ZS.

4.1 Historie programu Začít spolu

Program ZS je financován ze Sorosovy nadace v New Yorku. Jejím cílem je poskytování vzdělání a výchovy dětem s podporou demokracie a humanity v zemích střední a východní Evropy. (Bečvářová 2003) Do této iniciativy se zapojilo 17 zemí včetně naší. V současné době je do projektu zapojeno přes 30 zemí světa. V České republice je do programu zapojeno přes 100 MŠ a 70 základních škol. *Program garantuje americká nezisková organizace **Children's Resources International Washington, D. C.** a finančně ho podporuje nadace **Open Society Fund**. Jednotlivé národní projekty sdružuje mezinárodní organizace **International Step by Step Association (ISSA)**, (Sárközi 2011) Předškolní program zahrnoval dle Gardošové, Dujkové a kol. (2003):*

- Metodiku pro otázky výchovy a vzdělávání v raném dětství s přihlédnutím k sociálním a kulturním tradicím konkrétní země, vypracovanou ve vzájemné spolupráci amerických a evropských expertů
- Zavedení programu do mateřských škol ve vybraných lokalitách uvedených 17 zemí
- Odbornou spolupráci – výcvik v jednotlivých zemích
- Průběžné vzdělávání vedené ve spolupráci místních i zahraničních odborníků.

Hlavní myšlenkou je umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s principy demokracie a zapojit do vzdělávání děti od 3 do 11 let, jejich rodiče a komunitu. Program je připraven „na míru“ každé zemi, jelikož vychází z jejich tradic a zvyků. U nás se tento program s povolením MŠMT začal realizovat v roce 1994. Obecnými cíli jsou: „vytvořit ucelený vzdělávací. Program pro děti od 0-15let a implementovat kurikulum na všech úrovních vzdělávacího systému“ (Bečvářová 2003, s. 23), (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

4.2 Teoretická východiska programu Začít spolu

Obečná východiska jsou založena na principu humanismu, demokracie ve vzdělávání a **osobnostně rozvíjícím modelu**, inspirovaným Carlem Rogersem², opírající se o konstruktivismus. To se promítá v individualizaci, tematickém plánování a v kooperativním učení. Dítě v procesu výchovy a vzdělávání zažívá pocit podpory, porozumění, úcty, bezpodmínečného přijetí, empatického naslouchání. Důležitá je vnitřní aktivita dítěte, jeho tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Dítě se v MŠ musí cítit dobře a bezpečně, teprve potom je schopno něco se naučit a zdravě se rozvíjet. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Koťátková 2014)

Program vychází i z teorií Jeana Piagetta a L. S. Vygotského, pomáhající porozumět kategorizaci učení. Dalšími jsou teorie Erika Eriksona, zprostředkující pochopení psychosociálního vývoje. Metodika zdůrazňuje konstruktivismus, praktické činnosti přiměřené stupni vývoje a progresivní vzdělávání. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Konstruktivismus můžeme popsat v jeho třech základních fázích. Evokace, ukotvení a reflexe. Evokací se navodí určité téma, shromáždí se všechny dosavadní vědomosti dětí o něm. Při ukotvení se poznatky prohlubují na základě činností. Reflexí si děti znova uvědomí poznatky o tématu. Činnosti přiměřené stupni vývoje – pedagogové znají vývojové fáze dítěte a respektují jeho individuální rozvoj. Na základě toho připravují vhodné činnosti. Důraz se klade na prožitkové a integrované učení, kooperativní činnosti a učení ze života pro život. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

4.3 Hlavní cíle programu Začít spolu v kompetencích dítěte

Hlavními cíli programu v kompetencích dítěte Začít spolu jsou:

- Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.
- Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.
- Umět si vybírat a nést za svou volbu odpovědnost.
- Být tvůrčí a mít představivost.
- Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme.
- Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje (Gardošová, Dujková a kol. 2003, s. 16)

² Představitel humanistické psychologie, (1902 – 1987)

4.4 Hlavní záměry programu Začít spolu

- Individuální přístup ke každému dítěti.
- Vedení dětí k samostatnému rozhodování – k volbě a odpovědnosti.
- Rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování.
- Důraz na účast rodiny. (Gardošová, Dujková a kol. 2003, s. 17)

Poskytuje dětem:

- Dostatek času na prozkoumávání prostředí, pomůcek, hraček.
- Příležitost učit se mnoha způsoby: vařením, kreslením, malováním, modelováním, zpěvem a tancem, diskusemi...
- Příležitost učit se způsobem vyhovujícím individuálnímu stylu každého dítěte, přičemž se bere ohled na rychlost, délku učení, podíl aktivity a pasivity při učení...
- Volení činnosti dle svého zájmu.
- Místo pro veřejné vystavení svých výrobků.
- Ocenění a pozitivní hodnocení osobní aktivity dítěte. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

4.5 Individualizace vzdělávání

Vychází z odlišných osobnostních vlastností každého dítěte (temperament, zájmy, styl učení, typ inteligence, slabé/silné stránky). Individualizací rozvíjíme v dítěti jeho jedinečnost, schopnost spolupráce, tolerance, sociální citění. Pokud chceme dosáhnout u dítěte co nejefektivnějšího učení, musíme při jeho výchově a vzdělávání brát v úvahu jeho osobnostní rysy. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012)

Program ZS vychází také z teorie Howarda Gardnera³ o 8 typech inteligence: verbální, matematicko – logická, prostorová, tělesně-kinetická, interpersonální, intrapersonální, hudební, přírodní. Dle H. Gardnera mají všichni lidé tyto typy inteligence, jen zastoupeny v jiných mírách. Důležité je dítě znát a vědět o jeho silných i slabých stránkách. Při plánování dlouhodobého projektu zainteresujeme činnosti a hry pro rozvíjení všech typů inteligence. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Saifer 1993), (Kargerová a Dujková 2016)

Při sestavování IVP pro dítě, plánujeme aktivity se slabou i silnou stránkou a střídáme je dle rozpoložení dítěte a situace. Důležitým principem individualizace je možnost věnovat se

³ Americký vývojový psycholog, představitel mnohočetné inteligence.

činností způsobem, odpovídajícím potřebám a zájmům dítěte. Tento způsob vzdělávání by měl vést k maximálnímu rozvoji a zažití pocitu úspěchu. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012)

Individualizace neprobíhá při frontální formě práce. Důležité je, aby učitel rozlišoval nároky dle předpokladů jednotlivých dětí. Pro dosažení stejného vzdělávacího cíle je třeba jednat s každým jinak. Snahou je vychovávat šťastné a v budoucnu úspěšné jedince. Každý má právo na odlišnost, měli bychom brát dítě takové jaké je. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012)

Prostředky individualizace v programu ZS dle Gardošové, Dujkové a kol. (2003, s. 83)

A) Pozorování

- Nestrukturované (průběžné písemné záznamy epizod, zvukové záznamy činností).
- Strukturované (dotazníky, záznamové archy).

B) Plánování

- Plán pro třídu – dlouhodobé projekty, tematické plány na týden/měsíc...
- Individuální plán pro dítě – včleněn do celkového plánu.

C) Centra aktivit – prostředí třídy

D) Integrované učení – při běžných činnostech, hře

E) Záměrné využívání různých stylů učení

F) Diferencovaná míra podpory dítěte

4.6 Den v mateřské škole s programem Začít spolu

Denní řád je pružný natolik, aby mohl kdykoli reagovat na aktuální rozpoložení a potřeby dětí. I přesto si zachovává svou strukturu uspokojující dětskou potřebu rituálů a určitého uspořádání dne. Umožňuje návštěvy rodičů, zařazení rozmanitých akcí, návštěvy divadla, kina, zapojování se do sezónních činností jako je lyžařský výcvik, plavecký výcvik, bruslení aj. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Austro-Bohemia s.r.o. 2015)

Pružný program dne poskytuje klidný průběh činností uzpůsobený dětem v maximální míře. Z toho plyne fakt, že děti nejsou nuceny okamžitě zanechat hry, nebo změnit činnost. Každé dítě je postupně upozorňováno na blížící se konec spontánní hry a přechod k jiným činnostem. Program je přizpůsobený homogenní i heterogenní skupině. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Při změně činností dochází k přechodům, které jsou pro některé děti nelehké. Každé dítě má své tempo práce a je jinak zabráno do činnosti. Učitelky se snaží přechody dětem co nejvíce usnadnit a zpříjemnit. Při blížícím se přechodu dopředu oznámí na příklad: „Po písničky budeme uklízet.“ Pokud je dítě do některé činnosti zcela ponořeno, je dobré umožnit mu k ní později návrat. Můžeme ji označit cedulkou s nápisem „nebrat“. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Pedagogové usilují o vyvážený poměr času na klid a aktivitu. Děti mají dostatek prostoru na prozkoumávání pomůcek ve třídě a realizování činností dle jejich volby. Dostatek času na spontánní činnosti je vhodný i pro učitele. Naskýtá se jim možnost pro pedagogickou diagnostiku. Učitel má příležitost pracovat s dětmi jednotlivě i ve skupině, vést s nimi rozhovory, sledovat jejich úroveň ve všech oblastech. Program je přiměřený věku a úrovni dětí. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Každá MŠ i třída si tvoří vlastní program dle svých i dětských potřeb. Program dne/týdne je umístěn na třídní nástěnce ve výši očí dětí, je k dispozici rodičům, učitelkám i dětem. Vytvořen je tak, aby mu všichni rozuměli. Pro nečtenáře jsou umístěny zástupné symboly. Informační tabule obsahuje tyto informace:

