

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**CENTRA AKTIVIT - CESTA K JEJICH APLIKACI V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ
ŠKOLE (VE VYBRANÉ MŠ V PLZNI)**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Balíková

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Podpera Milan

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30. června 2018

.....
vlastnoruční podpis

Resumé

Cílem práce bylo vytvoření návrhu organizace Center aktivit v konkrétní mateřské škole. Kromě tohoto hlavního cíle bylo v práci dosaženo ještě čtyř dílčích cílů: vytvoření projektu „Moje tělo“, porovnání spojitosti mezi CA, RVP PV, zásadami obohaceného prostředí a fungováním lidského mozku. Dalším dílčím cílem bylo vytvoření grafického návrhu popisu třídy s rozmístěním jednotlivých CA v konkrétní třídě a posledním dílčím cílem bylo vyhodnocení rizik spojených s aplikací CA a popis doporučení pro využívání CA. Práce byla rozdělena na teoretickou a na praktickou část. V teoretické části byly sesbírány již existující poznatky, které se týkají Center aktivit, programu Začít spolu včetně organizační formy výuky, popisu částí center aktivit v MŠ s programem Začít spolu, popis průběhu jednoho dne ve třídách s Centry aktivit s programem Začít spolu. Následoval příklad průběhu jednoho dne v posuzované školce, kde se prolínala také praktická část. Za důležité teoretické východisko byl považován i popis prostředí pro rozvoj mozku, včetně popisu vytváření nejlepších možných podmínek pro hru. Každé dítě je jiné, z toho důvodu bylo popsáno devět typů inteligence, které mohou lidé mít a které ovlivňují jejich chování a učení. Teoretická část také popisovala obohacené prostředí a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání platný k 1.lednu 2018. V praktické části se dosahovalo stanovených cílů práce.

Resume

The aim of the thesis was to create a proposal for an Activity Center (CA) at a specific kindergarten. In addition, four partial goals were achieved: creating project „My Body”, comparing the relationship between Activity Center, RVP PV (Framework education program for preschool education), principles of enriched environment, and functioning of the human brain. Another partial objective was to create a graphical design of class description with the layout of each CA in a particular class; the last partial objective was to evaluate the risks associated with the application of the CA and to describe the recommendations for the use of the CA. The thesis was divided into the theoretical and practical part. In the theoretical part were collected already existing knowledge concerning the activities of the CA, part of the activities of the center in the Kindergarten with the „Začít spolu” („Start together”) program, a description of the one day course in the class

with CA with the program "Start together." Follows an example of one day in the school facility where the practical part is intertwined. An important theoretical background was also the description of the brain development environment, including the description of creating the best possible conditions for the game. Every child is different, for this reason the thesis described nine types of intelligence that people can have and affect their behavior and learning. The theoretical part also described the enriched environment and the Framework Educational Program for Preschool Education valid on January 1, 2018. In the practical part, the stated goals of the work were achieved.

Obsah

Obsah	1
Úvod	2
Teoretická část	4
1. Centra aktivit	4
1.1. Program Začít spolu	5
1.2. Organizační formy a metody práce s dětmi v programu Začít spolu	6
1.3. Průběh jednoho dne ve třídě s Centry aktivit v ZaS a u ve zkoumané MŠ	7
1.3.1. Příklad pro jeden konkrétní den v MŠ s programem ZaS a v posuzované MŠ	8
2. Prostředí pro rozvoj dětí	10
2.1. Dětský mozek	10
2.2. Dětská hra	11
2.3. Vytváření podmínek pro hru	12
2.4. Možnost výběru	13
2.5. Devět typů inteligence u dětí	13
3. Obohacené prostředí	17
4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	19
Praktická část	24
5. Cíl práce	24
6. Návrh konkrétního využití Center aktivit	26
6.1. Popis mateřské školy	26
6.2. Třída Broučci	26
6.3. Projekt „Moje tělo“	30
6.4. Posouzení souladu RVP PV s náležitostmi CA, funkcí mozku a obohaceným prostředím	39
6.5. Části center aktivit v MŠ s programem ZaS a u nás	41
7. Doporučení pro praktické využití Center aktivit	45
8. Porovnání rizik a pozitiv zavedení CA	46
9. Resumé k cílům	48
Závěr	51
Seznam použité literatury	53
Seznam obrázků	55
Seznam tabulek	56

Úvod

Téma jsem si vybrala, protože je mi velmi blízké. Vzhledem k mé praxi jako učitelka v mateřské škole, jsem měla možnost si sama systém Center aktivit (CA) vyzkoušet a díky tomu budu moci do této práce zahrnout i osobní zkušenosti.

Cílem práce bude vytvoření návrhu organizace Center aktivit v konkrétní mateřské škole. Podstatou Center aktivit je pomoci zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Celý proces zavádění CA bude popsán v praktické části této práce. Prvním dílčím cílem bude vytvoření projektu „Moje tělo“, který pomůže ukázat na příkladu, jakým způsobem může být zvolené téma aplikováno do praxe. Druhým dílčím cílem bude vytvořit srovnání spojitosti mezi CA, RVP PV, zásadami obohaceného prostředí a fungováním lidského mozku. Třetím dílčím úkolem bude vytvoření grafického návrhu popisu třídy s rozmístěním jednotlivých CA. Posledním dílčím úkolem bude vyhodnotit rizika spojená s aplikací CA a budou popsána doporučení pro využívání CA.

V teoretické části budou popsána teoretická východiska. Prvním bodem bude popis Center aktivit, definování, co je vlastně CA rozuměno a jak fungují. Bude popsáno, jaké mají mít CA náležitosti a jakým způsobem je mají učitelé používat. Tedy jakou mají pedagogové zvolit metodologii a jak mají děti vést, aby je co nejvíce motivovali ke snaze o učení.

Mezi teoretická východiska bude zahrnut program Začít spolu, v jehož rámci jsou CA realizována a který CA využívá. Bude popsáno, jaké metody učení CA využívají, především v souladu s tím, aby použité metody podporovaly učení a přirozený vývoj dětského potenciálu co nejvíce. Aby bylo možné si jasně představit, jakou formou celá organizace CA probíhá, je třeba popsat, jak probíhá běžný den v mateřských školách s tímto programem. I této problematice se bude teoretická část věnovat. Aby byl rámec

představy o fungování co nejvíce ucelen, bude se zde prolínat teoretická i praktická část práce, přičemž u každé popsané části dne bude následovat i krátký komentář, jak probíhal proces v zavedené praxi, v posuzované mateřské škole.

V následující kapitole bude popsáno prostředí vhodné pro rozvoj mozku. Přičemž budou popsány rozdílnosti dětského mozku, způsob myšlení dítěte ve věku od tří do šesti let. Dále bude zmíněn způsob dětské hry, její význam pro vývoj dítěte, vytváření podmínek pro hru, možnost výběru dětí v oblasti volby hraček, činností apod. V souvislosti s výběrem bude popsáno devět typů inteligence, které se u dětí mohou projevit jako dominantní. Systém CA má za úkol podporovat právě silné stránky dětí a nenutit je do činností, které nekorespondují s jejich přirozeným potenciálem.

Kapitola tři popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je aktuální k 1.lednu 2018.

V praktické části se se autorka pokusí o dosažení cílů práce. A to jak cíle hlavního, tak cílů dílčích. Začátek praktické části bude spočívat v definování cílů. Následně bude popsána konkrétní posuzovaná mateřská školka, její kapacita, organizace apod. A také konkrétní třída s názvem Broučci, která v této práci bude mít za úkol vytvořit exemplární případ pro ukázkou praktické aplikace CA. Následně bude dosaženo dalších cílů, kterými je vytvoření srovnání spojitosti mezi CA, RVP PV, zásadami obohaceného prostředí a fungováním lidského mozku a vytvoření grafického návrhu popisu třídy s rozmístěním jednotlivých CA. Před závěrem práce budou vyhodnocena rizika a popsána doporučení pro aplikaci CA.

Teoretická část

1. Centra aktivit

Centra aktivit (CA) se rozumí jednotlivé části tříd a heren, které stimulují děti k práci a ke hře. Z praktického pohledu se jedná o jakési pracovní koutky, v nichž si děti mohou hrát nebo se věnovat tvůrčí práci. A to jak samostatně tak ve skupině. Děti naleznou v každém z center nejrůznější předměty či materiály, s nimiž následně pracují a hrají si s nimi. Díky kolektivu se děti také učí od sebe navzájem a pozorují, kdo co dělá. Většinou se přirozenou cestou vytvoří malé skupiny dětí, v nichž mohou děti přirozenou cestou spolu navzájem komunikovat a učit se chápat a přijímat svou vzájemnou diverzitu. Hra děti stimuluje k hledání cesty při řešení problému, učí se činit rozhodnutí a procvičují si vyjadřovací schopnosti. Hra má pro dětský svět totožný význam jako práce pro dospělého člověka. Z toho vyplývá, že u dětí není možné oddělovat práci a hru, protože během hraní se děti též učí. Hra je pro děti přirozenou příležitostí pro rozvoj vlastních schopností v tom nejširším slova smyslu (Gardošová, 2003, s. 33).

Podle Opravilové (2004, s.24) v minulosti přetrvávala snaha o přehled nad činností skupiny dětí, což vedlo k velmi omezenému množství aktivit například na zahradě školky. Většinou zde bylo jen neměnné pískoviště, běžný typ prolézaček, ne příliš funkční houpačka a kolotoč. V dnešní době vzdělávací programy začínají podporovat tvorbu variabilního prostředí, tedy například center aktivit nebo pracovních koutků. Mateřské školy začínají přijímat cenné impulzy pro vznik nového uspořádání, kterými se inspirují. Nicméně omezení stále přetrvávají. A to z důvody možná až úzkostné snahy o dodržení předpisů, hygieny či bezpečnosti (Opravilová, 2004, s.24).

Pedagog by zároveň měl podporovat děti, udržovat CA připravená, díky čemuž se hra stane podnětnou. CA by měla splňovat následující náležitosti: měla by být plně esteticky a funkčně vybavena, měla by mít dostatečný počet pracovních míst, měla by být jasně označena obrazem, vhodně rozmístěna a ohraničena tak, aby dětem poskytovala dostatečné soukromí. Vytvoření CA zajišťují nejen učitelé, ale také asistenti a děti samotné (Gardošová, 2003, s. 33).

Co se týče vybavení, každé CA musí mít příslušné množství pomůcek pro skupinku dětí. Jejich uspořádání by mělo být přehledné, měly by být uloženy v jednoduše přístupných a otevřených skříňkách, díky čemuž každé dítě po ukončení práce bude vědět, kam věc vrátit. CA by se dala také popsat jako dílny, v nichž se žáci učí pomocí hry a různých materiálů. Díky tomu vzniká podmětne prostředí pro samostatnou hru a vlastní výběr činnosti (Gardošová, 2003, s. 33).

1.1. Program Začít spolu

Program vznikl v 90. letech v USA. Vycházel z nejnovějších zjištění vycházejících ze znalostí o lidském mozku. Toto zkoumání se zabývalo především zkoumáním chování mozku při učení ve spolupráci s mnohými školami. Při hledání spojitostí je jasně vidět inspirace školou C. Freineta. Celý projekt začal za finanční podpory Sorosovy nadace jako jedna z částí Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha a měl právě onen název „Začít spolu“. Rok 1994 znamenal příchod projektu do mateřských škol a v roce 1996 se rozvinul i pro první stupeň základních škol. Podle zdroje z roku 2010 bylo v České republice takových škol okolo padesáti (Začít spolu, 2010). V roce 2018 se počet škol stále zvyšuje díky programu Začít spolu (Step by Step ČR, 2018).

Program Začít spolu by se měl pokusit vybudovat základy pro postoje, životně důležité dovednosti a znalosti pro člověka, který musí obstát v nárocích na člověka v 21. století. Program by měl děti podněcovat k touze se učit a učení by mělo být podáváno tak, aby neznamenalo zbytečný stres. Principy programu jsou demokratické a humanistické. Program se opírá o soudobé teorie vývoje, mezi nimiž je i konstruktivismus. V dětech se tento přístup projevuje schopností tématicky plánovat, kooperovat učení a individualizovat jejich osobnosti (Gardošová, Dujková, 2003, s. 11).

Pokud by se měl popsat konstruktivismus, je možné ho rozdělit do 3 základních fází. První fází je evokace, kde dochází k navození tématu. Děti shrnou, co již o tématu ví. Ve fázi ukotvení dochází k prohloubení a porozumění poznatkům o daném tématu, které přijdou spolu s průběhem činnosti. Poslední fází je reflexe, kdy si děti přeberou, co se o tématu naučily a co mohou do budoucna rozvíjet. Charakteristickým rysem konstruktivismu je i to, že děti se učí, aby uměly sebereflektovat a také slovně vyjádřit, co si o svém výkonu myslí (Gardošová, Dujková, 2003, s.13).

