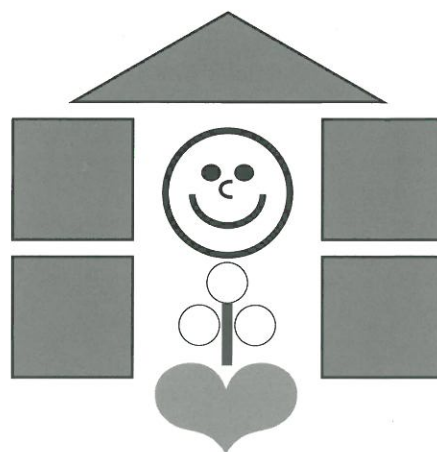


Miluše Havlínová, Eliška Vencálková (eds.),
Jana Havlová, Ivana Lacinová, Nina Petrasová,
Hana Sedláčková, Zora Syslová,
Ludmila Šprachtová a kol.

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole

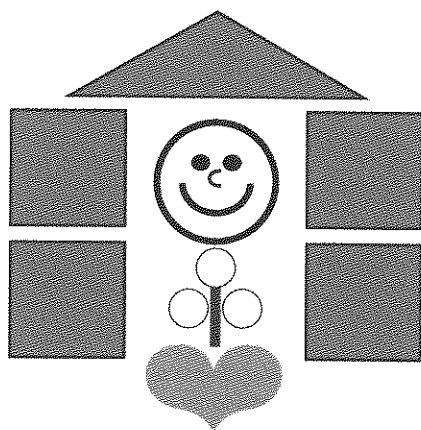



portál

Aktualizovaný modelový program podpory zdraví
(dokument a metodika)

Miluše Havlínová, Eliška Vencálková (eds.),
Jana Havlová, Ivana Lacinová, Nina Petrasová,
Hana Sedláčková, Zora Syslová,
Ludmila Šprachtová a kol.

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole



Aktualizovaný modelový program podpory zdraví
(dokument a metodika)

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole / Miluše Havlínová, Eliška Vencálková (eds.) ; Jana Havlová ... [et al.]. – 3., aktualiz. vyd. – Praha : Portál, 2008. – 224 s. ISBN 978-80-7367-487-8 (brož.)

373.24 * 613:37.03 * 613/614 * 371.214 * (437.3)

- mateřské školy – Česko
- výchova ke zdraví – Česko
- vzdělávací programy – Česko
- příručky

373.2/.3 – Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Původní dokument *Formální kurikulum podpory zdraví v MŠ*, který je součástí publikace, byl vytvořen v letech 1998–99 díky finančnímu příspěví MŠMT ČR (grant č. RS-9809 pod názvem „Kurikulum pro mateřské školy zaměřené na výchovu ke zdravému způsobu života“).

Podklady k inovaci celého modelového programu *Mateřská škola podporující zdraví* byly získány v důsledku řešení projektu Národního programu zdraví pod názvem „Hodnocení efektu činnosti mateřských škol přijatých do sítě projektu Zdravá MŠ po třech letech“, na nějž poskytlo finanční příspěvek MZ ČR v letech 1999–2000 (i. č. 102/99-00).

Oponenti:

doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Zdena Vildová, PhDr. Marta Kremličková

© Miluše Havlínová (dědicové) a Eliška Vencálková (za kolektiv), 2008

Illustrations © Alena Kolmanová, 2000

Portál, s. r. o., Praha 2006, 2008

ISBN 978-80-7367-487-8

Obsah

Úvod	9
Charakteristika kurikula podpory zdraví v MŠ	10
Formální kurikulum PZ a ostatní dění v MŠ	11
Organizace přepracovaného vydání příručky	14
I. ČÁST	
FILOZOFIE, PRINCIPY A ZÁSADY PODPORY ZDRAVÍ	17
Filozofie programu podpory zdraví ve škole	18
Současné pojetí zdraví klade důraz na celistvost a souvislosti	19
Současné pojetí zdraví uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví – pohody	20
Integrovaní principy programu podpory zdraví	26
Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa	27
Rozvíjení komunikace a spolupráce	33
Zásady podpory zdraví v MŠ – podmínky formálního kurikula ...	39
1. Učitelka podporující zdraví	39
2. Věkově smíšené třídy	42
3. Rytmičtý řád života a dne	47
4. Tělesná pohoda a volný pohyb	52
5. Správná výživa	57
6. Spontánní hra	61
7. Podnětné věcné prostředí	65
8. Bezpečné sociální prostředí	69
9. Participativní a týmové řízení	72
10. Partnerské vztahy s rodiči	77
11. Spolupráce mateřské školy se základní školou	82
12. Začlenění mateřské školy do života obce	86

II. ČÁST

PODKLADY PRO TVORBU A REALIZACI**ŠKOLNÍHO KURIKULA PODPORY ZDRAVÍ V MŠ 91****Struktura rámcového formálního kurikula PZ v MŠ 92**

1. Klíčové kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví 92
 - Přehled kompetencí 93
2. Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období 94
3. Oblasti vzdělávání v podpoře zdraví v MŠ 95
 - Přehled oblastí a podoblastí podpory zdraví v MŠ 95
 - I. Biologická oblast 96
 - II. Psychologická oblast 97
 - III. Interpersonální oblast 98
 - IV. Sociálně-kulturní oblast 98
 - V. Environmentální oblast 99
4. Dílčí cíle vzdělávání v oblastech podpory zdraví 100
5. Činnosti dětí 101
6. Ukazatele dosažených dílčích cílů vzdělávání (evaluace) 102
7. Rizika ohrožující nebo znesnadňující proces vzdělávání 102

Tabulky 104

1. sada tabulek 106
2. sada tabulek 155

Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula MŠ 167

- Východiska 167
- Kroky vedoucí k vytvoření školního kurikula 168
 1. Vyhledávání a shromažďování materiálů, které souvisejí s tvorbou kurikula 168
 2. Vyhodnocování získaných informací 168
 3. Písemná osnova školního kurikula 169
 4. Zpracování školního kurikula 170
- Realizace školního kurikula 183

Evaluace školního kurikula 185

- Východiska 185
- Jak přistupovat k autoevaluaci 186
- Autoevaluace MŠPZ 187
 - Autoevaluace principů a zásad – podmínek PZ v neformálním kurikulu 188
- Prostředky autoevaluace a vedení jejich záznamů 193

Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost učitelky v kurikulu podpory zdraví v MŠ 198

- O prožitkovém učení 198
- Pedagogické podmínky pro zdar prožitkového učení 200

Postupy učitelky vedoucí k realizaci prožitkového stylu učení	202
1. Získávání poznatků o dítěti	202
2. Plánování vycházející z konkrétních podmínek školy a třídy	205
3. Dosahování rovnováhy mezi řízením činnosti dítěte, nepřímou účastí při spontánní hře dětí a využíváním vzniklých situací	211
4. Soustavné vyhodnocování pedagogické činnosti a jejích výsledků (autoevaluace)	219
Literatura	221

Autorský tým

Mgr. Dagmar Beranová, ředitelka MŠPZ, Křivsoudov
 Lenka Divinská, ředitelka MŠPZ, Ostrava-Hrabůvka
 Hana Dvořáková, učitelka MŠPZ, Praha
 PhDr. Miluše Havlínová, CSc. (ed.), vědecká pracovnice SZÚ Praha
 a národní koordinátorka evropského programu Škola podporující zdraví
 PaedDr. Jana Havlová, ředitelka Církevní MŠ a ZŠ Archa, Petroupim
 Alena Kotoučková, ředitelka MŠPZ, Holešov
 Mgr. Ivana Lacinová, ředitelka MŠPZ, Praha
 Mgr. Libuše Parmová, ředitelka inspektorátu JMI ČŠI, Brno
 Nina Petrasová, úřednice ve veřejné správě, Praha
 Jiřina Rajdlová, učitelka MŠPZ, Praha
 PaedDr. Hana Sedláčková, inspektorka ČŠI, Brno
 Jarmila Svobodová, ředitelka MŠPZ, Karviná
 Mgr. Zora Syslová, ředitelka MŠPZ, Brno
 Mgr. Ludmila Šprachtová, ředitelka MŠPZ, Praha
 Milada Šromotová, ředitelka MŠPZ, Kroměříž
 Bc. Lucie Štěpánková, ředitelka MŠPZ, Brno
 PaedDr. Eliška Vencálková (ed.), inspektorka ČŠI, Brno
 Anna Waszková, vedoucí učitelka MŠPZ, Český Těšín

PODĚKOVÁNÍ

Především děkujeme všem ředitelkám a učitelkám mateřských škol v síti škol podporujících zdraví za to, že s námi iniciativně spolupracovaly na vyzkoušení a vyhodnocení *Kurikula PZ v MŠ* (2000) ve svých MŠ a svými odbornými připomínkami přispěly k jeho účelnému přepracování.

Dále patří náš dík absolventkám vzdělávacích kurzů, které v krajích nabízíme všem mateřským školám mimo síť MŠPZ na aktuální téma *Jak si udělat ŠVP z rámcového dokumentu*, za to, že projevují zájem o seznámení s našimi zkušenostmi a postupy při tvorbě ŠVP a že prostřednictvím svých aktivit v kurzu poskytují našim lektorkám svoje názory, kritické postřehy a konstruktivní náměty ke *Kurikulu PZ v MŠ*.

Děkujeme rovněž všem organizacím, které nás podpořily na naší cestě od prvního programu podpory zdraví pro MŠ *Zdravá MŠ* (1995) přes *Kurikulum PZ v MŠ* (2000) až k jeho přepracované verzi (2005). Náš dík patří zejména garantovi evropského programu Škola podporující zdraví v ČR, Státnímu zdravotnímu ústavu, dále spolupracujícím partnerům, Výzkumnému pedagogickému ústavu a Národní síti Zdravé město, jakož i poskytovatelům příležitostné grantové podpory, MZ ČR a MŠMT.

Rovněž chceme poděkovat nakladatelství Portál za nabídku k dotisku příručky a za porozumění potřebě autorského týmu ji při této příležitosti aktualizovat.

Úvod

Nejúčinnější a nejlevnější prevencí všech vlivů, které poškozují zdraví a neposilují odolnost těla a ducha, je dobrá výchova dětí v rodině a ve škole.

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole chce přispět k rozvoji kompetencí a dovedností jedince pro plnohodnotný život a poskytovat mu příležitost nabývat tuto novou gramotnost již od předškolního věku. Výsledkem by mělo být směřování jeho celoživotního vzdělávání k charakteru odpovědného člověka, který podporuje zdraví.

K čemu chce *Kurikulum PZ v MŠ* přispět?

1. k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole (podpora současného zdraví);
2. k výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, jenž je charakterizován:
 - návyky a dovednostmi zdravého životního stylu,
 - odolností vůči stresům a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislostem (podpora budoucího zdraví).

Oba cíle se vzájemně podmiňují.

Člověk, který se snaží zdraví aktivně podporovat, cítí v tomto směru odpovědnost nejen za sebe, ale i za své nejbližší, rodinu, komunitu, spolupracovníky, lidi v obci a celou společnost. Chápe význam zdraví pro plnohodnotný život. Je si vědom, že stav zdraví nebo nemoci je výsledkem vzájemného ovlivňování řady zúčastněných složek – organismu, psychiky, osobnosti, vztahů, prostředí – a vytváří proto aktivně podmínky pro jejich rovnováhu. Je k tomu vybaven dovednostmi, jimž se postupně naučil: snaží se o efektivní komunikaci, týmovou spolupráci, včasné řešení problémů, posilování duševní odolnosti, kultivaci mezilidských vztahů, neohrožující způsoby chování, ochranu a péči o prostředí. To se mu ostatně hodí i ve většině dalších oblastí života. Kompetence člověka podporujícího zdraví obrazně vyjadřují jedince, který žije v souladu se svým lidským posláním na tomto světě.

Zdraví je však v současné době hodnotou v mnoha ohledech ohroženou: životními podmínkami, stresem, drogami, alkoholem, kouřením, sociálně-patologickým chováním, kriminalitou, přenosnými chorobami. Co ohrožuje zdraví, ohrožuje život. Proto je význam zdraví alespoň všeobecně uznáván, když už ne vždy vědomě podporován. Pohrdání zdravím je pak výrazem určité poruchy pudu sebezáchovy i hodnotové orientace, nedostatkem pokory a úcty k darovanému životu.

Vzdělávací cíle, které si *Kurikulum* klade, pokrývají široký rozsah životních kompetencí člověka. Jejich naplňováním vybavíme děti a mladé lidi pro život. To všechno přivedlo náš tým k rozhodnutí rozšířit modelový program podpory zdraví v MŠ, který je v ČR rozvíjen od roku 1995, o samostatný vzdělávací program (formální kurikulum) podpory zdraví pro předškolní vzdělávání.

Charakteristika kurikula podpory zdraví v MŠ

Kurikulum podpory zdraví v MŠ:

- vychází ze dvou základních vztahových rámců – ze současné vzdělávací a kurikulární strategie státu a ze dvou předchozích verzí rámcového či modelového programu podpory zdraví v MŠ (1995 a 2000);
- je vytvořeno na základě holisticko-interakčního (nebo globálního) přístupu k dění v MŠ, které je vázáno na jeho vyučovanou část – formální kurikulum PZ za současné propojenosti všech částí *Kurikula PZ* mezi sebou;
- opírá se o společnou filozofii a principy základního modelu podpory zdraví v MŠ a svým přístupem posiluje význam zásad *Kurikula PZ* v tom smyslu, že zásady PZ ve vztahu k formálnímu kurikulu PZ nabývají – kromě svého přímého účinku na zdraví dětí – ještě úlohy podmínek potřebných pro dosažení očekávaných výsledků;
- je **rámcovým kurikulem** a předpokládá tudíž dvoustupňovou implementaci: na základě *KPZ* si MŠ musí udělat své školní kurikulum, z něhož posléze vzniknou třídní kurikula;
- má propracovanou strukturu formálního kurikula PZ způsobem, který je zároveň metodickým vodítkem při zpracovávání školního kurikula v logických krocích a souvislostech. Zachycuje provázanost mezi kompetencemi dospělého člověka podporujícího zdraví a kompetencemi dítěte na konci předškolního věku, dílčími vzdělávacími cíli, činnostmi dětí, ukazateli dosaženého vzdělání a riziky ohrožujícími vzdělávání. Rámcové formální kurikulum PZ je v tomto celém komplexu zachyceno pro přehlednost ve dvou sadách *Tabulek*;
- odkazuje na hlavní metody a postupy pedagogické činnosti učitelky, které odpovídají duchu *Kurikula PZ*;
- má stanoveny nezbytné podmínky své účinnosti v MŠ;
- věnuje pozornost všemu dění v MŠ a jeho nepřímému, často i skrytému vzdělávacímu vlivu na výchovu dětí a na naplňování cílů *Kurikula PZ*;
- má vypracovány evaluační nástroje a požaduje na MŠPZ cyklickou autoevaluaci naplňování formálního školního kurikula PZ a podmínek jeho naplňování, jakož i evaluaci dosahovaných výsledků u dětí;
- nabízí způsoby, jak používat rámcové *KPZ* ke zpracování školního kurikula, aplikovatelný návod pro řídicí a týmovou práci MŠ všeobecně;
- **pokrývá svým komplexním pojetím požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vyčerpávajícím způsobem a vede MŠ programově ke koncepční práci na rozvoji kvality.**

Formální kurikulum PZ a ostatní dění v MŠ

Koncepce rámcového *Kurikula PZ v MŠ* vychází z poznatku, že dítě je ovlivňováno nejen tím, co mu škola nabízí formálním kurikulem („vyučovaným“), ale v předškolním věku pak převážně tím, co ve škole prožívá. Podstatné je, aby to, co se ve škole děje, bylo v souladu s tím, co se o stejné věci dítě učí.

Proto formální kurikulum pojímáme na všech úrovních v propojení s obsahem celého kurikula PZ MŠ. *Filozofie a principy podpory zdraví* jsou **společným teoretickým základem všech částí Kurikula PZ MŠ**. *Zásady podpory zdraví v KPZ MŠ* jsou neformálním kurikulem a svým rozsahem i obsahem dobře vystihují **podmínky**, jež jsou nutné pro dosažení očekávaných výsledků formálního kurikula.

Některé z podmínek se současně týkají i realizace činností, které lze v MŠ rovněž zahrnout pod pojem **neformální kurikulum**. Jejich specifikou je to, že musí být dětem poskytovány závazně a denně. Nikoli výběrově, jak to umožňují různé výběrové zájmové aktivity (kroužky) organizované mateřskou školou. K činnostem neformálního kurikula řadíme v MŠ všechny spontánní činnosti předškolního věku (jako je např. spontánní hra a volný pohyb), protože jsou to činnosti, které mají kritický význam pro vývoj zdravého člověka s důsledky pro celý život. Podmínky významně ovlivňují v rámci neformálního kurikula i konání dětí (možnost rozhodování, osamostatňování).

Kromě členění kurikula (vzdělávacího programu) na *formální a neformální* si musíme být dále vědomi, že každé kurikulum existuje zároveň v několika dalších úrovních, jež nejsou totožné, jak upozornil např. Průcha (1997, s. 245). Použijeme členění, které autor vztahuje na základní školu:

1. Zamýšlené kurikulum: tvůrci kurikula mají určitý záměr, který se jim podaří lépe či hůře vyjádřit v podobě písemných dokumentů a materiálů.
2. Realizované kurikulum: jednotlivé školy a jednotliví učitelé zamýšlené školní/třídní kurikulum uvedou do života.
3. Dosažené kurikulum: všechno, co si žák opravdu ze školy odnese, označujeme jako dosažené kurikulum.

Pedagogická věda dlouho přehlížela, že je velký rozdíl mezi tím, co popisují kurikula (osnovy, vzdělávací programy) a co se opravdu ve třídách děje, tedy mezi kurikulem zamýšleným, realizovaným a dosaženým. K vyjasnění těchto rozdílů přispělo zavedení pojmu **skryté kurikulum**. Míni se jím „všechny normy a postoje, jež se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uvedeny mezi vymezenými cíli dané instituce“ (Průcha, 1997, s. 267).

Je zřejmé, že *realizované kurikulum obsahuje skrytou složku*, která není obsažena ve formálním psaném kurikulu. Například fakt, zda oblíbená učitelka mimo službu kouří, nebo ne, ovlivní postoje dětí a podílí se na dosažených výsledcích kurikula. V oblasti podpory zdraví může být skrytá složka ještě významnější než plánovaná. Proto se MŠ při koncipování školního kurikula PZ soustřeďuje na rozpoznávání nejdůležitějších činitelů, které se podílejí na skutečně dosaženém kurikulu, na skutečné zkušenosti dítěte, zejména

na rozpoznávání těch, které jsou obvykle ponechány v temné, neprozkoumané oblasti skrytého kurikula, protože to bývá podceněno.

Skrytým kurikulem zde míníme celkový rámec, který škola pro podporu zdraví vytváří. Vše, co se ve škole na podporu zdraví děje, ať již se to týká prostředí školy, výuky, vztahů uvnitř školy či vztahů školy s jejími dalšími partnery a jejího působení navenek, má svoje důsledky.

Skryté kurikulum podpory zdraví existuje ve škole vždy, ať už škola vnímá všechny jeho pozitivní nebo negativní dopady na zdraví dětí, učitelů, provozních zaměstnanců a rodičů či nikoli. Můžeme tedy rozlišit skryté kurikulum, přesněji složky skrytého kurikula s *pozitivním a negativním účinkem* na podporu zdraví, a dále skryté kurikulum nebo složky skrytého kurikula *poznané a nepoznané*.

O nepoznaném skrytém kurikulu podpory zdraví hovoříme tehdy, když si škola neuvědomuje všechny důsledky své činnosti pro zdraví a kdy existují rizika, že kromě pozitivních dopadů na zdraví existují i dopady negativní, o nichž škola neví. To je dosud případ většiny škol.

Poznané skryté kurikulum podpory zdraví je základním předpokladem pro jeho rozvoj a případné změny. Ty spočívají v podpoře toho, co je zdraví prospěšné, a opuštění toho, co zdraví neprospívá. Ke zvýšení kvality života ve svém prostředí má škola možnost učinit je předmětem neformálního kurikula.

Škola usilující o zdravý vývoj dětí dochází sama dříve či později k potřebě zaměřit se v koncepci celé své činnosti na filozofii podpory zdraví a posléze i vzdělávací program, *Kurikulum PZ v MŠ*, jehož součástí je i úsilí o změnu skrytého kurikula k lepšímu.

V běžných podmínkách jde skutečně většinou o jevy, které působí skryty našemu poznání, mimo naše záměry, tedy živelně bez našeho vlivu, a proto převážně negativně. Přitom tyto jevy nejsou zcela neovlivnitelné, jakmile je učiníme předmětem naší cílevědomé činnosti.

Pojmenováním a tvořením odpovídajících podmínek se snažíme ovlivnit procesy a další činnosti, které patří do oblasti skrytého kurikula a jejichž důsledky se projevují takovými jevy, jako jsou: vztahy mezi učitelkou a dítětem, vztahy uvnitř pedagogického sboru, mezi učitelkami a rodiči, vztahy veřejnosti ke škole, celkové klima školy, kultura školy, výsledky činnosti, spokojenost dětí, rodičů, zaměstnanců.

Úplně všemu samozřejmě nedokážeme předejít nebo zabránit. Některé vžité okolnosti se obtížně analyzují, jiné se objevují nově. Proto je tak důležité podmínkám pro formální kurikulum věnovat neustálou pozornost.

V opačném případě se totiž naplňování cílů formálního kurikula mívá účinkem.

Příklad: Bude-li mít učitelka vzdělávací záměr podporovat u dětí přiměřený tělesný stud a cudnost a přitom MŠ bude mít na záchodě instalovány toaletní mísy s boxy neoddělenými mezi sebou, potom bude snažení učitelky marné, protože každé dítě několikrát za den bude nuceno praktikovat pravý opak. V tomto případě stojí proti vzdělávacímu záměru materiálně-technické podmínky.

Mohou to však být i podmínky pedagogického charakteru. Učitelka bude mít podle svého třídního kurikula v plánu věnovat se vzdělávacím záměrům souvisejícím s kompetencí dítěte respektovat a tolerovat lidi v jejich odlišnostech. Děti si zvolí vhodné činnosti, jejichž pomocí se jim bude postupně dařit porozumět, proč je dobré tolerovat jeden druhého. Učitelka však sama při jiných příležitostech projevuje netrpělivost při jednání s dítětem a sklouzává do direktivního způsobu komunikace s ním.

Pro kteroukoli mateřskou školu, která chce vytvořit z rámcového kurikula podpory zdraví svoje školní a třídní kurikula, slouží principy a zásady modelového programu jako ověřené praktické nástroje pojmenovávání, poznávání, zprůhledňování, plánování a ovlivňování podmínek pro kurikulum PZ.