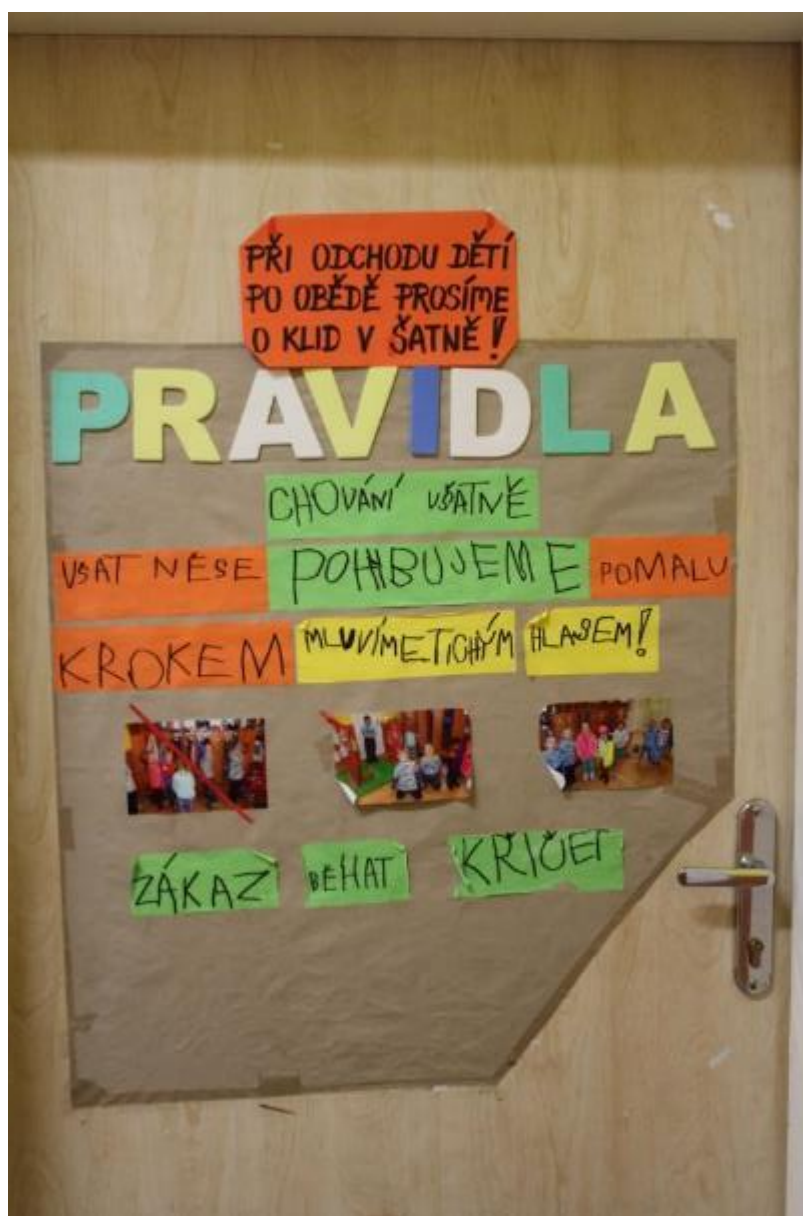
- nápisy s obrázky center aktivit – např.: kostky, vedle nich symbol dřevěných kostek/stavebnic,
- pravidla třídy – vyjádřena symboly (velké ucho znamená – když jeden mluví, ostatní poslouchají),
- kalendář přírody,
- dny v týdnu,
- téma nebo projekt, který bude tento týden,
- obrázky k tématům,
- rozdělení dětí do rolí pomocníků.

V každé skupině by měla být určitá pravidla, aby se předcházelo nedorozuměním a konfliktům. Na stanovení a dodržování pravidel se děti domluví s učitelem. Pravidla jsou formulována písemně a znázorněna symboly. Jsou vystavena tak, aby na ně všichni viděli. Měla by být formována pozitivně a jasně. Nekřičíme = mluvíme tiše. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Příklady pravidel:

- Když jeden mluví, ostatní naslouchají

- Vzájemně si pomáháme.



Obrázek č. 1 Pravidla v šatně vyrobená dětmi, zdroj (autor)



Obrázek č. 2 Pozitivně formulovaná pravidla vyrobená dětmi ve třídě zdroj (autor)

4.7 Průběh dne v mateřské škole

Příchod dětí a ranní úkol

Děti se scházejí dle organizačních podmínek jednotlivých zařízení. Každé ráno je pro děti a jejich rodiče připraven ranní úkol, vztahující se k tématu dne. Cílem tohoto ranního úkolu je hladký přechod dítěte do třídy a příjemné rozloučení dítěte s rodičem. Úkolem může být: grafomotorický list, poznávání geometrických tvarů, barev atd. (Gardošová, Dujková, a kol. 2003), (Austro-Bohemia s.r.o. 2015)



Obrázek č. 3 Pozvánka k rannímu úkolu pro rodiče, zdroj (autor)



Obrázek č. 4 Příklad ranního úkolu, zdroj (autor)

Volné hry a činnosti v centrech aktivit

Hrami a činnostmi v centrech aktivit (dále jen CA) děti mohou navázat na ranní úkol. Podrobněji se tak seznamují s tématem dne. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Austro-Bohemia s.r.o. 2015)

Svačina je dětem nabízena mezi osmou a devátou hodinou. Berou si ji samostatně, dle své potřeby, sebeobsluha je na nich. Pokud svačit nechtějí, nemusí (záleží i na domluvě s rodiči). Děti jsou průběžně upozorňovány na to, kolik času na svačinu zbývá. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Ranní kruh

Ranní kruh je zařazen po svačině a situován tak, aby děti měly dobrý výhled a přístup k nástěnce s denním programem. Pro svolání k rannímu kruhu je domluvený signál Proběhne rituál na příklad: píseň. Děti se dozví, co je čeká a mají možnost sdělit své zážitky, pocity, vyjádřit se k tématu dne, mohou se řešit problémy. Kruh je také místem pro učení nových písní, básní, předčítání pohádek. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Austro-Bohemia s.r.o. 2015)

Tělovýchovná chvilka

Dle Gardošová, Dujková a kol. (2003, s. 24) *Posláním pohybových chviliek je zdravotní prospěšnost, společenské vyžití v rámci kolektivu a psychické uvolnění. Po cvičení se děti opět scházejí do kruhu, kde se představí činnosti v CA.*

Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit

Po seznámení se s programem dne a nabídkou v CA se děti rozhodují, co navštíví. Vezmou si svou značku a připevní ji ke zvolené nabídce činností na nástěnce. Po dokončení práce si po sobě uklidí pomůcky na své místo. *Práce má být tvůrčí, radostná a probíhat v rytmu, který si určují děti.* (Gardošová, Dujková, a kol. 2003, str. 27)



Obrázek č. 5 Příklad systému značek dětí pro přihlášení se do CA, zdroj (autor)

Při určitých činnostech v CA je např.: z hlediska bezpečnosti potřeba mít méně dětí, než obvykle. Aby se předešlo konfliktům, učitelka další místa takto zablokuje (červené papírky).



Obrázek č. 6 Příklad uzavření CA, zdroj (autor)

Hodnotící kruh

Po ukončení činnosti v CA se děti schází v reflektivním kruhu. Zhodnotí, jak se jim pracovalo a jak jsou se svým výsledkem spokojeny. Sdělují, zda jim někdo pomohl, nebo pomohly někomu, co nového se dozvěděly... (Člověk v tísní 2015) *Hodnotící kruh je důležitým prvkem sebereflexe, rozvoje slovní zásoby a souvislého vyjadřování, kultivují se zde sociální vztahy.* (Gardošová, Dujková, a kol. 2003, s. 28)

Pobyt venku

Činnosti na zahradě jsou rovněž plánovány. Dětem jsou nabízeny různé pomůcky a zařízení. Čas strávený na školní zahradě slouží k tělovýchovným aktivitám (prolézání, šplhání, skákání, běhání, míčové hry...), děti mohou poznávat přírodu, provádět pěstitelské činnosti, hrát si v písku, nebo s hlínou. Pro učitele je to příležitost ke sledování motorických dovedností jednotlivých dětí a jejich sociálnímu chování. Do pobytu venku se zařazují i vycházky do okolí MŠ, spojeny s tématem dne a návštěvou zajímavých míst. (Gardošová, Dujková, a kol. 2003)

Hygiena, příprava na oběd, stolování

Děti jsou vedeny k sebeobsluze a samostatnosti. Samy si prostírají stůl, uklízejí po sobě, nalévají nápoj a nabírají si tolik jídla, kolik chtějí. (Člověk v tísní 2015) Doba jídla má být příjemnou a nestresující součástí dne, proto nikdy dítě do jídla nenutíme, nedokrmujeme, nekomentujeme nevhodnými komentáři. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Odpolední odpočinek – spánek a jeho alternativy

Relaxace je prokládána čtením/poslechem pohádky, či relaxační hudby. Děti se odreagují od denních činností. Mohou odpočívat s jejich oblíbeným plyšákem, hračkou, knihou nebo polštářkem. Pokud děti nechtějí odpočívat, mohou si potichu hrát. (Gardošová, Dujková, a kol. 2003), (Člověk v tísní 2015)

Odpolední hry a činnosti do odchodu dětí domů

V tento čas si děti vybírají libovolné činnosti a hry, kterých se chtějí účastnit. Mohou si dodělávat práci v CA. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

4.8 Centra aktivit

V této kapitole si představíme jednotlivá CA. Dozvíme se, co zde děti mohou dělat, jaké mají vybavení a jaká je úloha učitele. K jednotlivým CA přikládám fotografie z MŠ Žižkovo náměstí v Olomouci. CA jsou uspořádána tak, aby se vzájemně nenarušovala. (Gardošová, Dujková, a kol. 2003) Viz příloha č. 1.

Dle Arthur a Nolasco (1994) připravené prostředí třídy pro určitou činnost má valný vliv na její efektivitu a úspěšné provedení. Pro práci ve skupinách hraje prostředí klíčovou roli i v oblasti komunikace. Popis CA vychází z knihy Gardšoová, Dujková a kol. (2003) a z reportáže v MŠ Beruška Austro-Bohemia, s.r.o. (2015).

Domácnost

Domácnost je vybavena jako reálná kuchyň, se kterou se děti setkávají doma. Neměl by chybět sporák, trouba, lednice, nádoba s vodou na mytí nádobí (hrnce, pánve, mísy, talíře, hrníčky, struhadla, vykrajovátka na těsto...), příbory, desky na krájení ovoce a zeleniny, mikrovlnná trouba. Děti mají k dispozici zástěrky, čepice, utěrky, ubrousky.

Děti mohou připravovat pomazánky, jednohubky, ovocné a zeleninové saláty, péct buchty a cukroví, vařit pudink, krupičné kaše, polévky a čaje, péct placky/palačinky.

Učitel dohlíží na bezpečnost, hygienu a vypomáhá dětem, pouze pokud o to samy požádají. Nachází se v roli poradce a partnera.



Obrázek č. 7 Vybavení domácnosti – mísy reálné velikosti... zdroj (autor)

Ateliér

Ateliér má být kvůli světlu umístěn v blízkosti okna. Měl by být prostorný, aby si děti nepřekážely.

Vybavení: pastelky, voskovky, fixy, tužky, rudky, uhly, prstové a jiné barvy, kelímky na vodu, štětce, hadříky, pracovní oblečení, špejle, molitanové houbičky, staré kartáčky, korky, modelína, různé druhy papírů a výkresů, nůžky, lepidla časopisy na vystřihování a všelijaké výtvarné potřeby a pomůcky. Na stěně by měl být balicí papír pro uvolnění ramenního kloubu a k procvičování grafomotoriky.