Pedagog zde není stavěn do pozice osoby, která předkládá neměnnou pravdu. Spíše má za úkol ukazovat dětem cesty, jak se mají učit. Měl by si připravovat techniky, jakým žáky povede, sestavovat vyučovací plán a přichystávat jeho základní fáze. Cílem pedagoga není ani tak moc předávat „encyklopedické znalosti“, ale spíše naučit děti vysoké úrovni samostatnosti. Jinak řečeno, děti by se měly sami orientovat v procesu učení (Gardošová, Dujková, 2003, s.13).

1.2. Organizační formy a metody práce s dětmi v programu Začít spolu

Prostředí by mělo být samozřejmě podnětné a měly by zde být vytvořeny tzv. pracovní koutky, kterým se též říká centra aktivit (CA). Děti by se měly rozdělit tak, aby to vyhovovalo zvolené činnosti. Uspořádány mohou být frontálně, skupinově či individuálně (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

Děti mají možnost učit se kooperativně, prožitkově, integrovaně hrou a činnostmi (hraje velkou roli v CA) a v učení navzájem. Hodnocení převážně probíhá sebehodnocením (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

Kooperativní učení: jeho základem je vzájemná spolupráce dětí. Během ní žáci společně řeší problémy a situace. Děti si mohou rozdělit své postavení ve skupině a udělat si časový plán. Podstatná je také vzájemná kontrola, hodnocení přínosů jednotlivých členů skupiny, spojování parciálních dílčích výsledků do nadcelků apod. (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

Prožitkové učení: děti se učí prožitky a zkušenostmi, což je pro děti předškolního věku charakteristické. Ze své podstaty jsou velmi spontánní. Je zde prostor pro tvořivost a aktivitu. Komunikovat může dítě jak slovně, tak neverbálně. Díky prožitku se do procesu učení zapojují obě mozkové hemisféry. Pravá mozková hemisféra je více zaměřena na analytické a rozumové procesy, zatímco levá hemisféra dominuje intuice a cit (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

Integrované učení hrou a činnostmi: jak již bylo řečeno, je velmi podstatné pro CA. Tento způsob učení se zakládá na vyhledávání tématu blízkého dětem, prostřednictvím něhož žáci dosahují cílů programu Začít spolu (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

Učení se dětí navzájem: lze jej považovat za velmi efektivní formu. Díky tomu děti nezaměřují pozornost pouze na výsledek, ale také na proces učení (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

Poslední organizační formou výuky v programu Začít spolu je **rozdělení rolí mezi pedagogy a děti**. Obecně program prosazuje volnější formy práce. Základem je kladná nálada ve skupině. Mezi jejími členy by měla panovat důvěra, všichni by se měli držet stanovených pravidel, bez nichž by nemohly fungovat principy demokracie. Sebekázeň, kterou se pedagogové snaží v dětech vypěstovat, by měla nahradit vnější snahu o umravňování. Děti by se samy měly chtít chovat ukázněně (Gardošová, Dujková, 2003, s.15).

1.3. Průběh jednoho dne ve třídě s Centry aktivit v ZaS a u ve zkoumané MŠ

Zavedením CA v posuzované MŠ se musel přizpůsobit i průběh celého dne a i v tomto případě přišla inspirace z programu ZaS., ač se lze domnívat, že i v MŠ s běžným programem (tedy bez CA) se harmonogram dne odvíjí, nebo by alespoň měl, velice podobným způsobem.

1.3.1. Příklad pro jeden konkrétní den v MŠ s programem ZaS a v posuzované MŠ

Ranní kruh

Den by měl začít tzv. ranním kruhem, tedy místem, kde se děti a pedagogové společně setkají. Mají zde vyhrazený čas proto, aby si navzájem vyjádřily pocity, řekli si, co koho trápí nebo těší apod. Zároveň pedagogové informují děti o tom, co se bude daný den odehrávat. Při této příležitosti děti mohou říci, co se o daném tématu v minulosti již naučily, co by si rádi zkusily, co je zajímavá apod. Hlavním cílem je motivovat děti k činnostem plánovaným na daný den (Step by Step ČR, 2018).

Stejným způsobem probíhal ranní kruh v posuzované mateřské škole před zavedením CA i po zavedení.

Společná práce

Základem společné práce je to, že všechny děti se věnují společnému zadání. To mohou činit samostatně, ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Úkoly, které jsou pro děti připravené, mohou mít charakter základní či mohou být věnovány žákům s nadstandardními schopnostmi. Na základních školách bývá společná práce věnována probírání matematiky nebo českého jazyka (Step by Step ČR, 2018).

V posuzované MŠ byla společná práce vypuštěna a hned po ranním kruhu se děti rozdělily do CA. Důvodem je i časový harmonogram dne. Pokud by byla zavedena Společná práce, děti by trávily méně času venku a dle autorčina názoru by byly přetěžované.

Práce v centrech aktivity

Po společné práci bývá přestávka a následně probíhá práce v centrech aktivity. Připravené úlohy se obměňují. Měly by se vztahovat k danému ročnímu období. Každé dítě jde do nějakého centra, kde se věnuje samostatné činnosti. Volba centra neprobíhá nahodile, nýbrž pomocí stanovených pravidel. Obvyklým organizačním nástrojem je zapisování do předpřipravené tabulky. Díky přehlednému grafickému zpracování jsou zmapovány aktivity všech dětí v průběhu celého týdne. Přehlednost také napomáhá tomu, aby dítě během týdne nevynechalo žádnou z aktivit (Step by Step ČR, 2018).

Praxe je taková, že se v každém centru pracuje v malé skupince na odlišném úkolu. Pojítkem mezi centry je jedno téma projektu. Nesmí chybět ani konexe s reálným životem, která může být realizována prostřednictvím různých setkání, výprav, výletů apod. Děti mohou celý pracovní čas trávit v jednom centru nebo ho měnit.

(Step by Step ČR, 2018).

Po ranním kruhu se děti v posuzované MŠ rozdělily do CA (svou fotku připevnily k obrázku daného centra u vybraného centra a mohly začít pracovat.) Snažily jsme se, aby během stanovené doby (doby jednoho projektu), pracovalo každé dítě v každém z připravených center.

Hodnotící (reflexní) kruh

Stejně jako při ranním kruhu i nyní se všichni opět sejdou. Děti řeknou, co dělaly, samy sebe zhodnotí (tedy řeknou, co se jim povedlo a co ne). Díky tomu, že se navzájem poslouchají, si vyměňují zkušenosti, což vede k učení jeden od druhého. Hodnotí také učitel (Step by Step ČR, 2018).

Hodnotící kruh v posuzované MŠ probíhal stejným způsobem.

2. Prostředí pro rozvoj dětí

2.1. Dětský mozek

Podle Kovalikové (1995, s. 48) dětský mozek funguje jinak než mozek dospělého. S rostoucím věkem je lidský mozek stále složitějšího myšlení. Pokud mozek obdrží takový druh informace, které není schopen zpracovat, pak z něho nevytvoří ani žádné výstupy. Pokud dítě informaci „nestráví“, tedy nepochopí, pak se velmi často uchyluje k bohaprostému memorování. To není dobré ani pro sebedůvěru žáků, ani pro naplnění očekávání učitele.

Mozek dítěte ve věku od tří do šesti let

V období od tří do šesti let se žáci se děti učí převážně pomocí slov a jejich významů. V následujícím životě již děti nikdy nebudou mít větší schopnost učit se slova tak efektivně. Dále se dítě učí pomocí porovnávání podobností. Dítě si postupným způsobem vytváří představu reálného světa, dále o číslovkách (základních i řadových), o mírách a o užívání zastupujícího významu slov (o jejich rozpoznávání). Velmi důležité je, aby si dítě samo přišlo na to, co je správně a co je omyl. Častou chybou dospělých je, že dítěti chtějí dát okamžitý „návod“ co a jak dělat. Jinými slovy chtějí předejít tomu, aby se dítě dopustilo omylu, a chtějí mu „pomoci“. To není úplně šťastné řešení, protože dítě se učí i tím, že udělá omyl (Kovaliková, 1995, s.49).

Naproti tomu děti v tomto věku neumí dávat dohromady předměty s podobnými vlastnostmi. Pokud mají děti uskupit nějaké předměty, umí to pouze na základě jedné vlastnosti, například barvy. Zajímavé je, že pokud člověk se znalostmi charakteristiky lidského mozku projde klasické učebnice ve školách, zjistí, že současné učebnice nejsou z velké části příliš vhodné (Kovaliková, 1995, s.50)

2.2. Dětská hra

Hra je tou nejdůležitější činností, které děti dělají a jejich okolí by je v tom mělo podporovat. Ve své podstatě se hra u dětí dá označit jako psychická potřeba. Z pohledu fylogeneze si děti hrály vždy. Hra může také sloužit jako ukazatel toho, na jaké úrovni dítě aktuálně je. Při pozorování dítěte se tak mohou snadno odhalit jeho abnormality. Podle Holásková, K. & kol. (2010, cit.podle Hřiba a kol., 2013) se může hra používat dokonce i v klinické péči jako léčebný nástroj. Děti se při hře uvolňují, mohou řešit konfliktní situace a zejména se učit. Hry mohou být volné, nebo se může jednat o hry s pravidly. Na konci předškolního období děti již dokážou odlišit hru od práce. Dítě již nenaplnuje „jako prát“ nebo „jako vařit“, ale potřebuje onu činnost vykonávat doopravdy. Rodiče často v dětech „zabijí“ touhu učit se známou otázkou „už máš hotové úkoly?“. Na což dítě nejčastěji odpoví „ne, nemám“. Tento přístup může velmi rychle dítěti znechutit přístup nejen ke školním povinnostem, ale i k práci obecně.

Kouba (1995, s.50, cit podle Hřiba a kol., 2013) tvrdí, že hra je nejpřirozenější činností každého zdravého dítěte. U některých her je možné sledovat i postupnou přeměnu a vývoj. Z her manipulačních se stávají hry konstruktivní a následně i námětové (např. na benzínovou stanici). Co se týče kolektivních her, v tomto věku začíná vznikat jistá míra rivality a snaha o výkon. Jednu z největších oblib mají hry pohybové. Důvodem je potřeba dětí balancovat mezi svazující poslušností, kterou musí dodržovat v interiérech (když táta přijde domů z práce, musíš si v klidu hrát pokojíčku, po chodbě se neběhá apod.). Při pohybu si děti mohou užít svou obratnost, pohyblivost, rychlost, vytrvalost. Děti si navzájem mohou ve sportu porovnat síly, zjistit, v čem jsou talentované a co jim naopak nejde. Nejlepší cesta k budování pozitivního vztahu ke sportu je prostřednictvím pohybových her (Hřiba a kol., s2013).

Opravilová (2004, s.9) říká, že opravdová hra se pozná podle toho, že je smysluplná. V každé hře je tedy třeba hledat vnitřní smysl. Ten je na začátku nejprve určen a následně se rozvíjí. Většinou se dítě o smyslu hry nerozhoduje hned na začátku, ale vytváří si ho postupně. Hry se na svém začátku mohou jevit jako samoúčelné. Dítě při něm očekává, že bude prožívat nejrůznější pocity, jakými je radost a vzrušení. Ve výsledku se však ukáže, že samoúčelnost je opravdu většinou pouze zdánlivá a dítěti téměř vždy něco přináší. I

když vnitřní smysl hry může být odhalen až o hodně později a v situacích, kde by to člověk neočekával.

Ačkoliv se může zdát, že hra probíhá v jiné dimenzi, převážně zůstává pevně spjata s reálným světem. Skutečnými prvky ve hře jsou zážitky a prožitky, v kterých se děti často snaží napodobovat dospělé. Jejich fantazie jim pomůže dokreslit formu jejich vlastní hry nad rámec skutečnosti. Hra se tak ve své podstatě stává napodobeninou reálného světa, v němž si dítě zasazuje známé prvky do vymyšlených konstrukcí. Výsledná podoba hry může tyto skutečné prvky zkreslit, prvky mohou být neúplné, mohou mít zjednodušenou podobu či mohou být zkreslené či neúplné (Opravilová, 2004, s.9-10).

