

Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

Dítě v procesu vzdělávání

METODIKA PRO UČITELE

Barbora Loudová Stralczyňská a Eva Koželuhová (eds.)

Praha 2022





Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+



©2022

hlavní editorky: Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová

Kolektiv autorů projektu: Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Huľová, Jozef Benyak, Marta Licardo, Nika Golob, Darja Antolin Drešar, Sabina Šinko, Ana Tina Jurgec, Barbora Jašková, Alena Pokorná, Jana Kvitová, Iva Pustková, Pavla Macháčová, Vendula Turnerová, Irena Hanyš Holemá, Tatiana Slotová, Eva Kostíková, Zuzana Šimová

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie.

Za obsah publikace (sdělení) odpovídá výlučně autorský tým.
Publikace (sdělení) nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejich obsahem.

Vydalo
Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.
Husinecká 903/10, 130 00 Praha 3
www.raabe.cz, email: raabe@raabe.cz
v roce 2022, 1. vydání.

Grafický návrh, sazba a zlom: Magnus I, s.r.o.

ISBN 978-80-7496-523-4

KOORDINÁTOR PROJEKTU

RAABE

*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

PROJEKTOVÍ PARTNEŘI

RAABE



Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

Dítě v procesu vzdělávání

METODIKA PRO UČITELE

Kolektiv autorů projektu

Learning by Doing – Attainment of Basic Competences
in ECEC (ABC for Kindergartens)





Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+



Čerpáno z publikace, která vznikla v rámci projektu „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

2. | Dítě v procesu vzdělávání

Autorský tým: Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Hulová, Jozef Benyak

2.1 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání

Předškolní vzdělávání odráží změny v přístupu k dítěti a k dětství, ke kterým došlo v posledních desetiletích. Dětství nevnímáme jako přípravu na dospělý život, ale chápeme ho jako plnohodnotnou životní etapu. V důsledku toho přijímáme skutečnost, že dítě má stejnou hodnotu jako dospělý člověk, a proto je třeba zacházet s ním s úctou a respektovat jeho potřeby a práva. Výsledkem této změny pohledu na dítě je přístup **orientovaný na dítě**, jenž by měl být jádrem vzdělávacího procesu. Model vzdělávání zaměřený na dítě mění tradiční způsoby práce s předškolními dětmi. Všechny vzdělávací cíle, metody, formy, organizace a podmínky vzdělávání mají být voleny a organizovány v nejlépeším zájmu dítěte.

Výchovné cíle již nejsou primárně orientovány na potřeby společnosti, ale sleduje se růst osobnosti dítěte, podporuje se jeho osobní spokojenost, zdraví a maximální možný rozvoj jeho individuálních dispozic. Dítě není objektem výchovy, není nádobou, kterou je třeba naplnit, ani hlinou připravenou ke tvarování podle představ dospělých. Pro výchovu orientovanou na dítě je charakteristická **důvěra v dítě** a v **jeho schopnost a touhu učit se**. Je tedy podporováno v tom, aby samo objevovalo a poznávalo, a učitel již není tím, kdo proces řídí, ani není ten aktivnější.

Model vzdělávání orientovaný na dítě je založen na **aktivním přístupu dítěte**. Důvěřujeme dítěti, jeho vrozeným dispozicím a ve vzdělávacím procesu s ním počítáme jako s partnerem. V předškolním vzdělávání to znamená, že všechny činnosti předkládané učitelem mají podobu nabídky vycházející z konkrétních a **aktuálních zájmů dětí** a pozorování jejich hry a témat, jež jsou pro ně důležitá. Nabízené činnosti by měly být pro dítě smysluplné, zajímavé a přiměřené a měly by odpovídat jeho potřebám a zájmům. Dítě si činnosti svobodně vybírá.

Dítě není „tabula rasa“, ale od nejútlejšího věku si nese své vlastní zkušenosti, první prekoncepty a představy o fungování okolního světa. V mateřské škole by děti měly mít možnost samostatně přemýšlet, obohacovat, rozvíjet a restrukturalizovat své dosavadní znalosti. Měly by mít možnost klást otázky a hledat odpovědi, měly by být podporovány ve zvědavosti, tvořivosti a hledání možných cest.

S tím se mění i **role učitele**, který již není garantem předávání vědomostí, nýbrž garantem vytváření takového prostředí, v němž dítě může dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje. Proto má učitel při plánování vzdělávací nabídky důsledně reagovat na potřeby a zájmy dítěte. Z tohoto důvodu je jeho prvořadým úkolem dítě dobře poznat a pochopit. To úzce souvisí s dovednostmi učitele v oblasti **pedagogického hodnocení**. Jen díky porozumění může volit individuální vzdělávací aktivity a vhodné formy a metody vzdělávání. Ty by měly dítěti umožnit **samostatnost a aktivitu**; dítě by nemělo zůstat v roli pasivního příjemce nebo

toho, kdo pouze reprodukuje či plní pokyny učitele. Zvolené vzdělávací metody a formy by zároveň měly respektovat individuální zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí.