V koncepci *Kurikula PZ v MŠ* nutně počítáme s tím, že MŠ bude vyhodnocovat, plánovat a měnit své podmínky a vyhodnocovat změněné podmínky a zkvalitňovat je. Ve svém výsledném působení musí podmínky v MŠ korespondovat s formálním kurikulem podpory zdraví, které dětem nabízí, a podporovat jeho obecné i dílčí vzdělávací cíle. Mezi dílčími vzdělávacími cíli kurikula PZ v MŠ jsou některé, které ani nelze splnit jinak než tím, že dítěti v daném ohledu nabízíme přímo žitou zkušenost. Otázky součinnosti mezi formálním kurikulem a podmínkami, v nichž děti v MŠ žijí, se dotýkáme i na jiných místech příručky, kde chceme ukázat, že škola a učitelka ve třídě jsou kromě formálního nabízeného kurikula zaměřeny programově také na vytváření podmínek pro jeho působení v životě MŠ.

Při všech přístupech k použití kurikula PZ v MŠ platí tytéž podmínky pro jeho zdařilý účinek, i když svými individuálními příběhy, událostmi a zkušenostmi při jejich naplňování se budou jednotlivé MŠ mezi sebou již od startu výrazně lišit. Rozdílů jsou samozřejmě způsobeny tím, že v okamžiku, kdy se MŠ začne zajímat o kurikulum PZ v MŠ, stojí na určité startovní čáře, odlišné od jiných. Rozdílů budou v hloubce proměny podmínek, ve volbě prostředků a v délce doby, kdy dosáhnou odpovídající kvality. Péče o vhodné podmínky stejně nebude nikdy u konce.

Mateřská škola zařazená do sítě mateřských škol podporujících zdraví (MŠPZ) má podmínky pro realizaci kurikula obsaženy komplexně v celém rámcovém kurikulu PZ, a proto je přirozeně zahrnuje do svého školního kurikula. Naproti tomu mateřská škola, která chce používat kurikulum mimo účast v síti, musí v každém případě o odpovídajících podmínkách přemýšlet, už proto, že se tvorbou podmínek ve škole v jistém rozsahu musí závazně zabývat každá škola (RVP PV). Pokud by ráda něco z *Kurikula PZ* pro sebe vytěžila, pak musí postupovat podobně jako MŠPZ a vytvořit si celý ŠVP podle rámcového *Kurikula PZ* jako celku, ve všech jeho souvislostech a krocích. Chce-li však použít jen něco, potom ať především použije z koncepce *Kurikula PZ* jeho složku podmínek a pracuje s neformálním školním kurikulem přinejmenším tím způsobem, že využije zásad programu MŠPZ k pojmenování podmínek, rozkrývání jejich kvality a k postupné proměně a tvorbě odpovídajících podmínek.

Pokud však jde o MŠ pracující v síti MŠPZ, tak ta z věcných důvodů skutečně nemůže libovolně vzájemně kombinovat a křížit součásti RVP PV se součástmi *Kurikula PZ* při zpracovávání svého školního kurikula a domnívat se, že bude fungovat. Rizikem je zvláště kombinace formálního kurikula podle *Kurikula PZ* s podmínkami podle RVP PV, protože v tom případě si MŠ nevytvoří všechny ty potřebné podmínky, s nimiž rámcové *Kurikulum PZ* počítá jako se svým nenahraditelným pomocníkem v naplňování vzdělávacích cílů, které si klade. To zaprvé. Zadruhé je to navíc tak důležité i proto, že zásady (podmínky) *Kurikula PZ* zabezpečují nejen vzdělávací cíle formou prožitko-

vého učení, ale podílejí se přímo na aktuálním a budoucím zdraví dítěte tím, že jsou v čase, který dítě tráví mimo rodinu ve školní instituci, podmínkami pro jeho zdravý vývoj po stránce tělesné, duševní a sociální.

Organizace přepracovaného vydání příručky

Když příručka *Kurikulum podpory zdraví v MŠ* vyšla poprvé v roce 2000, představovala inovaci původního modelového programu *Zdravá mateřská škola* (1995). Největší změna tehdy spočívala v obohacení modelu o formální kurikulum, podle něhož program (a příručka) dostaly nový název. Tato původní verze příručky *Kurikulum podpory zdraví v MŠ* vychází nyní v další potřebné aktualizaci při zachování stejnojmenného názvu. Změny, které jsme v aktuální verzi *Kurikula PZ MŠ* učinili, vycházejí ze zkušeností získaných za pět let implementace *Kurikula PZ MŠ* v síti MŠPZ a rovněž ze zkušeností MŠ, které nejsou v síti MŠPZ a přitom používají *Kurikula PZ MŠ* ke ztvárnění školního vzdělávacího programu podle požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Také období od roku 2002, které nastalo po zavádění 1. verze RVP PV do prostředí mateřských škol, obohatilo zkušenosti sítě MŠPZ o tento nový rozměr.

Řekli jsme, že formálním kurikulem jsme doplnili a zvýšili kvalitu programu pro podporu zdraví v MŠ. To ovšem neznamená, že jsme celý program zaměnili za formální kurikulum a vsadili jenom na ně – spíše naopak. V jakém smyslu? Formální kurikulum v našem pojetí totiž nemůže být naplňováno, pokud je nepodporuje všechno, co se ve škole děje. Máme na zřeteli neformální kurikulum i účinky skrytého kurikula. Součástí kurikula PZ jsou proto i *teoretická východiska podpory zdraví v MŠ (filozofie a principy)* a rovněž *podmínky nutné pro jeho zdárné naplnění* a další součásti.

Přepracovaná příručka *Kurikula PZ v MŠ* (2000), kterou máte před sebou, je na rozdíl od prvního vydání uspořádána do dvou částí v důsledku změn v některých kapitolách a zařazení kapitol nových.

První část příručky *Filozofie, principy, zásady-podmínky podpory zdraví v MŠ* (neformální kurikulum) zůstává nezměněna s výjimkou některých drobných úprav, které si vyžádalo sladění s přepracovanými kapitolami.

Ve druhé části příručky pod názvem *Podklady pro tvorbu a realizaci školního kurikula PZ v MŠ* je uvedeno rámcové formální kurikulum strukturované do dvou sad *Tabulek*. Obě sady zachycují holisticko-interakční pojetí vzdělávání a jsou nově uspořádané. *Tabulkám* předchází kapitola *Struktura rámcového formálního kurikula PZ v MŠ*. Za *Tabulkami* následuje zcela přepracovaná kapitola *Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula* a doplněná kapitola *Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost učitelky v kurikulu podpory zdraví v MŠ*. Zcela nově je zařazena kapitola *Evaluační školního kurikula*.

Důvod, proč po pěti letech od 1. vydání je *Kurikulum PZ v MŠ* stále aktuální a proč stojí za to mu na aktuálnosti ještě dodat přepracovanou verzi, spočívá pravděpodobně v jeho jisté užitečnosti pro celé prostředí mateřských škol.

Rámcové kurikulum podpory zdraví v MŠ uplatňuje možnosti, které dávají kurikulární strategie, na celou oblast působnosti MŠ tím, že požaduje a vede k tomu, aby přímo v koncepci školního kurikula bylo obsaženo jak formální, tak neformální kurikulum, a aby obě formy šly od začátku ruku v ruce. *KPZ v MŠ* je proto komplexním programem rozvoje vzdělávání předškolních dětí a tvorby podmínek pro zdravý život v MŠ jako celé instituce.

KPZ v MŠ je svým zaměřením na celou oblast výchovy vzdělávacím programem, jehož pomocí MŠ vytváří především vlivy posilující a rozvíjející tělesnou a duševní odolnost dětí. Zároveň je programem preventivním, kterým se předchází vzniku a rozšíření vlivů rizikových, zdraví ohrožujících a poškozujících.

KPZ v MŠ pomocí dvou sad *Tabulek* a dalších nástrojů ukazuje tvůrcům školního kurikula postupné kroky od kompetencí v rámcovém dokumentu přes oblasti vzdělávání k tématům a nakonec k evaluačním ukazatelům.

KPZ v MŠ rozšiřuje a prohlubuje působení výchovy ke zdraví v pedagogické činnosti učitelky, kterou učitelka uskutečňuje prostřednictvím svého třídního kurikula přímo s dětmi.

KPZ v MŠ pomáhá rozvíjet pedagogickou autonomii školy, vlastní přístupy, schopnost analyzovat podmínky, zejména prostředí, pohlížet na chování dětí a dospělých i na samotný proces učení z hlediska zdraví a možností jeho podpory, vyhledávat rizika ohrožující úspěch podpory zdraví, vyhodnocovat efekt školního kurikula.

KPZ v MŠ umožňuje rodičům, aby hlouběji porozuměli podpoře zdraví ve vztahu k dětem i sobě a také aby se mohli konkrétně podílet svými představami na tvorbě školního kurikula.

KPZ v MŠ otevírá mateřským školám novou možnost zaměřit svůj školní vzdělávací program na podporu zdraví, aniž by zatím uvažovaly o připojení do sítě MŠ podporujících zdraví, protože obsahuje metodiku jak pro ředitelku k vedení celé školy, tak pro pedagogickou práci učitelky s dětmi.

KPZ v MŠ je na druhé straně po metodologické stránce použitelné pro tvorbu vlastního kurikula školy nezávisle na svém zaměření na podporu zdraví, protože má znaky moderního nástroje pedagogického plánování a vyhodnocování.

KPZ v MŠ je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání z roku 2005 díky spolupráci obou týmů. Proto můžeme odpovědně tvrdit, že ta mateřská škola, která použije *Kurikulum PZ* pro zpracování svého ŠVP, tím nejen splní požadavky RVP PV, ale také se v nich lépe orientuje. Přesnější orientace jí pak v důsledku pomůže k dosažení vyšší kvality jejích vzdělávacích výsledků po všech stránkách.

KPZ v MŠ může dobře sloužit jako učební text předškolního vzdělávání a pedagogiky pro učitelky a ředitelky MŠ v pre-graduálním i dalším vzdělávání, pro pedagogy základních škol, psychology, řídicí školské pracovníky a inspektory.

KPZ v MŠ, český model v anglickém překladu, slouží v zemích, které realizují program Škola podporující zdraví (SHE na evropské úrovni) a které mají podobnou tradici institucionalizované předškolní výchovy jako u nás. Pří-

ručka je uvedena v nabídce zdrojů SHE a očekává se její přepracovaná verze od nás i zde.

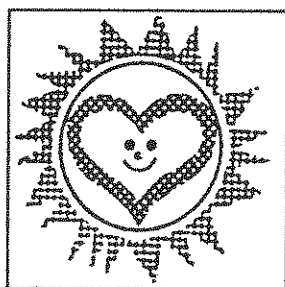
Seznam zkratk použitých v knize a dokumentech programu ŠPZ

FK	– formální kurikulum
INDI MŠ	– indikátory auto-evaluace MŠ, která pracuje podle školního kurikula podpory zdraví
KHS	– Krajská hygienická stanice
KKT	– Krajský koordinační tým programu ŠPZ
KPZ v MŠ	– rámcové kurikulum podpory zdraví v mateřské škole
KPZ	– rámcové kurikulum podpory zdraví
KsŠPZ	– Krajská síť škol podporujících zdraví
MŠPZ	– Mateřská škola podporující zdraví
NK	– neformální kurikulum
NSŠPZ	– Národní síť škol podporujících zdraví
PZ v MŠ	– podpora zdraví v mateřské škole
PZ	– podpora zdraví
RK	– rámcové kurikulum
RKPZ	– rámcové kurikulum podporující zdraví
RVP PV	– Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SHE	– Síť evropských škol podporujících zdraví (Schools for Health in Europe) – termín platný od počátku roku 2009 označující bývalou Evropskou síť škol podporujících zdraví (ENHPS)
SUK	– sdružené ukazatele dosaženého vzdělání
ŠK	– školní kurikulum
ŠKPZ	– školní kurikulum podpory zdraví
ŠPZ	– Škola podporující zdraví (název programu)
ŠVP	– školní vzdělávací program
Tě	– tematická část
TK	– třídní kurikulum
WHO	– Světová zdravotnická organizace
ZMŠ	– Zdravá mateřská škola (název projektu)
ZÚ	– Zdravotní ústav

I. část

FILOZOFIE, PRINCIPY A ZÁSADY PODPORY ZDRAVÍ

(podmínky formálního kurikula
a neformální kurikulum)



Filozofie programu podpory zdraví ve škole

Integrovaní principy programu podpory zdraví

Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce
v celku společnosti a světa

Rozvíjení komunikace a spolupráce

Zásady podpory zdraví v MŠ – podmínky formálního kurikula

- 1 Učitelka podporující zdraví
- 2 Věkově smíšené třídy
- 3 Rytmický řád života a dne
- 4 Tělesná pohoda a volný pohyb
- 5 Správná výživa
- 6 Spontánní hra
- 7 Podnětné věcné prostředí
- 8 Bezpečné sociální prostředí
- 9 Participativní a týmové řízení
- 10 Partnerské vztahy s rodiči
- 11 Spolupráce mateřské školy se základní školou
- 12 Začlenění mateřské školy do života obce

Filozofie programu podpory zdraví ve škole

Škola, která se rozhodla podporovat zdraví, přistoupila na určitá filozofická východiska a principy činnosti. Chápe, že zdraví není jen nepřítomnost nemoci. Je to subjektivní pocit životní pohody, souladu a harmonie, který si uvědomujeme podle míry své zralosti. Pociť pohody je relativní, protože každý jedinec jej dosahuje za rozdílných předpokladů a podmínek.

Zdraví je hodnotou hodnot. Je podmínkou celkově hodnotného života jednotlivce, společnosti i světa. Týká se celého člověka a jeho prostředí. Zdraví i nemoc jsou výslednicí vzájemných vztahů mezi organismem, psychikou a osobností jednotlivce a mezi člověkem a jeho prostředím.

Zdraví ovlivňují lidé svým chováním. Jedinec může aktivně podporovat zdraví své i svého okolí odpovídajícím chováním, postoji, myšlením a celoživotně praktikovaným zdravým způsobem života.

S péčí o zdraví je třeba začít od raného dětství. Nejsnáze si člověk osvojí návyky, dovednosti a chování podporující zdraví, když se jim začne učit co nejdříve, v předškolním věku (od 3 let).

Udržovat zdraví, předcházet nemocem a snižovat rizika onemocnění je levnější než nemocné lidi léčit nebo je i ztrácet předčasným úmrtím.

Vhodnými místy pro podporu zdraví jsou ta, kde lidé žijí a pracují: společenství (komunita) rodiny, domova, školy, podniku, obce, města, zájmových organizací apod.

Filozofie podpory zdraví je společná všem oblastem péče o zdraví a je zvláště využívána při tvorbě a uskutečňování programů, které cílevědomě umisťují svou působnost do sociálního prostředí, kde lidé žijí nebo pracují. Jde o evropské programy podpory zdraví uskutečňované ve společenství obce/města, podniku, školy, mateřské školy. Pro jejich zaměření na přirozené společenství se jim říká **programy komunitní**.

Stěžejním cílem programu Škola podporující zdraví a jeho kurikula je, aby se děti již od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, a praktickým dovednostem chránícím zdraví.

Tento cíl se týká i dospělých ve škole. Učitelé, rodiče a další zúčastnění ve škole podporující zdraví se učí úctě ke zdraví podobně jako jejich svěřenci, neboť tento postoj má pro člověka význam v kterémkoli věku a po celý život. Každý z nás by měl dosáhnout kompetencí člověka podporujícího zdraví také proto, že děti i mladí lidé se nejlépe učí napodobováním našich postojů a chování.

Člověk podporující zdraví se vyznačuje následujícími kompetencemi:

- rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí; dovede posoudit, jaký vliv na zdraví mají situace, nabídky, média a další jevy;
- uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou;
- dovede řešit problémy a řeší je;
- má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a za způsob svého života;
- posiluje duševní odolnost;
- ovládá dovednosti komunikace a spolupráce;
- podílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

Současné pojetí zdraví klade důraz na celistvost a souvislosti

Současné pojetí považuje celkové zdraví jednotlivce za výslednici vzájemných vztahů (interakcí) jeho zdraví tělesného, duševního, sociálního a duchovního, vzájemných vztahů zdraví jednotlivce a komunity, jednotlivce a světa ve smyslu společenském i přírodním.

Toto pojetí spojuje dva přístupy ke zdraví: **holistický** (celistvost) a **interakční** (dynamika). Holistický má starší tradici, interakční je produktem vývoje vědy.

Interakční přístup (Cooper et al., 1987) byl původně vytvořen z potřeby vhodně strukturovat oblasti vzájemných vztahů jedince a prostředí v užším i širším smyslu, aby bylo možné najít a popsat zdroje stresu a rizik ohrožujících zdraví.

Interakce mezi jedincem a prostředím autoři rozlišili podle jejich složitosti na úroveň **biologickou, psychologickou, interpersonální a sociálně kulturní**. Jejich třídění jsme jenom doplnili o úroveň **environmentální**, protože dává interakčnímu pojetí zdraví ještě celistvější rozměr.

Představa holistického pojetí, že **zdraví vychází z celistvé struktury lidské bytosti** (organismu, psychiky, osobnosti) **a jejího prostředí** (blízkého i vzdáleného, společenského i přírodního), je interakčním přístupem doplněna o mechanismus, v němž složky zdraví (a nemoci) **mají svou dynamiku a vzájemně na sebe působí**. Děje-li se něco na jedné úrovni, je tím dotčena i některá další oblast, často nejen jedna.

Interakční přístup užitečně prohlubuje porozumění tomu, jak holistický model v praxi funguje.

Interakční přístup je dobře využitelný pro programy podpory zdraví; na jednu stranu se každá z interakčních oblastí může stát pro jedince zdrojem pojmenovatelného rizika, naopak všechny mohou být zdrojem prevence rizik a podpory zdraví. Interakční přístup použitý ve vzdělávání napomáhá rozvíjet děti a mladé lidi na každé interakční úrovni jejich života a zároveň v harmonii všech úrovní společně.

Holisticko-interakční pojetí zdraví vytvořilo podmínky pro vznik nové oblasti **preventivních strategií, tzv. podpory zdraví**. Podpora zdraví překročila hranice zdravotnictví, protože největší prostor pro její působení je v komunitách, v nichž lidé přirozeně žijí nebo pracují.

Proto také komunitní programy podpory zdraví musí vycházet nejen z poznatků, metod a technik lékařských oborů, ale také z oborů psychologických, sociologických, pedagogických i z účasti veřejnosti laické (z hlediska vztahu k profesionálním službám) nebo občanské (z hlediska vztahu k moci zákonodárné, výkonné a soudní).

Aplikace holisticko-interakčního pojetí zdraví ve škole umožňuje, abychom si uvědomili všechny souvislosti mezi školním prostředím, učením, působením školy navenek a zdravím všech, kdo se ve škole setkávají, a důkladně se tím zabývali.

Sdílet holisticko-interakční pojetí zdraví znamená mít na zřeteli **vzájemnou propojenost složek zdraví** nejméně v těchto třech soustavách:

1. **Individuální:** Zdraví jedince je spojeno se všemi složkami jeho bytosti, kterou tvoří organismus, struktura psychických funkcí a osobnost. Cíle a prostředky podpory zdraví ve škole jsou zaměřeny na všechny tyto složky.
2. **Komunitní a institucionální:** Zdraví jedince, které je výsledkem vnitřních vztahů mezi jeho organismem, psychikou a osobností, je propojeno se zdravím komunit a institucí, v nichž jedinec žije nebo pracuje. Cíle a prostředky podpory zdraví ve škole jsou zaměřeny na celou instituci školy, na všechny její složky (prostředí i vzdělávací proces) a v neposlední řadě na všechny lidi ve škole a jejich vztahy: žáky, učitele, ředitele, zaměstnance, rodiče.
3. **Globální:** Zdraví jedince, které je propojeno se zdravím komunit a institucí, v nichž jedinec žije nebo pracuje, je propojeno se zdravím světa po stránce společenské i přírodní. Cíle a prostředky podpory zdraví ve škole jsou zaměřeny na reflektování a ovlivňování věcí a dějů, jimiž se širší společenské a přírodní prostředí odráží v životě jedince.

Současné pojetí zdraví uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví – pohody

Pojmu pohoda se v souvislosti se zdravím začalo užívat poměrně nedávno. Koncem sedmdesátých let, v konfrontaci s narůstajícími zdravotními problémy lidstva, dospěla věda a výzkum k poznání, že zdraví není jen objektivně zjištělý a ověřitelný stav, ale že má i **mocnou složku subjektivní**, to, jak se člověk sám cítí. Subjektivní pocit zdraví byl pak nazván **pohoda** (český překlad anglického termínu *wellbeing* není úplně nejvýstižnější, ale lepší nemáme).

Uznání vzájemných souvislostí mezi subjektivními pocity pohody a objektivním stavem zdraví jednotlivce se odrazilo v doporučeních, která svého času

přijala Světová zdravotnická organizace (WHO). Vyzývá, aby jednotlivé země ve své zdravotní politice kladly důraz na prevenci nemoci, na komplexní a zvláště komunitní podporu zdraví a na význam postojů a chování jednotlivce pro zdraví jeho i druhých.

CO JE POHODA

Ve stavu pohody prožíváme pocit souladu, harmonie, pozitivního naladění, bezpečí. Ve stavu nepohody se cítíme rozladěni, vyvedeni z rovnováhy, ohroženi, bez nálady, nespokojeni. Oba stavy jsme schopni reflektovat od jejich mírného vnímání až po plné uvědomění. To nám dává možnost je pozitivně ovlivňovat.

Pocity pohody a nepohody mají sice subjektivní povahu, avšak odpovídá jim určitý objektivní stav tzv. funkční rovnováhy, **homeostázy**, na němž se všestranně podílejí interakce mezi funkcemi organismu a psychiky, složitě zprostředkovány osobnostními vlastnostmi, mezilidskými vztahy a širším prostředím jednotlivce.

Pro každého člověka, zvláště pro dítě ve vývoji, je důležité, aby se cítil v co nejlepší pohodě. Čím lepší je stav jeho funkční rovnováhy, tím hladší a účinnější je průběh těch funkcí, které právě něčím zatěžujeme (např. učením, prací, událostmi nebo naopak nudou). V důsledku interakčního mechanismu dokáže pocit pohody v jedné funkční oblasti (dobrá nálada, pocit svobody) indukovat např. funkční pohotovost i v jiných oblastech (dobrá nálada – vnímavost a vybavování zapamatovaného; pocit svobody – tvořivost a bystrost úsudku).

PODOBY POHODY

Celkový pocit pohody nebo nepohody, jichž jedinec nakonec dosahuje, může mít ve skutečnosti celou řadu podob, s nimiž se můžeme setkat u dospělých stejně jako u dětí. (*K charakteristice použito zkráceného textu z rukověti Program podpory zdraví ve škole, 1998.*)

Tělesné zdraví prožíváme jako pohodu těla a bezproblémový chod jeho funkcí, duševní zdraví jako pohodu týkající se našeho myšlení a prožívání, sociální zdraví jako pohodu ve vztazích. Pro mnoho lidí je významnou složkou jejich zdraví složka duchovní – vztah k hodnotám, které člověka přesahují. To, v jaké míře uvedou do souladu se svým přesvědčením i svůj život, se může významným způsobem podílet i na prožitku jejich celkového zdraví.