Další vlastností hry je formativní význam. Tím se myslí to, že dítě si hrou zafixovává požadované smyslové zkušenosti a pohybové schopnosti (prakticko-formativní charakter). Eticko-formativní význam pomáhá utvářet si aktivní postoj k životu, protože si buduje pozitivní vztah k vykonávání nějaké činnosti. Hra také pomáhá rozvíjet sociální a výrazovou stránku dětské osobnosti. Díky hře je možné navázat kontakt s ostatními vrstevníky a v návaznosti na to se učit komunikovat. v neposlední řadě, hra dává dítěti životní zkušenosti. Jinými slovy je tedy možné říct, že hra je nezbytnou podmínkou proto, aby se dítě správně vyvíjelo (Opravilová, 2004, s.9-10).

2.3. Vytváření podmínek pro hru

Podle Opravilové (2004, s.24) je nejdůležitější podmínkou a činitelem pro kreativní a klidnou hru dětí právě člověk. Důležitým spojujícím činitelem je nejen rodič, ale také učitel. Dítě má potřebu cítit autoritu, trpělivost nebo předávání zkušeností. Zároveň potřebuje, aby někdo pochopil, co potřebuje a co právě dělá. Co se týče prostorových podmínek, každé dítě by mělo být prostor pro sebe okolo 1,5 až 2 metrů čtverečních. Pokud by tento prostor byl menší, mohlo by docházet ke snížení rozsahu konstruktivní mezilidské interakce. V omezenějším prostoru vznikají různá nebezpečí úrazu, zvyšuje se přirozená agresivita a vzniká antisociální chování. Do jisté míry se dá nahradit větším množstvím hraček či jiných materiálů.

Dále Opravilová říká, že děti potřebují mít nejen velké plochy pro pohyb, ale také intimní zákoutí, v nichž by si mohly hrát jen v malých uskupeních. Nesmí být opomenut ani

prostor pro relaxaci, kam se děti mohou uchýlit, pokud začnou být unavené. V souladu s CA Opravilová (2004, s.24) potvrzuje, že je potřeba, aby děti měly příležitost trávit čas na místech, kde mohou spojit hru s nejrůznějšími pracovními aktivitami. Měly by mít možnost si zkusit pracovat s nejrůznějšími nástroji, materiály či náradím. Zároveň by se mělo počítat s možným vznikem nepořádku a poničení prostoru, ke kterému může dojít. Děti by měly být vedeny k dodržování bezpečnosti při práci a dodržovat pracovní postupy.

Všechny různé prostory ve třídě by měly být využity k zaznamenávání a ukazování výsledků. A to jak práce dětí ve skupině, společné nebo individuální. Pokud se vstoupí do třídy, mělo by být na první pohled zřejmé, jakému tématu se výuka aktuálně věnuje. Díky tomu se děti učí, i když o to ani neusilují. Tomu pomáhají vystavené vlastní i cizí výtvary (Step by Step ČR, 2018).

2.4. Možnost výběru

Jak již zaznělo v této práci, CA dávají možnost volby samostatné činnosti. Již podle Kovalikové v roce 1995 (1995, s.59) se starobylý školní systém choval nepřátelský vůči mozku. Měl se dopouštět jednoho z největších „zločinů“ - stejnosti, tedy výroby něčeho jako na běžícím pásu. Tento zastaralý systém také propagoval myšlenku, že všechny děti se učí stejně. Dnes již téměř každý rodič nebo pedagog ví (nebo by alespoň měl vědět), že tomu tak rozhodně není. Nicméně ani do dnešní doby někteří lidé nejsou schopni vzájemné odlišnosti akceptovat, i když o nich ví. Neustále vznikají nové a nové módní metody učení a pedagogové doufají, že něco nového zafunguje a bude dobré úplně pro všechny. Málokdo z nich si však uvědomí, že taková metoda nemohla nikdy existovat, neexistuje a ani existovat nebude.

2.5. Devět typů inteligence u dětí

Gardner (1999, s.103-292) popisuje mnohočetnou inteligenci. Tento popis přispěl k tomu, aby se začala zavádět smysluplná nabídka činností, kterým se děti mohou věnovat. Naopak ve velké většině učebnic možnost výběru zcela chybí. Gardner ve své knize *Dimenze myšlení* uvádí, že existuje několik možných druhů inteligence, přičemž přiznává, že neexistuje žádný seznam druhů inteligencí, pod který by se podepsali všichni vědci. Podle

něho „*intelligence obsahuje soubor schopností řešit problémy - musí tedy člověku umožňovat vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se setkává, a v případě potřeby udělat něco účinného, avšak musí také obsahovat potenciál pro nalézání nebo vytváření problémů, čímž založí základ pro získání nových vědomostí*” (Gardner, 1999, s.90).

Devět typů inteligence podle Gardnera jsou formulovány následovně: :

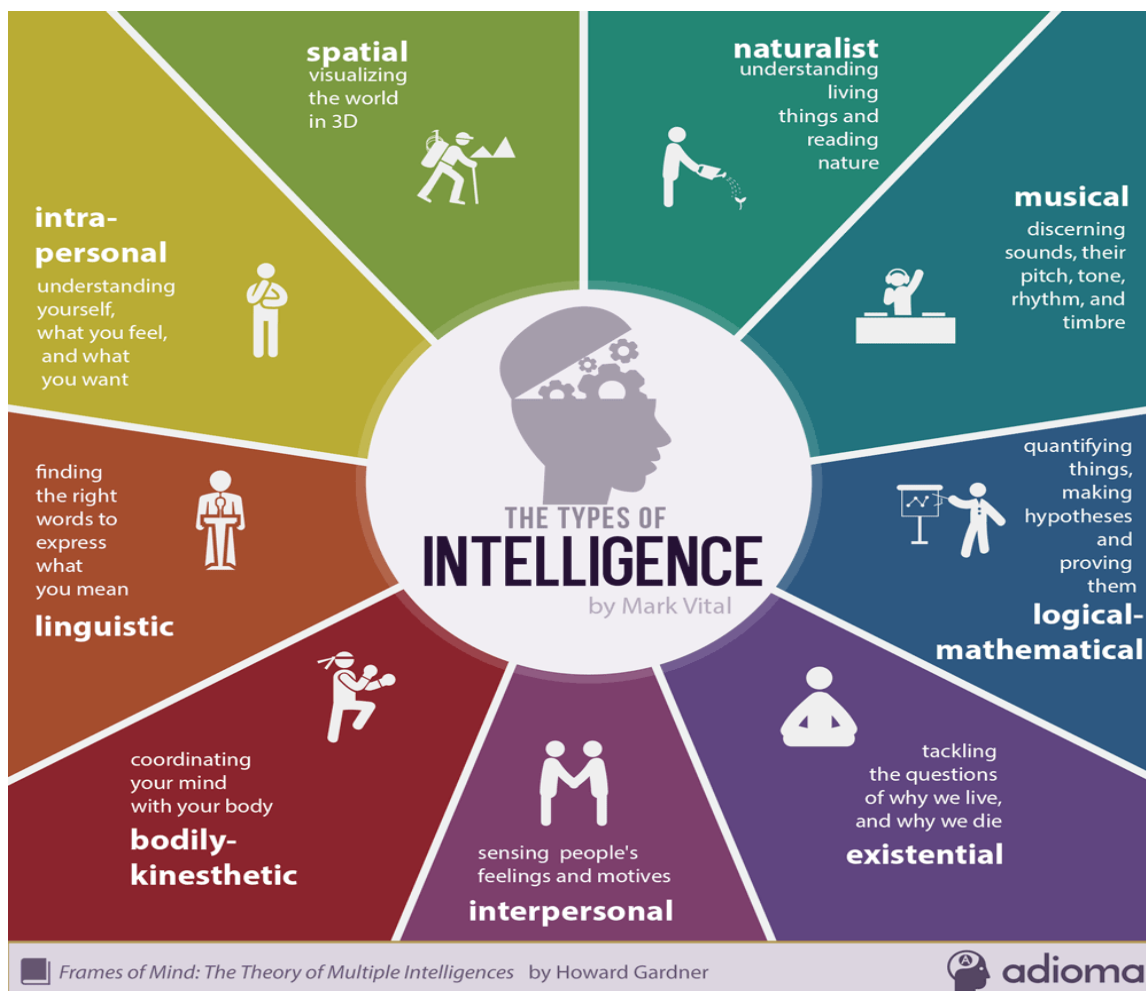
1. **Lingvistická (jazyková) inteligence.** Jazykově nadané děti mají zájem o psaní, dobře si pamatují jména, data a další různé maličkosti. Rády čtou. Oblibu nalézají v nesmyslných jazykolamech a rýmovačkách. Dokonce vytvářejí nezvyklá jazyková přirovnání, například brnicí nohu mohou připodobnit k bublinkové limonádě. Tradiční pojetí vzdělávání z velké části zajišťuje úspěch. Pokud nemá dítě tento typ inteligence, může být škola pro dítě prvním velkým životním selháním (Gardner, 1999, s.103-123).
2. **Hudební inteligence.** Žáci s tímto nadáním hravě zvládají melodii, rytmus, tóny a skladby. Velmi negativně na takové děti působí lidé, kteří hovoří monotónním hlasem. Děti umí udržet rytmus podle hudby, pamatují si melodie písniček a často si pro sebe zpívají. Pokud dítě tuto inteligenci má, projeví se již v předškolním věku. Pokud některé dítě tuto inteligenci nemá, příliš se neděje, protože v naší společnosti je hudební negramotnost tolerována (Gardner, 1999, s.127-150).
3. **Logicko-matematická inteligence.** Děti takto nadané baví počítadlo, rády dávají otázky typu “*kde končí vesmír?*”, rády hrají strategické hry, vymýšlejí si experimenty nebo vše logicky odůvodňují. Při hře si děti s touto rozvinutou inteligencí rády věci řadí do řady, přerovnávají je a zjišťují jejich počet. Pro rozvoj této inteligence je nutné si umět řadit věci podle tvarů, barev a dalších klíčových aspektů (Gartner, 1999, s.153-188).
4. **Prostorová inteligence.** Vychází z pravé mozkové hemisféry. Děti s prostorovou inteligencí rády tráví čas uměleckými aktivitami. Jejich kresby se podobají realitě. Děti s touto inteligencí mohou často trávit dlouhý čas například skládáním puzzle, kreslením nebo „sněním ve dne”. Milují sledování filmů a prohlížení obrázků. Snadno se orientují v mapách, diagramech či náčrtcích. Při přemýšlení mají jasné zrakové představy. Člověk s rozvinutou prostorovou inteligencí je schopen myslet ve třech rozměrech. Umí si vytvářet mentální snímky, prostorově uvažovat, manipulovat v hlavě s obrázky. Lidé s tímto rozvinutým typem inteligence jsou

výborní malíři, architekti, sochaři, ale také piloti či námořníci. Stejně jako logicko-matematický inteligence, i tento druh inteligence vzniká pomocí působení vnějšího prostředí dítěte na svět (Gardner, 1999, s.193-224).

5. **Kinetická (tělesně-pohybová) inteligence.** Vychází z převažující levé hemisféry v případě praváků. Děti s tímto druhem inteligence získávají schopnost obratným způsobem využívat svého těla. A to jak pro sebevyjádření, tak pro činnost, která směřuje k určitému cíli. Takto nadané děti většinou vynikají ve sportovních soutěžích, když sedí, tak sebou vrtí, rády se pohybují. Dále mají potřebu dotýkat se lidí, s nimiž hovoří, na poutích je baví nebezpečné atrakce a dovedně umí napodobit jiné lidi. Děti s touto inteligencí jsou v budoucnu výbornými žongléry, písáři, šachisty, herce, tanečníka apod. (Gardner, 1999, s.229-255).
6. **Intrapersonální inteligence.** Tato inteligence má dávat dětem nadání zkoumat a znát vlastní pocity. Děti s tímto druhem inteligence jsou schopné rozlišovat mezi svými jednotlivými pocity a dokonce je i umí pojmenovat. Touto inteligencí nadané děti mají silnou vůli, působí, že žijí ve vlastním světě, mají velkou sebedůvěru. K oblékání a projevech chování se staví nezávisle na projevech ostatních. Užívají si bytí sami tak, aby měly prostor na své koníčky, vlastní projekty či jiné osobní zájmy (Gardner, 1999, s.259-291).
7. **Interpersonální inteligence.** Děti s touto inteligencí jsou nadmíru vnímavé. Vycítí, jak se kdo chová, jak se cítí, či jak je motivován. Tyto děti většinou mají velké množství přátel, působí jako usmiřovatelé při hádkách, baví je hraní skupinových her, jsou empatické a mají všude hodně sociálních vazeb. Příkladem silně vyvinuté formy interpersonální inteligence jsou některé formy politických a náboženských vůdců, např. Fitzgerald Kennedy či Mahátma Gándh. Dítě mezi dvěma až pěti lety věku umí díky této inteligenci označit sebe, jiné lidi a jejich pocity a zkušenosti (např. „moje narozeniny“, „můj nápad“) (Gardner, 1999, s.259-291).
8. **Přírodní inteligence.** Přírodní inteligence identifikuje lidskou schopnost rozlišovat mezi živými bytostmi (zvířata, rostliny) a citlivostí na jiné rysy přírody (mraky, struktura kamene). Tato schopnost byla hodnotná především v minulosti, kdy byli lidé lovci, sběrači a zemědělci. V naší společnosti se tento typ inteligence může pozitivně projevit při takových povoláních, jakým je biolog nebo kuchař. Přírodní inteligence nám také pomáhá se rozhodovat jako spotřebitelům, tedy při výběru nového auta, bot, potravin apod. (Gardner, 1993).