Kromě toho potřebujeme připravit podmínky pro rozvoj **seberegulace dětí**. V předškolním věku děti ještě nejsou schopny samostatné seberegulace, teprve se jí učí, neboť její rozvoj je založen na vnější regulaci. K tomu však může dojít pouze tehdy, pokud děti vyrůstají ve vhodném prostředí, které jim poskytuje prostor pro rozhodování, pro volbu, ale také pro převzetí odpovědnosti za svá rozhodnutí (přiměřeně věku). Děti se rovněž potřebují podílet na svém hodnocení a přebírat spoluodpovědnost za procesy učení, spoluurozhodovat o obsahu vzdělávání a dění v mateřské škole.

V modelu vzdělávání orientovaném na dítě je vzdělávací proces chápán jako vzájemné setkávání – dítěte s učitelem, ale také učitele s rodiči – v nichž dochází k učení. Tato setkání by měla být postavena na důvěře, respektu, přijetí a rovněž na sebezpřijetí a vnímání sama sebe jako jedince, který je součástí společnosti. Naši rozmanitost chápeme jako vzájemné obohacení, nejde tedy o snahu naučit všechny děti všechno ve stejné kvalitě, v tutéž dobu nebo týmž způsobem. Klíčem je vzájemná **komunikace, naslouchání a porozumění**. Důvěřujeme dětem, že „vědí“ v tom smyslu, že mají potřebu poznávat nové věci, rozvíjet své dispozice a získávat nové kompetence. Nepředávají se mu proto izolované znalosti, které jsou pro ně často nepochopitelné nebo pro ně nejsou v dané situaci důležité a zajímavé. Naopak učitelé vytvářejí tvůrčí prostředí, v němž dítě může svobodně a s radostí objevovat a učit se, a to v širším kontextu. Touha poznávat a objevovat je podněcována a oceňována. Chyba je vnímána jako příležitost, nikoliv jako selhání.

2.2 Specifika učení předškolních dětí

Učení předškolního dítěte je **komplexní proces**. Děti se přirozeně učí ve všech činnostech a situacích, v nichž se ocitají. V předškolním věku převládá nezáměrné učení a postupně se dítě začíná učit i v rámci záměrných procesů. Procesy učení zahrnují celou osobnost dítěte – rozvíjejí jeho znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a návyky.

Emoce dítěte mají v procesu učení velký význam. Pro efektivní učení jsou důležité jeho zájem a vnitřní motivace. Děti se přirozeně zajímají o témata a obsah, které jsou pro ně osobně důležité. Procesy učení spojené s intenzivními radostnými prožitky a **emocemi mají pozitivní vliv** na dlouhodobý přínos pro rozvoj dítěte. Dítě si samozřejmě pevně vtiskne i momenty spojené s negativními zážitky, těm však chceme v předškolním vzdělávání předcházet.

Základní typy učení jsou observační učení, učení metodou pokus–omyl, habituace a senzibilizace, učení vhladem, klasické podmiňování a operantní (instrumentální) podmiňování. Tyto typy učení se uplatňují jak v dětství, tak v dospělosti.

- Observační učení – učení pozorováním chování a jeho důsledků. Příklad: Dítě pozoruje chlapce, který u vedlejšího stolu staví hrad z kostek. Dítě se ho pak snaží napodobit.

- Učení metodou pokus–omyl – učení založené na zkoušení různých způsobů řešení, obvykle náhodně, dokud není dosaženo cíle. Funkční postup se pak opakuje. Příklad: Dítě chce postavit dům z klacíků. Když staví střechu, stavba spadne, protože kousky dřeva jsou moc velké. Zkusí tedy položit navrch mech, a stavba drží. Příště už použije na střechu mech.
- Habituační – přivyknutí a snížení reakce na určitý podnět. Příklad: Děti jsou na začátku docházky do mateřské školy citlivé na zvýšený hluk a na množství dalších dětí ve třídě. Postupně si zvyknou a přestanou vyšší hladinu hluku vnímat.
- Senzibilizace – opak habituace, zvýšení citlivosti na základě zkušenosti.
- Učení vhladem – vnímání nových vztahů a souvislostí v problému a jeho řešení na základě podobnosti s jiným problémem. Příklad: Děti při práci u kuchyňské linky používají stoličku. Když poté potřebují v knihovničce dosáhnout na knihu z vyšší police, uplatní svou předchozí zkušenost a vezmou si z kuchyně stoličku.
- Klasické podmiňování – nevědomé spojení mezi podněty, kdy jeden podnět vyvolá určité chování. Příklad: Než učitel začne uklízet hračky, zazvoní zvonkem. Když dítě zvonek uslyší, přeruší činnost a začne také uklízet.
- Operantní (instrumentální podmiňování) – učení probíhá ve třech fázích: situace, chování a posilování. Posilováním je chování v dané situaci povzbuzováno. Příklad: Dítě v šatně začne pomáhat jinému dítěti, zatímco se samo obléká. Učitelka toto chování pozitivně komentuje (posílení), čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude v podobné situaci opět pomáhat.