Děti v ateliéru malují na dané téma jakýmkoli nástrojem, kreslí (pastelkami, tužkou, fixy, špejlí...), modelují z hlíny, těsta, formely, tvořit koláže z papíru, textilu a jiných materiálů, skládají, vystřihují, tvoří 3D objekty. Učitel dětem vysvětlí techniku a připraví pomůcky.



Obrázek č. 8 Ukázka CA Ateliér – co zde děti mohou dělat zdroj (autor)



Obrázek č. 9 Pomůcky do ateliéru zdroj (autor)



Obrázek č. 10 Ukázka prostoru (světlý, prostorný), zdroj (autor)

Dílna

Děti mají k dispozici ponk, kladívka, pilky, hřebíky, šroubky, šroubovák, svěrák, kleště, dráty, odřezky, prkýnka z měkkého dřeva, polystyreny, ochranné pomůcky (brýle, rukavice). Děti mohou rozebírat nefunkční přístroje jako televizi, budíky, rádia..., které mohou donést učitelky/rodiče. (Člověk v tísni 2015)

Děti zde mohou zatloukat hřebíky, řezat pilkou, vyrábět nové pomůcky do CA, stloukat budky pro ptáky, vytvářet stavby z krabic (garáže, domečky...), opravovat poškozené hračky, pomůcky, vytvářet obrázky z hřebíků a provázků, tvořit imitace el. obvodů.

Učitel děti motivuje k práci, důvěřuje jim a dohlíží na bezpečnost.



Obrázek č. 11 Ukázka CA Dílny – co zde děti mohou dělat a jak má být prostor uklizen, zdroj (autor)



Obrázek č. 12 Ukázka výrobků a vybavení dílen, zdroj (autor)

Knihy a písmena

Centrum je umístěno v tichém a dostatečně osvětleném koutku se stolem pro práci, křeslem, polštáři. Děti mohou využívat nůžky, papíry, děrovačku, lepidlo, různé druhy psacích potřeb, stavebnice a skládačky s písmeny z různých materiálů. Vhodný je psací stroj, počítač

s tiskárnou. V knihovně je dostatek kvalitní literatury vztahující se nejen k tématu. Literatura je snadno dostupná, ve výšce očí dětí.

Děti poslouchají pohádky, básničky, říkadla, seznamují se s knihou, prohlížejí si obrázky k tématu, opisují slova, vypráví příběhy dle karet, tvoří knihy, skládají puzzle, diktují text učitelce, hrají slovní hry.

Pedagog děti vede a motivuje ke vztahu ke knihám. Povzbuzuje je, je pro děti jazykovým vzorem, navštěvuje s nimi knihovny.



Obrázek č. 13 Lákavě vystavené knihy ve výšce očí a dosahu dětí, nejen k tématu, zdroj (autor)

Dramatika

Centrum je vybaveno paravánem, uzpůsobeno tak, aby děti měly dostatek prostoru a soukromí. Nechybí zrcadlo, stůl, křesla, kostýmy, doplňky a rekvizity. Důležité jsou loutky, maňasci, marionety, kulisy, panenky, kočárky a doplňky pro ně. Děti hrají námětové a napodobivé hry, motivační hry, dramatisují scénky.

Učitel děti motivuje, nepřekáží jim ve hře. Spíše děti pozoruje a vhodně reaguje na jejich hru prostřednictvím dalších her v programu dne. Obměňuje a redukuje množství pomůcek v centru.



Obrázek č. 14 CA divadlo, zdroj (autor)



Obrázek č. 15 CA divadlo, masky zvířat, malé divadélko pro loutkové/prstové divadlo, zdroj (autor)

Pokusy a objevy

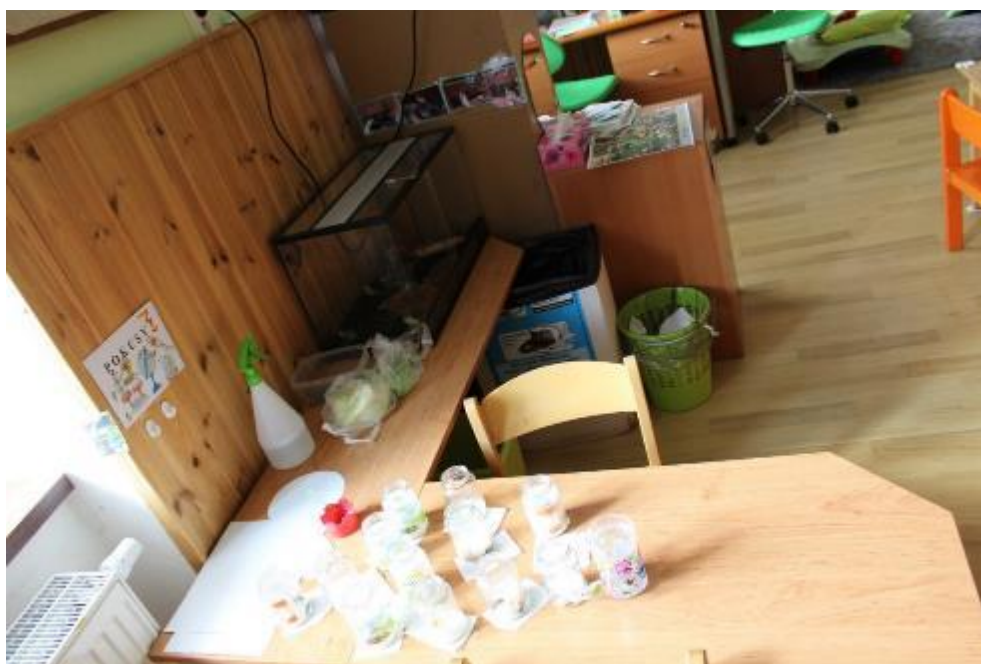
Centrum je zřízeno u okna kvůli dostatku světla. Probíhají zde chemické, biologické pokusy, pěstování rostlin. Může zde být zvíře (křeček, morče, želva, šneci...). Vybavení: živá a neživá příroda, encyklopedie, kniha pokusů.

Děti pozorují lupou, mikroskopem (hmyz, rostliny, přírodniny...). Dělají pokusy se světlem, roztoky, pozorují přeměny skupenství, tvoří otisky, odlitky, herbář atd. Starají se o zvířata, pozorují proces klíčení rostlin.

Učitelé pomáhají dětem s pokusy, společně hledají odpovědi v knihách, na internetu. Přípravují materiál do centra



Obrázek č. 16 CA Pokusy a objevy, opravdové pomůcky – těstoviny, přesýpací hodiny zdroj (autor)



Obrázek č. 17 Živá příroda – zvíře, pokus s klíčením semínka, zdroj (autor)

Kostky

Centrum má mít dostatek prostoru a být v klidnějším koutě, aby se předešlo zbourání staveb. Stavby je vhodné nechat do druhého dne, děti si je mohou vylepšovat, pozměňovat. Patří sem molitanové/dřevěné kostky a stavebnice, Polykarpova stavebnice, středně velké dřevěné nebo umělohmotné soubory, barevné i obrázkové kostky. Hračky (auta a jiné dopravní prostředky, figurky zvířat, nábytku, dopravní koberec...)

Děti přenáší/převáží a třídí kostky, tvoří stavby k tématům, hrají si na dopravu, poznávají tvary, barvy, porovnávají velikosti, váží, třídí, určují polohu, staví překážkové dráhy, staví dle plánu/fantazie.

Učitel obměňuje stavebnice dle tématu, povzbuzuje děti a sleduje jejich manipulační i sociální dovednosti. Nezasahuje předběžně radou při vyskytnutí problému.



Obrázek č. 18 CA Kostky, široký výběr možností z různých druhů stavebnic, zdroj (autor)



Obrázek č. 19 Systém ukládání stavebnic za pomoci fotografie dané stavebnice, zdroj (autor)

Manipulační a stolní hry

Vhodné zřídit v klidnější části třídy se stoly, dostatkem světla a otevřenými policemi. Děti mají možnost hry s pexesy, domino, puzzle, skládačky, kuličky, mozaiky, korálky, magnetické tabulky. Stavebnice typu Seva, Cheva. Lego (je dobré mít i speciální Lego stůl), Člověče, nezlob se!, šachy, karetní dětské hry, pomůcky ke třídění a rozvoji smyslů (hmatové pytlíky, přírodniny...) a mnoho dalších.

Děti mohou hrát kry ve skupinkách, ale i samy. Stavět ze stavebnic, skládat puzzle, tvořit mozaiky z různých tvarů, navlékat korálky podle návodu/fantazie...

Učitel jednotlivé děti pozoruje, dělá si poznámky a na základě dětských dovedností a schopností citlivě nabízí dítěti hru dle jeho úrovně. Příklad: když učitel vidí, že dítě danou hru zvládá, citlivě mu nabídne hru podobného typu, ale těžší úrovně. Učitel se zapojuje do hry

jen tehdy, když je o to požádán. Učí děti, jak se starat o hračky, rozřídít správně materiál, motivuje je k dokončení započaté činnosti.



Obrázek č. 20 CA Manipulační a stolní hry – široký výběr her pro rozvoj dítěte, zdroj (autor)



Obrázek č. 21 Ukázka manipulačních her, zdroj (autor)

Voda – písek

Umístěno blízko hygienického zařízení a centra Pokusy a objevy. Vhodné mít stůl na kolečkách se zapuštěnou nádobou na vodu i písek (dle tématu lze mít v nádobě i listí, kůru, piliny, sníh, plody, led...). V centru nalezneme věci k úklidu – smetáček s lopatkou, hadr atd. Děti mají k dispozici kyblíky, lopatky, bábovky, síta, plovoucí hračky i předměty, mlýnky, odměrky atp.

Děti v centru přelévají vodu, hrají si s plovoucími hračkami, tvoří bubliny, foukají do papírových lodiček, perou prádlo pro panenky, provádí pokusy s předměty (plovoucí, neplovoucí), pší do písku prsty, staví z písku, pozorují přeměny skupenství.

Úloha učitele spočívá v zásobování centra předměty vztahující se k tématu, motivaci dětí ke zkoumání a řešení problémů. Dohlíží na bezpečnost a dodržování pravidel.

V této MŠ není vyloženě CA voda – písek, nádoba s pískem se vytáhne tehdy, když je k tématu potřebná. (pozn. autorky)

Hudba

Nabízeno dětem každý den. Obsahuje rytmicko-melodické nástroje, triangel, rolničky, chrastítka, zvonkohru, flétnu, klavír a nástroje, které si děti samy vyrobily (chrastítka založena na různé bázi, strunné nástroje, bicí nástroje, znějící láhve, dechové nástroje...).

Děti zpívají, rytmizují říkadla/básně, vytleskávají rytmus/slova, podupávají, tancují, broukají, hádají hudební hádanky, hrají sluchové hry, poslouchají klasickou hudbu.