9. **Existenciální inteligence.** Tato inteligence umožňuje být citlivý a schopen řešit hluboké otázky týkající se lidské existence. Takovými otázkami je například smysl života, z jakého důvodu zemřeme, či proč jsme na zemi (Gardner, 1993)

Obrázek 1: Devět typů inteligence



Zdroj: blog.adioma.com

3. Obohacené prostředí

Díky obohacenému prostředí dochází k fyzickým změnám v mozku, které jsou téměř vždy pozitivní. Zvyšuje se celková hmotnost mozku, zvětšují se těla neuronů, zesiluje se tloušťka mozkové kůry, zvětšuje se počet dendritových trhů, zvyšují se velikosti synaptických křížovatek, synaptických křížovatek a díky tomu se zvyšuje počet gliových buněk. Nejen u lidí, ale i v celé živočišné říši, je růst mozkových struktur nejvýraznější u mláďat, nicméně dochází k němu i u starších jedinců. Pojem „obohacené prostředí“ („environmentální enrichment“) začal poprvé používat ve vědeckém článku Mark Rosenzweig na University of California v roce 1964 (Greenfieldová, 2016, s. 81).

U běžné školní třídy je ten problém, že ve většině případů bývá holá, institucionální a sterilní. To zpravidla snižuje schopnost dětí vstřebávat podněty a zahlučuje nervový systém. Naprostá většina podnětů v běžné třídě bývá v tištěné podobě či v podobě výkladu. Dalším velkým problémem je chudost a konzervativnost pomůcek. Pomůcky jsou chudé na podněty a do značné míry i „umělé“. Každý mozek je zvyklý hledat vzorová schémata, díky nimž jsou rozpoznávány prvky mající vztah k nějakému subjektu. Také si vytváří mentální programy, které napomáhají využívání znalostí a dovedností ve skutečném životě. Toto využívání je z velké části závislé na tom, jakým způsobem je prostředí podmětne. Zjednodušování učebnic a pouhé „šprtání“ je v protichůdném postavení s fungováním mozku, který je ze své podstaty uzpůsoben k řešení složitých situací (Kovaliková, 1995, s. 77-78).

Tvorba obohaceného prostředí se zakládá na využívání zkušeností z reálného života, jenž si s sebou děti přinášejí do vzdělávacího procesu. Reálné prostředí a vzdělání by se mělo doplňovat. Zatímco běžné školy se snaží dětem převážně ukazovat jen „reprodukce“ reálného prostředí, pro lidský mozek je vhodné, aby se „reprodukce“ a reálné prostředí doplňovalo. Tedy pokud děti něco poznají reprodukováním, škola by jim měla nabídnout i praktické poznání a naopak (Kovaliková, 1995, s. 77-78).

Podle Kovalikové (1995, s.78) je inteligence z velké části záležitostí spíše zkušenosti než rigidního genetické dispozice. Díky pobytu v obohaceném prostředí může mozek dostat

chemické nebo elektrické podněty, které vybízejí k vykonávání činnosti. Díky takovému konání se začínají zvětšovat neuronové buňky a rostou dendrity a synapse. Pokud bychom se následně podívali na vizuální podobu mozku, mozek bude vypadat „hustší“.

Učitelé by si proto měli položit otázku, jakým způsobem je možné z maximálního hlediska aktivovat mozek. Odpovědět se na takovou otázku dá, že pomocí zapojení všech devatenácti smyslů. Kromě známých smyslů jakými je zrak, sluch, hmat, chuť a čich jsou tu také smysly, které nám dovolují vnímat rovnováhu, dále máme smysl vestibulární (pro opakující se pohyby), vnímání teploty, vnímání bolesti, vnímání eidetických představ (podržení neuroelektrického obrazu), magnetický, infračervený (umí zachytit elektromagnetické záření s dlouhou vlnovou délkou), ultrafialový (elektromagnetické záření s krátkou vlnovou délkou), ionický, vomeronasální (schopný vnímat feromony), proximální (schopnost vnímat fyzickou blízkost), elektrický (schopnost vnímat povrchový náboj), barometrický (schopnost vnímat atmosférický tlak) a gravimetrický (schopnost pociťovat rozdíly hmotnosti). Abychom nezůstávali jen u holé teorie, nyní je čas se uvědomit, které učení se v životě nezapomíná. Většina z nich je spojena právě s tím, kde jsme byli přítomní, do jsme si dokázali zinscenovat, kdy jsme se něčeho dotkli, získali jsme zprostředkovaně anebo co je symbolem.

K obohacenému prostředí je možné pro shrnutí říci, že by mělo uvádět děti do reality, v nichž budou využívány původní a skutečné zdroje. Až v momentě, kdy již nejsou původní zdroje k dispozici, může se přistoupit k využívání nepřímé skutečnosti. Na rozdíl od běžných škol, v obohaceném prostředí by se knihy a jiné tiskoviny, videa a obrázky měly používat až následně, kdy žáci získají reálnou zkušenost. Dále by každá třída měla obsahovat velké množství zdrojů poznatků: knih, encyklopedií či různých nahrávek. Prostor by mělo vyhovovat i fyzické stránce těla člověka. Pedagog by se měl vyvarovat chaosu a nepořádku. Tedy něčemu, co vyrušuje a vyvolává nežádoucí podněty. Vše, co visí na stěnách, jako jsou nástěnky a nejrůznější výstavy, je třeba často vyměňovat. Pokud se bude jednat o výuku na základní škole, učitel by měl zvážit, že nenakoupí stejnou učebnici pro celou třídu, ale raději vynaloží peníze na nákup věcí, které dětem pomohou vidět a poznat skutečné věci. A to je tento popis pouze základem popisu obohaceného prostředí (Kovalíková, 1995, s. 83).

4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Aktuální Rámcového vzdělávacího programu pro mateřské školy (RVP PV), který je platný k 1.lednu 2018, má za úkol zajistit, aby byl umožněn vývoj a vzdělávání každému jednotlivému dítěti v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Dále by RVP PV měl dětem zajistit získání základní klíčové kompetence v etapě předškolního vzdělávání, akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně jej promítat do obsahu forem a metod jejich vzdělávání a další. Podle RVP PV by měly mít mateřské školy možnost využívat různé formy a metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělání konkrétním regionálním a místním podmínkám, možnostem a potřebám. Kvalita předškolního vzdělávání je definována z hlediska vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet. Cílem předškolního vzdělávání je usnadnění dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Mělo by napomoci rozvíjet osobnost dítěte ve všech směrech, tedy nejen po psychické stránce, ale také po fyzické stránce a po stránce celkové spokojenosti. Kromě vzdělávacího významu má škola i úkol diagnostický a to především k dětem, které jsou speciálně nadané, nebo mají speciální potřeby. Pokud děti potřebují, měla by jim být poskytnuta včasná speciálně pedagogická péče, což jim může pomoci zlepšit životní a vzdělávací šance.

Cíle předškolního vzdělávání

Mezi rámcové cíle předškolního vzdělávání patří rámcové cíle, které by měly rozvíjet dítě, jeho učení a poznání, osvojovat si hodnoty a získávat osobnostní postoje. Osobnost by měla být rozvíjena po stránce biologické, psychologické, intrapersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Děti by měly získat kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské (RVP PV, 2018, s.9).

Pokud by se mělo shrnout, o co by mělo usilovat předškolní vzdělávání, pak jsou to následující body:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání

2. osvojení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2018, s.10).

Kompetence, které by dítě mělo mít při ukončení předškolního vzdělávání

Dítě, které opouští předškolní vzdělání, by mělo mít schopnost soustředěně něco zkoumat, objevovat, experimentovat, všimnout si souvislostí a užívat při tom jednoduché pojmy, znaky a symboly, uplatňovat získané zkušenosti v praktických situacích a také v dalším učení. Co se týče vědomostí, děti by měly mít základní poznatky o lidském světě, kultuře, přírodě či technice, která je kolem nás. Děti by měly znát i řád přírody a dění v okolí, ve kterém žijeme. Dále by se měly naučit klást otázky a snažit se na ně najít odpovědi. Měly by získat touhu zjistit, co se kolem nás děje, orientovat se v řádu a dění kolem sebe, poznávat, co se mohou naučit a radovat se z toho, že sami něco zvládly (RVP PV, 2018, s.11).

Podle RVP PV (2018, s.11-13) by kromě kompetencí k učení měly získat kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální a činnostní a občanské.

V rámci získaných kompetencí k řešení problémů by si mělo dítě umět všimnout dění i problémů v jeho bezprostředním okolí. Mělo by mít přirozenou motivaci, aby se snažilo vyhledávat další problémy a k nim pasující řešení. Když řeší problémy, mělo by k řešení umět využívat cestu pokud-omyl. Zapojeny by měly být i zkušenosti, představivost a fantazie. Při zpracování svých myšlenkových pochodů by mělo umět zapojovat logiku a empirické a matematické postupy. Již by také mělo být schopné chápat jednoduché algoritmy a své dosavadní znalosti by mělo být schopné využívat k řešení různých situací. Umí rozlišovat mezi funkčním a nefunkčním řešením. Dítě by nemělo mít strach, že udělá chybu. Mělo by být vždy chváleno alespoň za projevenou snahu.

Získané komunikativní kompetence by ho měly naučit ovládat řeč, vhodně formulovat věty či vést smysluplný dialog. Své prožitky, nálady a pocity by mělo umět vyjadřovat nejen řečovými schopnostmi, ale také výtvarnými, dramatickými či hudebními. Chápat by již mělo různá gesta a mělo by je umět používat. Stejně tak by již mělo chápat významy základních symbolů. Dítě by mělo být k motivováno k tomu, aby bez ostychu a zábran komunikovalo nejen s ostatními dětmi, ale i s dospělými. Děti by měly být vedeny k tomu,

že být v komunikaci „průbojný“ a sebevědomý pro ně znamená do budoucna velkou výhodu. Také by měly vědět, že je dobré se učit cizím jazykům.

Co se týče sociální a personální kompetence, dítě by se mělo samostatně umět rozhodovat o činnostech, které bude dělat. Mělo by si umět vytvořit vlastní názor. Mělo by si uvědomovat následky svých činů. Ve skupině by se mělo umět nejen prosadit, ale také podřídit. Mělo by umět spolupracovat a domlouvat se na činnostech. Při jednání s ostatními by mělo dodržovat základní společenské návyky, mezi které patří uzavírání kompromisů, respektování ostatních či vyjednávání. Mělo by umět odmítat chování ostatních, které je mu nepříjemné a zároveň by mělo umět tolerovat vzájemné odlišnosti. Dále by mělo rozumět tomu, co se skrývá pod pojmy násilí, agresivita, ponižování, lhostejnost či nespravedlnost. Konflikty by mělo umět řešit dohodou.

Činnostní a občanské kompetence by měly děti naučit si umět své hry řídit, organizovat a plánovat je a následně vyhodnocovat. Mezi svými vlastnostmi by mělo umět využít vlastní silné a slabé stránky. Pokud dostane nápad, mělo by umět ve zdravé míře umět vyhodnotit, jaká může nést rizika. Když si hraje, pracuje či se učí, mělo by do těchto svých činností zapojovat též smysl pro povinnost. Mělo by rozlišovat mezi činnostmi, které jsou přínosné (zájem o dění v okolí, pracovitost, podnikavost) a aktivitami, které přinášejí nepříznivé důsledky. Těmi je lhostejnost, pohodlnost, nízká aktivita či nevěšmavost. V rámci svých možností si uvědomuje svá práva i práva druhých, a pokud jsou porušována, snaží se je hájit a bojovat za ně. Věnuje pozornost svému zdraví a chová se s takovou opatrností a zodpovědností, aby nikomu neublížovalo a aby se chovalo přátelsky k přírodnímu prostředí (RVP PV, 2018, s. 13).