Učení probíhá mnoha způsoby: pohybem, činnostmi, přemýšlením, bezděčně, zkoušením, napodobováním, doplňováním činností druhých, opakováním, ověřováním hypotéz, podmiňováním, tříděním, kladením otázek, pokusy o nalezení odpovědí, cvičeními, shromažďováním informací a tak dále. Dítě uplatňuje více smyslů a velmi často integruje několik prostředků najednou (např. počítá a dělá kroky, pohybuje se nebo zpívá), což mu pomáhá tvořivě najít řešení. V předškolním věku ještě nemá vyvinuté a zautomatizované mnohé strategie řešení (např. matematických úloh). Proto můžeme v praxi pozorovat, že děti, jež mají otevřené podmínky pro zkoumání světa, často nacházejí řešení, která nás pedagogy ani nenapadla. Jsou inovativní a ukazují na vysoký myšlenkový potenciál a plasticitu dětského myšlení. To je jeden z důvodů, proč se pedagogové snaží nepředkládat hotové informace a návody, ale stimulovat kognitivní operace vyššího řádu (analýza, syntéza, hodnocení) během vhodných procesů učení.

Je známo, že předškolní dítě je zvědavé, ale každé dítě má také svůj vlastní **styl učení**. Jde o charakteristické způsoby, jimiž vnímá a pamatuje si informace, přemýšlí, řeší problémy a rozhoduje se. Tyto způsoby se vyvíjejí na vrozeném základě, ale mohou se v průběhu života měnit, ať už záměrně, nebo vlivem vnějších faktorů. Pokud učitelé chtějí, aby jejich pedagogické působení na děti bylo efektivní, potřebují mít znalosti o učebních stylech. Mohou tak lépe roz-

poznat individuální styl učení každého dítěte ve své třídě. Pokud jej zohlední při plánování, mohou tak vést dítě k aktivnímu učení.

Podle přístupu rozeznáváme tyto typy učení:

- aktivní – pasivní
- tiché – hlasité
- závislé – nezávislé
- pomalé – rychlé

Podle převažujícího smyslového přístupu dále rozeznáváme typy učení:

- sluchové
- zrakové
- hmatové
- kinestetické

teorie

Někteří odborníci rovněž uvádějí, že styly učení souvisejí s **různými typy inteligence**. Gardnerova teorie mnohačetné inteligence říká, že každé dítě má všechny druhy inteligence (verbální inteligenci, logicko-matematickou inteligenci, prostorovou inteligenci, hudební inteligenci, tělesně-kinestetickou inteligenci, interpersonální inteligenci, intrapersonální inteligenci, přírodní inteligenci). Některé z těchto typů, obvykle dva nebo tři, převažují, dítě je využívá častěji. Zjištění preferovaného typu inteligence a stylu učení dítěte nám může významně pomoci při plánování a vytváření strategie učení.

Tyto poznatky jsou pro pedagogy důležité, protože právě v předškolním věku dítě přirozeně využívá různé typy činností a jejich prostřednictvím si obohacuje zkušenosti, vytváří prekoncepty (schémata) o světě a rozvíjí svou osobnost. Je pro nás důležité uvědomit si skutečnost, že styl učení dětí se vyvíjí. Proto by se děti měly setkávat s co největším počtem způsobů učení, a tak samy na základě vlastních zkušeností poznávat, který styl jim nejlépe vyhovuje. Proto je pro učitele tak přínosné **pozorovat dítě** při volné hře, kdy se mohou plně uplatnit jeho dosažené a mnohostranné kompetence. Jde o jedinečnou příležitost zjistit nejen vývojovou úroveň dítěte, ale také sledovat jeho strategie řešení problémů, dispozice k učení a témata či problémy, které jsou pro něj v danou chvíli aktuální a významné. Cílem je rozvíjet potenciál dítěte prostřednictvím smysluplného učení.

Pokud se dítě cítí ve třídě nebo ve skupině bezpečně, může komunikovat s ostatními a aktivně se účastnit činností (zvolených na základě svého vnitřního zájmu či z podnětu učitele), může rozvíjet procesy učení. Jejich kvalitu lze sledovat pomocí takzvaných dispozic k učení. **Dispozice k učení** jsou předpokladem pro učení dítěte, pro jeho motivaci a schopnost zvládat nové požadavky a situace a učit se v průběhu celého života. Dispozice k učení lze rozdělit do pěti hlavních oblastí:

- zajímat se

- být angažovaný
- překonávat překážky a nejistoty
- komunikovat s druhými
- přijímat odpovědnost (Carr, 2001, s. 23)

Učitelé proto sledují nejen to, jaké činnosti děti vykonávají a na jaké úrovni, ale také to, jak se v činnostech odrážejí znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje dětí (kompetence). V současném pojetí vzdělávání si uvědomujeme otevřenost budoucnosti dětí v tom smyslu, že je připravujeme na život ve světě, který na ně bude klást takové nároky, jež si nyní neumíme představit. Proto se naše pedagogická práce nezaměřuje na předávání konkrétních znalostí a dovedností. Snažíme se rozvíjet dispozice dětí k učení, které jim umožní učit se efektivně, rozvíjet svůj potenciál a být připraveni zvládnout výzvy, jež je čekají v dospívání a dospělosti.