Zdraví každého člověka jako sociální bytosti se udržuje a rozvíjí především prostřednictvím osobních vztahů s lidmi v nejbližším sociálním okolí. O kvalitě individuálního zdraví tak z velké části rozhoduje kvalita sociálního prostředí, v němž člověk žije. Tím je na prvním místě rodina a dále škola, pracovní společenství, zájmové skupiny a širší sociální společenství, jako je obec apod. **Hovoříme proto o individuálním zdraví jako o součásti zdraví**

společenství, komunity (komunitou přitom rozumíme skupinu lidí, která obývá určitý omezený prostor, kde vykonává svou pravidelnou činnost).

Vzájemné interakce dílčích složek našeho zdraví mohou působit jak pozitivně (zdraví podporovat), tak negativně (zdraví ohrožovat). Výsledkem pozitivních interakcí je pohoda „po všech stránkách“: kromě tělesné pohody i pocit bezpečí, pozitivní citové a myšlenkové rozpoložení, zájem o okolí a ochota být prospěšný lidem kolem sebe, soulad se sebou samým, s druhými lidmi i s tím, co nás přesahuje, ať už to nazveme jakkoli. To vše je nesmírně důležité jak pro dospělé, tak pro děti.

Podoba zdraví je u každého člověka jedinečná a mění se také v průběhu jeho života – v různých životních obdobích klademe důraz na různé aspekty zdraví. Dobré fyzické zdraví ještě nezaručuje, že se skutečně cítíme zdraví a žijeme ve zdravých vztazích, a naopak, nemocí, úrazem nebo ubýváním fyzických sil ve stáří nemusí automaticky končit naše zdraví. Každá nemoc v sobě ovšem obsahuje i něco pozitivního – výzvu ke změně způsobu života, ke změně hierarchie hodnot, ke změně postojů. Zdraví je něco velmi individuálního a relativního, něco, co se nedá přesně změřit, abychom pak řekli, že to máme nebo nemáme. Každý člověk může i přes různá omezení dosáhnout „svého“ optimálního zdraví, které bude spočívat především v tom, jak se cítí, jaké postoje zaujímá a v jakých vztazích žije. Právo na zdraví, jehož podoby mohou být velmi rozmanité, má každý člověk. Ruku v ruce s ním jde však také základní lidská povinnost žít tak, abychom neohrožovali zdraví druhých lidí.

Holisticko-interakční pojetí zdraví uvažuje o zdraví člověka také ve vztahu k jeho nejbližšímu okolí – ve vztahu ke společenstvím, v nichž žije, a k místům, která obývá. Zdraví světa a zdraví lidí, kteří jej obývají, tvoří jeden systém. Pozitivní i negativní změny v některých částech systému, ať už jde o působení jednotlivce či působení komunity, jakou je třeba škola, nebo o dění v přírodě, se dříve nebo později projeví podporou a posílením nebo naopak oslabením a onemocněním dalších částí systému, případně může změna zasáhnout systém jako celek. Člověk má v tomto systému interakci dvojroli: je vystaven působení ostatních částí systému, ale současně je tím, kdo má také moc tyto části významně ovlivňovat.

CO POHODĚ NEJVÍCE ŠKODÍ: STRES

Stres je dynamický, psychosomatický proces, jehož součástí je emoční prožívání situace, která převyšuje adaptační schopnosti jednotlivce, takže ten ji nezvládá.

Dlouhodobé stresy se v kterémkoli věku spolupodílejí na vzniku většiny onemocnění ohrožujících život i v pozdějších obdobích. V nich mohou mít svůj původ kardiovaskulární onemocnění, poruchy metabolismu, snížení imunity vůči infekčním a nádorovým onemocněním a další choroby; mohou také přinést závislost na některé látce poškozující zdraví.

V předškolním věku stres škodí zdraví nejvážněji. Dětský organismus je nezralý, emoční složka stresu je v tomto věku zvlášť silná. To je způsobeno tím, že

u dítěte předškolního věku převládají emoce nad intelektem, emoce živelné a sebestředné nad vyššími city a schopností seberegulace (viz dále).

Všímejte si poruch emocionálního vývoje u dětí!

Takto vyzvala svého času rodiče a učitelky MŠ psychologka Eva Šulcová v jednom svém článku (1989). Proč? Protože mohou souviset se zátěží dítěte a ty souvisejí se stresem.

Předškolní věk je kritickým obdobím v emocionálním vývoji člověka. Je to období velmi citlivé a zároveň velmi závažné pro kvalitu a vyrovnanost emocí a citových vztahů jedince s důsledky jak pro aktuální pohodu dítěte, tak dlouhodobě pro jeho osobnost v dospělosti. Každá odchylka od harmonických podmínek pro život dítěte předškolního věku může mít za následek poruchu emocí.

Poruchy emocí v předškolním věku zůstávají většinou nediodagnostikovány. Pokud si projevy emocionálních poruch v chování dítěte někdo všimne (rodiče, učitelky), interpretují je jako „zlobení, nekázeň, nevychovanost, rozmazlenost“ většinou v případech, kdy tyto projevy brzdí provoz rodiny nebo mateřské školy. V těch případech, kdy se dítě uzavře do sebe a jeho emocionální poruchy chování se v jednání neprojeví, je dítě považováno za tiché, „hodné“ a samozřejmě zdravé a bez problémů. U části těchto dětí se sice projeví pomočování, bolesti hlavy, brásky, nechutenství atp., ale zdaleka ne vždy bývá vyhledána pomoc odborníka, ať již pediatra nebo psychologa.

Poruch emocí a jejich projevů v chování dětí si musíme všimnout a hledat jejich příčinu. Ta většinou spočívá v reakci dítěte na nadměrnou nebo nepřiměřenou zátěž. Kdy vlastně dochází k nadměrné zátěži? Je to vždy, když nároky kladené na dítě jsou nepřiměřené jeho schopnostem, ať již jsou tyto schopnosti dány vývojově nebo individuálními zvláštnostmi dítěte. Nejčastěji bývají nároky větší než schopnosti a vývojové možnosti dítěte, ale nadměrná zátěž vzniká i v situaci, kdy jsou nároky výrazně nižší než schopnosti dítěte a jeho vývojové nebo individuální možnosti.

Nadměrná zátěž může být způsobena:

1. Nepřiměřenou intenzitou zátěže, kdy nároky kladené na dítě jsou vhodného druhu, ale vyžadovaná činnost trvá příliš dlouho, nebo v ní žádáme od dítěte kvalitnější výkon, než jakého je schopno.
2. Nepřiměřeným druhem zátěže, kdy na dítě klademe nároky nevhodného druhu, pro které dítě není zralé. (Např. vyučujeme průměrně nadané dítě předškolního věku.)
3. Neuspokojováním významných lidských potřeb dítěte (biologických, psychických nebo sociálních). Např. odpíráme dítěti lásku, bráníme mu ve spontánní hře, v aktivním pohybu, neposkytujeme dítěti dostatek vývojově přiměřených podnětů sensorických, sociálních nebo citových.

Velmi často se při nadměrné zátěži uvedené druhy kombinují. Je nutno brát v úvahu, že zátěž, která je přiměřená pro většinu dětí, může představovat pro určitou skupinu dětí nebo i pro jedince zátěž nadměrnou.

Jestliže dítě prožívá emocionální problémy, není něco v jeho sociálním okolí v pořádku. Zdrojem problémů dítěte může být rodina, ale také náhlá změna prostředí – např. vstup do MŠ, nový režim dne, výchovný styl nebo změna učitelky v MŠ. Nejčastěji se v praxi zdroje problémů kombinují. Emocionální problémy vzniklé v rodině se ještě prohloubí při změně prostředí. Někdy však, zejména když jde o málo podnětné nebo výslovně zanedbávající rodinné prostředí, dítě v MŠ přímo rozkvetne a jeho problémy se aspoň částečně upraví.

Je však třeba brát v úvahu, že přibývá dysfunkčních rodin, ať již rozvedených nebo nerozvedených, a že také přibývá dětí, které již do MŠ přicházejí s menšími, některé i se závažnými emocionálními problémy, jejichž zdrojem je rodina a rodinné konfliktní prostředí. MŠ má možnost takovému dítěti pomoci, ovšem jen tehdy, zabývá-li se v principu každým dítětem individuálně.

Pro ochranu psychického zdraví všech dětí, které navštěvují MŠ, je nutné včas zachytit přítomnost emocionálních problémů a poruch, protože ovlivňují celkové klima školy. Jsou-li přítomny, je třeba hledat a identifikovat druh i zdroj zátěže, který poruchy vyvolává, protože může pramenit i z toho, co se děje v prostředí MŠ. Co může MŠ dělat? Uplatňovat ozdravná opatření potřebná

k odstranění nebo alespoň ke zmírnění poruch. Upravit výchovný režim, styl výchovy, výchovné postoje k dítěti, případně zavést intervenční nebo kompenzační programy. Preventivně zasáhnout dříve, než se emocionální porucha zafixuje a projeví trvalým porušením zdraví dítěte.

ROZDÍL MEZI ÚSILÍM A STRESEM

Trocha stresu „prý“ žádné dítě nezabije! Věřit, že pro život v dospělosti, kde je stres na denním pořádku, připravíme dítě nejlépe tím, že si na něj bude zvykat již od dětství, patří mezi pověry. Čeho tím dosáhneme ve skutečnosti? Pouze dítě emočně vyčerpáme, oslabíme duševně, vezmeme mu síly nutné k tělesnému vývoji, zpomalíme jeho skutečné vyspívání a ztížíme rovnováhu a odolnost příští dospělé osobnosti. Pro stres v dospělém věku ani pro organizované učení ve škole nebude zralé. Dítě nezralé vzhledem k možnostem předškolního věku se nerozvíjí zdravě a nemůže dosáhnout úrovně věku školního.

Bylo by méně zastánců výchovy stresem, kdyby se **stres** nezaměňoval s **úsilím**, které může dítě bez nebezpečí vyvinout, když se vyrovnává s nároky, pro něž již došlo. Takové úsilí je zdravé a vývoj dítěte podněcuje prospěšným směrem (o to jde nejen zastáncům jmenované metody), pokud ovšem právě tyto nároky nepřekročí kritickou hranici. Namísto pouhého úsilí, dítětem ještě příjemně pociťovaného, se dostaví stres se všemi fyziologickými projevy, který může při dlouhodobém a opakovaném působení vést k poruchám funkcí nebo i k organickým změnám.

Fyziologickými projevy stresu jsou: bolesti hlavy, pocení, žaludeční nevolnost, nechutenství, bušení srdce, zrychlený dech, motorický neklid a další.

Vycítit, kde je u každého jednotlivého dítěte hranice mezi úsilím a stresem, mezi zdravými prospěšnými a zdravě poškozujícími nároky, je věcí pedagogického umění učitelky MŠ.

SEBEOHROŽUJÍCÍ STRES

Jsou jednotlivci, kteří se dovedou sami stresovat. Poznáme je mezi dětmi předškolního věku poměrně záhy, i když se tendence k sebestresování ukáže zřetelněji až ve školním věku.

Tendence k sebestresování je těmto jedincům částečně vrozena jako temperamentová charakteristika, částečně se získává výchovou. Dítě ochotné přijímat a splňovat nároky a očekávání dospělého okolí jako nekončící výzvy a úkoly je vnímáno okolím jako hodné, poslušné, snaživé, svědomité, ctizádné, úspěšné. Je nevědomky podporováno v chování, které je pro ně ve svých důsledcích rizikové.

Málokdo si uvědomuje, že takové dítě dospěje brzy do stavu, kdy jeho osobnost bude stresy přitahovat nebo si je i vytvářet.

ODOLNOST VŮČI STRESU V DOSPĚLOSTI SE ZÍSKÁVÁ PROŽÍVÁNÍM POHODY V DĚTSTVÍ

Dítě předškolního věku získává odolnost vůči stresu především tím, že mu připravujeme takové podmínky, aby své dětství a mládí prožívalo v pohodě. Je důležité, aby tomuto přístupu porozuměli rodiče i mateřská škola a škola vůbec.

Podporovat duševní odolnost znamená postupovat tak, aby se dítě cítilo bezpečně, naladěně a vyrovnaně, ve shodě se sebou samým, důvěřovalo si; v důsledku těchto posilujících prožitků se pak cítí zdravější a objektivně je skutečně méně nemocné. Je to pro ně přínos s dlouhodobým efektem: čím více příležitostí dítě má, aby prožívalo pohodu v přítomném čase, tím více tělesné, duševní a mravní odolnosti v sobě koncentruje pro další život a pro jeho kritické momenty.

ŠKOLA – MÍSTO S RIZIKEM NEPOHODY, ALE S POTŘEBOU POHODY

Škola jako složitá a společensky vážená instituce nese rizika ohrožující pohodu zúčastněných lidí. Je falešné, když se lidé v některé instituci brání připustit existenci rizik a myslí si, že *něco tak hrozného se nás netýká*. Jde o institucionální rizika, která jsou přítomna v kterékoli instituci. Vyplývá to z jejích vlastností.

Každá instituce má za úkol něco dělat, většina z nich něco produkuje nebo poskytuje služby. Její výsledky podléhají společenské, ekonomické a legislativní kontrole, podle poslání i zákonům nabídky a poptávky. Má své finanční hospodářství. Organizuje pracovní proces založený na dělbě práce a kooperaci. K tomu sdružuje lidi různého věku, zázemí, vzdělání a původu. Používá technologií, které musí časem inovovat, a proto potřebuje svoje lidi vzdělávat. Organizace práce, komunikace osob, které si jedna druhou nevybraly, a technologické procesy plodí řadu zátěží, nároků na přizpůsobení, výkon a výdrž. Formální vztahy jsou upraveny většinou tradičně na základě hierarchické struktury. Mezi lidmi v instituci však vznikají i neformální vztahy. Oba druhy vztahů mohou vyvolávat střet zájmů a konflikty. Instituce je řízena hlavou své hierarchické struktury. Přesahuje-li počet osob v instituci číslo dvacet, není to skupina již přímo říditelná a její řízení vyžaduje určité mezičlánky. Řízení má úkoly směrem k vnitřnímu prostředí i směrem k vnějšímu prostředí. Fungování instituce si vyžaduje zavedení pravidel, jejich dodržování, disciplínu a motivační systém.

Konkrétní formy a průběh rizik jsou samozřejmě v každé instituci i v každé škole poněkud jiné. Avšak do výše načrtnutého modelu můžeme dosadit i svou mateřskou školu. Instituce mají vesměs společnou strukturu. Dobře se svou mateřskou školou naloží ti, kteří budou s institucionálními riziky počítat, svou situaci analyzují, možná rizika vytipují, pojmenují a něco proti nim udělají. V programu podpory zdraví v MŠ jsou uvedeny principy a zásady, kterými je mateřská škola popsána jako instituce, a jsou zde i cíle, prostředky a postupy, jak jednotlivé části tohoto celku programovat ve prospěch zdraví a pohody.

Integroující principy programu podpory zdraví

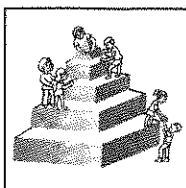
Programem podpory zdraví ve školách mateřských i povinného stupně vzdělávání prolínají dva důležité, vzájemně se doplňující principy:

1. Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa.
2. Rozvíjení komunikace a spolupráce.

Obecná platnost obou principů je dána jejich významem pro zdraví a kvalitu života člověka v prostředí, v němž žije. Například v prostředí školy to znamená, že se principy týkají zdraví nejen žáků, ale i učitelů a ostatních skupin dospělých osob. V neposlední řadě to rovněž znamená, že je lze aplikovat na všechny složky dění ve škole. Mají tudíž schopnost integrovat činnost školy podporující zdraví v jeden celek a podílet se na její základní orientaci.

Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce považujeme za nejdůležitější **postoj**, který škola podporující zdraví kultivuje jak u žáků, tak u učitelů a rodičů a který promítá do tvorby odpovídajících podmínek své vzdělávací činnosti. Tento postoj je pro ni klíčem k uskutečňování obecnějšího postoje – úcty k člověku, lidským společenstvím a přírodě na naší planetě.

Rozvíjení komunikace a spolupráce považujeme za **proces** osvojování stěžejních dovedností, jejichž prostřednictvím škola podporující zdraví dokáže uspokojovat potřeby jednotlivce v kontextu společnosti a světa a současně žáky efektivněji vzdělávat. Škola podporující zdraví se touto praxí stává modelem komunikace a spolupráce.



RESPEKT K PŘIROZENÝM LIDSKÝM POTŘEBÁM JEDNOTLIVCE V CELKU SPOLEČNOSTI A SVĚTA

Mateřská škola podporující zdraví respektuje a uspokojuje obecné lidské potřeby dítěte a jejich individuální a vývojově podmíněné projevy. Dbá rovněž, aby byly uspokojovány přirozené potřeby dospělých osob, pedagogů a rodičů, které také mají své individuálně či jinak podmíněné projevy.



Východiska

Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli – což má za následek negativní citový prožitek, kterému se říká frustrace.

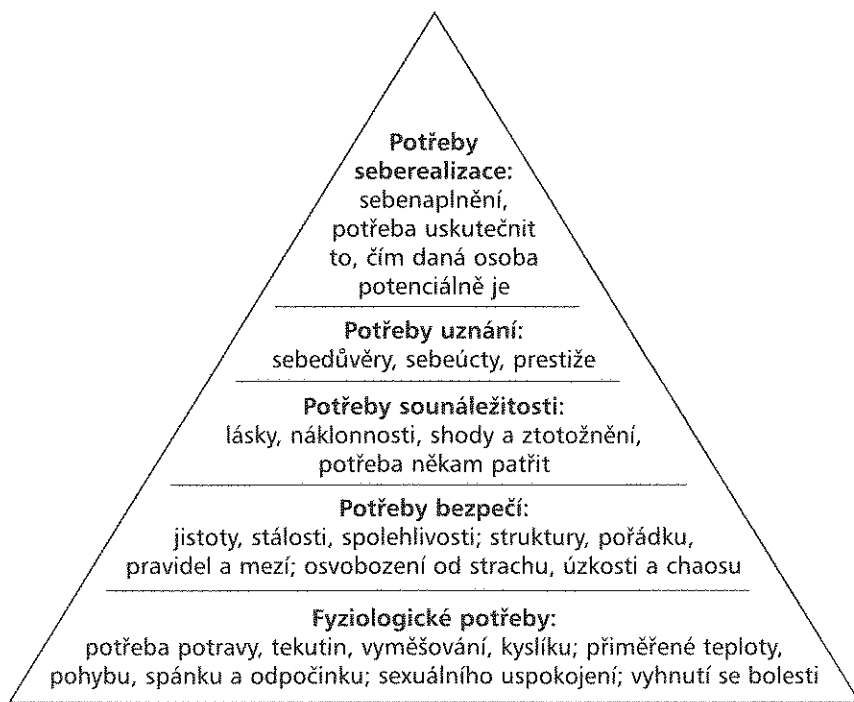
Jestliže dítě tráví část dne v mateřské škole, přenáší se požadavek uspokojovat většinu každodenních potřeb dítěte do jejích prostor a jejího programu jako povinnost (např. toaleta, jídlo, pití, čistota, pohyb, pobyt venku, hra). Na druhé straně se některé z náročnějších potřeb dítěte mohou uspokojit právě díky tomu, že pobývá podstatnou část dne v MŠ, např. kulturně hygienické návyky, hra ve společnosti dětí, podnětné prostředí, láska a respekt dospělých lidí mimo rodinu, pocit bezpečí v cizím prostředí.

Předpokladem pro respektování přirozených lidských potřeb je jejich znalost. Otázka, které potřeby mají všichni lidé, je předmětem studia řady autorů z různých oborů. Setkáváme se tedy s více modely potřeb.

Pro naše účely uvedeme alespoň dva z nich: model přirozených lidských potřeb, jehož autorem je A. Maslow (1970), a model používaný v systému globální výchovy (čtverec/kolečko potřeb pro každého).

Potřeby dítěte předškolního věku jsou zvláštním projevem obecně lidských potřeb v závislosti na věku, který jim dává významy a přednosti tomuto věku odpovídající. Například potřebu lásky má člověk v každém věku, ale pro dítě předškolního věku je to potřeba, jejíž uspokojování nelze ničím jiným nahradit. Přichází-li o ni trvale, jeho vývoj se deformuje. Připomínáme, že i modely potřeb tohoto věku jsou početné. Dobře a spolehlivě poslouží starší model psychických potřeb, který koncipovali J. Langmeier a Z. Matějček.

MODEL PŘIROZENÝCH LIDSKÝCH POTŘEB PODLE A. MASLOWA



Hierarchie potřeb podle A. Maslowa

Maslowovo třídění lidských potřeb se hodí na každého člověka v každém věku; je **univerzální**. Podle znázorněné hierarchie potřeb (na obrázku směrem zdola nahoru) můžeme přistupovat jak k dítěti, tak k jeho rodičům nebo k učitelce mateřské školy, k příslušníku naší kultury stejně jako kultury afroamerické.

V univerzálnosti Maslowova třídění potřeb spočívá velká výhoda. Stejnými kritérii můžeme zhodnotit, jak jsou uspokojovány potřeby jednotlivců patřících k různým skupinám lidí v mateřské škole.

Maslow utřídil potřeby zároveň tak, že dosah uspokojování potřeby závisí na jejím postavení v celkovém uspořádání potřeb, které je v tomto modelu **hierarchické**. Uspokojení potřeb umístěných ve vyšším patře závisí na uspokojení potřeb v patrech nižších. Zvláště v dětském věku se frustrace z neuspokojených potřeb v nižších patrech prosazují a znesnadňují uspokojení vyšších potřeb, kam pedagogické úsilí často nesprávně směřuje.

Teprve v dospělém věku můžeme očekávat, že člověk dá sám přednost uspokojení ze seberealizace před zahnáním hladu.

To je závažný poznatek, který má dalekosáhlé důsledky pro školní práci, do níž bude jednoho dne uvedeno každé dítě z mateřské školy. Škola sama se většinou považuje za zainteresovanou převážně na vyšších potřebách, jako je

rozvíjení poznání a hledání pravdy a mravnosti. Ty však všechny patří do nejvyššího okruhu potřeb, potřeb seberealizace. Nehledě na přirozené důsledky opomíjení kterékoli z potřeb nelze dosáhnout plného uspokojení vyšších potřeb, pokud nejsou u žáků, učitelů, všech lidí ve škole respektovány potřeby, které leží hierarchicky pod nimi – od potřeby uznání přes potřebu bezpečí a sounáležitosti až po potřeby fyziologické.