Učitel motivuje a dává osobní příklad při výběru hudby. Nácvik písni se provádí v ranním kruhu/frontální činnosti.



Obrázek č. 22 CA Hudba, vybavení a pomůcky (boomwhacekry, orffovy nástroje, klavír...), zdroj (autor)



Obrázek č. 23 Děti mohou dle upraveného zápisu not zahrát jednoduché písně na klavír samostatně, zdroj (autor)

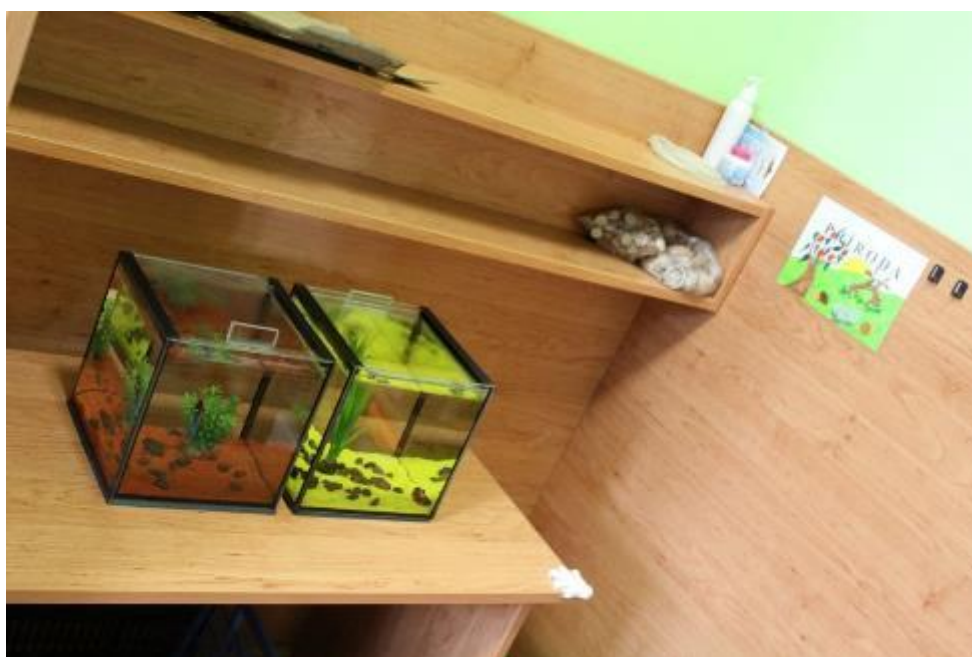
Příroda

Děti se starají o živé rostliny a tvory (rybičky, hlemýždě, králíka...). Pozorují jejich vývoj a život. K dispozici mají lupy, síťky, krmení pro zvířata, encyklopedie, věci na úklid terária/akvária, přírodniny.

Učitel, pokud je o to požádán, pomáhá dítěti dohledávat informace o tvorech a přírodě, které dítě zajímají.



Obrázek č. 24 CA Příroda – hlemýždě, zdroj (autor)



Obrázek č. 25 CA Přírody – vodní živočichové, zdroj (autor)

Sport

Děti si staví překážkové dráhy, zdokonalují své schopnosti a dovednosti, zkusí cvičit s náradím i náčiním. Hrají pohybové hry.

K dispozici mají míče různých velikostí a materiálů, plastové/dřevěné překážky, kužely, obruče, švihadlo, dětské chůdy, lano, prolézací tunel, švédskou bednu, trampolínu...

Učitel si všímá především obratnosti a kooperaci dětí, pomáhá pouze při náročnějších cvičeních, kdy dává dopomoc.



Obrázek č. 26 CA Sport – vybavení jako švédská bedna, překážkový chodník, chůdy..., zdroj (autor)

Školička

Děti mohou počítat, psát, opisovat, skládat slova z písmen, třídit různý materiál, srovnávat, plnit pracovní listy a vyhledávat informace.

K dispozici mají Logico Piccolo, tabulky na lihový fix, psací tabulky, materiály k třídění, pracovní listy, psací potřeby, papíry, magnetickou tabuli, počítačovou klávesnici, knihy, psací stroj, razítka...

Učitel je dětem nápomocí pouze tehdy, když o to samy požádají. Děti pozoruje, nabízí jim citlivě činnosti dle jejich schopností, provádí diagnostiku.



Obrázek č. 27 CA Školička – matematické představy, různé zápisy čísel, zdroj (autor)



Obrázek č. 28 CA Školička – prostorný stůl, magnetická tabule, různé pomůcky rozvíjející předškolní děti, podněcující je k přemýšlení, zdroj (autor)

Školní zahrada

Na školní zahradě mají děti možnost prožít všechna roční období a dostatečně se vysportovat. Podobně jako je třída rozdělena do center, měla by tak být strukturována i zahrada. Nalézají se zde: prolézačky, pískoviště, pozemek na pěstování rostlin, ovoce, zeleniny, bylinek,

místo pro atletické a míčové hry, prostor k jízdě, nebo lépe dopravní hřiště, tiché místo. Zahrada by měla mít kopec, ohniště, místa pro horké letní dny (bazén, brouzdaliště, sprchu).

5 Rozdíly

V této kapitole si představíme to, co je v programu ZS odlišné, oproti tradiční MŠ.

Oregonská metoda a sebehodnocení dětí

Oregonská metoda (dále jen OM), jejíž autorem je Steffen Saifer a tým koordinátorů z Oregonské instituce vzdělávání, se skládá z 60 položek. V MŠ se využívá zkrácené formy - 35 položek. Hodnotí deset oblastí vývoje dítěte. Pro její používání je nutné projít vzdělávacím seminářem, který zprostředkovává vzdělávací centrum Step by Step. Většina hodnotících metod klade důraz na kognitivní vývoj a intelektové schopnosti, oproti tomu jsou v OM v popředí schopnosti herní, sociální a osobnostní, emocionální vývoj, interpersonální dovednosti, řešení problémů, kooperace, uvědomění si sebe sama... OM nabízí i výčet toho, čeho bychom si na chování dětí měli všimnout spolu s propracovanou hodnotící škálou. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Saifer 1993)

Každá činnost (hra, sebeobsluha, sebe přijetí...), je očíslována od 1 – 5. každé číslo značí stupeň pomoci od dospělého, které dítě potřebuje. (viz příloha č. 2) Vedle číselné škály je místo pro poznámky a datum hodnocení. Hodnocení provádíme třikrát za rok (na začátku šk. roku, v pololetí a na konci šk. roku) Po prvním hodnocení se tvoří individuální plán pro dítě s jasně stanovenými cíli, předpoklady a záměry. Cíle vybíráme dle přání dítěte, rodičů a pozorování učitele. Rodiče by s dítětem měli postupovat stejně jako učitelky v MŠ. (Gardošová, Dujková a kol. 2003).

Pro ukázkou a srovnání OM s hodnotícími formuláři běžně užívaných v tradičních MŠ přikládám v příloze č. 3 hodnotící formulář z MŠ Vyhlídka.

Sebehodnocení je základní formou hodnocení. Děti jsou vedeny k tomu, aby se samy dokázaly zhodnotit. Hodnotí význam a rozsah učení, své úspěchy i neúspěchy navrhuje cesty ke zlepšení. Děti nejsou porovnávány mezi sebou, jsou hodnoceny na základě pozorování vlastních současných i předchozích výsledků. Každé sebehodnocení obohacuje pedagog pozitivní zpětnou vazbou. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Homogenní a heterogenní skupina

Podle dlouholetých zkušeností probíhá hraní a učení v heterogenní skupině úspěšněji. (Gardošová, Dujková a kol. 2003, s. 19) Mladší děti se nejvíce naučí pozorováním starších, probíhá vzájemné učení rozvíjení sociálních vztahů. Adaptace je klidnější a příjemnější, díky zralejšímu chování dětí starších. Jsou pro mladší vzorem v jazykovém projevu, sebeobsluze

i v rozumové oblasti. Starší děti se učí ohleduplnosti a trpělivosti. Děti, které si nenašly místo v kolektivu starších, si mohou najít kamaráda u dětí mladších. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Kořátková 2014)

Spolupráce s rodinou

Většina spolupráce s rodinou je nabízena ze strany pedagogů rodině neformálně. Tato forma je příjemná jak rodině, tak učitelům. Rodiče jsou seznámeni s hlavními principy a závazky, které podepisují, v dohodě mezi nimi a učiteli (viz příloha č. 4). Rodiče plánují a hodnotí spolu s učiteli cíle i postupy, jak jich dosáhnou. Rodiče se s učiteli pravidelně scházejí třikrát v roce (září, leden, červen) pro výměnu informací o dětech-. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Pedagogové navštěvují rodinu i doma (prospěšné v adaptační fázi), tvoří spolu individuální plán pro dítě, dohodnou se na čase příchodů/odchodů, nebo pomoci při akcích. Nepřímou formou spolupráce a komunikace jsou např.: nástěnky, zápisníky dětí, dotazníky, školní časopis... Rodiče jsou vítáni přímo ve třídě a považováni za nedílnou součást programu. Musí se však řídit instrukcemi o denním režimu a chování v CA. (Austro-Bohemia s.r.o. 2015)

Organizační formy výuky

Dle Gardošové, Dujkové a kol (2003)

- a) **Prostředí** – podnětné prostředí s pracovními kouty = CA. V CA mají děti na dosah vše, co k dané aktivitě potřebují. Mohou si vybrat pomůcky dle svého uvážení. Prostředí by mělo vybízet ke kreativité, která podněcuje kognitivní činnosti a zefektivňuje proces učení. Murphey (2003)
- b) **Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech** - frontální, skupinové i individuální činnosti jsou harmonicky zastoupeny. Při kooperativním učení děti společně hledají řešení problémů a situací. Učí se rozdělovat sociální role, plánovat činnosti, pomáhat si, radit, vyvíjet společné úsilí, vzájemně se kontrolovat, spojovat dílčí výsledky do jednoho celku... Prožitkové učení dětem nabízí učit se na základě své přirozenosti vzhledem ke svému věku. Informace získávají z prožitků a zkušeností. Dětem se při takovém učení naskýtá možnost objevování, spontánnosti, komunikace, projevit se aktivně i kreativně, zapojit do činnosti všechny smysly i obě mozkové hemisféry. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)
- c) **Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi** -řízené činnosti a aktivity jsou postaveny na volnějším formách práce, pozitivní atmosféře, vzájemné důvěře a dodržování pravidel. Zkušenosti potvrzují, že stěžejní v učitelově povolání je být vzorem, podporující tuto

atmosféru. Pokud v tom setrváme, uvidíme čím dál čtenější žádoucí chování u dětí. Důraz na sebekázeň u učitele by měla omezit vnější ukázkování dětí. Program se snaží, aby *sebekázeň byla dětmi přijímána jako jejich individuální odpovědnost*. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Podnětné prostředí