2.3 Potřeby dítěte a jeho osobní pohoda (well-being)

Kromě výše uvedeného by měla být splněna ještě jedna velmi důležitá podmínka, aby se děti mohly úspěšně učit – musejí se cítit dobře. Víme, že nejen dospělí, ale i děti mají své **potřeby**. Prvním pilířem, který je nezbytný pro samu existenci, jsou fyziologické potřeby. Dítě by mělo mít stabilní režim a uspokojené potřeby příjmu tekutin, potravy, odpočinku, vylučování. Pokud je některá z těchto potřeb omezena, dítě se hůře soustředí a není v komfortní zóně. Potřeba bezpečí a jistoty znamená, že děti potřebují vědět, že učitel je tu pro ně, pomáhá jim, vede je. Také vidíme, že prostředí je pro děti adekvátní podle toho, jak je naplněna potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti. Každý jedinec má potřebu cítit se milován. Důležité je i to, že přítomnost dítěte obohacuje ostatní a oni obohacují sebe navzájem. Pokud dítě již udělalo něco, co je prospěšné, nebo se začalo posouvat k nějakému pokroku, cítí potřebu uznání a ocenění. Dítěti nemusí jít jen o nějakou materiální odměnu nebo o oficiální uznání, ale třeba jen o úsměv, pokývnutí a podobně.

První čtyři potřeby v hierarchii potřeb označuje Abraham H. Maslow za nižší. Na ně navazují potřeby kognitivní, estetické a potřeba seberealizace. Dítě má na jejich základě potřebu poznávat svět, vyjadřovat se a naplňovat své schopnosti a záměry. Aby mohl probíhat proces učení, měly by být uspokojeny základní biologické a sociální potřeby dítěte.

Dítě potřebuje mít celkový pocit pohody (v holistickém pojetí). Potřebuje mít možnost **komunikovat** s ostatními a aktivně **se účastnit** činností a akcí v mateřské škole. Například dítě s malou znalostí vyučovacího jazyka se nemůže plně rozvíjet, využívat možnosti učení, protože jeho účasti brání jazyková bariéra. Pedagog se snaží vytvořit dítěti prostředí pro volnou hru, **zkoumání**, **experimentování** a **interakci s ostatními**. Dítě potřebuje **vnímat sounáležitost** v rámci dětské skupiny a ve vztahu k učitelům.

Jednou z potřeb dítěte je osobní **well-being**, což bychom mohli obecně popsat jako dlouhodobý emocionální stav, kdy člověk projevuje spokojenost se svým

životem, cítí se dobře. Pojem well-being je také spojován s výrazy – byť to nejsou synonyma – „spokojenost“, a zejména „životní spokojenost“. Jde o dlouhodobý stav v řádu dnů až týdnů, který může být ovlivněn aktuálními prožitky nebo zážitky a náladou. Vyznačuje se stabilitou v čase a stálostí v různých situacích.

Osobní pohodu můžeme vnímat ze dvou hledisek, jež se v odborné literatuře nazývají subjektivní pohoda a psychologická pohoda. **Subjektivní pohoda** je spojena s příjemným či nepříjemným prožíváním emocí a vědomým hodnocením vlastního života jako celku – životní spokojeností. **Psychická pohoda** je výsledkem uskutečňování pozitivního životního úsilí, zbavení se závislosti, sebepřijetí, harmonických vztahů s druhými lidmi, kontroly nad prostředím, v němž člověk žije, životního cíle a osobního růstu. Tyto dva pohledy se vzájemně doplňují.



Díky výše uvedeným poznatkům můžeme ovlivnit úroveň osobní pohody vytvářením správných návyků již v předškolním věku. Dítě se učí odpovědnosti a svědomitosti, což je důležitý prediktor osobní pohody.

2.4 Individualizace jako podmínka úspěšného inkluzivního vzdělávání

Dnešní děti potřebují nové přístupy, nové způsoby, formy, a konečně nové moderní prostředky zaměřené na aktivní, tvořivý a plný zájem o rozvoj vlastní individuality a jedinečnosti. Současný trend sleduje cíl, kterým je rozvoj samostatnosti, autonomie a odpovědnosti dítěte. Vede k nejvyššímu stupni rozvoje jeho osobnosti, a to k individualizaci. Plná **individualizace** představuje osobní identitu a svobodu jedince v procesu sebeutváření. Individualizace je přístup k výchově a vzdělávání v termínech, jako jsou rozmanitost, individualita, jedinečnost, osobnostní předpoklady, specifická nebo osobní tempo. Je založena na přesně stanovených pravidlech s respektem k demokratickým a humanistickým principům. Vždy by měla vycházet ze zásad přirozeného vývoje dětí a z respektu ke každému dítěti, jeho osobnosti a potřebám.

Ve vzdělávacím procesu učitel vždy při stanovení pravidel a zásad individualizace zohledňuje výsledky hodnocení vyplývající z principů přirozeného vývoje dětí. V případě potřeby vychází také z výsledků hodnocení a doporučení psychologa, školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Učitel podporuje vzdělávací procesy dětí na základě soustavného, volného či strukturovaného pozorování, případně na základě rozhovoru nebo kresby. Rovněž zjišťuje vlastnosti, schopnosti, znalosti, zájmy, zvláštnosti, sociální či kulturní specifika jednotlivých dětí pomocí analýzy jejich práce. Neustálým poznáváním ověřuje, co děti znají, co umějí, co zvládnou samy, kdy potřebují pomoc kamaráda, učitele, asistenta nebo jiného odborníka.