*Pro školu z toho vyplývá zásadní závěr, že se totiž děti nemohou efektivně učit a učitelé efektivně vyučovat, pokud ve škole a ve třídě nevytvoří takové podmínky, jež by umožňovaly uspokojení **všech** okruhů přirozených potřeb.*

Z univerzální platnosti a hierarchické uspokojitelnosti Maslowových potřeb vyplývá i velká odpovědnost: všechny potřeby jsou stále všudypřítomné a pro pocit pohody a pro zdraví je nezbytné dbát, aby byly přítomny podmínky pro jejich komplexní uspokojování.

ČTVEREC NEBO KOLEČKO POTŘEB PRO KAŽDÉHO

LÁSKA náležet někomu	SVOBODA mít volbu
VÝZNAM být důležitý	ZÁBAVA prožívat radost

Ve čtverci nebo kolečku potřeb pro každého kladou autoři globální výchovy důraz na osobní zkušenost každého člověka, kterou má se způsoby uspokojování těchto potřeb. Lidé se sice shodují v základních potřebách, ale velmi se liší ve formách, způsobech a podobách jejich uspokojování. Každý by tedy měl nejen vědět, jaké základní potřeby existují, měl by také vnímat, co komu vyhovuje, dělá dobře, co konkrétně potřebuje.

MODEL POTŘEB MALÉHO DÍTĚTE PODLE LANGMEIERA A MATĚJČKA

1. *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů, jež umožňuje, aby se „naladil“ na žádoucí úroveň aktivity. Pro člověka to znamená, že se nebude nudit, ani že nebude soustavně přetěžován podněty.*
2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Říkáme tomu „smysluplný svět“. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k nám prostřednictvím všech našich smyslů přicházejí, staly zkušenosti, po-*

znatky a pracovní strategie. Kdybychom totiž všechno dění ve svém okolí vnímali jen jako náhodné, vznikl by z toho chaos a ničemu bychom se nemohli naučit. Jde tedy o základní potřebu umožňující učení.

3. *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.* Náležitě uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.
4. *Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.* Z náležitého uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já, jež pak je dále podmínkou pro to, aby si člověk mohl na své vývojové dráze osvojit užitečné společenské role a stanovit si hodnotné cíle pro svá snažení.
5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.* Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí, což přeloženo do psychologické řeči znamená rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.



Prostředky

Prostředky k uspokojování potřeb si mateřská škola volí na základě svých poznatků o potřebách konkrétních dětí i dospělých lidí kolem nich. Vodítkem jí přitom jsou obecné modely, které vhodně aplikuje, např. tímto způsobem:

Jednotlivé modely potřeb se stanou užitečnou pomůckou, budeme-li s nimi aktivně pracovat. Mohou posloužit jako vodítko ke kontrole pohody a spokojenosti dětí i dospělých.

Zjišťujeme, jaké jsou projevy dané potřeby dítěte předškolního věku (a jednotlivých věkových skupin), ale také učitelé MŠ nebo rodičů (možno podrobně u různých skupin rodičů): v řeči, chování, jednání.

Všímáme si, jaký způsob uspokojení dané potřeby dítěti nejvíc vyhovuje, jak se dítě projevuje, když je frustrováno.

Hledáme pedagogické odpovědi, jak uspokojit potřeby v jednání a postojích učitelky při činnostech i ve vlastním zacházení s dětmi, v uspořádání života a dne v mateřské škole, v pedagogickém zaměření, kurikulu a způsobu výchovy v mateřské škole.

Dobře uspokojovat potřeby znamená vědět, v jakých formách se přirozené lidské potřeby projevují u jednotlivce. Individuální potřeby dětí jsou projevem jejich potřeb lidských a zároveň specifických pro předškolní věk. V konkrétní podobě jsou mezi dětmi značné rozdíly. I proto potřeby dětí nemohou být uspokojovány hromadně (pro všechny stejným způsobem), je nutno respektovat individualitu dítěte.

Požadavek, aby mateřská škola podporující zdraví vycházela z individuálních potřeb dětí, nemá totiž nic společného s obavami, že by se tímto přístupem vyhovovalo jakýmkoli afektům nebo nápadům dítěte. Pokud si dítě něco vynucuje, nejde ve skutečnosti o nedostatek, který pociťuje v důsledku nesplněné potřeby, ale o to, že chce něčeho dosáhnout a prosadit svou vůli. Zkouší

na okolí své sociální praktiky. Je důležité rozpoznat, nejde-li o pokusy dítěte kompenzovat nějaký momentální negativní zážitek, nepříznivou událost nebo trvající stresovou situaci.

Pokud však jde o dítě, které se způsobem uspokojování potřeb trvale vymyká způsobům přiměřeným člověku obecně a dítěti předškolního věku zvláště, je to upozornění, že by mohlo jít o nějakou vážnější poruchu nebo odchylku v jeho psychice.

Proto mějme stále na mysli všechny základní lidské potřeby a používejme některý z modelů jako praktickou pomůcku, abychom dovedli rozpoznat, zda dítě dává najevo nějaký skutečný nedostatek, touhu po libém uspokojení, nebo zda jde o chování, jehož příčiny musíme hledat v něčem jiném.

Dítě se speciálními potřebami má tytéž potřeby jako ostatní děti a lidé, avšak je pro ně specifický způsob jejich prožívání a uspokojování. Každé dítě se speciální potřebou má právo na to, aby se mu dostalo podmínek i pozornosti, s jejichž pomocí může dosáhnout co nejlepšího naplnění svých lidských potřeb.

Součástí snah mateřské školy o podporu zdraví je také tvorba podmínek k poskytování odpovídající péče i dětem se speciálními potřebami.



Evaluace

Podle čeho poznáme, že se princip respektu k přirozeným lidským potřebám daří naplňovat?

1. *Jsou vytvářeny společné podmínky pro realizaci principu v rámci celé MŠ.*

Optimální podmínkou, která usnadňuje realizaci tohoto principu a fakticky i všech zásad modelového programu MŠ podporující zdraví a dnes i cílů, dílčích vzdělávacích cílů a obsahu rámcového kurikula podpory zdraví v MŠ, je **organizace dětí do věkově smíšených tříd.**

Seskupení dětí různého věku motivuje učitelku automaticky k pedagogickému přístupu, který vede k odklonu od hromadných činností a frontálních metod a je blízký přístupu individualizovanému, jehož základem je respekt k individuálním potřebám.

Další důležitá podmínka je spojena s úrovní řídicí práce ředitelky. Měla by umožnit práci v týmu a spoluúčast na řízení v každém jednotlivém případě, i když jde o uspokojování individuálních potřeb.

Uvádíme některé ukazatele:

- ředitelka a učitelky mají teoretické znalosti o potřebách;
- ředitelka a učitelky vybraly pro MŠ určitý model lidských potřeb, pracují s ním (např. při analýze stavu podpory zdraví v MŠ), vyvodily příslušné závěry pro další práci;
- ředitelka a učitelky seznámily s používaným modelem potřeb rodiče;

- ředitelka respektuje každou učitelku a zaměstnance, jejich schopnosti, odbornost a zaměření a vytváří pro jejich práci podmínky (materiální, organizační, prostorové);
- ředitelka dbá na vytváření podmínek pro uspokojování individuálních potřeb zaměstnanců MŠ.

2. *Naplňování principu se odráží v podmínkách, které mají učitelky pro svou práci a děti pro uspokojování svých potřeb.*

K posouzení, zda jsou v MŠ uspokojovány individuální potřeby dětí, učitelek, ale i ostatních zaměstnanců, můžeme použít strukturu některého z nabídnutých modelů potřeb. Nejznámější a MŠPZ nejbližší je „pyramida“ přirozených lidských potřeb podle A. Maslowa, která se vztahuje na všechny, kteří v MŠ jsou, bez rozdílu věku.

Ukazatele naplňování uvedeného principu najdeme v evaluačním nástroji INDI MŠ (podrobně se evaluačním nástrojem i s ukázkou zabýváme v kapitole *Evaluační školního kurikula*).



ROZVÍJENÍ KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE

Mateřská škola podporující zdraví vytváří podmínky pro komunikaci všech lidí, které sdružuje, dětí i dospělých. Komunikace je podmínkou učení a spolupráce. Probíhá-li odpovídajícím způsobem, ze strany pedagogů na profesionální úrovni, přispívá k atmosféře pohody, usnadňuje řešení problémů a překonávání překážek, je prevencí konfliktů a sociálně-patologických jevů.



Východiska

Ke zdravému vývoji a ke zdravému životu člověk potřebuje komunikovat s druhými lidmi. Uspokojování potřeby komunikace je tak závažné, že bez ní se dítě nemůže rozvinout v plnohodnotnou lidskou bytost. Ke komunikaci má lidský jedinec sice určité vrozené předpoklady, ale je známo a potvrzeno, že se rozvíjejí jedině tehdy, má-li člověk příležitost komunikovat s druhými.

Prvotní komunikace, na níž osudově záleží hodnota budoucí lidské bytosti, je komunikace s matkou. Psychologické studie, které sledují vývoj jedinců po řadu let, ukázaly, že téměř nezvratné ochuzení vývojových možností (depri-vaci) dítěte způsobují nejen extrémní podmínky, tj. když dítě vyrůstá bez matky v kojeneckém a dětském domově, ale újmu působí i to, když matka o ně pečuje, komunikuje však nedostatečně nebo vůbec ne. Bylo zjištěno (např. v pražské části mezinárodní studie růstu a vývoje dítěte 1956–1980), že děti, které v raném a předškolním dětství komunikovaly s matkou běžně a vlastně neustále, měly ve školním věku náskok v úrovni rozvoje intelektu před dětmi s prokazatelně nižší frekvencí rané komunikace. Brzy dítě začne potřebovat ke komunikaci další osoby, nejdříve v okruhu rodiny a posléze i mimo ni. Uči-telka v mateřské škole je první autoritou mimo rodinu. Její význam pro vývoj dítěte v sociální bytost je téměř takový jako komunikace s matkou v raném dětství.

Komunikace probíhá několika formami:

- verbálně – mluveným či psaným slovem; nejrozvinutější formou verbální komunikace je rozhovor;
- neverbálně – mimoslovně; pohledy, mímikou, pohyby, fyzickými postoji, gesty, doteky, přiblížením nebo vzdálením, úpravou zevnějšku a okolí apod.;
- činem – dodržováním dohod, poskytováním pomoci, příležitosti, pečlivostí nebo ledabylostí, s jakou co děláme.

Smyslem komunikace je něco sdělit, vzájemně se dorozumět, přenášet a vyměňovat myšlenky, postoje, cíle, hodnoty nebo emoce. Schopnost sdělit emoce je součástí uspokojení základních lidských potřeb.

Komunikace je předpokladem spolupráce. Spoluprací rozumíme společnou práci nejméně dvou osob na určité věci, jejich směřování ke společnému cíli. Komunikace nemusí znamenat spolupráci, spolupráce však vždy předpokládá komunikaci.

Výsledkem spolupráce je nová kvalita, nový celek, který je něčím víc než pouhým souhrnem svých částí. Význam spolupráce si lidé začínají uvědomovat teprve v posledních desetiletích, kdy lidská zkušenost prokazuje, že vztah soupeření je nevýhodný, stejně jako zaměření pouze na sebe samého. Pokud pracuje vedle sebe více lidí, ale každý sám, nejde o spolupráci. Podobně je to u mladších dětí, které si sice hrají vedle sebe, ale každé s vlastní představou hry. Podstatou spolupráce je dávání a přijímání podmíněné sociálním vývojem (McClellandovo pojetí zralosti osobnosti), dále poznání, čím kdo může přispět. Účinnost spolupráce se zvyšuje, jestliže se spolupracující osoby mezi sebou liší, protože každá může společnou věc obohatit něčím jiným.

Do mateřské školy přicházejí děti v období rozvoje svého sociálního chování, postupně jsou schopny pochopit jednání druhých, vžívat se do jejich pocitů. Z paralelní hry „vedle sebe“ se začíná formovat jednoduchá kooperace. Dítě předškolního věku je schopno spolupracovat tehdy, když pracuje s představou konkrétního cíle. Současně jsou děti v tomto období (na rozdíl od ostatních stupňů škol) nejvíce otevřeny komunikaci s dospělými, s pedagogem. Dítě má velkou potřebu dialogu, sdělovat, předávat, společně něco vytvářet, obohacovat se světem druhého člověka, učit se od něho, komunikovat s okolím. Často lépe než v dospělosti si uvědomuje význam slova „spolu“ a spolupráce se dožaduje.

To všechno je umožněno:

- rozvíjejícími se jazykovými dovednostmi;
- eidetickými představami typickými pro předškolní věk, které napomáhají gestikulaci, mimice, pohybovému vyjadřování (mimoslovním sdělování);
- rozvíjející se schopností decentrace (sebestřednost ustupuje) a získáváním zkušeností z jednání lidí kolem, které ovlivňují schopnost komunikovat činem (dodržením pravidla nebo tím, že dítě s něčím pomůže, podle situace něco podá, podrží, pousměje se, někoho pohladí, někomu poradí apod.).

Bylo zjištěno, že celkovou vnímavost, citlivost, mravnost podmiňuje úroveň rozvoje řeči. Schopnost dorozumívat se pomocí řeči má celoživotní dosah, je dokladem zdravého vývoje dítěte a znakem vyzrálosti dospělého člověka.

Mateřská škola je místem, kde neustále probíhá současně mnoho komunikativních vazeb mezi dětmi navzájem, dětmi a dospělými, dospělými mezi sebou. Pro všechny platí stejné podmínky, za kterých komunikace podporuje zdravý rozvoj osobnosti.

Princip rozvíjení komunikace a spolupráce má v kurikulu PZ dvě funkce:

A. Je *cílem* vzdělávací práce, neboť lidé sice mají vrozené předpoklady pro spolupráci a komunikaci, ale bez účinné výchovy je rozvíjejí málo nebo nesprávně a ony nabývají negativních forem (manipulace s druhými, ironizování, ponižování apod.).

Cílem rozvíjení komunikace a spolupráce v mateřské škole je zejména:

- rozvíjení řeči, dialogu, schopnosti porozumět, dorozumět se;
- hledání a nalézání vztahů, prožitek sounáležitosti, vyrovnání se s případným neúspěchem v navazování vztahů, zklamání nad nečekaným jednáním kamaráda nebo dospělého;
- seznamování s výsledky lidského poznávání;
- poznávání sebe samého, světa kolem sebe.

B. Je *prostředkem* účinného, integrovaného poznávání světa a vytváření postojů a kompetencí. To, že si lidé začínají více uvědomovat význam spolupráce, je ovlivněno společenským vývojem. Složitost pracovního procesu vyžaduje týmovou spolupráci. Demokracie předpokládá účast občanů na společném řešení společenských problémů, schopnost spolupracovat. Chce-li někdo být člověkem podporujícím zdraví, bez dovednosti komunikovat a spolupracovat se mu to nemůže podařit.

O prostředcích pojednáváme obecně a zvláštní pozornost věnujeme kooperativní hře.



Prostředky

Každodenní komunikace učitelky s dítětem a komunikace dospělých mezi sebou je založena na respektu vůči základním potřebám druhého člověka.

Komunikující dospělá osoba:

- má porozumění pro životně důležité fyziologické potřeby, biorytmy a zvyky druhého;
- přispívá k vytvoření pocitu bezpečí (nevyvolává strach, úzkost);
- přispívá k vytvoření pocitu sounáležitosti (neodmítá, dává najevo přijetí, přijímá odlišnost druhého);
- projevuje uznání (nepodkopává sebedůvěru, nesnižuje lidskou důstojnost, neshazuje a nezesměšňuje);
- přispívá k realizaci dítěte (nemanipuluje s ním a nevyžaduje slepou poslušnost, umožňuje výběr, volbu a diskusi, povzbuzuje a motivuje dítě k osobnímu vývoji).

Kurikulum PZ v MŠ navazuje na řečový rozvoj dítěte, se kterým přichází z domova. Bezpečným prostředím, navozenými vztahy, celkovou organizací poskytuje dítěti dostatek příležitostí k aktivnímu slovnímu projevu, rozvíjení dialogů,

naslouchání čtenému textu a vyprávění, umožňuje dítěti zpracovávat a konstruovat významy slov, experimentovat se slovy, vymýšlet si hádanky, vtipy apod. (podle Piageta je vymyšlení vtipů nejvyšší mírou prokázaného stupně porozumění jazyku).

Mezi učitelkou a dítětem je navozován vztah podporujícího partnerství. Učitelka sděluje dítěti své pocity a postoje vůči němu tak, že dítě si je jisto jejím porozuměním, cítí její podporu, důvěru, že je schopno řešit případné omyly. Komunikace, která podporuje zdraví dítěte, zdraví komunikujících obecně, ať je ve hře kdokoli, vyžaduje komunikovat nikoli laicky, ale pomocí profesionálních dovedností.

Děti mají také možnost sledovat komunikaci dospělých. Partnerský vztah vedení školy k podřízeným umožňuje autentickou komunikaci dospělých, napomáhá dětem pochopit pravidla v životě dospělých. Především však má dítě možnost získávat přímou zkušenost z komunikace s věkově širší skupinou, kde jednak rozvíjí schopnost dialogu, jednak zkouší různé modely chování, které vidí kolem sebe, sociálně se učí. Má možnost napodobovat, vidí, jak starší ovlivňují mladší, podvědomě se připravuje na podobnou roli. Skupinou je vedeno k odpovědnosti, učí se reagovat na podněty druhých, spolupracovat. Věkově stejnorodá skupina dává možnost mnohem pomalejšího rozvoje a v užším rozsahu, protože poskytuje méně příkladů sociálního chování.

Věkově širší, smíšená skupina umožňuje dítěti vedle prožitku spolupráce a sdílení pocitů i autentickou zkušenost soužití. Ta dítě ovlivňuje více než pouhé naslouchání slovům o spolupráci. Sociální kontakty získané dítětem v takové skupině posilují jeho sebevědomí, vyvolávají kladné emoce, vědomí pomoci skupiny. Naplňují potřebu někam patřit, mít styky s kamarády, potřebu vlastního rozvoje. Naplňování těchto potřeb, získávané sociální dovednosti a kontakty přispívají k prožitku pohody, podporující zdraví. Dítě má možnost prožít si, vyzkoušet spolupráci a uvědomovat si postupně, co ho uspokojuje – zda pomoc, nebo odmítnutí, to, že samo může někomu pomoci, že je toho schopno, že to dokáže. Prožívá vztah, který se označuje za vztah pozitivní vzájemné závislosti. V předškolním věku dítě ještě nechápe pojem soupeření (viz jiná kapitola).

Často se opomíjí, že komunikaci doprovází schopnost naslouchat druhému.

Jak máme naslouchat (podle V. Satirové):

- věnovat hovořícímu plnou pozornost, být plně přítomni;
- předem si nepředstavovat, co bude říkající říkat, k čemu bude směřovat;
- to, co slyšíme, si vykládáme pouze popisně, nehodnotíme, neposuzujeme;
- jsme citliví na každou nejasnost, ptáme se, abychom porozuměli, neodpovídáme na otázky sami, necháváme odpovídat hovořícího;
- dáváme hovořícímu najevo svou účast;
- opakujeme obsah jeho sdělení, abychom dokázali, že jsme rozuměli.

Často se také opomíjejí pocity dospělých, kteří mají s dětmi komunikovat. Pokud komunikace neprobíhá za stejných podmínek, jaké platí pro komunikaci s dětmi, stává se prostředím pro dospělého ohrožujícím; většinou pociťuje stres, který škodí zdraví. I pro dospělé v mateřské škole platí, že komunikace

má probíhat v neohrožujícím prostředí při respektování potřeb druhého. Jen tak bude komunikace podporovat zdraví zúčastněných v MŠ.

Kooperativní hra

Kooperativní hra není totožná se společnou hrou. Děti si mohou spolu hrát, ale každé na něco jiného. Se stejnou hračkou je jedno řídičem sanitky, jiné tatínkem, který jede s dětmi na výlet. Při kooperativní hře jde o vědomou spolupráci dětí, každé má svou roli, cítí svou zodpovědnost za průběh hry, uvědomuje si, čím může do hry přispět. Proto se tyto hry objevují většinou až mezi pátým a šestým rokem dětí (Piaget takovou hru situuje spíše kolem sedmého roku, Příhoda uvádí schopnost spolupráce při hře a na drobném díle u šestiletých dětí jako krátkodobou, a to u dětí, které jsou zvyklé na každodenní styk s jinými dětmi). Dosud jsme si neuvědomovali, že kvalita spolupráce při hře může být také ukazatelem připravenosti na školu, neboť běžná škola spolupráci nevyžadovala. S měnícími se přístupy školy budeme i v mateřské škole muset lépe porozumět dětské spolupráci a čerpat z ní poznatky o celkové zralosti dítěte.

Kooperativními hrami jsou nazývány i hry záměrně navozené s cílem poskytnout dítěti příležitost podílet se na společné činnosti dvojice, skupiny (pohybové hry, tvořivé hry využívající různých forem výtvarných a hudebních činností, dotváření příběhů, stolní hry).

Význam kooperativních her

Význam kooperativních her spočívá v pěstování dovednosti kooperativně jednat, rozpoznávat pocity, ve schopnosti řešit problémy, respektovat druhé a pomáhat jim. Při kooperativní hře přijímají děti druhého jako partnera při hře, nevnímají rasové a jiné rozdíly a zapomínají na ně, získávají prožitek spolupráce.

Bylo již uvedeno dříve, že vývoj společnosti v posledních letech stále více vyžaduje spolupráci spíše než soupeření. Nemá-li svět přičiněním lidí zaniknout, musí být soutěživost nahrazena spoluprací.

Organizace a příprava těchto her je smysluplná, pokud respektuje dosažený stupeň vývoje dítěte a také podmínky, které umožňují rozvinout charakteristické znaky kooperativních her.

„Někdy se stává brzdícím faktorem i věkově stejnorodá struktura většiny našich výchovných zařízení, protože ve skupinách se hůře prosazuje úloha vedoucího jádra skupiny, které ve věkově smíšené skupině přirozeně přebírají starší jedinci“ (Opravilová, 1995). K rozvinutí kooperativní hry dojde účinněji, pokud hra probíhá v nesoutěživém prostředí a pokud probíhá ve věkově heterogenní skupině, která poskytuje dětem více příležitosti ke spolupráci.

Prostředky vedoucí k vědomé spolupráci

- Bezpečné prostředí, dohodnutá a dodržovaná pravidla. Dohodnutá znamená, že se na jejich vytváření podílejí i děti (mohou být výsledkem debat v kruhu komunity).
- Přijetí každého dítěte skupinou, učitelkou. Vzájemné seznamování dětí pomocí fotografií, vyprávění o tom, co dělají doma, přinášení oblíbených hraček a vyprávění o nich, hmatové hry, kresby kamaráda, kresba s kamarádem (děti mají pouze jednu tužku, se kterou současně kreslí oba. Tuto kresbu můžeme zařazovat s nejstaršími dětmi, mladší necháme napodobovat, pokud samy spontánně chtějí napodobovat).
- Vidět svět očima druhých napomáhají symbolické hry, naslouchání příběhům, humorné situace, žertování.
- Organizovat život v mateřské škole tak, aby poskytoval dětem dostatek možností prožívat sociální zkušenosti (hra s dospělým, hra ve věkově smíšené skupině). Možnost vznášet připomínky, jednat aktivně, ne pouze přijímat úkoly od učitelky.