Vzdělávací obsah v rámci RVP PV je stanoven i obsah „učiva“ nebo-li „očekávaných výstupů“. Význam slova „učivo“ může být substituován pojmem „vzdělávací nabídka“ a „očekávané výstupy“. Vzdelávací obsah je rozřazen do pěti oblastí, které jsou nazvány: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Každá ze vzdělávacích oblastí má popsáno, co podporuje, jakým způsobem pracuje učitel, jaké by měly být očekávané výstupy na konci předškolního vzdělávání a jaká jsou rizika této oblasti (RVP PV, 2018, s. 14-29).

Podmínky předškolního vzdělávání

Za prvé podmínky předškolního vzdělávání musí splňovat legislativní předpisy¹. Kromě těchto příslušných právních norem v podobě předváděcích právních předpisů jsou popsány detailněji další podrobnosti, které by měly doplnit informace týkající se podmínek materiálního, organizačního, pedagogického, psychohygienického a personálního charakteru. Co se týče lesních školek, měly by zajišťovat totožné podmínky, pokud není v právních předpisech stanoveno jinak (RVP PV, 2018, s.31-32).

Ve věcných podmínkách je popsáno, že děti by měly mít dostatečný prostor a vhodné prostorové uspořádání. Veškeré vybavení a jeho rozmístění by mělo odpovídat nejen počtu dětí, ale také jejich antropometrickým požadavkům. Hračky by měly korespondovat s věkem a počtem dětí. Zahrada a hřiště by měla navazovat na budovy školky. Uložení hraček a náčiní by mělo být takové, aby se v něm děti dobře orientovaly a mohly si brát, co chtějí. Dále RVP PV stanovuje zásady správné životosprávy, psychosociální podmínky, organizaci chodu, způsob řízení školy, personální a pedagogické zajištění a formu spoluúčasti rodičů (RVP PV, 2018, s.31-32).

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, středním odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění; zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, ve znění pozdějších předpisů (a příslušné prováděcí předpisy); vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů; vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů; vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů; vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů; nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů; vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů; vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů; popř. další související předpisy.

Zejména důležité je zmínit psychosociální podmínky, které stanovují, že děti i dospělí by prostředí školy měli vnímat jako bezpečné a měli by z něj cítit jistotu, cítit se spokojeně a dobře. Pro CA by mohl být důležitý pokyn podle RVP PV, že volnost a svoboda dětí by měla být rovnoměrně vyvážena mírou povinností a nutností něco vykonat, což napomáhá udržovat pravidla a řád chodu školky. Dále je nutné, aby způsob pedagogického vedení bylo založeno na samostatném rozhodování dítěte a přiměřeným aktivitám učitelů při nápomoci dětem v jejich rozhodování. Tématika nabízených aktivit musí být blízká aktuálnímu mentálnímu období dítěte. Pedagog by se měl zdržet negativních komentářů a celý způsob vedení by měl být maximálním možným způsobem motivační. Zároveň by nálada ve třídě měla být přátelská a učitelé by se k žákům měli chovat neformálně, což může působit jako prevence proti šikaně a případně dalším sociálně- patologickým jevům v dětském kolektivu (PVP PV, 2017, s.32).

Podle RVP PV (2018, s. 35) je také možné, aby běžné mateřské školy navštěvovali žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Z toho důvodu je také nutné zajistit podmínky, které by umožnily lepší přijetí takového žáka.

Praktická část

5. Cíl práce

Cílem práce je vytvořit návrh organizace Center aktivit, které mají pomoci zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Práce vychází z předpokladu, že Centra aktivit jsou jednou z nejjednodušší cestou k naplnění klíčových kompetencí, které děti v předškolním vzdělávání potřebují získat. Příprava Center aktivit je poměrně náročná na čas a učitel či učitelka se stává spíše pozorovatelem, což napomáhá diagnostice dítěte. Díky Centřům aktivit se může dítě rozvíjet ve více oblastech najednou. V Centrech aktivit se využívá prožitkové učení hrou a činností dětí. Úkoly, které budou v této práci zmíněny, jsou stupňovité podle náročnosti a dítě si samo určuje, co bude dělat.

Pro vytvoření návrhu práce bude použit konkrétní prostor, v němž budou umístěna jednotlivá Centra aktivit, a bude posouzeno, nakolik jsou CA v souladu s RVP PV. Posuzovaný prostor, pro který bude návrh vytvářen, se skládá z herny o velikosti 75 m² a rozměrech 15 metrů délka a 5 metrů šířka. Přičemž k aktivitám u stolečku je využíván ještě prostor jídelní koutek o velikosti 17,5 m², přičemž délka koutku je 5 metrů a šířka 3,5 metru. Kromě posouzení využití Center aktivit v souladu s RVP PV bude posouzena spojitost s využitím obohaceného prostředí, fungování způsobu využívání lidského mozku pro rychlé a efektivní učení. Pro dosažení cíle práce bude vycházeno z předpokladu, že by prostor o velikosti 90 metrů čtverečních měl být dostačující pro 10 center aktivit a 24 dětí. Aby tento předpoklad mohl být potvrzen, bude vytvořen grafický návrh prostoru, kam budou jednotlivá CA rozvržena, přičemž bude dodrženo pravidlo, že každé dítě by mělo mít okolo sebe prostor 1,5-2 metry čtvereční. Dále se vycházelo z předpokladu, že projekt „Moje tělo” je vytvořen tak, aby v plném rozsahu odpovídal Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, platném k lednu roku 2018.

Při zjišťování spojitosti mezi CA s RVP PV, obohaceným prostředím a fungováním lidského mozku budou do tabulky vedle sebe utříděny myšlenky a informace, které mezi sebou mají očividnou spojitost. Forma tabulky byla zvolena pro větší grafickou přehlednost.

Další z dílčích cílů práce je vytvořit popis případu, který bude popisovat zavedení CA v praxi a popsán průběh školního roku, v kterém CA začala být aplikována.

6. Návrh konkrétního využití Center aktivit

6.1. Popis mateřské školy

Mateřská škola se nachází nedaleko centra města v oblasti zástavby rodinných a bytových domů. V blízkosti je multifunkční hřiště, zámecký park, řeka a pole. Výhodou je dostupnost městskou dopravou a vlakem.

Budova školy je přízemní stavba, která má tři pavilony s vlastním vchodem do jednotlivých tříd a šaten dětí. Třídy jsou členěny na dvě části - prostor se stolky a hernu. Uspořádání vyhovuje nejrůznějším individuálním i skupinovým činnostem dětí, využívány jsou také různé hrací koutky. Součástí dvou tříd jsou venkovní terasy, které mohou být využívány pro různé činnosti venku. Současná kapacita mateřské školy je 80 míst.

Budovu mateřské školy obklopuje prostorná zahrada, která poskytuje možnosti k různým pohybovým aktivitám, relaxaci a kontaktu s přírodou. Dle vypracovaného a schváleného projektu „Zahrada fantazie“ je koncipována v přírodním stylu. V posledních letech byla dokončena její celková revitalizace zaměřená na vegetační úpravy a zbudování herních prvků. Nabízí dobrodružná zákoutí pro hry dětí, kromě originálních přírodních herních prvků je vybavena pískovišti, klouzačkami, dřevěným vláčkem, houpačkami a dopravním hřištěm. Za příznivého počasí může být využívána jako přírodní učebna po celý den.

Po dobu autorčina působení v této MŠ byl přikládán velký význam moderním metodám výuky a vzdělávání dětí PV. Cílem bylo -a autorka věří, že stále je- zajistit dětem prostředí, ve kterém je podporován přirozený vývoj dítěte v souladu s přírodou.

Díky tomu učitelky dostaly možnost zavést CA v této škole, přesněji v jedné ze tří tříd.

6.2. Třída Broučci

Ve školním roce 2016/17 navštěvovalo třídu Broučci 24 dětí ve věku 3-5 let, složení třídy bylo tedy heterogenní. V září nastoupily do třídy pouze čtyři nové děti, ostatní navštěvovaly třídu Broučci i ve školním roce 2015/16.

Je třeba zmínit, že školní rok 2015/16 bylo pro učitelky velice náročný vzhledem k věku dětí. V tomto školním roce navštěvovalo třídu Broučci 24 dětí. Složení bylo spíše homogenní. V září nastoupilo do třídy 12 dětí ve věku 2 let (z toho šest dovršilo věk 3 roky do prosince, dalších šest dětí do března), šest tříletých dětí (ty dovršily 4 roky v létě) a šest dětí ve věku 3 a 4 roky.

Ve třídě byly dvě učitelky a asistentka pedagoga.

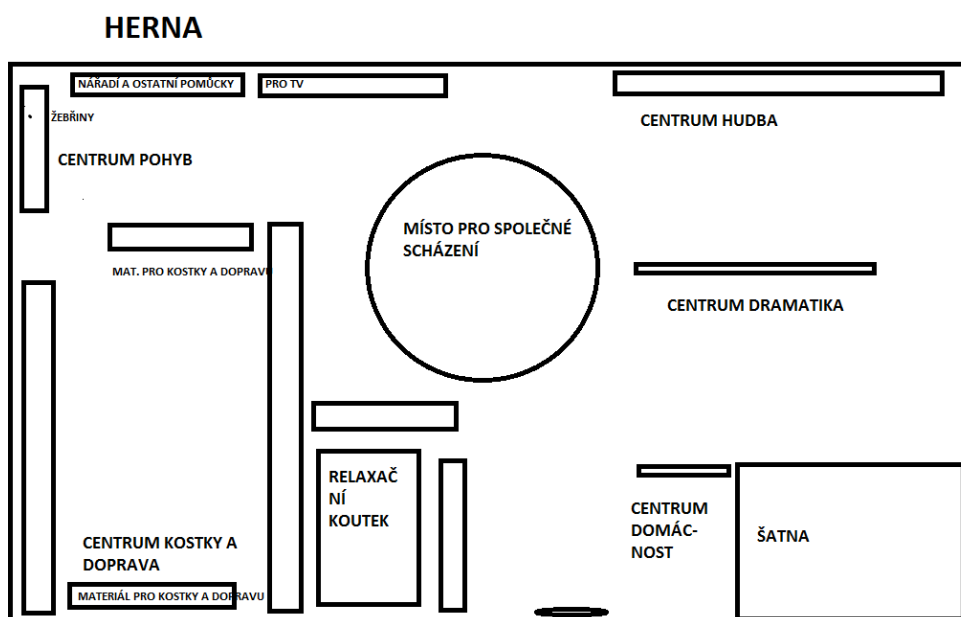
Po závěrečné evaluaci v roce 2015/16 učitelky při pedagogické radě předložily paní ředitelce a ostatním kolegyním návrh uspořádání třídy do koutků, které chtěly také využívat při řízené činnosti jako CA.

Autorčiny kolegyně si pro tuto příležitost připravila prezentaci své stáže v Estonsku, kde navštívila MŠ s programem Začít Spolu.

Všem se návrh líbil. Podmínkou bylo o tom seznámit rodiče dětí a dostat jejich souhlas. Učitelky naplánovaly začátek CA na začátku dalších šk. roku.

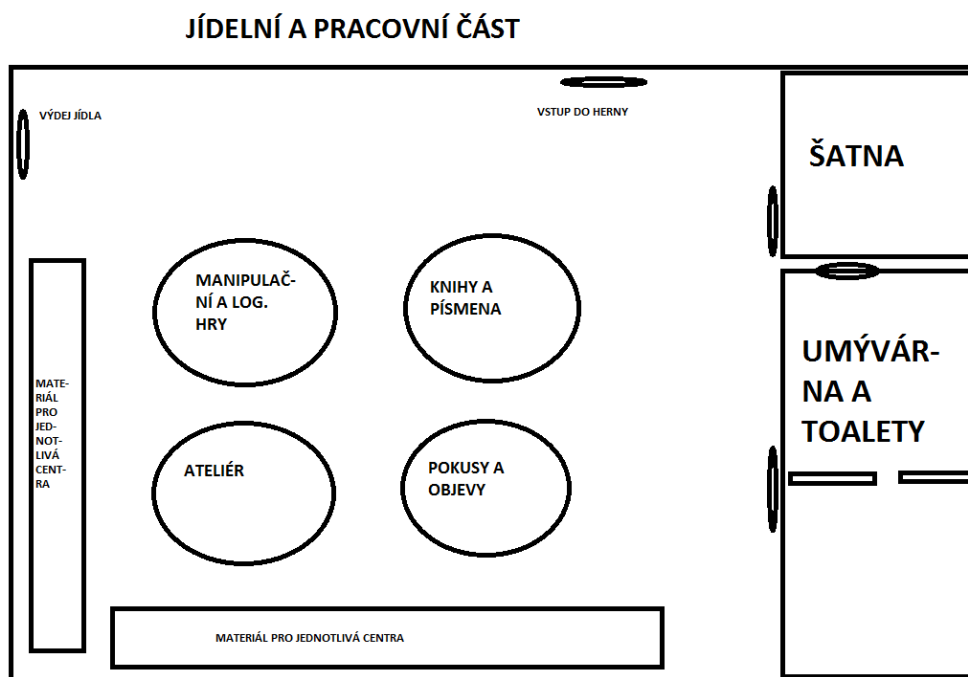
Během přípravného týdne učitelky uspořádaly třídu do koutků. Je třeba zmínit, že bylo třeba dokoupit pouze čtyři malé regály (každý regál měl devět vyjímatelných textilních boxů). Třídu se podařilo rozdělit na deset koutků viz. Obrázek č. 2.