Pro efektivní vzdělávání je důležité mít podnětné prostředí, „ *které uvede do bdělosti celý nervový systém, které jej podněcuje, uspokojuje zvědavost, je schopné zodpovědět mnoho otázek a zadat jich ještě mnohem víc*“. (Gardošová, Dujková a kol. 2003, s. 33). Takové prostředí by mělo odrážet život a skýtat možnost vše si osahat a vyzkoušet. Pokud se člověk nachází v takovém prostředí, v mozku to vyvolává elektrické nebo chemické stimuly, podněcující mozek k akci. Poté začínají růst nervové buňky spolu s dendrity a navýší se počet synapsí. To zajistí efektivnější funkci mozku, člověk bude lépe řešit problémy, což je podklad pro inteligenci. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Učitel

Program ZS vyžaduje odborný, vysoce citlivý a maximálně odpovědný přístup učitele. Učitel v program ZS pracuje podle dokumentu „Kompetentní učitel 21. století“, vydaným mezinárodní institucí ISSA. Dokument „ *zdůrazňuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce, funguje jako vodítko účinného vykonávání profese a cíleného rozvoje kvality práce učitele...* “ (Tankersley a kol., 2012, s. 2), (Gardošová, Dujková a kol., 2003)

Dokument nabízí výchovně vzdělávací oblasti, na které se učitel zaměřuje. Stručně si je představíme dle Tankersley a kol. (2012)

Komunikace

Komunikace je zdvořilá a přátelská, u dítěte tím rozvíjíme pozitivní sebevědomí a sebepojetí, pomáhá k vytvoření jeho identity, poznávání světa a sounáležitosti se skupinou. Učitel vhodně hovoří s dospělými a vytváří tak komunikační model partnerské a efektivní komunikace. U dítěte rozvíjíme komunikativní kompetenci vhodnými příklady při výměně informací se všemi účastníky rozhovoru. Učitel interaktivně zapojuje děti, používá jejich dosavadní znalosti, představy a zkušenosti při edukaci.

Rodina a komunita

Učitel vytváří individuální podmínky pro přátelský vztah s rodinou dítěte. Pravidelně s nimi udržuje kontakt a spolupracuje. Respektuje jejich potřeby, možnosti, životní styl i zázemí. Snaží se poznat jejich rodinné prostředí, komunikuje o pokrocích dítěte, plánují spolu další postup vzdělávání. Rodiče jsou zváni na všechny akce MŠ, stejně tak jako do třídy kdykoliv během dne. Neformálním způsobem jim je nabízena možnost pomoci s přípravou těchto akcí. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

- Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

Učitel dává všem dětem a jejich rodinám příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede děti k chápání sociokulturní rozličnosti. Vede děti k dovednosti ocenit se navzájem, spolupráci při vytváření pravidel, umění zaujmout a obhájit svůj názor. Učitel komunikuje s každým žákem s respektem a úctou. Vytváří všem rovné příležitosti pro podílení se na účasti ve třídě i v komunitě. Vyvaruje se generovým i dalším stereotypům a plánuje aktivity tak, aby se zapojily i děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hodnocení a plánování výuky

Do hodnocení i plánování jsou zainteresovány děti, rodiče i odborníci. Učitel průběžně sleduje a vyhodnocuje míru každého dítěte při zapojení a spolupráci s ostatními. Sbírá informace o dítěti, staví na jeho silných stránkách, individuálních zájmech a potřebách. Při zpětné vazbě používá popisnou formu, vyhýbá se hodnocení typu: „Ty jsi šikulka, krásně jsi to zvládl.“ Vyvaruje se „nálepkování“ u dětí, zaměřuje se na proces a snahu, ne pouze na výsledek. Práce a výsledky žáka vnímá jako zpětnou vazbu pro sebezlepšování. Učitelka neručí za stoprocentní správnost a nepředává pouze hotové poznatky. Efektivní učení rovná se pozitivní atmosféra ve třídě. Učitelka je zárukou metody, která děti vede k hledání řešení a přemýšlení, na ní je:

- sestavení plánu vyučování,
- promyšlení jeho základní fáze,
- připravit si techniky vedení dětí. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Učitel plánuje aktivity tak, aby byly vyváženy všechny organizační formy. Při chystání činností vychází ze zájmů, přání a potřeb dětí včetně jejich dosavadních schopností, dovedností a vědomostí. Má připravených více činností pro zaujetí a zaměstnání dětí. Všechny aktivity jsou

dostatečně flexibilní. Děti mají možnost hodnotit práci učitele, mají jasně daná kritéria, co mají hodnotit.

Výchovné a vzdělávací strategie

Pro aktivní smysluplné učení a tvoření klíčových kompetencí učitel používá různé výchovně-vzdělávací strategie. Jsou voleny na základě vývojové úrovně dětí, individuálnímu rozvoji a vzájemné spolupráci. Při přípravě edukačního materiálu učitel vychází z potřeb, odlišností a zájmu dětí. Pedagog používá různé vývojově přiměřené aktivity, zážitky a materiály, které dítěti pomohou konstruovat vlastní chápání a poznání světa.

Činnosti připraveny učitelem u dětí podporují kladení otázek, objevování, experimentování a tvořivost. Učitel připravuje vzdělávací metody podporující problémové učení a myšlení vyššího řádu. Děti mohou používat informační technologie, které jim pomáhají při učení, rozvíjí dovednosti a poslouží jim v orientaci ve společnosti i v informační společnosti. Učitel podporuje pozitivní sebepojetí dítěte, dává dětem možnost řešit samostatně neshody a konflikty.

Děti mají často možnost volby s pocítěním důsledků a příležitosti k činnostem založených na kooperaci. Učitel užívá postupy, pomáhající dětem chápat hranice a pravidla, učí děti respektovat práva ostatních v demokratické společnosti.

Prostředí

Učební prostředí významně ovlivňuje kognitivní, sociální a emocionální rozvoj dítěte. Učitel přizpůsobuje a navrhuje prostor pro bezpečný pohyb při skupinových i individualizovaných činnostech. Podporuje u dětí samostatnou volbu, realizuje příležitosti pro podporu kooperace. Emoční a sociální klima učebního prostředí staví na principech demokracie. Děti jsou brány jako aktivní účastníci při stanovení očekávání, vytváření pravidel a vyvozování důsledků. Děti jsou v prostředí, kde se cítí být součástí třídního i školního společenství, nebojí se riskovat a dělat chyby. Učitel si buduje náklonnost a vztah ke každému dítěti. Prostor třídy je uspořádán tak, aby každé dítě mělo místo pro své vlastní věci a CA byla přehledná s lehce dostupnými pomůckami. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Profesní rozvoj

Učitel se neustále vzdělává, účastní se seminářů, kurzů a přednášek, které mu pomohou k jeho osobnímu a profesnímu rozvoji. Zajímá se o novou literaturu vztahující se k jeho profesi. Spolupracuje s ostatními pedagogy, vzájemně se obohacují. Reflektuje a hodnotí efektivitu své

práce. Uvědomuje si své slabé a silné stránky, na těch staví a pracuje. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

System vzdělávání učitelů

Pedagogové mají povinnost se neustále vzdělávat a obohacovat ve svém oboru. To jim umožňují tréninková centra v celé ČR, nebo prostřednictvím Step by Step ČR. Tréninkovým centrem by měly být MŠ, nebo ZŠ, dle zaměření učitele. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Pro práci v MŠ zapojené do programu ZS musí každý učitel projít vzdělávacím kurzem, který trvá 40 hodin, rozdělen do 5 dnů. Účastníci si na kurzu osvojí principy i filozofii programu, získají praktické dovednosti, jak podle programu pracovat. Programy jsou vedeny názorně lektory a učiteli z praxe. Kurzy probíhají přímo ve třídě MŠ v programu ZS, a tak se učitelé seznámí s podnětným prostředím CA. Po absolvování kurzu účastníci obdrží osvědčení o absolvování. (Step by Step ČR)

Finance

Alternativní MŠ jsou zpravidla o něco nákladnější, než MŠ běžného typu. Vychází to ze služeb navíc, ty se mohou týkat prodloužené otevírací doby, nabídky různých kroužků, zapojení do programů, což sebou nese i školené a odborné učitele, nákladnější pomůcky, vlastní vybavenou a plně využívanou tělocvičnu, bazén atd.

Tematické plánování

Plánování aktivit a témat vychází především ze zájmu a přání dětí, zkušeností pedagogů, odborných znalostí a z pozorování. Zkušenosti ukazují, že pokud vycházíme a respektujeme potřeby a zájmy dítěte a chystáme mu aktivity tzv. na míru, efektivně tím rozvíjíme jeho dovednosti a schopnosti. „*Toto plánování umožňuje nejen rozvíjet chuť k učení, ale zároveň poskytuje jakýsi systém získávání informací od nejširšího spektra daného tématu k nejužšímu, uvědomění si souvislostí a možnost učít se „do hloubky“.*“ (Gardošová, Dujková a kol. 2003, s. 61)

Plánování je pro pedagogy náročné, zároveň se však prohlubují vazby týmu, jasně se rozdělí role a „přiřadí“ se zodpovědnost jednotlivým členům za různé činnosti. Na dobrém plánu stojí budoucí úspěšný vývoj dítěte. Plán vychází ze znalostí, dovedností a oblíbených činností dětí. Dobrý plán prolíná to, co chceme dětem předat, s čím se děti reálně setkávají a o co jeví zájem. Zároveň plán dává dětem tolik času, kolik potřebují pro samostatné zkoumání a bádání. Pokud děti jeví o téma stále zájem a mají rozpracovány činnosti, násilně je

neutínáme. Necháváme jim dostatek prostoru i času. Důležité je umožnit dětem prožít vlastní pocity, chyby a sjednání jejich náprav, vyřešit konflikty a zažít pocit volby. (Gardošová, Dujková a kol. 2003) Ukázka týdenního plánu viz příloha č. 6.