Úloha učitelky

Spočívá v usnadnění činnosti dětem. Poskytuje jim zpětnou vazbu při úspěchu, při hledání řešení, napomáhá při řešení omylů, při hledání, jak dál. Navozuje činnosti tak, aby byly pro dítě splnitelné, smysluplné, aby děti poznaly, že harmonie je víc než výhra, že spolupráce je hodnotnější formou mezilidských vztahů než soupeření.

Nevnucuje dětem své vědomosti, pouze poskytuje informace, ponechává na dítěti jejich zpracování. Zbytečně se nevyptává, nepodává nežádoucí rady, naopak se snaží pojmenovat pocity dítěte.



Evaluce

Podle čeho poznáme, že se princip rozvíjení komunikace a spolupráce daří naplňovat?

1. Naplňování principu se projevuje v přátelských vztazích mezi dětmi navzájem, mezi dětmi i dospělými.

K vyhodnocování vztahů a posouzení toho, jak se daří komunikace dětí mezi sebou, dětí s učitelkou a učitelky s dětmi, nebývá mnoho příležitostí, zvláště ne dostatečně otevřených a přístupných.

Uvádíme některé ukazatele:

- děti i učitelky se chovají přirozeně, vzájemně se vyhledávají;
- děti i učitelky se na sebe obrací s důvěrou;
- děti i učitelky se neostýchají požádat vzájemně o pomoc;
- děti i učitelky přirozeně komunikují a dodržují pravidla komunikace;
- děti i učitelky dodržují pravidla slušnosti a zdvořilosti;
- děti i učitelky si vzájemně a přirozeně pomáhají;
- konflikty se řeší konstruktivně;
- děti mají bohatý aktivní slovník.

Ukazatele naplňování uvedeného principu jsou též v 1. sadě tabulek a podrobně rozpracovány v evaluačním nástroji INDI MŠ (viz kapitola *Evaluce*).

2. Realizace komunitního kruhu

Jednou z příležitostí k vyhodnocování, jak se komunikace daří, je komunitní kruh. V něm lze sledovat, jak se komunikativní dovednosti vyvíjejí a zda učitelka pracuje cílevědomě, soustavně a podle pravidel (Kopřiva, 1999 a 2000).

Komunitní kruh

Název komunitní kruh je odvozen od slova komunita (společensví), tedy nikoli od slova komunikace. Je to prostředek sloužící k vytváření pocitu bezpečí, sounáležitosti a uznání, který (i když ne prioritně) přispívá k rozvoji komunikačních dovedností dětí. Nesmí sloužit k výuce ani k řešení konfliktů, jeho smysl spočívá v navození prožitku, vyjádření pocitů, postojů a názorů dětí. Zpočátku děti zpravidla potřebují pomoc úvodní otázkou, která neohrožuje jejich bezpečné prostředí (nejlépe ve 3. osobě a nikdy o konkrétním dítěti). V praxi se prokazuje, že ve třídách, kde komunitní kruh probíhá pravidelně, děti hovoří o svých zážitcích a pocitech spontánně.

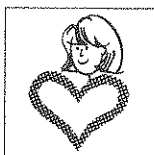
Komunitní kruh plní své poslání, je-li prováděn pravidelně (nejlépe každodenně). Pokud je hodně dětí, přispívá k jeho efektivitě dohoda o délce projevu (gesto, přesýpací hodiny...).

Při realizaci je nutné, aby děti i učitelka vzájemně respektovaly pravidla, která jim zajišťují:

1. právo hovořit (ten, kdo v ruce drží určený předmět, může hovořit);
2. právo zdržet se (můžeme mlčky poslat předmět dalšímu);
3. právo na vzájemný respekt a úctu (nikoho nezesměšňujeme, neshazujeme, nehodnotíme, nekomentujeme – zvlášť důležité je, aby to respektovala i učitelka);
4. právo na soukromí („nevynášíme“, o čem kdo v kruhu mluví).

Má-li být komunitní kruh přínosem pro nás i děti, je nutné se v rámci vzdělávání s touto technikou podrobně seznámit.

Zásady podpory zdraví v MŠ – podmínky formálního kurikula



1. UČITELKA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ

Mateřská škola podporující zdraví spoléhá na učitelku, která je hlavním a integrujícím činitelem MŠ. Na jejích profesních a osobních kvalitách závisí úspěšnost vzdělávacích cílů kurikula podpory zdraví. Děti ji často a v mnohém napodobují, a tím se také učí.



Východiska

Program podpory zdraví v MŠ výrazně ovlivňují všichni její zaměstnanci, nejvíce však učitelky, protože jsou s dětmi v bezprostředním styku po celou dobu jejich pobytu ve škole. Učitelka má nelehký úkol – pomáhá vytvářet zdravý životní styl ve světě, který se neustále mění a znejišťuje mnohé, kteří v něm žijí.

Podpora zdraví v něm nebývá zrovna v popředí zájmu. Pomáhat ostatním nalézt zdravý životní styl se daří lépe těm, kteří pro něj již něco dělají a sami dokážou měnit své zvyklosti.

Učitelka ví, že nestačí, aby měla děti jenom ráda. Ví také, že na druhé straně nejde o to formovat dětskou duši podle nějakého vzoru. Její povolání vyžaduje tvořivost a improvizaci, stejně jako umění pracovat koncepčně, s jasnou představou cílů, a zároveň schopnost pracovat týmově, předvídat a získávat lidi. Učitelka si uvědomuje vliv, který má její postoj ke zdraví na všechny v okolí, především na děti, a chová se podle toho. Má ujasněný žebříček životních hodnot. Zná svou cenu, nebojí se toho, že něco neví. Umí se podívat sama na sebe a své nedostatky. Ví, že její autorita nevyplývá z direktivního řízení dětí nebo dokonce rodičů, ale z toho, že děti a rodiče, každý trochu jinak, přijímají její osobnost. Radost z toho, co dává jiným, přispívá k její vyrovnanosti a pohodě.

- Svým chováním podporuje zdraví své, jiných lidí a celých komunit. Vyrovnaností své osobnosti pozitivně působí na své okolí.

- Její přístup ke světu, přírodě, společnosti, člověku a jeho zdraví, i k sobě je odpovědný.
- Chápe zdraví jako celek vzájemně propojených součástí – zdraví biologického, psychického, společenského, sociálního a environmentálního.



Prostředky

1. NÁVYKY ZDRAVÉHO ŽIVOTNÍHO STYLU A POSTOJŮ UČITELKY KE ZDRAVÍ JSOU VZORCI CHOVÁNÍ, KTERÉ DĚTI NAPODOBUJÍ

Učitelka by tedy měla:

- ujasnit si přístup ke zdraví a k životnímu stylu;
- vyhodnotit vztah ke svému vlastnímu zdraví a nalézt vlastní životní styl podporující zdraví;
- uvědomovat si, že zdravým životním stylem a chováním podporujícím zdraví druhých působí jako vzor nejen pro děti, ale i pro rodiče;
- přijmout nový postoj k vlastní práci a roli učitelky ve třídě; není už středem všeho dění, avšak ani pouhým dozorem, děti neponechává jim samotným, ale je s nimi a mezi nimi a svými odbornými přístupy a metodami usnadňuje dětem dělat to, co dělat chtějí, je facilitátorem jejich učení.

2. CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V TEORETICKÝCH I PRAKTICKÝCH DOVEDNOSTECH UČITELSKÉ PROFESE A PROBLEMATIKY ZDRAVÍ

Vzdělávání je samozřejmou součástí učitelké profese. Doprovází jej živý a hlubší zájem učitelky o nové poznatky v pedagogice, psychologii i zdravotnictví, avšak i kritický přístup k nabídce ve vzdělávání a zhodnocení jeho přínosu pro práci. Suma teoretických poznatků sama o sobě však nestačí. Musí se odrazit ve tvořivé aplikaci při každodenních činnostech a situacích. Společné prožívání obohacuje děti i pedagogy.

Úsilí o vysokoškolské vzdělávání učitelek MŠ je oprávněné a nutné nejen vzhledem k nově se prosazujícím formálním požadavkům na způsobilost učitelky, ale především k novým trendům v pedagogice, mezi než patří i pedagogika podporující zdraví.



Přínos

Snaha o zdravou mateřskou školu:

- uspokojuje základní lidské potřeby učitelky i dětí;
- naplňuje potřebu něco dokázat a ovlivnit;

- přináší učitelce pocit uspokojení a prožitky pohody; to stimuluje její práci a podporuje zdraví – snižuje riziko psychosomatických onemocnění a civilizačních chorob;
- obohacuje učitelku o nové poznatky pedagogické, psychologické i zdravotnické, které jí pomáhají v životních situacích i při hledání vlastní identity;
- obohacuje děti o pozitivní příklady; zásady zdravého života získávají způsobem, který odpovídá jejich věku.



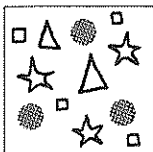
Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

Je pravděpodobné, že ne vždy se nám budou naše záměry dařit. Na této cestě se mohou vyskytnout některé překážky. Ta nejvýznamnější úskalí mohou tkvít v nás samých.

- Zejména zpočátku to může být nedostatek poznatků a vzdělání.
- Ne všichni máme dostatek sebedůvěry.
- Ne všichni máme touhu něco dokázat a překonat přitom sami sebe. Nechce se nám měnit své návyky.
- Odmítáme sebereflexi, nechce se nám ponořit do svého nitra a zjišťovat, co děláme špatně a co bude třeba pozměnit.
- Musíme si dát pozor, aby změny v našem chování a našem životním stylu nebyly jen povrchní, aby se neodrazily například jen ve změně oblékání apod.
- Setkáme se i s úskalími takzvaně objektivními. Nemusíme například nalézt pochopení anebo odpovídající hodnocení u nadřízených. Ne vždy je dokážeme přesvědčit o své pravdě. A když nesouhlasíme, mlčíme.
- Vyskytnou se i rizika související s tím, že se učitelka stává příliš zaujatou stoupenkyní podpory zdraví, vůči druhým vystupuje netolerantně a jejich přístup ke zdraví nerespektuje.

První příklad: Učitelka bude tak zapálena pro zdravý životní styl, že jej začne vnucovat všem v okolí a zvláště rodičům. Zapomene, že názor rodiny na životní styl i výchovu dětí je nutno respektovat. Chceme-li je ovlivnit, musíme si počínat velmi citlivě. Musíme si uvědomit, že při výchově jsme spolupracovníky rodičů, a to i při iniciování a realizaci našeho záměru podpory zdraví. Naše působení musí být promyšlené a neuspěchané. Změnit návyky, to je dlouhodobý a obtížný proces. Nesoulad s rodiči může uškodit dítěti.

Druhý příklad: Nové nároky na pedagogický styl i změny v práci s rodiči nemusí být vždycky doprovázeny úspěchem. Mohou přinášet i zklamání. V žádném případě by se to nemělo projevit v práci s dětmi a v postojích k rodičům. Znamená to však, že se musíme naučit rozpoznat stres a měli bychom ovládat i techniky, jak mu předcházet.



2. VĚKOVĚ SMÍŠENÉ TŘÍDY

Přirozeným prostředím v životě člověka je věkově smíšená skupina, která umožňuje společné činnosti a vzájemné dorozumívání. V MŠPZ je taková skupina jednou z podmínek PZ. Poskytuje přirozené podmínky pro socializaci dítěte, která je hlavním přínosem předškolního období pro celý další život.



Východiska

Ve třech letech dítě zpravidla poprvé překračuje úzké hranice rodiny a rozšiřuje okruh svých kontaktů o další osoby, což už bude dělat po celý další život. Jako vše, co se děje poprvé, je i vstup dítěte do mateřské školy a jeho začlenění do širšího společenství významným mezníkem v celoživotním procesu, který je označován jako socializace. V jejím průběhu se dítě, které přichází na svět jako bytost vybavená především biopsychickými funkcemi, stává postupně bytostí schopnou žít mezi lidmi, to znamená člověkem ve smyslu společenském a bytostí společenskou a kulturní.

Socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení, které probíhá v interakcích dítěte s rodiči, vrstevníky a dalšími lidmi.

Dnešní málopočetná rodina nemůže dát dětem dostatek příležitostí k získání sociální zkušenosti, jako tomu bylo dříve, kdy spolu žily tři až čtyři generace a počet sourozenců byl poměrně vysoký. Mateřská škola se může v rozhodující míře podílet na kompenzaci tohoto nebezpečného deficitu. Proto mateřská škola podporující zdraví vytváří podmínky, které se co nejvíce přibližují struktuře velké rodiny a jsou nejpřirozenější pro rozvoj socializace a sociálního učení dětí. Tomuto záměru nejlépe vyhovují věkově smíšené třídy.

Dávají totiž dětem příležitost, která se již v průběhu dětství a dospívání nevyskytne. Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi, tím více sociálních rolí a strategií si děti mohou osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace. Učí se, jak obstat mezi ostatními, jak vstoupit do hry, jak se uplatnit a prosadit, jak navázat nebo odmítnout kontakt, jak sdělit svá přání nebo nesouhlas, jak někomu pomoci, jak se jednou podřídí a podruhé vést, jak se přizpůsobit a ovládnout, jak kultivovat agresi atp. Učí se poznávat druhé, hodnotit jejich i své projevy, nacházet svou identitu, rozlišovat roli mužskou a ženskou. Mají možnost střídat věkové role, přecházet z jedné do druhé (např. čtyřleté dítě: je starší než tříleté, mladší než pětileté, stejně staré jako čtyřleté) a v průběhu docházky do mateřské školy podporující zdraví zažít všechny. V tomto věku se formují základy společensky významných postojů

a také schopnosti jako souhra, soucit, součinnost, soustrast, soucítění, spolupráce, solidarita, vzájemnost, které se mnohdy projeví až v dospělosti. Vznikají první kamarádské vztahy, vytváří se základy přátelství.

Předškolní věk je z hlediska výchovy k prosociálnímu chování chápán jako kritické období. Více než kdy jindy se v dětských projevech odráží vliv sociálního prostředí, v němž děti žijí. V případě, že jsou ve skupině děti z rodin, které zanedbávají jejich výchovu, nebo jsou ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, může mateřská škola mnohé ztráty ještě dohonit nebo napravit. Mateřská škola podporující zdraví se snaží v zájmu individuálního i společenského zdraví tyto rozdíly postihovat a vyrovnávat, handicapy kompenzovat.

Vytvoření věkově smíšených skupin nepůsobí samo o sobě, jejich vliv na vzdělávání a výchovu dětí souvisí s cílevědomou prací učitelky, s respektováním ostatních podmínek a zásad kurikula mateřské školy podporující zdraví.

O významu věkově smíšených tříd svědčí nejen to, že byly běžné a prosazovaly se u nás v dobách před nástupem komunismu, ale i zkušenosti ze zahraničí (např. ze Skandinávie). V některých zemích SRN je toto věkové uspořádání skupin dětí dokonce uzákoněno. Přesvědčivé jsou i dosavadní zkušenosti z mateřských škol uplatňujících vzdělávací programy (u nás i v cizině), které kladou důraz na sociální učení dětí, především však z mateřských škol podporující zdraví. Proto je nezbytné, aby pro školy hlásící se k podpoře zdraví byly věkově smíšené třídy samozřejmostí.



Prostředky

1. PODMÍNKY A ORGANIZACE VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI PŘÍZPŮSOBUJEME VĚKOVĚ SMÍŠENÝM TŘÍDÁM

Za věkově smíšenou třídu považujeme takovou třídu, v níž jsou zařazeny děti všech věkových skupin, tj. od tří do šesti let (respektive od dvou do sedmi let).

Poznámka: Třídy složené např. z dětí tří až pětiletých, nebo čtyř až šestiiletých a podobné chápeme pouze jako částečně smíšené; nesplňují podmínky, pro které je jejich zřízení doporučováno.

Ředitelka:

- zařazuje přiměřený počet dětí do tříd (čím větší je věkový rozdíl, tím menší skupinu dětí je třeba vytvořit);
- rozděluje děti do tříd co nejrovnoměrněji z hlediska zastoupení jednotlivých věkových skupin;
- dbá na rovnoměrné rozdělení dětí ve třídách podle pohlaví;
- umožňuje integraci postižených dětí;
- zařazuje děti, které vyžadují zvýšenou nebo speciální péči, do tříd vyváženě;
- respektuje i další aspekty pro rozdělení dětí do věkově smíšených skupin: přání rodičů, volbu učitelky, sourozenecké a kamarádské vztahy mezi dětmi;

- využívá možností, které se nabízejí ke zlepšení celkové organizace školy, z nichž mají prospěch všichni, např. přijímání dětí v průběhu školního roku do kterékoli třídy, vytváření tříd z dětí, které mají „stejně“ potřeby (přicházejí do MŠ brzy, nebo odcházejí pozdě, nebo mají stejnou potřebu spánku apod.); vždy však zvažuje vhodnost nové organizace z hlediska prospěchu dítěte.

Ředitelka společně s učitelkami:

- využívá věkově smíšených skupin dětí pro zdravý průběh adaptace nováčků;
- zařizuje třídy tak, aby se v nich mohly realizovat děti všech věkových skupin a prostor vyhovoval jejich potřebám (např. rozdílná velikost nábytku, zejména židliček a stolků; dostatek místa, včetně případného využití vedlejších místností; uspořádání prostoru, jeho členitost atp.);
- vybavuje třídy dostatečným množstvím hraček, materiálu a pomůcek vzhledem k rozdílnému věku dětí;
- využívá možnosti, je-li to vhodné, organizovat menší skupiny nejstarších dětí k určitým aktivitám nebo náročnějším činnostem – k tomu je vhodné dopolední překrývání učitelek nebo doba po obědě, kdy většina mladších dětí spí;
- zajišťuje postupnost a plynulost spontánních i řízených činností v průběhu dne;
- využívá přítomnosti rodičů při výchovně vzdělávací činnosti, při zajišťování akcí pro děti.

2. PŘÍZPŮSOBENÍ PEDAGOGICKÉHO STYLU UČITELKY

Učitelka:

- akceptuje, že děti jsou si navzájem nejpřirozenějšími učiteli, že se od sebe učí, předávají si zkušenosti a dovednosti;
- věnuje velkou pozornost pozorování a poznávání individuálních předpokladů každého dítěte a na nich staví další práci;
- respektuje vývojové a individuální zvláštnosti dětí;
- spolupracuje s rodiči při zjišťování schopností dětí a při plánování jejich rozvoje;
- plánuje vzdělávací činnost pružně a diferencovaně s možností variantních postupů;
- klade na děti diferencované a přiměřené nároky;
- umožňuje dětem činnosti podle jejich schopností, a ne podle věku;
- respektuje individuální tempo dětí;
- uplatňuje a rozvíjí především individuální a skupinové formy práce;
- umožňuje mladším dětem pozorovat a napodobovat starší děti při činnostech, a tak motivovat jejich zájem o budoucí úkoly;
- vytváří prostor a příležitosti pro kooperaci mezi dětmi;

- vede starší děti k pomoci dětem mladším;
- dává dětem důvěru a zejména ty starší pověřuje „učením“ mladších dětí a ověřuje si tak zvládnutí dovedností;
- podporuje příležitosti, kdy děti navzájem vyžadují dodržování pravidel skupinového soužití.



Přínos

- Bezproblémové zapojení nového dítěte do skupiny při jeho adaptaci.
- Předávání poznatků a zkušeností dětmi je přirozenější a jednodušší, neboť děti k sobě mají mentálně blíže.
- Zvýšení sebevědomí a odpovědnosti starších dětí ve vztahu k mladším, neboť si uvědomují svoji vyspělost.
- Snazší a smysluplnější rozvíjení činností nejmladších dětí, neboť starší jsou jim inspirací více než učitelka.
- Jedináčci mají příležitost získat sociální zkušenosti, neboť mohou najít své místo v náhradní „skupině sourozenců“.
- Vklad pozitivních sociálních zkušeností a vlastností do budoucna, základy přátelství.
- Přirozený rozvoj spontánních aktivit v důsledku vzájemného ovlivňování her dětí mladších a starších. Nabídka her je širší a prožitek z ní hlubší.
- Vztahy mezi dětmi jsou přátelské, vstřícné, vyskytuje se méně projevů agresivity, zejména u chlapců ve věku 5–7 let se zmírňuje soupeření, neboť starší děti přirozeně zaujímají vedoucí postavení ve skupině.
- Příznivý vliv i na sourozenecké vztahy.
- Rozvoj komunikativních dovedností dětí, které jsou díky rozsáhlejší nabídce sociálních vztahů aktivnější nejen ve vztahu k sobě navzájem, ale i ve vztazích k dospělým.
- Rychlejší vývoj pasivního a aktivního slovníku i gramatické stránky řeči u dětí od 3 let. (Neřeší se tím ovšem problémy se špatnou výslovností, způsobené jinými vlivy.)
- Bohatost a pestrost sociálního prostředí v mateřské škole má vliv na rozvoj schopnosti empatie, kooperace, smyslového vnímání, koordinace pohybů, tvořivosti a fantazie.
- Vytváření celkově příznivé atmosféry ve třídě a klimatu školy.
- Možnost soužití dětí sobě blízkých bez ohledu na věkový rozdíl.
- Přirozená nápodoba dětí starších a vyspělejších.
- Ochrana a pomoc mladším.
- Rozvoj tvořivosti a flexibility učitelky.

Tato zjištění jsou zřejmá z každodenního pozorování dětí, z jejich vyprávění, zážitků, dialogů, z diagnostiky výtvarných projevů, z výsledků konstruktivních her, z obsahu her a jejich úrovně, z rolí při napodobivých hrách.



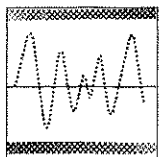
Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Práce se nemusí dařit zejména při neúměrném počtu dětí ve třídě.
- Může se také stát, že některé děti jsou přetíženy nebo naopak nevytíženy. Velké dítě může učitelka považovat za starší a naopak. Mladší děti si někdy zvyknou na pomoc starších a spoléhají na ni až příliš. Starší naopak mohou mladší odstrkovat nebo utlačovat. Mladší někdy dokážou své starší sourozence nebo kamarády vydírat. Mladší děti častěji ničí výtvary ostatních.
- Na učitelky kladou smíšené třídy vyšší nároky především, pokud jde o organizační činnost. Učitelky nesmějí vyžadovat, aby se děti jen podřizovaly jejich autoritě, musí také děti pozorněji sledovat.
- Musí se vyvarovat „starých osvědčených“ metod – didaktizujících přístupů, důrazu na soutěživost a výkonnost. Zejména soutěživost mezi staršími a mladšími nemá v mateřské škole místo, svádí k zesměšňování a klíčí z ní šikana.