Obrázek 2: Návrh centra aktivit



Zdroj: autor

Obrázek 3: Návrh rozložení CA, jídelní a pracovní část



Zdroj: autor

Učitelky z posuzované MŠ. Nový školní rok mohl začít.

Učitelky neměly v plánu začít s CA hned od září, přesto byla třída hned od začátku roku rozdělena do koutků. V prvním měsíci děti využívaly koutky pouze při volné hře. Pomocí řízené činnosti se proces soustředil na adaptaci dětí a společné tvoření pravidel. Při první schůzce s rodiči v první polovině září byli rodiče seznámeni s plánem zavedení CA. Všichni rodiče souhlasili a mnozí sdíleli nadšení učitelek.

Blížil se Den „D“, zavedení CA.

Zavedení CA

K jednotlivým koutkům byly připevněny piktogramy s nápisy jednotlivých center s prostorem pro přiložení fotek dětí, které v daném koutku budou pracovat. Další den se učitelky v komunikačním kruhu zaměřily na pochopení principů, systému využití a určení prostor. Na tento den bylo pro děti nachystané překvapení – relaxační vak (odpočinkový koutek).

K seznámení dětí s CA byl zvolen pátek, aby měly děti prostor k tomu přes víkend vše nové vstřebat.

V pondělí byl dětem krátce připomenout způsob organizace při rozdělování do center, děti se seznámily s činnostmi v jednotlivých centrech a učitelky daly pokyn k samotnému rozdělení do center. Pouze třem nejmladším muselo být při výběru asistováno, ostatní děti pochopily a realizovaly rozdělení do CA a následně pouze s minimální pomocí zpracovaly připravené úkoly a činnosti. Dětem, které ukončily svou práci dříve, byla nabídnuta možnost vyzkoušet si překážkovou dráhu, připravenou v centru POHYB, nebo se uchýlit do relaxačního koutku s knihou, časopisem, nebo bez. Tento den nebylo po dětech vyžadováno, aby se v KK vyjádřily k vykonaným činnostem. Pouze jim bylo řečeno, že se učitelkám líbilo, že pracovaly samostatně a bez větších problémů zvládly nový systém. Také se učitelky zeptaly, komu se práce v CA líbila a zdála se být zajímavá. Děti byly nadšené a učitelky také. V průběhu dalších dnů tohoto projektu se učitelky hlavně zaměřily na to, aby se děti pokusily svou práci v CA prezentovat a zhodnotit. Na začátku se vyjadřoval pouze ten, kdo chtěl, později učitelky vyžadovaly, aby se vyjádřil každý. Samozřejmě bez nucení.

Autorka (jedna z učitelek) musí říct, že příprava CA je náročná, náročnější, než příprava minulého systému, ale díky tomu učitelky mají během realizace prostor u práce děti více pozorovat, což je jeden z hlavních bodů diagnostiky dítěte.

6.3. Projekt „Moje tělo“

Obrázek 4: Projekt „Moje tělo“



Didaktická struktura integrovaného bloku

Téma projektu: Moje tělo, tvoje tělo

Cílová skupina: Děti ve věku 3 - 6 let.

Třída: Heterogenní

Vzdělávací cíle:

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky
- užívání všech smyslů
- rozvoj fyzické i psychické zdatnosti
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností
- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě

- osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví a bezpečí
- vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základ zdravého životního stylu
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbální i neverbální)
- rozvoj tvořivosti (tvořivé myšlení, řešení problémů, tvořivé sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost, zájem, radost z objevování apod.)
- vytváření základů pro práci s informacemi
- seznámení dětí s umělcem Johannesem Stoetterem a body paintingem (výtvarný projekt, který zde nebude prezentovat)

Vzdělávací obsah (CENTRA AKTIVIT):

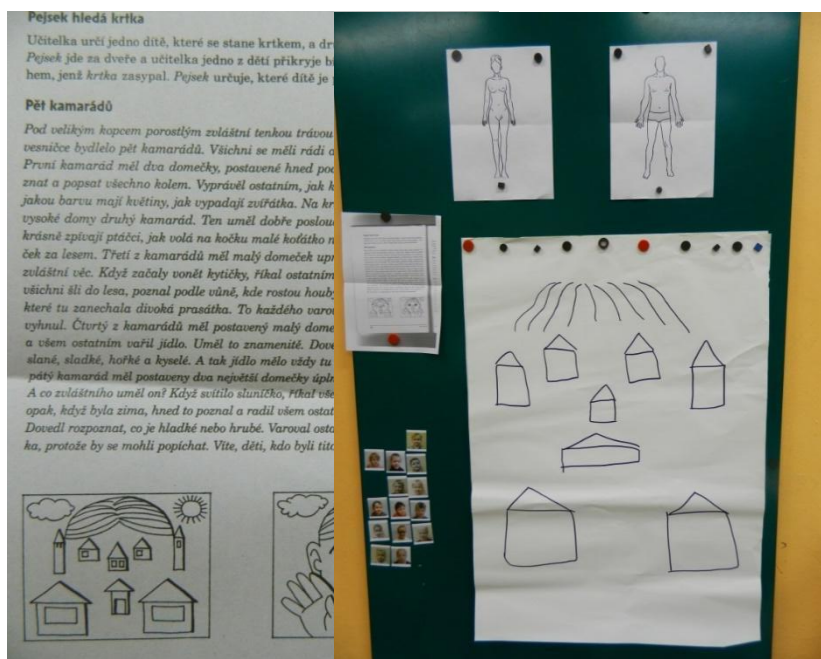
Pro motivaci byl použit příběh a děti měly hádat, o čem je, co má představovat obrázek, který učitelka během vyprávění nakreslila.

(seznámení s 5 smysly - podle textu Pět kamarádů - kresba vesničky s domečky)

-činnosti, hádanky: pozorování věcí kolem sebe, prohlédnutí čidla zraku ve dvojicích (duhovka, panenka), poslech zvuků, poznávání vůně, hmatový sáček, rozpoznání sladké x kyselé chuti

Písnička: Hlava, ramena...

Obrázek 5:Vzdělávací obsah



Zdroj: autor

DRUHÝ - PÁTÝ DEN

Motivace:

rychlé zopakování smyslů

Seznámení s novou písní „Moje tělo, tvoje tělo“

Moje tělo ,tvoje tělo, není, co by neumělo.

Ty to umíš, já taky. Tělo dělá zázraky.

Zamrkáme....(předvedeme)

Zatleskáme.....apod.

(Po té se děti rozešly do center aktivit.)

Centra aktivit:

Pokusy: porovnání tlukotu srdce ve dvojici v klidu a po fyzickém výkonu

Pozn. : (Fotky jsou vloženy do práce se souhlasem rodičů)

Obrázek 6: Pokusy



Zdroj: autor

Obrázek 7: Pokusy



Zdroj: autor

Ateliér:

úkol 1.: nakreslit obrys obličeje, vystřihování, lepení jeho částí

úkol 2. nakreslit obličej a vše, co k němu patří (uvědomit si polohu očí, nosu.)

Obrázek 8: Ateliér



Zdroj: autor

Obrázek 9: Ateliér



Zdroj: autor

Domácnost: příprava zdravého talířku-výběr z různých potravin

Obrázek 10: CA, domácnost



Zdroj: autor

Obrázek 9: CA, domácnost



Zdroj: autor

Manipul. a log.čin.: sestavení lidského těla rozdílného pohlaví + logico

Obrázek 11: CA, Manipul.a log.činnosti



Zdroj: autor

Obrázek 12: CA, Manipul.. a log.činnosti



Zdroj: autor

Knihy: prohlížení knih s tematikou lidského těla

Obrázek 14: CA, knihy



Zdroj: autor

Obrázek 15: CA, knihy



Zdroj: autor

Pohyb: sestavení dráhy dle pokynů-plazení, skoky, slalom

Obrázek 16: CA, Pohyb



Zdroj: autor

Obrázek 17: CA, Pohyb



Zdroj: autor

Dramatika: návštěva u doktora

Obrázek 18: CA, Dramatika



Zdroj: autor

Obrázek 19: CA, Dramatika



Zdroj: autor

Po centrech aktivit vždy proběhlo hodnocení v KK

Tento projekt probíhal po dobu 6 dnů, aby měly děti možnost vystřídat se ve všech centrech.

Centrum Knihy bylo v druhé polovině uzavřeno pro nízký počet dětí, ale knihy byly dětem k dispozici po celou dobu.

Očekávané výstupy:

- Vyjádřit a zhodnotit prožitky.
- Rozlišovat, co zdraví prospívá a co mu škodí.
- Mít povědomí o některých způsobech ochrany zdraví.
- Mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, aktivního pohybu a zdravé výživy.
- Soustředěně poslouchat pohádku.
- Znat, co je škodlivé a nebezpečné.
- Uvědomovat si, že člověk a příroda se navzájem ovlivňují.
- Vyjadřovat fantazijní představy.

Evaluace k projektu „Moje tělo“:

Téma bylo dětem nejdříve vhodnou formou přiblíženo kreslenou hádankou a potom byla využita metoda prožitkového učení, kdy si děti samy mohly vyzkoušet vlastním prožitkem, jak fungují naše smysly. Během projektu paní učitelka využívala různé formy činností, které se vzájemně prolínaly, byly pro děti dostatečně srozumitelné a zajímavé, zároveň zvládala pohotově reagovat na individuální potřeby dětí.

V rámci seznámení s lidským tělem využila paní učitelka v dalších dnech Centra aktivit – práci v malých skupinkách. V jednotlivých centrech se mohly děti samostatně nebo ve vzájemné spolupráci vhodnou formou seznámit s daným tématem. Aktivity byly velmi dobře vybrány s ohledem na věk dětí i s možností výběru jednoduššího, či složitějšího úkolu podle vlastní volby každého dítěte. Během několika dní si mohly děti vyzkoušet hravou formou všechna centra dle svého zájmu – seznámily se s dětskou literaturou, skládaly části lidského těla podle návodu, zkoušely ztvárnit obličej výtvarnou technikou, zkoumaly tep srdce v klidu i v pohybu, sestavovaly správný jídelníček, samy vytvářely pohybovou dráhu podle instrukce a pokoušely se zdramatizovat návštěvu u lékaře. V závěru každého dne byly děti vedeny k vlastnímu zhodnocení svojí práce a k přiměřené sebereflexi.

Zvolené cíle projektu byly naplněny, děti byly spokojené a nadšeně vyprávěly o nových poznacích. Pozitivní reakce přicházely i ze strany rodičů.

6.4. Posouzení souladu RVP PV s náležitostmi CA, funkcí mozku a obohacným prostředím

V následující tabulce budou sumarizovány základní vzdělávací oblasti z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (levý sloupec) a následně bude hledána spojitost souladu s CA, fungováním mozku, které nejvíce podporuje učení a využitím obohaceného prostředí.