Především je důležité, aby každé dítě pracovalo na úrovni svých možností a schopností, podle osobního tempa nebo z hlediska svých specifických potřeb. Toho lze dosáhnout pouze neustálým cíleným pozorováním a poznáváním dětí. Takto může učitel také odhalit povahové rysy dětí, vzájemné přátelství, projevy

empatie, vzájemnou toleranci, schopnost poznávat a ochotu pomáhat, ale také soudržnost mezi dětmi a velmi důležitou atmosféru a celkové klima třídy, v níž děti tráví velkou část dne. Individualizace se realizuje prostřednictvím úkolů, her a činností přizpůsobených každému dítěti.

Hovoříme tedy o individualizovaném učení či individualizovaném vzdělávání, čili o individualizaci, kdy děti pracují na úkolech přizpůsobených tempu, schopnostem, znalostem, zájmům, osobnosti, sociálním či kulturním specifikům každého dítěte. Učitel navrhuje činnosti a děti si z nich vybírají, protože vycházejí z vlastních možností a vždy postupují v rámci osobního rozvoje. Program Začít spolu (nebo „Step by Step“, 1996, 2000) nabízí mnoho inspirací pro uplatnění individualizace v předškolním vzdělávání.

2.5 Učitel v procesu vzdělávání

Být učitelem je krásné a náročné povolání. Učitelé potřebují být fyzicky i psychicky zdatní. Přirozená autorita je vítána, ale zároveň by učitelé měli být empatictí, otevření, citliví a trpěliví. Učitelé se učí respektovat děti, jejich zvědavost a touhu poznávat nové a zajímavé. Celoživotní výzvou pro učitele je znovu a znovu si hledat cestu ke každému dítěti, protože každé si s sebou do mateřské školy přináší svůj příběh, jedinečné zkušenosti, a proto také jedinečné potřeby. Učitel je rovněž objevitelem, protože jeho úkolem je navázat s dítětem vztah, poznat ho a hledat, co se dítě již naučilo, ale také kde potřebuje podpořit. Chtít porozumět dětem však neznamená splnit jim vše, co chtějí, ale umožnit jim to, co je pro ně přínosné.

Ve vzdělávání předškolních dětí chápe Lev S. Vygotskij učení jako proces, v němž druhá osoba pomáhá dítěti dosáhnout cíle přesahující rámec toho, co je schopno zvládnout samo. Hovoří o **zóně nejbližšího (proximálního) vývoje**.

teorie

Učitel dítě podporuje, což vidíme i v mottu Marie Montessori: „Pomoz mi, abych to zvládl sám.“ Role učitele se změnila. Dnes chce být učitel spíše partnerem, průvodcem a pomocníkem dítěte na cestě učení.

Předškolní vzdělávání je specifické a s tím souvisí i role učitele. Uvádíme tři jeho základní role: inspirátora, facilitátora a konzultanta.

- **Inspirátor** – vytváří podmínky pro rozvoj dětí s ohledem na jejich možnosti, potřeby a zájmy. Akceptuje přirozená vývojová specifika předškolních dětí. Motivuje děti, podporuje jejich zvědavost – učitel je tedy inspirátorem. Každým svým činem, způsobem, jakým s dětmi mluví a jedná, děti něčemu učí. Osobnost učitele je jeho nejdůležitějším „pracovním nástrojem“.
- **Facilitátor** – je průvodcem dětí na cestě za poznáním okolního světa, pomáhá jim porozumět světu a vztahům v něm. Učitel vytváří podmínky, jež děti vedou k přemýšlení, chápání, porozumění sobě i druhým. Učitel podněcuje děti k aktivitě a k objevování. Rozvíjí osobnosti dětí, navazuje na to, co již znají, a vede je k samostatnému myšlení.

- **Konzultant** – vytváří podmínky pro přátelskou komunikaci založenou na důvěře. Učitel vede děti k sebereflexi. Je připraven jim pomoci, poradit a podpořit je.

Zásady osobnostně orientované práce učitele:

- Učitel považuje učení za **aktivní proces**, v němž uplatňuje činnostní a prožitkové formy učení, experimentaci dětí a jiné postupy.
- Učitel povzbuzuje a stimuluje děti k získávání nových informací, podporuje jejich **zvědavost a iniciativu**, za klíč k učení považuje vnitřní motivaci; v procesu učení je rozhodující zkušenost.
- Učitel vytváří vhodné pedagogické problémové situace, které podněcují kritické myšlení dětí.
- Učitel je pro děti prostředníkem, partnerem a kognitivní oporou.

Učitel tak poskytuje dětem **jemnou intervenci**. Čeká a pozoruje činnost dětí a je pro ně stále přítomný, tedy je jim k dispozici fyzicky, ale také svým pozitivním naladěním a otevřeností. Jeho přístup je založen na **pozitivním vztahu k dětem** a orientaci na **jejich potenciál**. **Snaží se dětem přiblížit prostřednictvím psychické blízkosti** a výrazů tváře, aby je **ujistil** (potvrdil). Podporuje děti v **samostatné volbě a rozhodování**. Umožňuje jim **přiměřeně riskovat**. Povzbuzuje děti v experimentování, i když mu průběh jejich činnosti nemusí být zcela jasný.