Kurikulum také nelze chápat jako normy pro všechny děti stejné, bez ohledu na jejich věk a individuální předpoklady. Snaha dostat těmto normám nesmí vítězit nad prospěchem dětí.

Učitelka musí být také trpělivá. Změnu v chování dítěte nemůžeme očekávat ze dne na den. Zkušenosti ukazují, že teprve u dětí, které prožily celý svůj pobyt v MŠ ve věkově smíšené skupině, tedy asi po třech letech, došlo k patrným změnám v jejich chování a sociálních dovednostech.

Práci ve věkově smíšené třídě může komplikovat i nevhodné vybavení tříd (stejná velikost nábytku, stejné typy hraček).



3. RYTMICKÝ ŘÁD ŽIVOTA A DNE

Mateřská škola podporující zdraví stanovuje a dodržuje taková rámcová pravidla uspořádání života a dne, která zabezpečují rytmický řád a umožňují učitelce uspokojovat individuální potřeby dětí, pružné rozhodování, vzájemnou informovanost a komunikaci s rodiči.



Východiska

Pro zdraví dětí i dospělých je nezbytné uspokojení základních psychických potřeb, mezi něž patří potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, ale i potřeba svobody (mít volbu). Sladit a vzájemně vyvážit potřebu svobody a potřebu řádu je podmínkou zdravého vývoje dítěte předškolního věku.

Svoboda se zdá méně frustrující a méně strašná, když je předkládána jako série požadavků v pružném rámci. (C. R. Rogers)

Jde o vzájemně podmíněné působení volnosti a disciplíny. Volnost dítěte spočívá v jeho rozhodování o vlastní aktivitě. Dítě není nekontrolovaně ponecháno samo sobě. Aby si uvědomovalo odpovědnost, potřebuje podporu ve snaze být samostatné, vlastní činností a experimenty poznávat hranice svých možností, hranice prostoru a času. K tomu mu mateřská škola podporující zdraví poskytuje maximální prostor, možnost výběru a rozhodování. Přitom však vždy zvažuje rizika a citlivě zajišťuje bezpečnost dítěte. Aby mateřská škola podporující zdraví splnila tyto podmínky, potřebuje uspořádat život v mateřské škole tak, aby měl určitý řád a nezbytnou míru organizovanosti.

Promyšlená organizace, pravidelnost a opakování vytvářejí základ pro žádoucí životní stereotypy, které ovlivní zdravý životní styl jedinců do budoucna. Sjednocení určitých požadavků a pravidelné opakování souvisí také s vytvářením návyků, které jsou funkčně pohotové v určitých situacích a usnadňují dítěti život.

Proto si mateřská škola podporující zdraví podle vlastních podmínek stanoví jistá pravidla a opatření. Na jejich vytváření se podílejí všichni, jichž se týká. Tvoří je po poradě s odborníky, kteří jsou s ní v přímém vztahu (s lékařem, psychologem, se zástupcem zřizovatele, se základní školou). Řád školy není formální a neosobní dokument, ale odráží skutečný život v mateřské škole podporující zdraví. Obsahuje práva i povinnosti všech zúčastněných, pravidla týkající se chodu školy a soužití ve skupině. Je závazný pro všechny. Při jeho tvorbě je pamatováno na otevřenost systému a charakter vztahů v mateřské škole podporující zdraví. Každý může vznášet připomínky, svo-

bodně vyjadřovat svůj názor, požadovat změnu, ukáže-li se po čase některé ustanovení školního řádu nefunkční.

Významnou, pro zdraví mimořádně důležitou součástí uspořádání života v mateřské škole podporující zdraví je uspořádání dne, které vychází z potřeby zdravé životosprávy dítěte. Pomáhá uspokojovat základní tělesné a duševní potřeby všech jednotlivců v závislosti na čase, denním, týdenním a ročním rytmu tak, aby co nejvíce vyhovoval jejich vývojovým a individuálním potřebám.

Uspořádání života a dne v mateřské škole podporující zdraví:

- týká se všech, kteří se na životě mateřské školy podílejí přímo (děti, rodiče, zaměstnanci), i těch, kteří se jej zúčastňují nepřímo (odborníci, obecní zastupitelstvo a instituce, orgány státní správy);
- napomáhá vytvářet širší společenství;
- přispívá významně k pozitivnímu klimatu mateřské školy;
- vychází ze vztahu partnerství, spolupráce, otevřenosti, důvěry a participace na společném úsilí – výchově zdravých dětí a výchově dětí ke zdravému životnímu stylu;
- uspokojuje potřebu pocitu bezpečí všech zúčastněných;
- posiluje pocit sounáležitosti a příslušnosti ke škole;
- podporuje komunikaci mezi všemi zúčastněnými, jak jednotlivci, tak skupinami (třídami, pedagogy, rodiči, zaměstnanci);
- umožňuje co nejčastější kontakty s rodiči.



Prostředky

1. ZAVEDENÍ PŘEDADAPTAČNÍHO A ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ PRO DĚTI PŘIJÍMANÉ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vstup dítěte do mateřské školy je velkým zásahem do jeho života, který prožívá silně emocionálně. Proto je potřeba ho na tuto změnu připravit. Je to individuální proces, který se týká i rodičů. Mateřská škola podporující zdraví umožňuje rodičům s dítětem navštívit školu ještě před zápisem. Společně se mohou účastnit her, slavností, pobytu venku apod.

Ředitelka:

- seznamuje rodiče s učitelkami i s personálem, s prostorami školy, kurikulem a řádem školy, uspořádáním dne, se stravovacími zvyklostmi;
- vhodně rodiče upozorňuje na psychickou náročnost vstupu dítěte do mateřské školy a na nutnost pozvolné adaptace dítěte za přítomnosti rodiče nebo jiné blízké osoby;
- dohodne s rodiči podrobnosti adaptace – radí rodičům, jak mohou dítěti vstup do mateřské školy usnadnit, jak sladit domácí zvyklosti a uspořá-

dání dne v mateřské škole, jak klidnou ranní přípravou zmírnit nervozitu, jak navodit pozitivní očekávání dítěte, jakými základními dovednostmi v sebeobsluze dítě vybavit;

- umožňuje dětem, aby si vzaly z domova oblíbenou hračku a měly ji podle potřeby u sebe;
- respektuje individuální a postupné přizpůsobování dětí na uspořádání dne;
- vyžaduje osobní předávání dítěte rodičem přímo učitelce.

Ředitelka spolu s učitelkou:

- přijímají a vítají dítě vlídně, neměl by být opomenut ranní rozhovor s dítětem i s rodičem;
- nabízejí vstřícnou a trpělivou pomoc dítěti při činnostech a situacích, které nezvládá;
- posilují pocit dítěte, že je vítáno a kladně přijímáno;
- kladou na dítě takové požadavky, které je schopno zvládnout;
- navozují kladný citový vztah mezi sebou a dítětem.

2. VYVÁŽENÉ USPOŘÁDÁNÍ DNE A ŘÁDU ŠKOLY USPOKOJUJE INDIVIDUÁLNÍ POTŘEBY VŠECH ZÚČASTNĚNÝCH

Vyvážené uspořádání dne je výsledkem účasti a dohody všech, kteří se zúčastňují života školy:

- odráží realitu a konkrétní podmínky mateřské školy;
- má na zřeteli přiměřenou dobu pobytu dítěte v mateřské škole, neboť její neúměrná délka dítěte zatěžuje;
- připouští jen optimální počet dětí ve třídách;
- umožňuje příchod do mateřské školy i odchod z mateřské školy podle potřeb dítěte a podmínek rodičů;
- volí optimální sladění života dítěte v rodině s životem v mateřské škole;
- umožňuje pružné přizpůsobení různým podmínkám a situacím v konkrétní skupině;
- stanoví smysluplná a dětem srozumitelná pravidla chodu mateřské školy a soužití ve skupině;
- uspokojuje i emocionální potřeby dětí, neboť jsou přijímány vlídně a akceptovány takové, jaké jsou;
- zajišťuje bezpečnost dětí;
- respektuje jejich individuální tempo a umožňuje jim dokončit činnost;
- umožňuje realizaci navozených činností jak ve skupinách, tak individuálně;
- nabízí přiměřené množství zájmových aktivit;
- učí rutinním dovednostem, žádoucím zdvořilostním, společenským a hygienickým návykům.

3. USPOŘÁDÁNÍ DNE JE UPRAVENO Z HLEDISKA ZDRAVÉ ŽIVOTOSPRÁVY

Uspořádání dne musí respektovat biorytmus dětí i kolísání denní křivky výkonu a zachovávat pravidelnost a rytmus (přitom je nutná spolupráce s rodinou – rytmus jejího života a rytmus školy musí být v harmonii).

- Dává co nejvíce příležitostí k uplatnění spontánního pohybu a ke spontánní hře.
- Dodržuje interval mezi jídly (maximálně tříhodinový).
- Zabezpečuje dostatečnou délku pobytu dětí venku, nejméně dvě hodiny denně.
- Přizpůsobuje délku odpoledního spánku a odpočinku po konzultaci s rodiči individuální potřebě dětí a jejich věku. Pokud děti neusnou, stačí půl hodiny odpočinku.
- Zajišťuje uspokojování fyziologických potřeb dětí (pití, jídlo, použití WC).
- Zajišťuje střídání různých aktivit, náročnějších činností a odpočinku.
- Dbá na klidné, přirozené a plynulé přechody mezi činnostmi.
- Odstraňuje doby čekání a prostoje ve prospěch hry a pobytu dětí venku.
- Vymezuje činnosti a jejich sled pouze rámcově: dodržuje se odpovídající interval mezi jídly, stanoví se pobyt dětí venku a doba odpočinku s ohledem k individuálním potřebám.
- Přizpůsobuje se měnícím se podmínkám – pozdějšímu nástupu dítěte do MŠ, vlivům ročních období, možnosti delšího pobytu venku ap.

Poznámka: Návyky

K pravidelnosti a každodennosti života v mateřské škole patří vytváření hygienických, sebeobslužných a společenských návyků (zvláště pak zdvořilostních, které jsou v současné době velmi podceňovány). Pod rouškou vznešenějších cílů mateřské školy jsou často považovány za banální záležitost. Podle některých názorů nemá jejich nácvik s učením nic společného, je jen nezáživným, mechanickým opakováním. Mnohdy se automaticky předpokládá, že je děti již ovládají, případně je nějak zvládnou. Jsou to však úkony, které rozvíjejí přirozenou dětskou touhu po samostatnosti. Děti získávají prostřednictvím těchto činností větší zručnost a senzomotorickou kontrolu. Učí se překonávat nepříjemné překážky a samy se o sebe postarat. Zbavují se své závislosti na dospělých a získávají vyšší sebevědomí. Návyky chrání zdraví dětí a přispívají k uspokojování jejich potřeb. Úkony, které jsou v důsledku stálého opakování prováděny přesně, úsporně, téměř bez vědomé kontroly, umožňují dítěti uvolnit čas a energii pro další aktivity, především pro hru.

Důležité je, aby každodenně opakované úkony hygieny, stolování, sebeobsluhy, zdvořilostního chování, jež vedou k vytváření návyků, případně rituálů (např. při stolování), vycházely z přímé potřeby, probíhaly v přirozených situacích, v logickém sledu činností, byly dány životním rytmem a prostředím dítěte. Nejde o samoučelný a bezduchý nácvik napodobováním, ale o pochopení toho, k čemu slouží a proč.

Uvedené činnosti musí proto probíhat v klidné atmosféře, s přitažlivě odpovídajícím vysvětlením jejich důležitosti pro zdraví a pohodu všech. Přitom učitelka dbá na plynulý průběh nácviku beze spěchu, podle individuálního tempa a vyspělosti dětí, ne hromadným způsobem. Její bezprostřední instrukce a dohled pomáhají dětem přejít k samostatnému vykonávání činností. Učitelka se na ně zvláště nepřipravuje, ale má je neustále na mysli, ví, jak a k jakému cíli

směřují, důsledně sleduje jejich provádění. Vhodně k tomu používá pomoci starších dětí, které, mají-li návyky zvládnuty, učí jim své mladší kamarády. Dává dětem co nejvíce příležitostí, aby se samy obsloužily a činnostmi, které zvládnou, vykonávaly v co největším rozsahu samostatně (např. při stolování, při úklidu, při oblékání apod.).

K tomu, aby se žádané návyky staly vnitřní potřebou dětí a vytvářely se správně, je potřeba, aby vychovatelé měli velkou míru trpělivosti a důslednosti.



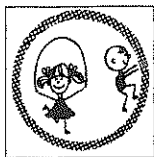
Přínos

- Základy pro další zdravý rozvoj.
- Zdravé stereotypy a návyky.
- Motivace k samostatnému jednání.
- Klid, nestresové prostředí, vzájemně pozitivní vztahy.
- Otevřená a širší komunikace, vzájemný respekt.
- Uspokojování individuálních tělesných a psychických potřeb.
- Rozvoj aktivity, možnost jejich volby, lepší výkon při optimální zátěži.
- Větší pružnost v jednání, samostatnost a pocit odpovědnosti za to, co kdo dělá.
- Poznání, že „pořádek dělá přátele“.



Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Významnou překážkou bývá sklon učitelek k příliš detailnímu časovému uspořádání dne, k frontálním způsobům práce a neustálému organizování dětské činnosti. Jsou-li hry dlouhodobě orientovány ke stolečkům, může to dětský organismus neúměrně zatížit. Učitelky musí věnovat pozornost i únavě dětí.
- Negativně působí i neúměrně dlouhý pobyt dětí ve škole. Příčinou bývá i neochota rodičů spolupracovat při tvorbě pravidel vzájemného soužití, řádu školy a uspořádání dne.
- Roli hraje i přetěžování dětí školními i mimoškolními aktivitami, kroužky a dalšími organizovanými činnostmi.
- K nepříznivým vlivům patří i tendence úřadů ke zvyšování počtu dětí ve třídách. Brání mimo jiné individuálnímu přístupu učitelek k dětem.
- Nedůslednost učitelek při vytváření hygienických, sebeobslužných a zdvořilostních návyků.



4. TĚLESNÁ POHODA A VOLNÝ POHYB

Mateřská škola podporující zdraví ochraňuje a posiluje organismus dítěte především tím, že mu nabízí dostatek volného pohybu, který je pro zdravý vývoj dítěte nepostradatelný. Volný pohyb působí příznivě na celkovou tělesnou a duševní pohodu.



Východiska

Potřeba pohybu je člověku vrozená a v dětství velmi intenzivní. Přináší dětem radost a je pro jejich zdravý vývoj nepostradatelná. Spontánní tělesný pohyb, zejména na čerstvém vzduchu, působí příznivě na růst a vývoj dítěte, podporuje rozvoj všech orgánů a tkání, otužuje dítě. Pohyb uvnitř budovy je neméně významný, i když nebývá tak intenzivní.

Průměřená pohybová aktivita působí preventivně proti stresu a vzniku civilizačních chorob. Předchází obezitě, posiluje odolnost organismu proti infekcím, kompenzuje jednostrannou zátěž z dlouhodobého sezení a neuropsychickou zátěž, vytváří návyky pro správnou pohybovou aktivitu v dospělosti. Vhodně volená pohybová činnost rozvíjí volní vlastnosti dítěte – kontrolu, sebeovládání, sebedůvěru, odvahu. Pomáhá cvičit pozornost a soustředěnost, rozvíjet sociální inteligenci dítěte.

Pohybové aktivity podporují zdraví, pokud jsou všestranné. Jednostranná orientace na určitý pohybový výkon v předškolním věku nepodporuje zdravý vývoj dítěte, ale vyčerpává jeho síly. Pokud má být pohyb opravdu zdravý, má ho dítě vykonávat v neohrožujícím prostředí, aby cítilo radost z pohybu.

Je důležité, aby se při pohybové aktivitě nepoměřovalo s výkony druhých, ale se svými.

- Tělesná pohoda je neoddělitelná od pohody duševní a sociální.
- Tělesná pohoda je dána optimálním tělesným vývojem, který je podmíněn geneticky a ovlivněn životními podmínkami.
- Na tělesnou pohodu má škodlivý vliv stres, který je vždy doprovázen negativním emočním prožíváním.

Charakteristickým rysem prvního období lidského života, dětství, je růst postavy, intenzivní vývoj struktur i funkcí organismu. Většina sil dětské bytosti je soustředěna k tomuto úkolu. Pohyb je motorem růstu.



Prostředky

1. OPTIMÁLNÍ PODMÍNKY PRO TĚLESNOU POHODU A VOLNÝ POHYB Z HLEDISKA VÝVOJOVÝCH A INDIVIDUÁLNÍCH POTŘEB DÍTĚTE

Jednou z rozhodujících podmínek, které stimulují pohybovou aktivitu dětí, je dostatek prostoru uvnitř budovy, na hřišti nebo v zahradě, jeho vhodné uspořádání a také vybavení pomůckami, nářadím a náčiním. Pohybové aktivity přitom musí respektovat individuální úroveň tělesného a psychického rozvoje dětí.

Neměli bychom zapomenout na:

- optimální denní režim – pravidelné střídání činností a odpočinku;
- dostatečnou délku a pravidelnost spánku nebo odpočinku (i přes individuální rozdíly potřebují děti v předškolním věku denně kolem dvanácti hodin); děti ukládáme ke spánku v pravidelnou hodinu a dbáme přitom na vhodné mikroklima a klid pro usínání, pokud dítě potřebuje ranní dospávání, respektujeme to;
- vyhovující a všestrannou výživu, dostatek tekutin a klidné prostředí při jídle;
- to, že při nabídce pohybových činností máme respektovat biorytmy dítěte a křivku jeho výkonu;
- vytváření pozitivního sociálního a bezpečného prostředí;
- to, že volné hře dětí musíme nechat optimální prostor i čas.

2. ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ ORGANISMU, ROZVOJ POHYBU A INDIVIDUÁLNÍCH TĚLESNÝCH SCHOPNOSTÍ

Velkou pozornost věnujeme zdravotnímu stavu dětí. Patří sem péče o jejich chrup, kontrola zraku, sluchu, spolupráce s lékaři apod. po dohodě s rodiči.

Dáváme dětem dostatek příležitostí k pohybu, především spontánnímu, ve vyhovujícím prostředí. K pohybu děti také citlivě motivujeme a usměrňujeme je. Nemá-li mateřská škola dostatek prostoru pro spontánní aktivity, kompenzujeme je zařazováním individuálních řízených aktivit nebo přirozeným cvičením na vycházkách.

Dbáme na:

- zařazování individuálních kompenzačních cvičení po dohodě s odborníkem (zdravotní cvičení, cvičení dechová, relaxační, psychomotorická a cvičení jógová), zejména pro děti, u nichž se projevuje sklon k vadnému držení těla;
- příležitostná relaxační cvičení, kterých dítě používá podle své potřeby (cítí bolest v zádech, v nohou, křeč v prstech apod.);

- rozvíjení koordinace hrubé motoriky (různé formy lokomoce) i jemné motoriky, zpřesňování senzomotorické koordinace (grafomotorika);
- cvičení rozlišovacích schopností všech smyslů;
- vytváření a upevňování hygienických, kulturních a pracovních návyků;
- rozvíjení sebeobslužných návyků při činnostech (na toaletě, při oblékání, obouvání, česání, čištění nosu, zubů, stolování apod.).

3. VYHOVUJÍCÍ HYGIENICKÉ PODMÍNKY A PREVENCE RESPIRAČNÍCH ONEMOCNĚNÍ

Je třeba zajistit:

- vyhovující stavebně technické a dispoziční řešení, materiální vybavení, světelné a akustické podmínky apod.;
- vybavení školním nábytkem, které odpovídá velikosti dětí;
- vyloučení alergizujících rostlin a živočichů;
- udržování vhodného mikroklimatu (optimální teplota a vlhkost vzduchu, jeho čistota);
- dostatečné větrání a výměnu vzduchu;
- oblékání dětí přiměřeně teplotám v místnostech;
- ochranu před UV paprsky při pobytu venku – ochranné brýle, krémy, respektování doporučené vhodné doby pobytu meteorologickou službou;
- otužování dětí vzduchem – vhodným oblečením, opakovaným větráním během dne, vzdušnými lázněmi při dodržení zásady postupnosti, pravidelným pobytem venku v bezprašném prostředí za každého počasí, nejméně dvě hodiny dopoledne, odpoledne podle délky pobytu dětí v mateřské škole, v letních měsících v co největším rozsahu (při dodržení doporučení meteorologické služby o stavu ovzduší, ne za mimořádně nepříznivých klimatických podmínek);
- otužování dětí vodou podle podmínek mateřské školy při dodržení zásad postupnosti a pravidelnosti, při respektování pocitů dítěte. Nedopustit, aby dítě prochladlo. Při akutním onemocnění nebo oslabení organismu okamžitě přerušit otužování a po rekonvalescenci začít opět od začátku.



Přínos

- Vzniká pozitivní vztah dítěte k pohybovým aktivitám, který je podmínkou dlouhodobého ovlivňování vlastního zdraví.
- Dítě poznává vlastní pohybové možnosti i pohybové možnosti jiných dětí a dokáže je respektovat.
- Osvojuje si nové pohybové a senzomotorické dovednosti.
- Má radostné prožitky z pohybu.

- Osvojuje si správné držení těla, správnou chůzi.
- Seznamuje se s různými druhy sportovních činností a sportovním náčiním.
- Rozšiřuje si slovní zásobu o sportovní a tělovýchovné názvosloví, rozumí základním sportovním povelům a chápe základní organizační, hygienické a bezpečnostní zásady při pohybových a sportovních činnostech.

Pohybové aktivity podporují samostatnost a sebedůvěru dítěte a rozvíjejí chápání sociálních vztahů a rolí ve sportovních a posléze i společenských činnostech. Vznikají první přátelské vztahy a také návyky, které se v pozdějším věku mohou rozvinout v pravidelnou potřebu pohybu a sportovní aktivity. Přispívají tedy i ke vzniku správného životního stylu. Rozvíjejí volní vlastnosti dítěte a připravují ho na překonávání překážek.



Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

Vyvarovat bychom se měli především předčasné specializace dětí na určitou sportovní činnost a neměli bychom poměřovat děti výkony. Může to s sebou přinášet zesměšňování méně šikovných a pohybově nadaných dětí.

Neměli bychom také děti přetěžovat – například dlouhými turistickými pochody (vývoj chůze bývá dokončen v šesti letech) nebo jednostrannou zátěží. Za nevhodné považujeme zakládání sportovních kroužků nebo dokonce ranou specializaci.

Při pohybových aktivitách musíme dbát na dobré hygienické podmínky a vyšší přísun tekutin.

Pozor na prašné prostředí, na prochladnutí nebo přehřátí, na sluneční záření mezi 11.–15. hodinou.

Musíme si uvědomit, že pro dětský věk je charakteristický především spontánní pohyb. Dítě se potřebuje neustále pohybovat a vrtět. Organismus se tak brání deformaci páteře. Bylo by chybou omezovat tento spontánní pohyb.