Tabulka 1: Soulad „Moje tělo” s RVP PV

Základní body RVP PV	Soulad s CA (projekt „Moje tělo”)	Soulad s funkcí mozku	Soulad s obohacným prostředím (OP)
<p>Kompetence k učení Dítě se učí nejen spontánně, ale i vědomě. Záměrně si umí zapamatovávat. Pokud něco začne, dokončí to. Získá základní poznatky o světě lidí, kultury, přírody, techniky apod.</p>	<p>Děti mají různé druhy inteligence rozvinuté do různé úrovně. CA jim pomáhají rozvíjet právě ten druh inteligence, který je u nich dominantní.</p>	<p>Děti jsou podněcovány k touze se učit bez zbytečného stresu.</p>	<p>Obohacené prostředí podporuje přirozené učení, motivuje děti k učení nenucenou formou, snaží se „reprodukovat” reálné prostředí i teoretické poznatky. Díky obohacenému prostředí se dítě rychleji učí a v jeho mozku se zvětšují neuronové buňky a rostou dendrity a synapse. OP zprostředkuje zážitek co neidentičtější, což pomáhá rychlému učení.</p>
<p>Kompetence k řešení problémů Dítě řeší problémy pomocí pokusu a omylu. Učí se chápat algoritmy řešení různých úloh a situací. Chápe, že vyhýbat se problému nevede k cíli.</p>	<p>CA dávají dětem možnost, aby si sami přišly na to, co je správně a co je omyl. Učitelé působí pouze jako pouze jako dohled a dětem by měly s řešením problému poradit až když</p>	<p>Učitel nechává děti, aby se sami snažily najít si řešení problému. Principy řešení problémů jsou demokratické a humanistické.</p>	<p>Obohacené prostředí vytváří stav, kdy si dítě může vše vyzkoušet. Jednotlivé pomůcky se obměňují a jsou podnětné k dětskému mozku. OP se snaží o vytvoření co největšího množství stimulů, které mají motivovat děti, aby hledaly řešení problémů.</p>

	je o to dítě samo požádá.		
<p>Kompetence komunikativní Dítě ovládá řeč, umí vhodně formulovat věty a vést smysluplný dialog. Chápe a umí používat gesta, umí používat informační a komunikační prostředky (knihy, počítač, telefon apod.). Ví, že existují cizí jazyky.</p>	<p>Jednou ze zásad CA je, že se děti učí od sebe navzájem. A k tomu potřebují komunikovat.</p>	<p>Schopnost, chuť a úroveň komunikace se odvíjí od druhu dominantní inteligence.</p> <p>Pro mozek, aby se rychle učil, je potřeba dát dětem na výběr, aby v sobě rozvíjely to, k čemu mají predispozice.</p>	<p>Využívání informačních prostředků a jakýchkoliv podmětných materiálů má příznivý vliv na rychlost učení. Příjem informací by měl přicházet co nejvíce z osobního prožitku, který je neefektivnější pro rychlost učení a pro co nejdelší zapamatování. V OP by učitelé měly zapojovat všechny smysly dítěte.</p>
<p>Kompetence sociální a personální Dítě samo rozhoduje o svých činnostech a umí vyjádřit svůj názor. Ví, že nese následky za své jednání. Vnímá špatné chování, např. agresivitu. Umí dělat kompromisy, je tolerantní k ostatním, umí odmítnout nepřijemné chování druhých.</p>	<p>CA rozvíjí kompetence sociální a personální pomocí formy práce ve skupině. Ve třídě by měl fungovat princip demokracie a důvěra a děti by se samy měly snažit o udržení sebekázně.</p>	<p>Jednou z možných druhů inteligence je intrapersonální či interpersonální. Škola by měla vycházet vstříc dětem vzhledem k druhu inteligence, ke kterému inklinují.</p>	<p>Obohacené prostředí vede děti k vytváření si vzorových schémat, na základě kterých se děti řídí -mimo jiné- i v sociálních vazbách. Pokud mají správný příklad, samy tento vzor kopírují.</p>
<p>Kompetence činnostní a občanské Své hry si umí naplánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat. Zajímá se o druhé, má smysl pro povinnost, spoluvytváří pravidla soužití mezi vrstevníky, dbá o osobní zdraví a bezpečí své i druhých. Má zájem o svět kolem sebe.</p>	<p>Zásadou pro využívání CA je vzájemná tolerance a respektování jeden druhého při práci. A to jak ve vztahu učitelů k dětem, tak mezi dětmi navzájem.</p>	<p>Dítě se učí kooperovat učení, individualizuje si svou osobnost a učí se tématicky plánovat.</p>	<p>V obohaceném prostředí dítě nalézá vzorová schémata a vytváří si tak mentální programy podobné skutečnému životu.</p>

Chápe, že dobrá je činnost, pracovitost, podnikavost.	Správná organizace práce a vzájemná tolerance přirozeně snižuje agresivitu a děti motivuje k tomu, aby se sami chtěly učit a spolupracovat.		
---	---	--	--

Zdroj: autor

Tabulka ve stručnosti ukazuje, že je možné hledat spojitosti mezi RVP PV, využíváním CA, funkcí mozku a výhodami obohaceného prostředí. V tabulce jsou demonstrovány příklady tak, aby bylo očividné, že mezi zkoumanými východisky jsou spojitosti. Tabulka by měla ukázat důkaz, že Centra aktivit jsou jednou z nejlepších cest, jak podporovat děti v získávání a maximálním rozvoji všech klíčových kompetencí, které děti mají získat během předškolního vzdělávání.

Nyní bude popsáno, co například RVP PV může obsahovat v projektu (integrovaného bloku) „Moje tělo” při využití CA. Je třeba uznat, že didaktická struktura integrovaného bloku je pojata všerozvíjejícím způsobem. Dítě v něm získává všechny druhy kompetencí, které by mělo mít při ukončení předškolního vzdělávání. Učí se jak poznatky teoretického rázu, ale také získává praktické dovednosti, které bude potřebovat pro svůj další osobní život i další vzdělání. Kromě získaných dovedností a poznatků projekt dítě motivuje k dalšímu učení a zájmu o své tělo a svět kolem sebe.

6.5. Části center aktivit v MŠ s programem ZaS a u nás

Mezi centra aktivit ZaS se řadí následující centra:

- Školní zahrada
- Voda- písek

- Kostky
- Dramatika
- Dílna
- Domácnost
- Ateliér
- Knihy a písmena
- Pokusy a objevy
- Manipulační stolní hry
- Hudba

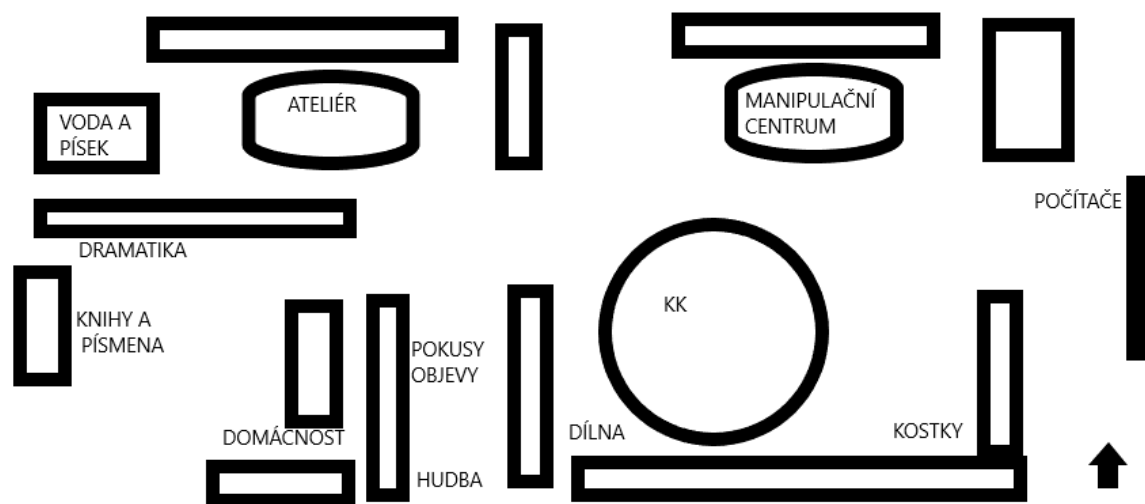
- **Centra v posuzované MŠ**
- Ateliér
- Pokusy a objevy
- Manipulační a logické hry
- Knihy a písmena
- Domácnost
- Dramatika
- Hudba
- Pohyb
- Kostky a doprava

Zahrada

- Činnosti a aktivity na zahradě jsou samozřejmě důležitou součástí průběhu dne v MŠ a nejen při určeném pobytu venku
- vyprávění, čtení venku – karimatky (i jen tak na odpočinek a socializační hry)
- kreslení, vyrábění – stolky menší, podložky se skřipcem – kreslit, co vidím (strom, přírodu, kámen, květinu...), prac. listy s přírodní tematikou, co tě napadne 0 – dokresli aj., malování a kreslený přírodními materiály..
- pracovní činnosti – hlína, keramika...
- tvořivost, fantazie - skládání obrázků z přírodnin, mandaly apod. – dostatek materiálu (klacky, kameny, šišky... ne vyčištěný, úhledný prostor)
- vázání uzlů, klíčků – zavěšené i volné šňůrky
- zdolávání překážek - stromy k lezení (pravidla!)
- přeskokování, využití v lanové dráze – skákací gummy

- sportovní náčiní – líný tenis, pátky na suchý zip apod.
- slalomové dráhy
- pozorování hmyzu, rostlin, hmyzí domeček –lupa, krabičková lupa
- pletení, košíčků, plůtky - vrbové proutí
- štafety s přírodninami
- komunitní kruh okolo ohniště + muzicírování, přebíhání (využití prostoru), vaření na ohni – bylinkový čaj..
- socializační námětové hry – kuchyňka (europalety)s nádobím (hrnce, pánve, kuchyňské náčiní - poskytl rodiče a učitelky), příp. kartony
- hry na domácnost, praní, máchání, věšení prádla – hadříky, látky, lavory, šňůra s kulíky
- výzdoba plotu – nastříhané pruhy textilu apod.
- dílna pro kluky + nářadí (řemesla, pravidla bezpečného zacházení!)
- svačina na zahradě
- pozorování přírodních živlů – oheň, voda, vzduch, půda – nádoby na dešťovou vodu + systém novodurových aj. trubek, spojů, hadic, trychtýřů a malých nádobek s uchem na nabírání apod. – přelévání, montování, vymyšlení možností a variant odvádění vody, kam je třeba – vnímat a pozorovat vlastnosti vody (vypařování, erozní, síla, rozvodnění...)
- bahniště, „blátoviště „– hry s hlínou, kresba klacíky blátem
- houpačka na strom
- provazový žebřík
- další kůly s přitahovacím lanem
- malovací oboustranná tabule
- lana na přetahování
- jednoduchá lezecká stěna
- – dvojkolky, vozíky - vzájemné vožení, spolupráce, rovnováha

Obrázek 19: Rozmístění třídy do CA v MŠ Černice s programem ZaS
(součástí třídy je též vyvýšené patro, které děti využívají ke hře a odpočinku)



Zdroj: autor

7. Doporučení pro praktické využití Center aktivit

Nejdůležitější fází realizace Center aktivit je první fáze, kdy je zaváděn nový systém. Nejen že musí být vše důkladně připraveno po materiální stránce, ale zejména učitelé musí mít patřičné vědomosti, aby bylo možné eliminovat chybu v systému způsobenou lidským faktorem.

Vzhledem k omezenému počtu pedagogů je dobré realizovat Centra aktivit při menším počtu dětí. Ačkoliv děti vykonávají samostatné činnosti, děti potřebují podporu pedagoga. To je bohužel velmi obtížné realizovat především ve státních školkách, kde není možné příliš ovlivnit ani počet dětí ve třídě, ani počet učitelů. Pokud ale vedení mateřské školy souhlasí, je možné oslovit ke spolupráci v centrech rodiče eventuálně prarodiče.

Dalším doporučením podle autorky je, že v návaznosti na některá témata je možné CA vynechat a téma podat hromadnou (frontální) formou kvůli hlubšímu prožitku. Příkladem takového tématu jsou oslavy svátků, jakými jsou Vánoce či Velikonoce, taktéž při dramatické činnosti.

8. Porovnání rizik a pozitiv zavedení CA

Ačkoliv se může na první pohled zdát, že Centra aktivit mají jen samé výhody, jsou zde i jistá rizika. Autorka shledává největší riziko v lidském faktoru. A to v případě, kdy pedagog špatně pochopí koncept, některou část z jejího fungování, Centra aktivit jsou špatně aplikována, učitel postupuje nesystematicky či chaoticky. Rizikem může být, i pokud je dětem chybně vysvětleno, co mají dělat, pokud nebyly zvoleny úkoly přiměřené znalostem a dovednostem dětí různého věku, či pokud pomůcky nejsou pravidelně a systematicky obměňovány. Mezi další lidské faktory může patřit, pokud učitel nenajde zdravou mez ve vedení dětí. Především by dětem měla být poskytnuta pouze metodika a měl by jim být dán prostor, v kterém si děti budou moci sami vše vyzkoušet a přijít si na řešení různých problémů, vyzkoušet si, co jak funguje, aniž by se jim říkalo, co a jak dělat. Učitelé by dětem měli začít radit až v momentě, kdy o to dítě samo požádá. A hlavně, až tehdy, kdy mu nejsou schopny pomoci ostatní děti, které pracují ve stejném centru. V praxi je však třeba brát v potaz mladší děti, nebo ty, které ještě systém Center aktivit neznají a mohou se v něm cítit ztracené.