Učitel se snaží aktivovat přirozenou potřebu dětí poznávat. Je důležité, aby děti byly podporovány a povzbuzovány v objevování. Neustálým vytvářením **podnětného prostředí a inspirativních situací učitel** vzbuzuje zájem dětí. To podněcuje jejich poznávací činnost (motivační aspekt) a vede to k rozvoji poznávacích schopností (kognitivní aspekt).

Velmi důležitým cílem je **podpora rozvoje vlastní identity každého dítěte**. Chceme, aby si dítě vytvářelo obraz sama sebe jako **kompetentního jedince**, který je **schopen a připraven** se učit a **chce** se učit. Pokud se nám podaří děti v jejich rozvoji takto podpořit, udělali jsme maximum pro to, aby zvládly další životní etapy i vzdělávací a životní výzvy, které je čekají (Carr, 2001).

2.6 Rodina v procesu vzdělávání

Předškolní vzdělávání je interakcí minimálně tří aktérů: dítěte, mateřské školy a rodiny. V současném pojetí je rodina rovnocenným partnerem mateřské školy a úlohou instituce je doplňovat rodinnou výchovu. Hlavní odpovědnost za rozvoj a učení dítěte nese rodina. Někdy však rodina nemůže nebo nechce poskytnout dětem to, co pro svůj zdravý vývoj potřebují. V takovém případě mateřská škola pomáhá vyrovnávat vzdělávací možnosti dětí. Základem efektivní spolupráce je partnerství a komunikace.

Partnerský přístup znamená, že vztah mezi rodinou a mateřskou školou se vytváří nehierarchicky. Rodiče nebo zákonní zástupci dítěte mají právo ovlivňovat dění v mateřské škole a podílet se na činnostech, které v ní probíhají. Rodina

může participovat na tvorbě školních a třídních kurikulárních dokumentů, účastnit se vzdělávacího procesu, podílet se na realizaci různých vzdělávacích a společenských akcí a společně s mateřskou školou vytvářet místní vzájemně se podporující společenství.

Pro rodiče může být někdy obtížné navázat s mateřskou školou fungující partnerský vztah, protože v českém prostředí to ještě není zcela obvyklé. Mateřská škola by proto měla podniknout kroky, které rodiny podpoří, aby se staly aktivními aktéry předškolního vzdělávání.



2.7 Příklad z praxe

Pro harmonický vstup dítěte do předškolního vzdělávání připravuje mateřská škola adaptační program pro děti a jejich rodiče. Rodiče jsou s ním seznámeni při zápisu. Program připravuje podmínky pro to, aby rodiče mohli být přítomni ve třídě se svým dítětem tak dlouho, jak je potřeba. V průměru to bývá několik hodin denně po dobu dvou až tří týdnů. Program je přizpůsoben dětem a jejich rodičům. Rodiče vědí, že jsou vítáni, spolu se svými dětmi se účastní všech naplánovaných aktivit, hovoří s učitelkami, poznávají provozní pracovníky, diskutují s nimi o všem, co se ve škole děje. Rodiče opouštějí mateřskou školu až tehdy, když se dítě adaptuje a přítomnost rodičů již nepotřebuje.

Přínosem této spolupráce je bezpečné klima v mateřské škole pro všechny, vysoký zájem rodičů o podmínky vzdělávání v mateřské škole a vzájemná důvěra mezi všemi zúčastněnými po celou dobu docházky dítěte. Rodiče se mohou aktivně podílet na všech aktivitách, jsou k tomu neustále vybízeni a jsou včas a kvalitně informováni. Mohou být se svým dítětem po celý den, vyjadřovat se ke vzdělávacím činnostem, účastnit se společných výletů, aktivit v přírodě a podobně. Mohou se vyjadřovat k materiálnímu vybavení mateřské školy a podílet se na jeho utváření. Pořádají se tvůrčí dílny, kde děti, učitelé a rodiče společně vyrábějí nové originální pomůcky. Mohou obohacovat, komentovat a reflektovat třídní vzdělávací programy, diskutovat o sportovních a kulturních aktivitách třídy. Často se stává, že takové akce pro děti v mateřské škole organizují sami rodiče.

Rodiče často žádají diskuze s odborníky nebo konzultují potřeby svých dětí se speciálním pedagogem, přičemž sami přicházejí s náměty. Vyjadřují se také k režimu třídy, k tvorbě třídního a školního řádu, obohacují školní knihovnu o kvalitní dětskou literaturu a přinášejí nové návrhy na školní stravování. Na společných schůzkách jsou informováni o projektech, do nichž je mateřská škola zapojena. Učitelky seznamují rodiče s inovativními vzdělávacími metodami, které jim představují v ukázkových činnostech.

Rodiče se také společně s dětmi starají o školní zahradu, tráví zde společně čas, vedou děti k péči o rostliny, dodávají škole sazenice a tak dále.

Mateřská škola je otevřená všem podnětům ze strany rodičů a vnímá je jako důležité partnery, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání svých dětí. Aktivní zapojení rodičů do života mateřské školy je plně v souladu s národními vzdělávacími

plány (kurikulárními dokumenty) a rovněž vychází z kvalitativního rámce Kompetentní učitel pro 21. století.