Někdy se učitelky brání pohybovým aktivitám z nepřiměřených obav o bezpečnost dětí. Proto odpírají dětem méně běžné hry – lezení po stromech, pohyb ve vodě. Opatrnost je na místě – ale za spolupráce s dospělou osobou takovéto hry rozvíjejí u dítěte obratnost i odhad vlastních možností. Nevhodné bývá zesměšňování dětí, které se některých činností bojí.

Chybou je i trestání dětí vyřazením z pohybových činností.

Poznámka: Soutěživé hry

Hra v tomto období by neměla mít vítěze ani poraženého. „Pro soutěživé hry nejsou v této době ještě u dětí mentální podmínky, i když se někdy předhánějí, kdo dříve doběhne ke stromu nebo přeskočí kládu. Pro soutěž v jakékoli podobě je zapotřebí vyššího vědomí sebe.“ (Příhoda, 1962) Předhánění je více radost z toho, že někam doběhnu, než touha někoho porazit. Při soupeření, soutěži, jde o víc. Může se stát, že dítě, které si s naší pomocí vytváří svou sebeúctu, ji začne odvozovat od toho, zda někoho porazí. Pokud prohraje, bude neustále o své hodnotě pochybovat. V další soutěži může být opět poraženo. Víra v jeho schopnosti se bude zmenšovat. Veškeré soutěže dětí předškolního věku se málo zaměřují na pocity těch, kteří nebyli první. „Od mateřské školy stavíme děti proti sobě, tvrdíme jim, že je báječné někoho porazit. Je rozdíl snažit se udě-

lat věci co nejlépe pro věc samu, pro lidskou touhu po co největší dokonalosti a snažit se udělat věci dobře, než abych někoho porazil. Soupeření učí děti vidět ostatní lidi jako potenciální soupeře a nikoli jako potenciální spolupracovníky.“ (Nováčková a kol., 1997)



5. SPRÁVNÁ VÝŽIVA

Mateřská škola podporující zdraví pečuje o správnou výživu, která výrazně ovlivňuje tělesnou a duševní pohodu. Správná výživa zajišťuje růst a vývoj, obnovu tkání, psychickou a fyzickou výkonnost a obranyschopnost vůči vnějším i vnitřním vlivům.



Východiska

Člověk je součástí přírody a podléhá jejím zákonitostem. Jeho výživa je něco víc než pouhá potrava. Vytváří subjektivní pocit pohody a podílí se na stavu současného i budoucího zdraví. Je základním předpokladem pro zdravý tělesný a duševní vývoj jedince. Působí preventivně proti chorobám. Podporuje odolnost organismu.

Zvláště důležitá je v dětství. Zatímco u dospělého člověka slouží k udržování života a tělesných funkcí, uhrazuje spotřebovanou energii, zajišťuje přeměnu látek a výkonnost, u dítěte slouží navíc k výstavbě a růstu organismu, ovlivňuje vývoj jednotlivých orgánů a zdokonalování jejich funkcí. Pro zakládání vhodných stravovacích návyků na celý život je předškolní a částečně i mladší školní věk rozhodující.

- Správná výživa má mimořádný význam v dětském věku, v období nejintenzivnějších změn organismu a nejintenzivnějšího růstu.
- Vhodný způsob výživy ovlivňuje nejen tělesný růst, ale podporuje i duševní vývoj.
- Nesprávná výživa v období růstu může způsobit nenahraditelné poruchy; řada závažných onemocnění v dospělosti má své kořeny v dětství.
- Pro dítě je plnohodnotnou stravou pouze strava pestrá, každá jednostrannost může navodit významnou poruchu, a tím ohrozit normální vývoj organismu.
- Pro rostoucí organismus dítěte je vážným nebezpečím jak nedostatek, tak nadměrný příjem energie, vybraných živin, stopových prvků, vitaminů apod.
- Mateřská škola poskytuje dítěti významnou část denního příjmu potravy a doplňuje objem a hodnotu přijímané stravy v rodině.
- Mateřská škola nesmí nevhodným způsobem výživy negativně ovlivňovat zdraví svěřených dětí.
- Styl výživy zakládá rodina.
- Mateřská škola se významně podílí na vytváření stravovacích návyků.



Prostředky

1. ZAJIŠTĚNÍ SPRÁVNÉ VÝŽIVY DĚTÍ

- Strava musí být pestrá, vyvážená a plnohodnotná, odpovídající biologickým potřebám vyvíjejícího se dětského organismu.
- Výživa musí být vhodná co do kvality (biologické hodnoty potravin, časového rozložení příjmu stravy během dne) a kvantity (energetické hodnoty potravin).
- Má obsahovat hodně ovoce a zeleniny, zejména syrové, dostatek nízkotučných výrobků, libového masa, ryb, drůbeže, luštěnin, obilninových výrobků a vhodných tekutin.
- Má být přiměřený příjem základních živin: rostlinných a živočišných bílkovin, tuků, sacharidů, hrubé vlákniny, vitaminů, minerálních látek, zejména vápníku a železa.
- Dbáme na snižování příjmu tuků, především živočišných, a soli.
- Respektujeme individuální potřebu jídla, závislou na konstitučním typu, zdravotním stavu dítěte, tělesné aktivitě apod.

2. ÚZKÁ SPOLUPRÁCE A ZODPOVĚDNOST MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY PŘI VYTVÁŘENÍ A UPEVNĚNÍ ZDRAVÝCH VÝŽIVOVÝCH A STRAVOVACÍCH NÁVYKŮ

Pro vytváření a upevnování zdravých stravovacích návyků dětí je nezbytná především vzájemná informovanost mezi pedagogy a rodiči. Učitelky musí znát stravovací návyky v rodině, zdravotní stav a potřeby jednotlivých dětí. Musí samozřejmě znát obecné zásady správné výživy.

Návyky správné výživy mají být u dětí vytvářeny pomalu a individuálně, neboť každý člověk má svůj způsob výživy, svůj metabolismus, výživová specifika, schopnost adaptace na aktuální potřeby, svůj stravovací rytmus. Škola by se neměla bát netradičních surovin a postupů, měla by do jídelníčku zařazovat méně běžné, avšak nutričně hodnotné potraviny.

Správným stravovacím návykům napomáhá:

- lákavá úprava jídel;
- klidné, kulturní, estetické prostředí, dostatek času ke stolování.
Z ostatních aktivit například:
- osvěta a vzdělávání;
- netradiční formy spolupráce (ochutnávky, předávání receptur, setkávání s odborníky, půjčování publikací, informativní nástěnky apod.);
- poučený přístup k alternativním způsobům výživy a jejich kritické hodnocení z hlediska potřeb vyvíjejícího se organismu dítěte.

3. DODRŽOVÁNÍ HYGIENICKÝCH POŽADAVKŮ NA STRAVOVÁNÍ DĚTÍ

Naprostou nutností jsou vyhovující provozní podmínky, dodržování vhodných hygienických a technologických postupů při přípravě i přepravě jídel, čistota stravovacího zařízení, dodržování osobní hygieny při jídle a dodržování zásad správné výživy. To všechno přispívá k prevenci alimentárních onemocnění. K hygieně stravování patří i nabídka dietního stravování. Děti by měly mít možnost zvolit si množství jídla.

Časový odstup mezi jídly nesmí přesáhnout tři hodiny.



Přínos

- Odpovídající strava naplňuje potřebu nasycení a vytváří pocit subjektivního zdraví a pohody.
- Pravidelný, dostatečný a přiměřený přísun základních živin, správné složení stravy a zajištění pitného režimu je základní podmínkou zdravého vývoje dětského organismu, posiluje jej a činí odolným proti infekcím.
- Správná výživa v dětství působí preventivně na onemocnění ve věku pozdějším.
- Kulturní a hygienické prostředí vede ke kulturním a hygienickým návykům, zakládá a vytváří správné, zdraví podporující a předsudky bourající stravovací návyky.



Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Jednostranná výživa může negativně ovlivňovat vývoj celého organismu, stejně tak jako přeceňování alternativního stravování.
- K rizikům patří i nadměrné nebo nedostatečné množství potravy. Může být základem pro poruchy příjmu potravy (např. obezita, bulimie, anorexie).
- Rizikem je i nízký přísun vápníku při nedostatečné konzumaci mléka nebo mléčných výrobků.
- K rizikovým faktorům patří malá konzumace ovoce a zeleniny, příliš mnoho živočišných tuků, soli, ochucovadel.
- Chybou je, když si dítě nemůže volit odpovídající porci a když si ho nikdo z dospělých při jídle nevěnuje – zda opravdu jí, zda dostatečně pije. Je chybou, není-li zajištěn pitný režim a tekutiny nejsou volně k dispozici a dítě o ně musí žádat.
- Je špatné, když u jídla není klid, personál se zlobí, že děti nedojídají, haraší s nádobím.

- Děti se nemají do jídla nutit a všichni by měli respektovat individuální tempo každého.

Velkým zlovykem je ranní uplácení dětí bonbony, přemíra sladkostí a nevhodných nápojů. Nevhodné je i složení stravy tradiční české kuchyně a kombinace slabé snídaně a bohaté večeře.



6. SPONTÁNNÍ HRA

Mateřská škola podporující zdraví vytváří prostor, čas a prostředky pro spontánní hru vycházející z přirozených potřeb a zájmů dítěte.



Východiska

Hra je základní formou lidské aktivity. Pro dítě předškolního (a mladšího školního) věku je potřebou a hlavní činností a v jeho rozvoji je nezastupitelná. Prostřednictvím hry se dítě aktivně vypořádává se světem. Dětská hra je započata dobrovolně, pro vnitřní uspokojení, dítě nemá na mysli určitý výsledek nebo produkt.

Hra pomáhá dítěti vyrovnávat se s emočními konflikty. Dítě může prožívat události, které kolem sebe vidí, ale ještě jim nerozumí, může překonávat omezení daná věkem a realizovat svou potřebu a touhu něco dělat. Může si zkusit řešení „jako“. Poznává, objevuje a zmocňuje se světa prostředky jemu vlastními – manipulováním, experimentováním, cvičením a hrou. Získává zkušenosti a dovednosti potřebné pro život. Jestliže si dítě hraje, je zdravé.

Hra je pro dítě vážnou činností, i když plnou radosti. Vážnou proto, že naplňuje významný cíl: přispívá k přerodu dítěte v dospělého člověka. Pro dítě až do mladšího školního věku je hra potvrzením a naplněním jeho lidské existence:

- hra má význam pro seberozvíjející učení dítěte, přispívá k němu i svou spontaneitou a intenzitou; potřeba hry vychází z vnitřního puzení proniknout do okolního světa, poznat ho, mít ho pod kontrolou, obstát v něm;
- hra pomáhá dítěti (při nedostatku zkušeností, ale ve spojení s bohatou dětskou fantazií) překlenout rozdíl mezi reálnou a představovanou skutečností;
- na hře dítěte předškolního věku poznáme sílu a charakter jeho seberozvíjející potřeby v dostatečně otevřené a neskrývané podobě.

Ze hry dítěte můžeme soudit, jak si bude počínat v jiných, vývojově pozdějších činnostech.

- Hra rozvíjí všechny schopnosti dítěte předškolního věku, učí se v ní bezpečně a efektivně a získává nové zkušenosti.
- Podoba hry se během vývoje mění, dítě předškolního věku projde několika jejími vývojovými stadii; znaky vývojově pozdějšího stadia se mohou projevat v ranějším stadiu, obě mohou existovat vedle sebe, avšak pozdější stadium nemůže ranější předbíhat.

- Bez možnosti hrát si by dítě mohlo být silně frustrováno až deprivováno; kdybychom mu například soustavně mařili jeho snahu o hru, proces spontánního učení bychom tím podvázali a v celkovém vývoji by došlo k nenapravitelné stagnaci a zaostávání.
- Z nenaplněné potřeby hrát si mohou vzniknout problémy i v pozdějším životě. Jedinec, který si nemohl podle svých potřeb hrát, není později schopen samostatně pracovat.



Prostředky

1. PŘIPRAVENOST PROSTŘEDÍ A PODMÍNEK PRO HRU

Prvořadou nutností pro hru je bezpečné prostředí, které odpovídá potřebám hry, dostatek prostoru, jeho účelné uspořádání, variabilita a členitost, dostatek místa pro pohyb, pro hru na zemi a ve volném prostoru. Místnosti by měly být útulné, zabydlené, měly by dětem dávat jistotu, že najdou věci tam, kde mají být, a měly by být vhodné a bezpečné i pro pracovní činnosti.

Dítě však potřebuje i místo pro samotu a intimitu, skýtající možnost nehrát si.

Pro hru musí děti mít:

- dostatek pomůcek, materiálu a náradí k pracovním činnostem;
- dostatek funkčních, podnětných a estetických hraček;
- volný přístup k hračkám, které musí být v jejich dosahu a dohledu;
- oblečení, které nebrání hře;
- vhodně zařízenou a vybavenou zahradu, včetně dostatečného množství pomůcek a hraček.

Měníme-li prostředí a podmínky hry, činíme tak jen za spoluúčasti dětí.

2. POMOC UČITELKY, JEJÍ CITLIVÉ A PŘIMĚŘENÉ ZÁSAHY DO HER

Učitelka se hře dětí maximálně věnuje a využívá všech výchovných a vzdělávacích možností, které hra poskytuje. Respektuje vývojové zvláštnosti jednotlivých dětí, dává jim možnost hrát si tak, jak to odpovídá stupni jejich zralosti. Pozoruje a poznává jednotlivé děti při hře a sleduje stadia jejich vývoje. Do hry vstupuje jako partner a zasahuje citlivě tam, kde je její pomoci třeba.

Hra jako hlavní činnost dítěte předškolního věku je také prostředkem k jeho učení v širším smyslu. Svobodě, kterou při ní dítě zažívá, dávají smysl pravidla, jejichž prostřednictvím se dítě učí zodpovědnosti. Učitelka je dohodne spolu s dětmi a všichni, i ona, je dodržují. Pomáhají jí i dětem k naplnění potřeby určité stálosti, řádu a smyslu. Mezi takováto pravidla může patřit uklízení věcí na místo – od 3 let jsou toho děti schopny, jejich sebevědomí povzbuzuje, že to dokážou, a současně se učí pomáhat s úklidem ostatním a přispívají k příjemnému prožitku, že najdou věci tam, kde mají být. Takový pořádek dětí uklidňuje, přispívá k pocitu bezpečí.

Vystihnout vhodnou míru zapojení do herních činností patří k nejobtížnějšímu umění učitelky mateřské školy.

Učitelka:

- napomáhá hrám volbou a navozováním situací, které podnítl začátek a rozvinou průběh hry;
- využívá vhodných příležitostí k obohacení, rozšiřování a prohlubování her;
- vybírá motivy, které rozvíjejí úmyslné ovládnutí vlastního chování a které pomáhají přecházet z bezděčné pozornosti k zaměřené;
- používá všechny možné formy – experimentování, manipulování, pozorování, konstruování, tvoření, pomoc při práci atp.;
- vyčleňuje a rozděluje prostor pro hru a pokud možno ji orientuje do volného prostoru, na zem nebo do zahrady. Sezení u stolečků omezuje jen na činnosti, které to nezbytně vyžadují, aby se předcházelo statickým zátěžím;
- ví, že trvání hry je věcí dítěte, jen ono cítí, jak dlouho si potřebuje hrát;
- dává dost času k dokončení hry, k pokračování ve hře, dbá na uchování produktů hry, neuklízí je bez souhlasu dítěte; dospělý by měl s dostatečným předstihem upozornit dítě, že bude potřeba hru ukončit či přerušit;
- sleduje dodržování dohodnutých pravidel – obsazování herních koutků, úklid hraček a předmětů na hraní.

Zapojení rodičů do hry, pokud si to přejí, umožňujeme a vítáme.



Přínos

- Pocit bezpečí.
- Sebedůvěra.
- Životní dovednosti – manuální, motorické, sociální.
- Učí se komunikovat slovy, pohyby, mimikou, navazovat vztahy.
- Schopnost chápat druhého. Příležitost být pochopeno.
- Fyzická zdatnost, motorická obratnost.
- Zotavení, uvolnění, odreagování.
- Citová vyrovnanost.
- Kognitivní rozvoj, rozvíjení myšlenkové pohotovosti, obratnosti.
- Kreativita, rozvoj představivosti a fantazie.
- Nové způsoby chování.
- Schopnost svobodně jednat – „svobodným rozhodnutím (chci si hrát s tím či oním, na to nebo ono), jednak svobodným průběhem (mohu si hrát, jak chci)“ (Příhoda, 1966).
- Pocit zdraví, který je výsledkem tělesné, duševní a společenské pohody, získané spontánní hrou.



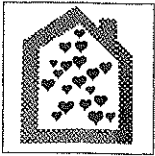
Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Především bychom se měli vyvarovat manipulování s dítětem, neměli bychom vstupovat do hry a přeorganizovávat ji. „Hra, která je předem naplánovaná podle výchovného záměru, přestává být hrou, ztrácí své nezaměnitelné znaky – spontánnost, volnost, kreativitu, objevnost.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998)
- Učitelka musí respektovat, že dítě má plné právo hru odmítnout. Má také mít možnost hrát si samo – některé děti svým povahovým zaměřením, jiné ještě vzhledem ke stupni vývoje netouží po hře ve velkém kolektivu.
- Podstatné je prostředí. Musí poskytovat dostatek smyslových zkušeností, prostor pro hry s pracovní náplní i pro emocionální prožívání.
- Mysleme na stavby domečků a bunkrů, lodí, jeskyní, mějme po ruce škalu „nehotových hraček“ – deky, kuličky na prádlo, provazy, látky, odřezky dřeva, klobouky apod.

Počítejme s tím, že chvíli trvá, než se děti na hru soustředí, a že soustředění je časově omezeno (ve čtvrtém roce se dítě dovede soustředit až 50 minut, v šestém více než 90 minut).

Nepřeceňujme význam didaktických her v předškolním období, který bývá někdy nepřesně chápán a zveličován.

Didaktické hry jsou vhodné, pokud odpovídají věku a skutečnému zájmu dítěte o danou hru. Jakmile tomu tak není, jsou škodlivé, i když možná připravují rozvoj poznávacích operací. Výzkum kompatibility mozkové činnosti ukázal, že pokud nenaplnují potřebu dítěte hrát si, je význam didaktických her sporný. Nekorespondují ani s podstatou psychického vývoje dítěte předškolního věku, ani jej nepodmiňují. Rozvíjejí intelektuální operace, což se i daří, avšak předčasně, často na úkor rozvoje citových nebo osobních kvalit. Didaktické hry jsou často voleny proto, že je v nich spatřován prostředek, kterým mateřská škola připravuje dítě na školu. Nejde však o „pravou hru“, ale o upotřebení hraček a hříček, v nichž jsou skryty úkoly.



7. PODNĚTNÉ VĚCNÉ PROSTŘEDÍ

Mateřská škola podporující zdraví vytváří ve svých prostorách vstřícné, estetické, podnětné a hygienické prostředí. Kvalita věcného prostředí mateřské školy má významný vliv na pohodu všech, jichž se týká.



Východiska

Mateřská škola je životním a pracovním prostředím pro děti, učitelky i zaměstnance, pro skupinu s širokým věkovým rozpětím, s různými potřebami a nároky. Prostředí ovlivňuje všechny zúčastněné, má vliv na jejich zdravotní a psychický stav, na jejich chování a prožívání.

Pojem prostředí zahrnuje materiální zabezpečení budovy mateřské školy i přilehlých prostor (hřiště, přístupové cesty, zahrady, bezprostředního okolí atd.) z hlediska jejich funkčnosti a estetických kvalit daných architekturou a prostorovým uspořádáním.

Na pocit pohody, výkonnosti a únavy při pohybu a práci dětí i zaměstnanců působí také fyzikálně chemické a biologické vlivy všech složek mikroprostředí i zasahujícího zevního prostředí (osvětlení, hluchost, teplota, čistota, kvalita vody, ovzduší atd.).

Celková vyváženost a kvalita všech složek fyzického prostředí je pro děti, učitelky, zaměstnance, rodiče a další osoby kolem mateřské školy předpokladem jejich zdraví.

Mateřská škola vychází z určitých daných materiálních podmínek, ovlivňuje však využívání, udržování a zdokonalování prostředí i jeho fyzikálně-chemických a biologických kvalit. Řada právních norem jí přímo ukládá pečovat o zdravotní (hygienickou) nezávadnost všech složek mikroprostředí a zmírňovat nepříznivé účinky zevního prostředí. Mateřská škola podporující zdraví navíc pečuje o to, aby zkvalitnila podmínky k životu ve svém prostředí z preventivních důvodů pro všechny děti a z důvodů podpůrně léčebných pro děti s indikací některých onemocnění (např. alergie, astma a bronchitida).

Kvalita prostředí a života v předškolním věku má značný vliv na rozvoj onemocnění v pozdějším věku.

Věcné prostředí má být takové, aby bylo vnímáno jako zabydlené, útulné, příjemné, přisvojitelné, tedy harmonické. Nábytek, vybavení a ostatní zařízení (i jejich údržba) spoluvytvářejí pohodu prostředí a příznivé podmínky pro vývoj dětí. Prostředí má poskytovat dostatek podnětů, prožitků a poznávacích zážitků. Jeho inspirativnost úzce souvisí s celkovými cíli mateřské školy podporující zdraví.



Prostředky

1. VYUŽITÍ A ZDOKONALOVÁNÍ MATERIÁLNĚ-TECHNICKÝCH PODMÍNEK ŠKOLY A PÉČE O JEJICH ZDRAVOTNÍ (HYGIENICKOU) NEZÁVADNOST

Jednou ze základních podmínek jsou dostatečně velké prostory, jejich členitost a návaznost mezi prostorami, jejich dostupnost a bezpečnost. Je potřebný dostatečný počet šaten a hygienických zařízení, je nutné zajistit kvalitní světelné, tepelné a mikroklimatické podmínky a nezávadnost vody. Důležitá je školní zahrada, její velikost a členitost, přírodní terén, volné prostory, zatravněné plochy.

Výběr zařízení, nábytku (který musí odpovídat výšce a proporcím dětí), textilií apod. se musí řídit následujícími zásadami: bezpečnost, snadná údržba – čistitelnost, event. dezinfikovatelnost, a zdravotní nezávadnost. (Dáváme přednost nepéřovým lůžkovinám, matracím z umělých materiálů a žaluziím místo závěsů na okna.)

Vybavení musí splňovat i estetická hlediska. Vhodnější jsou přírodní materiály.