Týmové plánování

Tým pedagogů se pravidelně schází pro naplánování projektů. Při tom se řeší zájmy a potřeby dětí, které je třeba do projektů zahrnout. Jednotlivé úlohy se rozdělí mezi učitele, asistenty, ale i rodiče. Dohodnou se na tom, kdo co přinese, nachystá, kdo s dětmi půjde na jakou akci... (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Integrované učení hrou a činnostmi

Je jednou ze základních forem práce v tomto programu. Činnosti jsou zaměřeny na téma vycházející ze zájmů dětí. Prostřednictvím naplánovaných činností dochází k naplnění vzdělávacích cílů programu ZS i RVP PV. Poznatky jsou propojeny z více oblastí, jsou spojeny s praktickými zkušenostmi a činnostmi. Pro realizaci této výukové formy je nezbytné podnětné prostředí, umožňující dítěti skrze jednu přirozenou činnost rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti i znalosti. Využívány jsou metody prožitkového učení, kooperativní a tematické učení. Dítě má tak možnost vnímat svět reálně, celistvě, více mu porozumí a staví se k němu aktivně. (Gardošová, Dujková a kol. 2003), (Šmelová, Prášilová a kol. 2018)

Realizace by měla vypadat tak, že zvolíme téma vycházející ze zájmů dětí, naplánujeme činnosti a aktivity pro každý typ inteligence. Takto zajistíme každému dítěti zažít pocit úspěchu, jelikož si může zvolit činnost jemu „šitou na míru.“ Důležité je dodržovat smysluplnost vytvořených činností a úkolů a respektovat že:

- činnosti děti provádí samostatně, s minimální dopomocí pedagoga
 - činnosti jsou založeny na spolupráci dětí
 - činnost dětem umožňuje zvolit si vlastní postup, samy si navrhnu kroky k řešení
 - děti si samy zvolí pomůcky a materiály k práci, samy si je nachystají i uklidí.
- (Kargerová a Gardošová 2016)

Tento model stojí na výzkumu o podmínkách působící na lidský mozek při učení. Podmínky se v tomto případě nazývají kompatibilními složkami a je jich osm. Pro úspěšné učení je důležité, aby byly splněny minimálně tři z těchto složek.: „*nepřítomnost ohrožení, smysluplnost obsahu učení, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazby a dokonalé zvládnutí.*“ (Gardošová, Dujková a kol. 2003, s. 74)

Pracovní tým

Pro efektivní realizaci programu je důležité, aby fungoval celý tým, který program tvoří. Proto je nezbytné, aby všichni účastníci měli jasná pravidla, hranice odpovědnosti a spolupracovali mezi sebou. Všichni členi mají svou roli, ví, co se od nich očekává a znají své kompetence. V týmu se respektují odlišnosti, probíhá aktivní komunikace s výměnou názorů i zkušeností, důležitý je stálý aktivní přístup k práci na sobě a v aktivním učení. Pedagogové se k sobě chovají jako k osobnostem a dávají si pozor na stereotypy. I přes odlišnost osobností všechny spojují stejná očekávání a filosofie programu. K tomu napomáhá těchto pět kroků dle Gardošové, Dujkové a kol. (2003, s. 132)

- Pozitivní vzájemná závislost = kooperace při dosahování společných cílů.
- Individuální zodpovědnost = každý má zodpovědnost za svou práci, práce je ostatními pravidelně hodnocena.
- Přímá interakce = každý se podílí na práci, má právo na pomoc a diskuzi.
- Sociální dovednosti = pro efektivní fungování je nezbytná komunikace, důvěra, vzájemná pomoc, naslouchání, kontrola řešení, ověření porozumění.
- Hodnocení = je nezbytné mít čas na reflexi, hodnocení týmu a společného úsilí, růst členů v týmu.

6 Závěr

Při psaní teoretické části vztahující se k programu ZS jsem naplnila svůj cíl, dozvědět se o programu více, a připravit si podklady pro mou diplomovou práci. Dílčími cíli v teoretické části bylo přispět touto prací k odbourání předsudků, tradujících se o alternativních školách. Zda se tento cíl naplnil, nedokáži úplně zhodnotit, ale doufám, že se naplní přirozeným vývojem a časem sám. Dalším dílčím cílem bylo představení tradiční MŠ, tento cíl se mi nepodařilo naplnit tak, jak bych si představovala, z důvodu kapacity rozsahu bakalářské práce. Spoléhám však na to, že čtenáři, kterým je tato práce převážně určena, velmi dobře tradiční MŠ znají. Cíl v podobě podrobně popsat program ZS se mi, doufám, podařilo a čtenářům jsme jej dostatečně přiblížila.

Hlavním cílem praktické části bylo popsání rozdílů mezi tradiční MŠ a MŠ v programu ZS. Rozdíly jsem vybírala dle literatury, ze které jsem čerpala a také z praxe přímo v této alternativní MŠ. Stěžejní kniha pro mou práci, jak lze v textu vidět, byla od Gardošové, Dujkové a kol. 2003. Jelikož je východiskem pro program, ZS již 16 let, v praxi došlo k několika změnám. V MŠ přibyla CA jako školička, sport, nebo příroda. A klidový kout viz. příloha č.5. Při hledání rozdílů mezi těmito typy škol jsem dospěla k názoru, že kromě hodnotící Oregonské metody a smlouvy mezi rodiči a MŠ se tradiční MŠ přibližuje svými cíli, vizemi k programu ZS. Jistě je to zapříčiněno i RVP PV, ze které vychází jak program ZS, tak tradiční MŠ v České republice.

Myslím, že se tradiční školy přibližují k těm alternativním a dle mého názoru je to dobře. Již v tradičních MŠ můžeme vidět slavnosti s rodinou předané průběžně během celého školního roku, heterogenní skupiny dětí, snahu o podnětné prostředí a netradiční pomůcky. Z praxe i literatury sleduji, že se sbližují i pedagogické přístupy a organizační formy výuky. Z této práce tedy vyplývá, že tradiční MŠ začíná oplývat principy alternativních škol.

A jedna úsměvná poznámka na konec dle Feřteka (2015, s. 66-67) „Moderní/alternativní škola se postupně přibližuje modelu jednotřídky před zavedením *Všeobecného školního řádu Marie Terezie*. Žáci byli v heterogenní skupině, učitel pracoval individuálně jen s těmi, kteří si o pomoc požádali, a jinak se děti snažily samy. Informace a dovednosti, tehdy hlavně hospodářského a přírodovědného charakteru, získávaly děti přímým kontaktem s přírodou,

řemesly a hospodařením, tedy se světem v jejich bezprostřední blízkosti. Například učení peer-to-peer⁴ se kdysi odehrávalo mezi vrstevníky v každé málotřídce.“

⁴ Učení rovný s rovným

7 Seznam použité literatury

ARTHUR, Lois, Rob, NOLASCO. *Large classes*. London: Macmillan Publishers, 1994. ISBN 0-13-400953-3.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-537-7.

ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. 40 s. Třídící znak 01 0197.

FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Nová beseda, z.s., 2015. ISBN 978-80-906089-2-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana a DUJKOVÁ Lenka. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

KANTOROVÁ, Jana a kol., *Vybrané kapitoly z obecné kapitoly II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika ISBN 978-80-247-4435-3.

MURPHY, Tim. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Univerity Press, 2003. ISBN 0-521-82276-9.

Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. 2. nezm. vyd. Ilustroval Helena TATROVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 57 s. ISBN (Brož.).

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2.vyd., uprav. Praha: Portál, 1996. 106 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan, Radmila BURKOVIČOVÁ, Miroslav DOPITA, Jana PALONCYOVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. První. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. Monografie. ISBN 978-80-244-3033-1.

SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

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

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. Studijní opory. ISBN 978-80-244-2238-1.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4217-4.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

Elektronické zdroje

KARGEROVÁ, Jana a GARDOŠOVÁ, Juliana. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy* [online] 1.vyd. Praha: Step by Step ČR, o.s., 2013, [2019-02-08]. Dostupné z http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf

TANKERSLEY, Dawn, TUNA, Aija a kol. *Kompetentní učitel 21. století* [online] 1.vyd. Plzeň: Steb by Step ČR, o.s., 2011, [2019-02-07]. Dostupné z <http://www.zacitspolu.eu/images/files/kompletniucitel.pdf>

SAIFER, Steffen. *Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí* [online], Step by Step ČR, o.s., [2019-01-23]. Dostupné z <http://www.zacitspolu.eu/images/files/OM-srpen2014.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

SARKÖZI, Radek *Inovativní pedagogické programy – 1. díl – Začít spolu* In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. 11.3.2011, [2019-02-10]. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy>

Reportáž z MŠ Beruška o principech vzdělávacího programu Začít spolu. In: Youtube [online] 7.4.2015 [2019-03-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=jLXH2PMIKC4&t=1> Kanál uživatele Člověk v tísni.

Den v mateřské škole Začít spolu 1/2. In: Youtube [online] 25.1.2015 [2019-03-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=tWk1x0LNSpo&t=234s>. Kanál uživatele Austro-Bohemia, s.r.o.

Den v mateřské škole Začít spolu 2/2. In: Youtube [online] 25.1.2015 [2019-03-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=xJ3lox13CsM> Kanál uživatele Austro-Bohemia, s.r.o.

Step by Step ČR [online] ISSA [2019-0215]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/ms>

8 Seznam zkratk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP PV – Školní vzdělávací seznam pro předškolní vzdělávání

TVP PV – Třídní vzdělávací seznam pro předškolní vzdělávání

ZS – Vzdělávací program Začít spolu

OM – Hodnotící oregonská metoda

MŠ – Mateřská škola

CA – Centra aktivit

9 Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Pravidla v šatně vyrobená dětmi

Obrázek č. 2 Pozitivně formulovaná pravidla vyrobená dětmi ve třídě

Obrázek č. 3 Pozvánka k rannímu úkolu pro rodiče

Obrázek č. 4 Příklad ranního úkolu

Obrázek č. 5 Příklad systému značek dětí pro přihlášení se do CA

Obrázek č. 6 Příklad uzavření CA

Obrázek č. 7 Vybavení domácnosti – mísy reálné velikosti...

Obrázek č. 8 Ukázka CA Ateliér – co zde děti mohou dělat

Obrázek č. 9 Pomůcky do ateliéru

Obrázek č. 10 Ukázka prostoru (světlý, prostorný)

Obrázek č. 11 Ukázka CA Dílny – co zde děti mohou dělat a jak má být prostor uklizen

Obrázek č. 12 Ukázka výrobků a vybavení dílen

Obrázek č. 13 Lákavě vystavené knihy ve výšce očí a dosahu dětí, nejen k tématu

Obrázek č. 14 CA Divadlo

Obrázek č. 15 CA Divadlo, masky zvířat, malé divadélko pro loutkové/prstové divadlo

Obrázek č. 16 CA Pokusy a objevy, opravdové pomůcky – těstoviny, přesýpací hodiny...

Obrázek č. 17 Živá příroda – zvíře, pokus s klíčením semínka

Obrázek č. 18 CA Kostky, široký výběr možností z různých druhů stavebnic

Obrázek č. 19 Systém ukládání stavebnic za pomoci fotografie dané stavebnice

Obrázek č. 20 CA Manipulační a stolní hry – široký výběr her pro rozvoj dítěte

Obrázek č. 21 Ukázka manipulačních her

Obrázek č. 22 CA Hudba, vybavení a pomůcky (boomwhacekry, orffovy nástroje, klavír...)