2.8 Shrnutí

Přístup ke vzdělávání zaměřený na dítě (osobnostně orientovaný model) se vyznačuje tím, že do centra pozornosti staví dítě a jeho individuální potřeby a zájmy. Mateřská škola i rodina se mají společně podílet na optimalizaci rozvoje dětí a dosažení maxima jejich potenciálu. Škola proto chce připravovat vhodné podmínky a formulovat svůj školní a třídní vzdělávací program tak, aby děti a jejich potřeby byly vždy respektovány, aby děti mohly uplatnit své vrozené dispozice k učení, být aktivní a aby mohly převzít spoluodpovědnost za své vzdělávání.

Změnily se také způsoby, jakými učitelé děti vzdělávají. Hlavními vzdělávacími metodami mají být ty, jež dětem umožňují být aktivní a rozvíjet myšlení. V následujících kapitolách představíme dva komplexní přístupy plně odpovídající principům vzdělávání zaměřeného na dítě – činnostní učení a projektové vzdělávání.

Klíčová slova: osobnostně orientovaný model, pojetí dítěte, potřeby dítěte, typy učení, individualizace, role pedagoga

2.9 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Dítě v procesu vzdělávání

1. Mají všechny děti možnost plně se účastnit všech vzdělávacích činností?
2. Cítí se všechny děti ve skupině dobře (je zohledněno well-being)?
3. Co ovlivňuje subjektivní pohodu dětí?
4. Jaké překážky brání dětem, aby se mohly plně účastnit hry a činnosti a mohly funkčně komunikovat s dětmi a dospělými v mateřské škole? Jak jim mohu aktivně pomoci překážky zvládnout?
5. Jak mohu dále podporovat sociální sounáležitost dětí a učitelů ve třídě?
6. Pravidelně pozoruji a dokumentuji hru a činnosti všech dětí ve třídě; nejen dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i těch, jejichž vývoj odpovídá jejich věku. Trávím pozorováním každého dítěte přiměřeně dlouhou dobu? Jsou tato pozorování východiskem pro přípravu prostředí, her, materiálů a podnětů pro děti?
7. Připravuji podmínky a vzdělávací nabídku tak, aby se všechny děti mohly učit, aby nabídka byla pro všechny děti opravdu podnětná? Jsou děti, které na mou nabídku a signály prostředí nereagují? Jaké jiné podněty potřebují?
8. Využívám každou příležitost k situačnímu učení, které vychází z aktivit jednotlivých dětí ve skupině (např. při volné hře) a z možností v našem prostředí?
9. Je moje nabídka dostatečně pestrá, aby odrážela potřeby všech dětí (různé typy učení, zájmy dívek, chlapců, vývojová specifika atd.)? Jakou úroveň zkoumání pozoruji u jednotlivých dětí?
10. Jaké dispozice k učení pozoruji u jednotlivých dětí ve skupině?
 - 10.1 Zajímat se: Jaký byl zájem dítěte během tohoto pozorování? Podle čeho je možné to zjistit?
 - 10.2 Být angažovaný: Jak poznám zájem dítěte?
 - 10.3 Být vytrvalý při obtížích a nejistotě: Jak poznám vytrvalost dítěte?
 - 10.4 Komunikovat s druhými: Jak dítě komunikuje s ostatními?
 - 10.5 Přijímat zodpovědnost, spolupracovat s ostatními (skupinové učení) a přebírat odpovědnost: Jak poznám, že se dítě zapojuje do skupinového učení a dokáže převzít odpovědnost?
11. Využívám každé příležitosti, jak dětem umožnit rozvoj zdravého sebe-pojetí a vnímání sama sebe jako kompetentního v učení (toho, kdo se může učit, dokáže se učit a chce se učit)?

| Slovníček pojmů

adaptace	přizpůsobení se novému prostředí nebo sociální skupině
alternativa	volba, jiná možnost
celostní vzdělávání	přístup k výchově a vzdělávání, který usiluje o maximální rozvoj celé osobnosti člověka
didaktická strategie	ucelený soubor vzdělávacích metod, jež učitel volí pro dosažení vzdělávacích cílů
dispozice	předpoklady, vlohy
facilitátor	ten, kdo povzbuzuje, usměrňuje, pomáhá řídit proces
formativní hodnocení	hodnocení individuálního rozvoje dítěte a jeho pokroků za účelem podpory jeho dalšího učení; formativní hodnocení přináší užitečné informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností dítěte (u předškolních dětí nejčastěji vyjádřeno slovně nebo v písemné podobě s fotografiemi); na základě těchto informací dítě může řídit své další učení
fyziologický vývoj	přirozený vývoj odpovídající zdravému zrání a růstu dítěte
inteligence	soubor dispozic pro myšlení, učení a jednání
interakce	vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem
internalizace	zvnitřnění, osvojení, přijetí hodnoty, normy, myšlenky
intervence	zásah, zákrok, jehož cílem je pozitivně ovlivnit určitou situaci
kompetence	soubor znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot umožňujících provádět určitou činnost správně a efektivně
koncepce	pojetí, rozvržení, představa, základní hledisko, vedoucí idea, myšlenková osnova
konstruktivismus	vychází z myšlenky, že poznání se děje konstruováním, propojováním nového s dřívějším, vytvářením smysluplných struktur
konverzace	mezilidská komunikace se vzájemnou výměnou informací, která může probíhat jak „tvář v tvář“, tak prostřednictvím elektronických médií