Rizikem může být i nedostatek učitelů. Metodika pro užívání Center aktivit popisuje, jaký je úkol pedagoga u jednotlivých center. Nevýhodou je, že většina běžných mateřských škol zaměstnává pouze dva učitele na celou třídu, která může mít i 28 dětí. Pokud mají Centra aktivit fungovat správným způsobem, musí u nich být zajištěna perfektní příprava. Což je prací učitelů, kteří ne vždy jsou ochotni pracovat „nad rámec“ svých povinností.

Zřejmě není možné zpochybnit, že by CA neměla pozitivní dopad na rychlost a efektivitu učení. Dá se však předpokládat, že někteří lidé, budou mít proti CA námitky. A to jak lidé z řad laické veřejnosti, tak zkušení učitelé. Jistě se najde někdo s konzervativním přístupem, kdo bude systém kritizovat. Lze si představit, že se kritika bude týkat například přílišné organizaci dětského času s odůvodněním, že „děti budou pracovat ještě celý život, ať si teď jen hrají“. Učitelé se mohou také bránit zvýšeným nárokům na jejich práci. Tento stav lze připodobnit ke strachu „z nového“.

Problém může nastat i v odlišném přístupu jednotlivých učitelů a jejich vzájemným neshodám. I mezilidské vztahy mezi pedagogy mohou ohrozit fungování CA. Pokud by učitelé mezi sebou správně nekomunikovali, či by mezi nimi vznikla pře, CA by mohla být v ohrožení.

Nesmí být opomenuta ani součinnost s rodiči, kteří by se zavedením CA měli být obeznámeni a měli by s ním souhlasit.

9. Resumé k cílům

Primární a sekundární data

Pro účely této práce jsou využívána primární i sekundární data, která jsou nejprve sesbírána a následně vyhodnocena do formy poznatku. Mezi primární data patří například poznatky získané praxí učitelky v mateřské škole.

Sekundární data

Sekundárními daty se rozumí dokumenty, které mohou být jediným podkladem pro sepsání celé práce. Co se týče druhu sekundárních dat, mohou být rozděleny podle události, jež je v dokumentu popsána. Může se jednat o současné dokumenty, retrospektivní dokumenty (vznik v době konání události), primární dokumenty vytvořené přímými svědky události a sekundární dokument, vznikající na základě primárních dokumentů (Metody získávání dat).

Dále mohou být dokumenty rozděleny na osobní dokumenty pořízené za osobními účely, úřední dokumenty vznikající na úřadech, archivní data (mívají často podobu seznamů, statistických údajů výsledky výzkumných akcí apod.), výstupy masových médií (noviny, časopisy, televizní vysílání apod.), virtuální data (např. internetové stránky či internetové diskuze) a nakonec předmětná data (tvořenými fyzickými stopami vzniklými v důsledku lidské činnosti, které mohou mapovat např. sociální trendy apod.) (Metody získávání dat).

Sekundární data v této práci jsou nasbírána především z tištěné literatury. Dalším zdrojem jsou internetové stránky. V této práci budou sekundární data hlavním východiskem pro teoretickou část.

Kvalitativní výzkum

V sociálních vědách se využívá jak kvantitativní, tak kvalitativní výzkum. Nejčastějším způsobem, jaký se využívá při sběru dat u kvalitativního výzkumu, je například rozhovor.

Na rozdíl od kvantitativního přístupu, kde se nejčastěji používá dotazník. Kvalitativní přístup neobsahuje zpravidla údaje o termínech míry a množství. Spíše zjišťuje odpověď na otázku „*jak? proč?*” než „*kolik?*”. Kvalitativní metoda je založená na indukci. Indukci lze popsat jako metodu obecnou a metodu posuzování, jenž přesahuje rámec informací ve východisku. Protipólem je deduktivní závěr, který není shodný s informacemi v předpokladech. Indukce se zakládá na principu opakování (Švaříček, 2007, 12).

V minulosti při zkoumání pedagogických jevů převažoval kvantitativní postup. Nicméně v průběhu času se ukázalo, že při vyhodnocování je obtížné statistické zpracování, především při interpretaci empirických dat. Ukázalo se, že k interpretaci výsledků empirických dat je lepší využít spíše kvalitativní metodu k vyvozování závěru z výzkumu (Maňák, Švec, 2004).

V současnosti jsou velmi oblíbené nejrůznější dotazníky či testy, díky kterým je možné v poměrně krátké době nasbírat co největší množství empirických dat. Například dotazníky by měl vyplňovat reprezentativní vzorek obyvatelstva. Nevýhodou dotazníku je, že se pod velkým množstvím vyplněných dotazníků může ztratit osobnost samotného respondenta. Z toho důvodu může být lepší volit alespoň v části formu otevřených otázek. Problémem však je, že se otevřené otázky nedají vyhodnotit standardizovaným způsobem a ze statistického hlediska je není možné považovat za validní nástroj pro kvantitativní výzkum. Další možností je v dotaznících volit formulaci „jiné-uveďte” apod. Četnost takových otázek je ze statistického hlediska zanedbatelná, a zároveň dává prostor pro vyjádření osobního názoru (Maňák, Švec, s. 2004).

V porovnání s kvantitativním výzkumem je v pedagogické praxi kvalitativní výzkum upřednostňován. Ačkoliv je využití kvantitativního výzkumu v mnoha případech jednodušší, kvalitativní výzkum poskytne mnohem více osobních náhledů a názorů. Při volbě kvalitativního výzkumu se musí výzkumník velmi dobře orientovat ve zvolené problémové oblasti, musí dosahovat určité míry invence a flexibility a musí si být vědom určitého rizika. Riziko je spojené s faktem, že není možné předpovídat úspěšnost kvalitativního výzkumu. Také je třeba počítat s delším časem na sběr dat a jejich zpracování. V některých případech se kvalitativní a kvantitativní přístup prolínají a v jednom výzkumu jsou využity obě metody (Maňák, Švec, s.2004).

Jedním z typů kvalitativního výzkumu je analýza případu. Za tento případ se dá považovat například učitel, žák či rodina. Tento případ se zkoumá v komplexnosti se zapojením do většího kontextu. Ve výzkumu může být uplatněna různá metoda či technika, např. životní program sociální skupiny. Analýza případu se skládá z pěti kroků:

- **Formulování problému.** Vždy je nutné vymežit, co je případovou analýzou sledováno, protože žádný případ není sám o sobě zajímavý.
- **Definování případu.** Případ je možné pojmenovat například jako častý, extrémní či ideální.
- **Výběr specifické výzkumné techniky a její praktické použití.**
- **Sesbírání materiálů z výzkumu.** Výzkumník si musí stanovit fixní podobu sbíraných materiálů s komentářem k tomuto materiálu. Sesbíraný materiál se po částech objasňuje a dospívá se tak k interpretaci případu (Maňák, Švec, s. 2004).

Závěr

Práce se skládala z teoretické a praktické části. V teoretické části byla sesbírána teoretická východiska v podobě sekundárních dat. Ačkoliv o vzdělání dětí předškolního věku existuje velké množství zdrojů, práce se pokusila držet zásadních východisek a příliš nezabíhat do detailů nezásadního charakteru. Nejprve byla popsána Centra aktivit, tedy jednotlivé části tříd a heren, které stimulují děti ke hře, přičemž hra je v dětském světě považována za nejlepší nástroj k rychlému a efektivnímu učení. Dále byl popsán program Začít spolu, v jehož rámci se CA hojně využívají. Program Začít Spolu si klade za cíl, aby si děti vypěstovaly velkou míru samostatnosti a získaly chuť k učení.

V následující kapitole byla popsána organizační forma a metoda práce s dětmi v programu Začít spolu. Díky tomuto programu se děti učí kooperativním učením, prožitkovým učením, integrovaným učením hrou a činností a také se děti od sebe mohou učit navzájem. Pro přesnější aplikaci CA byl popsán i jeden konkrétní den v MŠ s programem Začít spolu v konkrétní MŠ, která byla popsána v praktické části.

Druhá kapitola popisovala prostředí pro rozvoj dětí. Základními body pro tento popis byla především rozdílnost dětského mozku a intelektuální úroveň mozku dítěte ve věku od tří do šesti let. Také byl popsán význam dětské hry, která je zcela zásadní pro další rozvoj dítěte. Což dokazuje fakt, že na světě neexistuje žádná kultura, v které by si děti nehrály. Aby hra mohla být co nejefektivnější z hlediska rychlosti rozvoje a učení, pak je třeba vytvořit ty správné podmínky pro hru. Jaké parametry má takové prostředí mít, je popsáno v jedné z podkapitol. Dalším důležitým bodem je pravidlo, které říká, že děti by měly mít možnost výběru. Touha vybrat si je podmíněna devíti typy inteligence, z nichž každé dítě může mít různou převahu či kombinaci dominantních druhů inteligencí.

Následující kapitola popisovala, co znamená pojem „obohacené prostředí“ a jakým způsobem podporuje děti v učení. Ukázalo se, že obohacené prostředí není žádnou novodobou záležitostí, ale má již jistou historii.

Poslední kapitola praktické části popisovala Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání aktuální k lednu roku 2018.

V praktické části se autorka pokusila o dosažení hlavního a dílčích cílů práce. Hlavním cílem bylo vytvořit návrh organizace Center aktivit, které mají pomoci zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Mezi dílčí úkoly patří vytvoření projektu „Moje tělo“, který ukázal na praktickém příkladu, jakým způsobem může být téma aplikováno do praxe. Druhým dílčím cílem bylo vytvoření srovnání spojitosti mezi CA, RVP PV, zásadami obohaceného prostředí a fungováním lidského mozku. Třetím dílčím úkolem bylo vytvoření grafického návrhu popisu třídy s rozmístěním jednotlivých CA. Posledním dílčím cílem bylo vyhodnotit rizika spojená s aplikací CA a vytvoření doporučení pro užívání CA.

Seznam použité literatury

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-71-78-815-5.

GARDNER, Howard. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. 2nd ed. London: Fontana Press, 1993. ISBN 9780006862901.

GREENFIELD, Susan. Změna myšlení: jak se mění naše mozky pod vlivem digitálních technologií. Přeložil Radek VANTUCH. V Brně: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0450-4.

HŘIBA, Martin, Iva KROUPOVÁ a Petra KUSNIERZOVÁ. Důležitost hry v předškolním věku [online]. 2013 [cit. 2018-05-30]. Dostupné z: <http://www.vemeste.cz/2012/03/dulezitest-hry-v-predskolnim-veku/>

JÁŠKOVÁ, Michaela. Jak na praktickou část u bakalářské práce? Čtěte! [online]. 2015 [cit. 2018-6-1]. Dostupné z: <http://www.studentpoint.cz/2015/01/28/jak-na-praktickou-cast-u-bakalarske-prace-ctete-2/>

KOUBA, V. (1995). Motorika dítěte. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice.

KOVALIK, Susan. Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek. Praha: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.

LIŠKOVÁ, Adéla. Jak formulovat hypotézu. Začněte svůj výzkum správně [online]. 2017 [cit. 2018-06-01]. Dostupné z: <https://www.studentmag.cz/jak-formulovat-hypotezu-zacnete-svuj-vyzkum-spravne/>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

Metody získávání dat [online]. Copyright © 2001- 2018 Alternativní školy, 2010 [cit. 2018-05-28]. Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/metodysberdat.htm#Sekundarnidata>

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. lednu 2018)
[online]. leden 2018, , 56 [cit. 2018-05-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45303/>

Step by Step ČR [online]. 2018 [cit. 2018-06-25]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.
Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Začít spolu [online]. Copyright © 2001- 2018 Alternativní školy, 2010 [cit. 2018-05-28].
Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/zacit-spolu/zacit-spolu/>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Devět typů inteligence

Obrázek 2: Návrh centra aktivit

Obrázek 3: Návrh rozložení CA, jídelní a pracovní část

Obrázek 4: Projekt „Moje tělo“

Obrázek 5:Vzdělávací obsah

Obrázek 6: Pokusy

Obrázek 7: Pokusy

Obrázek 8: Ateliér

Obrázek 9: Ateliér

Obrázek 10: CA, domácnost

Obrázek 11: CA, domácnost

Obrázek 12: CA, Manipul.a log.činnosti

Obrázek 13: CA, Manipul.. a log.činnosti

Obrázek 14: CA, knihy

Obrázek 15: CA, knihy

Obrázek 16: CA, Pohyb

Obrázek 17: CA, Pohyb

Obrázek 18: CA, Dramatika

Obrázek 19: CA, Dramatika

Obrázek 20: Rozmístění třídy do CA

Obrázek 21: Rozmístění třídy do CA v MŠ Černice s programem ZaS

Seznam tabulek

Tabulka 1: Soulad „Moje tělo” s RVP PV