Obrázek č. 23 Děti mohou dle upraveného zápisu not zahrát jednoduché písně na klavír samostatně

Obrázek č. 24 CA Příroda – hlemýžď

Obrázek č. 25 CA Přírody – vodní živočichové

Obrázek č. 26 CA Sport – vybavení jako švédská bedna, překážkový chodník, chůdy...

Obrázek č. 27 CA Školička – matematické představy, různé zápisy čísel

Obrázek č. 28 CA Školička – prostorný stůl, magnetická tabule, různé pomůcky rozvíjející předškolní děti, podněcující je k přemýšlení

10 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Pracovní program pro MŠ z roku 1950

Tabulka č. 2 Přehledný seznam programů od roku 1948 - 1989

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Uspořádání třídy

Příloha č. 2 – Hodnotící Oregonská metoda

Příloha č. 3 - Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení

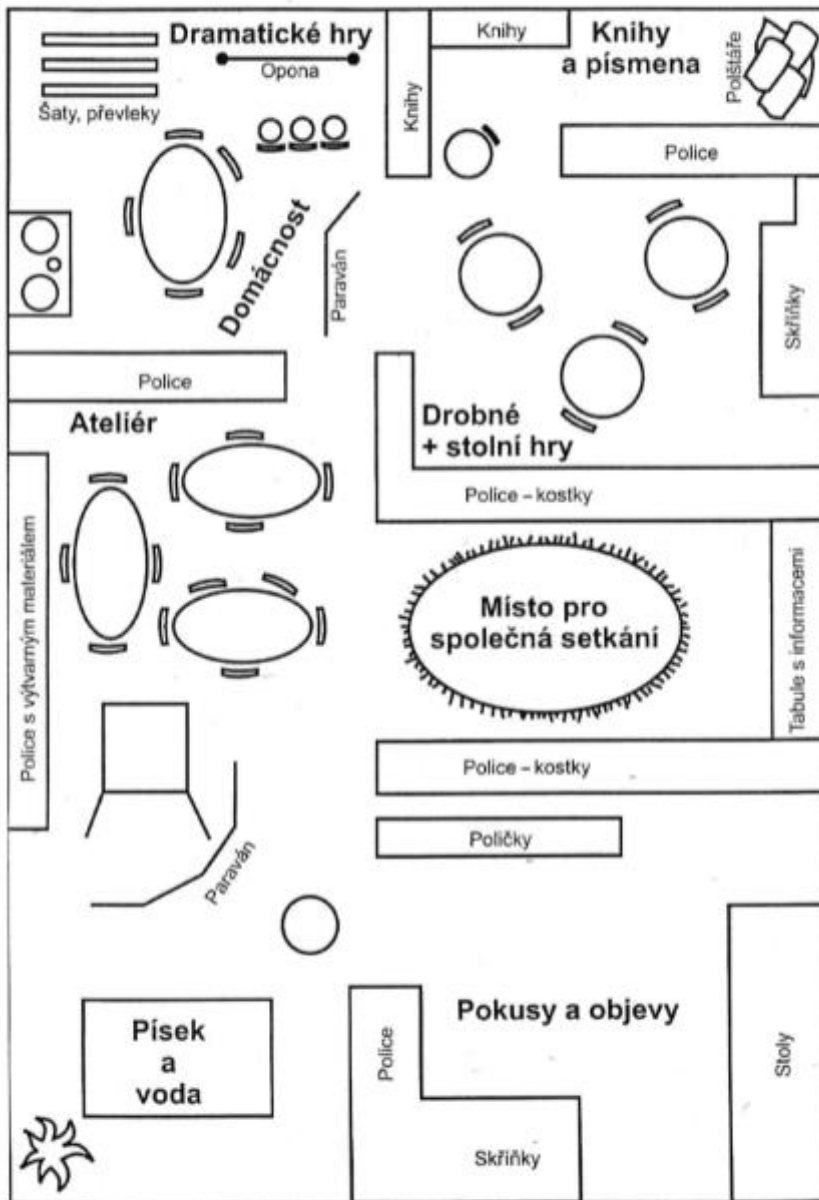
Příloha č. 4 – Dohoda o spolupráci s rodiči

Příloha č. 5 – Pokojíček

Příloha č. 6 – Ukázka týdenního plánu

4 Podnětné prostředí a centra aktivit

Obr. 4.2 Uspořádání třídy do center aktivit



ZÁZNAMY O POZOROVÁNÍ DÍTĚTE

Jméno dítěte:

Datum narození:

Datum pozorování:

Za pedagogický tým:

HRA	Poznámky
1. Během volného výběru hry se zapojuje do sociálně-dramatických her (hraní rolí) 1 2 3 4 5	
2. Aktivně se zúčastňuje mnoha různých herních činností (stavění z kostek, socio-dramatické, manipulační, jednoduché stolní společenské hry apod.). 1 2 3 4 5	
3. Projevuje vlastní iniciativu ve vyhledávání a výběru činností. Je schopno sebeřízení, vlastního rozhodování. 1 2 3 4 5	
SEBEOBSLUHA	
4. Ovládá základní hygienické návyky (myje si ruce, čistí si zuby, je samostatné na toaletě, samostatně se obléká apod.). 1 2 3 4 5	
5. Chce si samo poradit a uvědomuje si vlastní úspěch. 1 2 3 4 5	
SEBEPŘIJETÍ – SEBEDŮVĚRA, PŘEDSTAVY O SOBĚ	
6. Důvěřuje dospělým, kteří dítě podporují a jsou přiměřeně důslední. 1 2 3 4 5	
7. Slovně (a zdvořile) požádá o pomoc dospělé i vrstevníky, až když to skutečně potřebuje. 1 2 3 4 5	
8. Přijímá zodpovědnost za vlastní činy. 1 2 3 4 5	
9. Snadno se orientuje a přizpůsobuje přechodům od jedné činnosti k druhé. 1 2 3 4 5	
10. Uznává autoritu dospělého, respektuje pravidla ve třídě, ale umí prosazovat své názory a myšlenky. Přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti. 1 2 3 4 5	
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	
11. Účinně vyjednává s ostatními, dokáže se dohodnout. 1 2 3 4 5	

12. Pružně přejímá různé role (může hrát vedoucí roli i roli následovníka, pomahače), neulpívá rigidně na úloze muže či ženy. 1 2 3 4 5	
13. Navazuje a udržuje přátelství. 1 2 3 4 5	
14. Projevuje pozitivní vztahy k dospělým, včetně vyváženosti mezi závislostí, střední mírou závislosti a nezávislostí. 1 2 3 4 5	
15. Akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem apod. 1 2 3 4 5	
JAZYK A KOMUNIKACE	
16. Naslouchá a přispívá do skupinových diskusí (např. v ranním kruhu, v době jídla a v ostatním společně stráveném čase). 1 2 3 4 5	
17. Vypravuje o svých zkušenostech a jednoduchých událostech v logické návaznosti. 1 2 3 4 5	
18. Projevuje zájem o říkadla, písničky, rozpočítadla apod. 1 2 3 4 5	
19. Komunikuje tak, že bývá pochopeno ostatními. 1 2 3 4 5	
MOTORIKA	
20. Aktivně se zúčastňuje činností rozvíjejících jemnou motoriku - kreslení, malování, mačkání, skládání papíru, vytrhávání, stříhání, manipulativní hry, aj. 1 2 3 4 5	
21. Rádo běhá, skáče, vylézá nahoru, jezdí na koloběžce, tříkolce, kole, bez častého padání a ztráty rovnováhy. 1 2 3 4 5	
22. Ochotně zkouší vlastní hbitost a sílu v hrubé i jemné motorice. 1 2 3 4 5	
PŘEDPOKLADY DÍTĚTE	
23. Projevuje zvědavost, zájem o nové věci, vyptává se, pozoruje apod. 1 2 3 4 5	
24. Má rádo riziko, ale dbá přitom na bezpečnost svou i ostatních dětí. 1 2 3 4 5	
Zúčastňuje se s radostí tvořivých aktivit? Popište jak:	
25. Umění (estetická výchova) 1 2 3 4 5	
26. Dramatická hra 1 2 3 4 5	
27. Motorika 1 2 3 4 5	
POZNÁVÁNÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	
28. Vytváří u obtížných úkolů navzdory neúspěchům (složité puzzle, stavebnice Lego, hádanky). 1 2 3 4 5	

formuláře: II

29. Samo si během volné hry vybírá činnosti a dokáže u nich vydržet 10 minut i více. 1 2 3 4 5	
30. Prokazuje vynalézavost, když čelí problémům a překážkám. Umí nacházet různá řešení, vytvářet a hledat další varianty. Např. když je dotázáno: Co jiného bys mohl ještě udělat? Jak by se tato situace dala vyřešit?) 1 2 3 4 5	
POZNÁVÁNÍ V OBLASTI MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV 31. Dokáže porovnávat, uspořádat a třídit předměty (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru atp.). 1 2 3 4 5	<i>Pozor jiné hodnocení!</i>
32. Dokáže kvantifikovat (hodně, málo, počítání "od - do", zvládá jednoduchou řadu). 1 2 3 4 5	<i>Pozor jiné hodnocení!</i>
POZNÁVÁNÍ V OBLASTI JAZYKA 33. Naslouchá celému příběhu během vyprávění či čtení. 1 2 3 4 5	
34. Projevuje zájem o tištěné slovo. Rádo si prohlíží knihy, vybírá si nejčastěji podle ilustrací, má své oblíbené knihy. Začíná rozpoznávat tvary jednotlivých písmen, některá písmena již pojmenovává nebo se na ně doptává. 1 2 3 4 5	
35. Píše, kreslí nebo používá symbolů a znaků (např. napíše své jméno nebo iniciály na výkres, napodobuje psaní během dramatické hry, na obrázcích, které kreslí, jsou rozpoznatelní lidé či předměty). 1 2 3 4 5	

Jiný komentář:

Zdroj:

Individualizovaná výuka ve vzdělávání dětí raného věku. Začít spolu. Open Society Fund Praha. Praha, 1998. Early Childhood Training Center School of Extended Studies, Portland State University. Úprava a aktualizace_Mirka Škardová_2014

Příloha č. 3 Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení, Zdroj (materiály MŠ Vyhlička)

Příloha 3 - Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení

Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení

Jméno dítěte: Datum narození:

Třída: Školní rok: Jméno učitelky:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dotaz záznamů:

Kdy a jak záznamový arch používat

Tento záznamový arch může poskytnout názorný orientační přehled o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro vstupní diagnostiku, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nachází. Umožňuje provádět průběžnou diagnostiku a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Stejně tak lze záznamový arch využít v případech, kdy chceme zjistit dovednost dítěte v době, kdy předčasně vzdělávání ukončuje (výstupní diagnostika). Záznam tak může být ku pomoci po celou dobu, kdy předčasně vzdělávání dítěte probíhá a poskytovat nám dostatečně zpětnou vazbu. Intenzivní intervence mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, ale aktuální potřeby. Zcela postačuje dvakrát během roku, častěji záznamy již posun a vzdělávací potřeby dítěte dobře nezachytí.