koordinace	vedení do vzájemného souladu, přiřazení sobě na roveň, optimální spolupráce
kreativita	neboli tvořivost; soubor schopností vytvářet či využívat věci jedinečným způsobem, schopnost originálních či neobvyklých myšlenek
kritické myšlení	rozpoznání předpokladů či domněnek, jež rámuji naše myšlení a určují naše činy, prověření toho, nakolik jsou tyto předpoklady přesné a platné, nahlížení na naše myšlenky a rozhodnutí (intelektuální, organizační a osobní) z různých hledisek
motivace	vnitřní či vnější síla působící k energetizaci organismu, usměrňuje jeho chování a jednání pro dosažení určitého cíle
motivační faktor	činitel motivace
motorické schopnosti	samostatné soubory vnitřních předpokladů organismu k pohybové činnosti
PBL	z ang. <i>Project-Based Learning</i> , projektové učení – způsob vzdělávací činnosti, při níž děti samostatně pracují na komplexním úkolu, řeší jasně formulovaný problém spojený s reálným životem; výstupem projektu je konkrétní produkt (materiální či nemateriální povahy)
piktogram	grafický znak znázorňující pojem nebo sdělení
potenciál	kognitivní, afektivní a praktické předpoklady něčeho dosáhnout
projekt	komplexní, reálný a smysluplný úkol (problém, téma), s nímž se člověk identifikuje a přebírá za něj odpovědnost; jeho výsledkem je konkrétní výstup (produkt)
reflexe	hodnocení toho, co proběhlo, s cílem shrnout, usouvztažnit zkušenosti a získané informace, a tak podpořit další učení, další směřování činnosti
relevance	závažnost, významnost, důležitost
sebepojetí	vztah či postoj lidského jedince k sobě samému, představa o sobě samém
sebereflexe	hodnocení vlastního chování, přemýšlení o sobě, o vlastních pohnutkách, činech; předpoklad rozvoje odpovědnosti člověka
seberegulace	schopnost kontrolovat své pudy a impulzy ve prospěch dlouhodobějšího cíle

sociální interakce	působení jedinců či skupin na sebe navzájem
sociální komunikace	přenos informace mezi jedinci; dorozumívání a zprostředkování významů mezi jedinci
sociální učení	osvojování způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci, osvojování sociálních rolí
stimulace	povzbuzení, podnícení, podněcování, vnější motivace
TBL	z ang. <i>Task-Based Learning</i> , činnostní učení – učení založené na úkolech
výchovné cíle	zamýšlené (resp. očekávané) změny u člověka v oblasti hodnot a postojů
zóna proximálního vývoje	označuje období těsně předcházející nové vývojové etapě, kdy je organismus velmi citlivý k novým podnětům; rozpětí mezi aktuální úrovní schopností a výkonem, kterého může dítě dosáhnout s pomocí zkušenější osoby (např. učitele nebo jiného dítěte)

| Seznam literatury a zdroje

Dítě v procesu vzdělávání

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychology*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- Bertrand, Y. (1998). *Contemporary theories of education*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- Blatný, M., Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie* 60(1), 2–12.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage. ISBN 0-7619-6793-1.
- Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-0-85702-092-5.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575.
- Gardošová, J., & Dujková, L. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-468-6.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- Hebenstreit-Müller, S., Kühnel, B. (2005). *Das Growing Together. Aus dem Pen Green Centre for Under Fives and their Families in Corby* [DVD]. Berlin: Dohrmann. ISBN 978-3-938620-00-7.
- Kaufman, R. K., Walsh, B. K. (2000). *Creating Child-Centered Classrooms: 3–5 Year Olds (Step by Step Series a Program for Children and Families)*. Washington: Children's Resources Intl. 346 s. ISBN 978-1889544007.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi* 47(4), 333–345.

- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069–1081.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie* 49(1), 1–8.
- Uhlířová, J., Loudová Stralczyňská, B. (2015). Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte. *Předškolná výchova*. Bratislava: *Předškolná výchova*, 1961-, 69(4), 20–27. ISSN 0032-7220.
- Uhrinová, M., Tirpák, J. (2020). Teacher's Personality with Regard to Performance Motivation in a Professional Context. In: *The New Educational Review* 59(1), 47–58. ISSN 1732-6729.
- Vargová, M. (2013). *Osobnosť pedagóga v predprimárnej a primárnej edukácii*. In: *Kríza pedagogiky?* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 180–185. ISBN 978-80-223-3331-3.

Seznam časopisů

Naše škola, 2012/2013, číslo 1, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 26.

Naše škola, 2012/2013, číslo 9–10, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 28.

Naše škola, 2013/2014, číslo 7–8, ročník XVII. ISSN 1335-2733, s. 42.

Seznam webových stránek

www.managementmania.sk/gramotnost/

www.minedu.sk

www.janzbojek.sk

www.fininfo.sk

<https://abc-kindergarten.eu>

Seznam dokumentů

Národní standard finanční gramotnosti, verze 1.1

Státní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Fotografie

Fotografie byly pořízeny v partnerských projektových mateřských školách a jsou v publikaci použity se souhlasem zákonných zástupců dětí.