Výhodou tohoto archu je stručnost a přehlednost. Vyžaduje však pracovat s pětistupňovými vývojovými fázemi uvedenými v textové části metodiky. Bez jejich znalosti či bez jejich popisu bychom nemohli dobře rozumnat a společně určit dosahovanou úroveň jednotlivých dovedností.

Při práci s archem začneme pozorováním dítěte, a to jak běžným, tak také ošklivým. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupci a řádky. Sloupce jsou určeny pro jednotlivé dovednosti, řádky pak pro úroveň, resp. vývojovou fázi dovednosti (hodnocenu ve stupních 1 - 5, přičemž první fáze označuje nejvyšší kvalitu dovednosti, pátá nejnižší). Postupně označujeme příslušné políčka, nejčasteji barevně, což pak dobře odlišuje jednotlivé záznamy. Můžeme tak zcela přehledně a směřujeme pedagogické úsilí (např. nabídneme dítěti aktivity vhodné k rozvoji, pracovištěm či zdokonalování dovedností, v nichž jsme zaznamenali problémy, apod. resp. objasníme zvláštní náležitosti na mimořádné schopnosti či specifické zájmy dítěte).

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány v Metodice na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Výsledný záznam je pracovním materiálem pedagoga, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby postup měl účinný a společně s příslušnými spolupracovníky vzdělávání jeho individuálními potřebám a možnostem. Je nutné zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolených rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.

Příloha 8 - Náporný orientační přehled o postupu čitatele v rozvoji a učení

Dovednosti (způsobilosti)	
Dosažená úroveň	
5	
4	
3	
2	
1	
	Pohybová koordinace
	Koordinace ruky a oka
	Sebeobslužné činnosti
	Držení tužky
	Orientace v tělním schématu
	Slovní zásoba
	Form. výslovnost řeči
	Gram. správnost řeči
	Stavba vět
	Verbální komunikace
	Vnímání
	Tvůrnost a fantazie
	Pozornost a soustředěnost
	Paměť a učení
	Řešení problémů
	Matematické pojmy
	Počtení operace
	Matematické představy
	Matematické pojmy
	Orient v prostoru a čas
	Grafické dovednosti
	Kresba
	Kresba lidské postavy

Dovednosti (způsobilosti)	
Dosažená úroveň	
5	
4	
3	
2	
1	
	Víle a vytrvalost
	Respektování pravidel
	Instrukce a úkoly
	Sebeovládání a přizpůsobivost
	Společenská pravidla
	Čtyř a jejich přejevy
	Sebeuvědomění
	Navazování kontaktů s dospělým
	Navazování kontaktů s dětmi
	Zafazeni do třídy
	Zapojení do společných aktivit
	Sociabilita a spolupráce
	Poznatky a sociální informovanost
	Adaptabilita ke změnám
	Další ..

Příloha 8 - Náčrtný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení

Datum záznamu	Individuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci (co dítě potřebuje a co uděláme proto, abychom těmto potřebám vyhověli)

Osobní charakteristiky dítěte důležité pro volbu odpovídajících přístupů k dítěti, popř. vhodných metod a prostředků:

	Projevy dítěte	Závěry pro pedagogickou práci
Psychomotorické tempo Jak dítě reaguje, jak se pohybuje, zda je hyperaktivní, hypoaktivní či v normě		
Typ vnímání Jakým aktivitám dává dítě přednost (sluchovým, zrakovým, pohybovým, hmatovým)		
Typ osobnosti Jak se dítě chová ve vztahu k okolí (zda je spíše introvert či extrovert)		
Zájmy dítěte Kterými aktivitami se rádo zabývá, v čem je šikovně či výjimečné, co je zajímá		

Jiné důležité poznámky o osobnosti dítěte:

Začít spolu

Příklad, jak může vypadat dohoda o spolupráci mezi rodinou a školou – samozřejmě může vypadat i úplně jinak, záleží na každé mateřské škole, co vytvoří.

Dohoda o spolupráci mezi rodinou a MŠ	
Jména rodičů:	
Jméno dítěte:	
Vážení rodiče,	
jsme moc rádi, že se Vaše dítě zúčastní programu Začít spolu. Moc se těšíme na naši vzájemnou spolupráci. Jak jistě víte, snažíme se získat rodiny pro co nejširší aktivní účast na našem programu. Spolupracovat s MŠ můžete v těchto oblastech:	
<ul style="list-style-type: none">■ Účastnit se rodičovských schůzek pořádaných měsíčně v přijatelnou dobu.■ Práce s dětmi ve třídě. Pokud ano, máte nějakou konkrétní představu? Které činnosti máte na mysli? (Čtení, umění, skládačky, hudba ...) V které době? (Ráno, dopoledne, odpoledne ...)■ Výstavba nebo výroba prostředků (venkovní vybavení, oblečení pro panenky, ...), zařizování center aktivit.■ Pomoc při pořádání výletů.■ Organizování zvláštních událostí (narozeniny, svátky).■ Spolupráce s učiteli na tvorbě třídního programu. Náměty ke hře a učení.■ Poskytování materiálů z domácích zdrojů.■ Účast na rodičovských akcích (výlety, aukce).■ Účast v zájmové skupině (např. rodinná turistika, živá příroda ve školce apod.).	
Jsme seznámeni a souhlasíme s principy programu Začít spolu.	
V, dne podpisy rodičů

Příloha č. 5 Klidový kout, zdroj (autor)



Příloha č. 6 Ukázka týdenního plánu na téma: S človíčkem do pravěku. Plán vychází z mých praxí v MŠ Sokolská – Začít spolu⁵

Podtémata	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
Ranní úkol	Obskládej PET vršky obrys mamuta	Nakresli dinosauři tlapu	Počítání kamenů	Opiš slovo „ČLOVÍČEK“	Poskládej rozstříhaný obrázek pračlověka
Domácnost	Dělání tlapek z těsta	Příprava salátu	Bylinkový čaj	Příprava	Tvoření z těsta – kostí, zubů...
Ateliér	Tvoření hudebních nástrojů	Výroba knihy O človíčkovi	Malby v jeskyni	Tvoření mamuta	Výroba 3D obrázku – pravěké prostředí
Knihy a písmena	Prohlížení knih O človíčkovi	Vyhledávání a zapisování informací o pravěku	Opisování textu z knihy O človíčkovi na psacím stroji	Skládání písmen dle předlohy do slov	Vymýšlet jména dinosaurům dle svého Př.: Eva – Evasaurus...
Dramatizace	Domlouvání pravěkých lidí	Hra na pravěk, kostýmy, dorozumívání, rituály...	Dramatizace pohádky O človíčkovi	Tvoření pravěké jeskyně – ztvárnit život v ní	Rituální tanec kolem ohně
Pokusy a objevy	Rozdělování ohně	Zkoumání zvířat pod lupou	Zkoumání rostlin s atlasem –	Sázení semínek (jedno	Výroba sopky

⁵ Na praxi nás bylo více, a tak každá dělala 2 CA. Zbytek plánu jsem si tedy dotvořila sama, bez realizace. V praxi jsem vyzkoušela aktivity – Rozdělej oheň, 3D obrázek dinosaura, dramatizaci textu a pracovní listy

			co je jedlé a co ne	necháme bez vody a slunce, druhého dáme podmínky pro růst)	
Kostky	Stavění pravěké řeky a pralesa	Vymýšlení dopravního prostředku z dopravních kostek	Stavění pravěké přírody z kostek	Stavění pravěké jeskyně a domácnosti	Past na mamuta
Manipulační a stolní hry	Tvoření náhrdelníků z korálek	Desková hra – dinosauři	Mozaiky z kamínek	Stavění vzkazů a symbolů z větviček a kamínek	Hledání kostí pinzetou v korálcích
Voda – písek	Obtiskování do písku	Co plave a co ne	Pravěká sopka	Hloubení jeskyně	Dechové cvičení s vory
Hudba	Vytváření pravěkých zvuků mamutů a dinosaurů	Zvuk rozprouděné řeky	Píseň v Pravěku	Jak zní hrom	Doprovod k pravěkému tanci
Sport	Cvičení v pravěku	Stavění překážkové dráhy	Chůze po stopách mamuta	Přeskakování překážek (brodění přes řeku po kamenech)	PH – pravěký špindíra
Školička	Pracovní list najdi cestu ježkovi	Přiřazování stejných stop	Opisování slov	Hledání písmena D ve	Dinosaurus – stříhání, lepení,

			vztahující se k pravěku	směti jiných písmen	poznávání písmen
--	--	--	----------------------------	------------------------	---------------------

12 Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Fojtů
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Komparace tradiční mateřské školy s alternativní mateřskou školou
Název v angličtině:	Comparison of traditional kindergarten with alternative kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá tradiční mateřskou školou a alternativní mateřskou školou zapojenou do programu Začít spolu. Teoretická část je zaměřena na historii tradiční i alternativní mateřské školy převážně v České republice, představení nejčastějších českých alternativních mateřských škol. Program Začít spolu je popsán podrobně. Praktická část se zabývá rozdíly mezi tradiční mateřskou a programem Začít spolu. Rozdíly jsou popsány a vybírány jak, z literatury, tak z praxe.
Klíčová slova:	Tradiční, mateřská škola, alternativní, program Začít spolu, individualizace, učitel, centra aktivit, konstruktivismus, předškolní vzdělávání
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis deals with the traditional kindergarten and the alternative kindergarten in the programme called "Step by Step". The theoretical part is focused on the history of traditional and alternative kindergarten mainly in the Czech republic, presentation of the most common Czech alternative

	<p>kindergartens. The programme Step by Step is described in detail.</p> <p>The practical part deals with the differences between traditional kindergarten and with the programme Step by Step. Differences are described and selected from the both literature and practice.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Traditional, kindergarten, alternative, programme Step by Step, individualization, teacher, activity centers, constructivism, preschool education
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Uspořádání třídy</p> <p>Příloha č. 2 – Hodnotící Oregonská metoda</p> <p>Příloha č. 3 – Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení</p> <p>Příloha č. 4 – Dohoda o spolupráci s rodiči</p> <p>Příloha č. 5 – Klidový kout - Pokojíček</p> <p>Příloha č. 6 – Ukázka týdenního plánu</p>
Rozsah práce:	78
Jazyk práce:	Český jazyk