Na co bychom neměli zapomínat:

- Prostory pro ukládání lehátek a lůžkovin musí být řádně větratelné.
- Je nutno zajistit vhodné a hygienickým normám odpovídající světelné, tepelné a mikroklimatické podmínky a nezávadnost vody.
- Na pozemku školy a v jejím okolí by se neměly vyskytovat alergizující, příp. jedovaté rostliny a dřeviny.
- Nevhodné zevní prostředí (dané např. umístěním školy), které je zdrojem hluku a prachu, je nutno kompenzovat: lze použít čističky vzduchu (při jejich pořízení je nutná odborná konzultace a atest vhodnosti pro dané prostředí), zvlhčovače vzduchu (u nejběžnějších typů – keramických nádob na radiátory ústředního topení – denně měníme náplň a dvakrát do měsíce použijeme dezinfekční prostředek), výkonné vysavače s filtry vzduchu i s použitím mokré cesty; hluk lze zmírnit vhodnými obklady stěn.
- Vnější a vnitřní prostředí udržujeme v čistotě.
- Při zlepšování kvality venkovního (i vnitřního) prostředí mateřské školy spolupracujeme s místními orgány, hledáme i pomoc sponzorů.

2. CÍLEVĚDOMÉ VYTVÁŘENÍ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ A VEDENÍ DĚTÍ K AKTIVNÍ POMOCI PŘI JEHO TVORBĚ

Děti i učitelka vtiskují prostředí osobitý charakter na základě svých představ a potřeb. Tvorbu podnětného a inspirativního prostředí, které umožňuje dětem seberealizaci, výrazně ovlivňuje učitelka a její řídicí styl. Mění třídu v místo společného tvoření a setkávání (třída nemá zastupovat obývací pokoj). Variabilita prostředí je cílevědomá, respektuje aktuální události, roční období, přání dětí.

Neměli bychom zapomínat, že:

- zajímavé, vkusné a podnětné prostředí vzbuzuje bezprostřední zájem dětí a navozuje aktivitu;
- úklid a pořádek slouží snadnější orientaci ve věcech a je to důkaz ohleduplnosti vůči druhým;
- výzdoba má být přiměřená, přizpůsobená chápání dětí předškolního věku;
- děti by měly mít možnost uchovat si produkty započatých a nedokončených činností a nechat je na místě pro pokračování;
- hotové výsledky činností si děti podle svého uvážení určitý čas vystavují;
- přístup k vybavení, hračkám i potřebnému materiálu má být snadný, v zorném poli dítěte, jejich uspořádání by mělo být přehledné a účelné;
- prostředí má mít herní i pracovní kouty, koutky (i v nevyužívaných prostorech chodeb a tříd), kde si děti mohou vybírat a volit činnost, a také místo pro vlastní věci – „osobní koutek“;
- nabídka počítačové techniky by se měla využívat přiměřeně.

Podnětnost prostředí je nejdynamičtější tehdy, když se dětem nabízejí každodenně nové úkoly, změny a novinky.

**Přínos**

Zdravé a podnětné prostředí zmírňuje nepříznivé vlivy zevního prostředí. Podporuje imunitní systém (obranyschopnost) organismu dětí i dospělých a snižuje jejich nemocnost. Podporuje komplexní zdraví – biologické, psychické, sociální.

Rozvíjí:

- pohybové dovednosti dětí;
- estetické vnímání;
- návyky sebeobsluhy;
- seberealizaci dětí i dospělých;
- kultivuje vkus, vnímání prostředí dětmi, rodiči, učitelkami, zaměstnanci;
- zkvalitňuje vztahy mezi mateřskou školou a obcí.

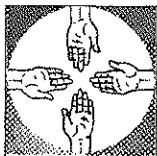
**Rizika a překážky – proč se záměry nedaří**

Patří k nim nedostatečné prostory pro hru a pohybové činnosti (nedodržení podlahové plochy), nevhodné nebo nedostatečné materiálně-technické zázemí, nevyhovující nábytek, který nutí k nefyziologické pracovní poloze, jednostranné zatížení svalových skupin při sezení.

- Dbejme, aby prostory nebyly vybaveny nefunkčním zařízením – jen pro okrasu.

- Děti by neměly být vystaveny nadměrné zátěži počítačů, televize, videa.
- Hračky by neměly být umístěny na nepřístupném místě, výtvary dětí by neměly končit v koši, ale měly by sloužit k výzdobě. Neměli bychom odepírat dětem účast na formování prostředí.
- Dáváme pozor na třísky v dřevěných hračkách a tělovýchovném nářadí, na rozklížené židle, uvolněné šrouby lehátek, přemíru záclon a textilních závěsů a obrazů, na opotřebované a nevhodné zařízení zahrad (skluzavky a prolézačky vyrobené bez kontroly podle bezpečnostních norem).
- Sledujeme prašnost a výši hluku, odstraňujeme nesprávné osvětlení, nevhodné uspořádání nábytku z hlediska osvětlení, oslnění; necháme včas vyčistit zaprášená okna.
- Hlídáme přetápění místností, suchý vzduch, nekvalitní vodu, nevhodné rozprašovače aerosolů, deodoranty na WC atp.
- Nepřijímáme zjevně nemocné děti. Nezapomínáme ani na takovou drobnost, jako je dostatečné množství hygienických kapesníků při rýmách.
- Zdravotní rizika přinášejí nechráněná pískoviště i chov drobných zvířat a ptáků.
- Nepřeceňujme význam informační techniky pro děti předškolního věku a nevěnujme příliš pozornosti médiím.

Poznámka: Hygienické požadavky na provoz mateřských škol a některých školských zařízení zařazených do školského rejstříku (včetně velikosti prostor a požadavků na ně) uvádí vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.



8. BEZPEČNÉ SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Mateřská škola podporující zdraví vytváří bezpečné sociální klima na základě vzájemné důvěry, úcty, empatie, solidarity a spolupráce mezi všemi lidmi v mateřské škole.



Východiska

Sociální prostředí zahrnuje děje mezi lidmi v mateřské škole, procesy, vztahy, duševní stavy jednotlivců, jejich chápání hodnot, ale také vztahy s lidmi z okolí mateřské školy, včetně jejich vzájemných vztahů. Odráží společenské poměry. Kvalita tohoto prostředí zpětně ovlivňuje sociální klima školy.

Pro mateřskou školu podporující zdraví a realizaci jejího kurikula je nezbytné, aby vytvořila pozitivní a bezpečné sociální prostředí, které inspiruje, přispívá ke spokojenosti a zlepšuje výkon všech. To lze pouze za předpokladu, že se všichni k sobě navzájem chovají s úctou, jako partneři a spolupracují spolu bez ohledu na své postavení. Sociální klima je výrazem kvality mezilidských vztahů v mateřské škole a má vliv na zdraví všech zúčastněných osob i sociálních skupin společenství.

Ohrožujícím faktorem pak může být stres, především stres učitelek. Ovlivňuje klima školy, avšak jeho souvislost se zdravím a nemocí je jen obtížně prokazatelná. Stres může vyplývat z nevhodné organizace práce v mateřské škole, ze vzájemných vztahů mezi dospělými, ze vztahů s vedením školy, z konfliktů ve škole, nebo s rodiči aj. V zájmu bezpečného sociálního prostředí je nutné stresovým situacím předcházet a přirozené přiměřené zátěže využít k posílení odolnosti dospělých i dětí.

- Sociální klima mateřské školy je přímým vzorcem sociálního chování, který děti napodobují a který se promítá do jejich dalšího vývoje.
- Kvalitní sociální klima je podmínkou zdatu veškerých aktivit mateřské školy podporující zdraví a výchovy ke zdravému životnímu stylu.
- Kvalita mezilidských vztahů závisí na úrovni a kompetenci osob a skupin, které jsou v mateřské škole (děti, učitelé, provozní pracovníci, rodiče), zvláště pak na vedení školy, zástupcích veřejné a státní správy a na kvalitě spolupráce mezi nimi a s nimi.
- Mezi lidmi v každém ustáleném společenství jsou vžity určité způsoby komunikace a kooperace, zafixovány vzorce navykých vztahů a navykého chování uvnitř skupin a mezi skupinami (vztahy mezi dětmi, mezi učitel-

kami, mezi dětmi a učitelkami, mezi ředitelkou a mezi učitelkami, mezi pedagogy a nepedagogickými zaměstnanci, mezi mateřskou školou a rodiči, mezi mateřskou školou a základní školou).

- Pokud vžitá a navyká způsoby a vztahy nejsou partnerské, je nutné je v takové změnit. To neznamena bezkonceptnost nebo neorganizovanost. Smyslem je naopak větší průhlednost v práci školy, a tím i odpovědnost za výsledky. Jen tak lze realizovat projekt mateřské školy podporující zdraví.
- Změněné mezilidské vztahy pak umožní další změny ku prospěchu dětí i zaměstnanců.



Prostředky

1. ZLEPŠENÍ MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ MEZI VŠEMI SKUPINAMI, KTERÉ TVOŘÍ SPOLEČENSTVÍ

Disonance a rozpory by se měly postupnou péčí o kvalitu sociálního prostředí změnit ve vztahy úcty a důvěry vůči každému jednotlivci uvnitř skupin a mezi skupinami ve škole a okolo ní. Vhodným prostředkem je společné „vyvození“ a dodržování pravidel soužití (viz Kovalíková S.: *Integrovaná tematická výuka*, Kroměříž, 1995).

Primárním vztahem v mateřské škole je vztah mezi učitelkou a dětmi. Jeho kvalita podléhá týmž kritériím jako vztahy mezi dospělými lidmi. Vytváří se na základě úcty. Učitelka upouští od přímého direktivního vedení, naopak podporuje samostatnost dítěte. Mezi ní a dítětem je vztah podporujícího partnerství.

Každodenním a nikdy nekončícím úkolem všech v mateřské škole i jejím okolí je rozvíjení a kultivace pozitivní komunikace a otevřenosti mezi všemi navzájem, rozvoj a udržování spolupráce, participace a vzájemné pomoci, vyloučení nezdravé soutěživosti, rivality a konkurence, jež narušují soudržnost.

Mateřská škola by se neměla uzavírat okolí, naopak: měla by akceptovat okolní sociální prostředí, otevírat se rodičům i obci a vyhledávat další partnery – společenské instituce, občanská sdružení, domovy důchodců, zařízení pro postižené apod. Nedělá to pro prestiž školy, ale především pro děti a s dětmi.

2. STÁLÁ PÉČE A POZORNOST VĚNOVANÁ ZDRAVÉMU SOCIÁLNÍMU ROZVOJI DĚTÍ

Ukazuje se, že věkově smíšená skupina je pro zdravý sociální rozvoj velice vhodné prostředí. Poskytuje přirozený prostor pro kooperaci. V českých poměrech se objevuje i nový fenomén, který zřejmě bude hrát velkou roli v příštích letech – společný pobyt dětí různých etnických skupin ve škole a také soužití s dětmi zdravotně postiženými. To všechno přináší nové nároky na pedagogy i personál školy.



Přínos

- Příležitost k vlastní iniciativě.
- Nové konkrétní zkušenosti, prožitky, přímý kontakt s jiným etnikem.
- Pomoc a vzor dospělých při utváření prosociálních způsobů chování.
- Rozvíjení úcty k osobnostním hodnotám ostatních lidí bez ohledu na barvu pleti nebo zdravotní stav (úcta k pravdomluvnosti, poctivosti, čestnosti, solidaritě, ohleduplnosti).

Společný pobyt ve skupině s dětmi se zdravotním postižením obohacuje obě skupiny. Postižené děti mají větší možnost seberealizace, poznávají své možnosti, mají uspokojenu potřebu styku s vrstevníky. Zdravé děti poznávají pro ně neznámý způsob života dětí, snaží se s nimi navazovat přátelské vztahy. Obohacuje to jejich citový život, učí se porozumět druhému, najít způsob pomoci. Učí se úctě ke zdraví, začínají si vážit svého.

Společným pobytem s dětmi jiných etnických skupin poznávají děti jiný způsob života, jiné zvyklosti, jiné kulturní hodnoty. Snaží se jim porozumět. Poznávají různost mezi lidmi v přirozených situacích.



Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Dospělí nejdou dětem příkladem.
- Dospělí nenapomáhají dítěti při vytváření prosociálního chování. Může se to promítnout v ironizování nebo dokonce v zesměšňování dětí.
- Neměli bychom děti podceňovat, tím jim obvykle bráníme v samostatnosti.
- V žádném případě bychom před dětmi neměli kritizovat své kolegyně nebo jednání rodičů.
- Děti v mateřské škole netrestáme a už vůbec ne tím, že je vyřadíme ze hry nebo ze skupiny.
- K důležitým výchovným a socializačním prvkům patří ocenění. Vyvarujme se však zobecňujících a všeobecných pochval, vedou k závislosti.
- Neslibujme odměnu za správné chování.
- K rizikovým faktorům patří také nedostatek zkušeností s dětmi zdravotně postiženými a s dětmi jiných národnostních skupin.
- Nepovažujeme všechno negativní chování dítěte za zlou vůli. Může jít o únavu nebo i stres, které vyžadují porozumění dítěti a pochopení problému.
- K faktorům ohrožujícím prostředí mateřské školy patří také šikana, omezování práv, agrese a ponižování. Je bohužel skutečností, že se s těmito jevy setkáváme už i v prostředí nejmenších.
- Neinformovanost a nevhodný postup při vytváření pravidel soužití a chování.



9. PARTICIPATIVNÍ A TÝMOVÉ ŘÍZENÍ

Mateřská škola podporující zdraví praktikuje a rozvíjí styl řízení, který je založen na participaci a kooperaci všech zúčastněných.



Východiska

Pracovat s rámcovým kurikulem mateřské školy podporující zdraví se zpravidla rozhodnou lidé, kterým je blízký zdravý životní styl. I když spoluvytvářet zdravé prostředí v nejširším slova smyslu budou všichni uvnitř i vně školy, klíčovou úlohu v tomto procesu má ředitelka. Ve vztahu k veřejnosti zodpovídá za vzdělávací činnost, za koncepci podpory zdraví a za výsledky školy.

Úspěch není jen její záležitostí, ale zásluhou všech. Avšak především na stylu jejího řízení závisí, zda vzniknou podmínky pro podporu zdraví. Je proto nezbytné, aby ředitelka v rámci koncepčního, personálního i technicko-ekonomického řízení uplatňovala participativní styl vedení lidí. Je ozdravující, podporuje pozitivní pracovní atmosféru, vede k větší motivaci, samostatnosti, angažovanosti, zodpovědnosti, a tím i vyššímu výkonu všech, kteří se na realizaci programu mateřské školy podporující zdraví podílejí.

Pro tvorbu a realizaci školního kurikula platí stejné podmínky, postupy a principy řízení, které jsme uvedli v modelovém projektu Zdravá mateřská škola (Havlínová M. a kol., 1995). Každá škola přitom bude vycházet z analýzy svých podmínek – vnitřních i vnějších:

- v rámci mateřské školy si stanoví vzdělávací cíle, směřující k rozvoji a naplnění kompetencí dítěte na konci předškolního období, s ohledem na vývojové možnosti dětí, které jsou jí svěřeny;
- určí prostředky k jejich dosažení (především prostřednictvím třídních kurikul);
- stanoví a uskuteční plánovité kontroly plnění cílů, které si předsevzala;
- vyhodnotí naplnění stanovených cílů (zpětná vazba).

Co všechno je třeba vzít v úvahu před realizací kurikula mateřské školy podporující zdraví

Osobnost učitelky je samozřejmě nejdůležitějším činitelem – proto zvažujeme aprobaci učitelek, současnou úroveň jejich pedagogických znalostí a schopností, osobnostní předpoklady i věkové složení sboru. Předpokládáme zdokonalování jejich znalostí a profesní růst, s nímž souvisí i uplatnění a životní perspektiva.

Věnujeme pozornost složení skupiny dětí a sociálnímu složení obyvatel obce a rodičů dětí a jejich představám o mateřské škole.

Roli dále hrají:

- ochota a schopnost obyvatel obce podílet se na životě školy;
- zájem zřizovatele a ostatních institucí z okolí školy o spolupráci;
- možnosti využití budovy a přilehlých prostor, jejich zařízení a vybavení (hračky, pomůcky, nástroje, nářadí);
- místo (vesnice, město, velkoměsto) a jeho přírodní prostředí.

Principy, které ředitelka při řízení uplatňuje:

- dává svým učitelkám velký prostor pro jejich vlastní tvůrčí přístup k práci a k dětem, může na ně delegovat některé pravomoci;
- ve své vlastní činnosti příkládá velkou váhu věcným argumentům, ať už je pronáší kdokoli;
- umí naslouchat, ale umí také o správnosti svých argumentů přesvědčit jiné;
- při prosazování principů zdravého životního stylu hledá kontakty;
- vede jednání se zástupci rodičů i obce;
- umí pracovat týmově a odstraňovat bariéry;
- jedná seriózně, podává pravdivé informace.



Prostředky

Ředitelka mateřské školy podporující zdraví dbá na to, aby koncepce a školní kurikulum mateřské školy podporující zdraví byly věcí všech zúčastněných a na jejich tvorbě se všichni podíleli. Její prvořadou úlohou je motivovat a aktivizovat své spolupracovníky, vést je k participaci a snažit se z nich vytvořit tým, který účinně pracuje na společných úkolech.

1. ŘEDITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ SE SNAŽÍ POROZUMĚT SVÝM SPOLUPRACOVNÍKŮM, POCHOPIT JEJICH MOTIVY I TO, ŽE SE MOHOU MĚNIT V PRŮBĚHU ČASU A V KONKRÉTNÍCH SITUACÍCH

Vytváří ovzduší respektu, důvěry a bezpečí pod střechou mateřské školy i mimo ni. Věnuje pozornost každému, s kým jedná. Přistupuje ke každému spolupracovníkovi individuálně:

- aktivně naslouchá;
- projevuje důvěru;
- věnuje pozornost pocitům a názorům jednotlivců a jejich motivaci;
- dává příležitost každému vyjádřit se k problémům;

- projevuje zájem o názory druhých a o výsledky jejich práce;
- uvědomuje si, že různé situace a různí lidé vyžadují různé přístupy;
- podporuje otevřenou a obousměrnou komunikaci;
- ví, že k životu patří humor;
- je schopna sebereflexe;
- neustále získává a průběžně vyhodnocuje informace ze svých pozorování a kontrolní činnosti.

2. ŘEDITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ ZÍSKÁVÁ A UDRŽUJE ZÁJEM SPOLUPRACOVNÍKŮ O MYŠLENKY PODPORY ZDRAVÍ

Získává si respekt odborností, schopností rozhodovat a poskytovat spolupracovníkům zpětnou vazbu:

- projevuje úctu k lidem a k jejich práci;
- respektuje názory a náměty svých spolupracovníků;
- využívá jejich nápadů a přiznává jim autorství;
- snaží se o to, aby její rozhodnutí měla podporu velké většiny;
- věnuje čas tomu, na co je většina partnerů připravená;
- jednotlivá rozhodnutí přijímá postupně;
- změny předem konzultuje;
- při rychlých rozhodnutích si později udělá čas na to seznámit se podrobně se vším, co s tím souvisí;
- vytváří atmosféru, v níž dospělí nevládnou, ale své poslání chápou jako službu dětem, rodičům a veřejnosti;
- vytváří příležitosti ke vzájemnému předávání zkušeností a konzultacím;
- zlepšuje materiální vybavení a zázemí pro své spolupracovníky.

3. ŘEDITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ MOTIVUJE SVÉ SPOLUPRACOVNÍKY K DOSAŽENÍ VYTYČENÝCH CÍLŮ

Snaží se přesvědčit své spolupracovníky, že stanovený společný cíl má i pro ně určitou hodnotu a je dosažitelný:

- věnuje čas na vysvětlování úkolů svým zaměstnancům;
- klade velký důraz na další vzdělávání jak své (také v manažerských dovednostech), tak všech ostatních a podporuje jejich snahu se zdokonalovat;
- pro další studium a vzdělávání svých kolegyň vytváří optimální podmínky dostupností studijních materiálů a literatury, uvolňováním na vzdělávací akce, včetně možné finanční úhrady;
- je spravedlivá v hodnocení lidí a oceňování výsledků jejich práce;
- zaměřuje se především na pozitivní stránky svých spolupracovníků a vytváří příležitosti k jejich uplatnění;
- posiluje sebedůvěru a zdravé sebevědomí všech zúčastněných;

- nezapomíná na sebereflexi svou i ostatních, vytváří pro ni příležitosti.

Každý ze své vlastní zkušenosti dobře ví, že mnohem lépe se jedná a pracuje v prostředí příjemném a vřídém než neúctném a úředně strohém. Je v kompetencích ředitelky mateřské školy podporující zdraví, aby vytvořila prostředí, kde by se lidé rádi setkávali.

4. ŘEDITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ ODPOVĚDNĚ VEDE SVÉ SPOLUPRACOVNÍKY K TÝMOVÉ SPOLUPRÁCI

- Neustále reflektuje aktuální stav, vnímá problémy, i latentní;
- pružně reaguje na změny;
- staví na věcných argumentech a snaží se o nich přesvědčit i ostatní;
- iniciuje změny;
- argumentuje srozumitelně a nepostupuje v práci na úkolu dále, pokud mu všichni neporozumí;
- nepodléhá spěchu;
- organizuje činnost týmu a dbá na dodržování stanovených pravidel;
- projednává a zpracovává harmonogram pracovních úkolů a sleduje jejich plnění;
- podporuje diskusi, osobní komunikaci a vytváří pro ni příležitosti;
- dbá na dodržování pravidel diskuse a dialogu v týmu;
- úkoly vymezuje jednoznačně a odpovědnost za ně určuje konkrétně;
- poskytuje pomoc při odstraňování potíží a problémů;
- průběžně všechny informuje a projednává s nimi výsledky stanovených úkolů;
- pravidelně kontroluje a vyhodnocuje efekty práce;
- dovede prezentovat práci mateřské školy podporující zdraví na veřejnosti;
- odpovídá za dokumentaci a administrativní zpracování výsledků společné práce;
- zveřejňuje pravdivé informace o tom, co je skutečně realizováno.



Přínos

- Osobní pohoda a spokojenost.
- Dobré pracovní vztahy mezi všemi lidmi (jednotlivci i skupinami, podřízenými i nadřízenými), vzájemný respekt a důvěra.
- Vliv na kvalitu svého fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví a zdraví širšího společenství.
- Více samostatnosti v rozhodování.
- Vyšší míra motivovanosti a angažovanosti.
- Lepší pracovní výkon.
- Možnost jednotného působení při výchově.

- Možnost sjednotit se na společných cílech podpory zdraví.
- Příležitost k obohacování o profesionální a životní zkušenosti.
- Více odborných znalostí a možnost se zdokonalovat a sebevzdělávat.
- Možnost spolupodílet se na pomoci a řešení problémů školy.
- Možnost vytvořit efektivní tým, který úspěšně zvládá společné úkoly.
- Pocit sounáležitosti s životem školy.
- Příležitost učit se žít v demokratickém prostředí mateřské školy podporující zdraví, komunity, společnosti.
- Důvěra ve svou práci a chuť ji veřejně prezentovat.

Dokladem úspěšného vedení školy jsou motivované učitelky, které dobře pracují a usilují o naplnění vzdělávacích cílů mateřské školy podporující zdraví. Mnohé z nich vám potvrdí, že jsou v práci i v životě spokojenější.



Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

Je nutné počítat s tím, že realizace programu a kurikula mateřské školy podporující zdraví je dlouhodobý proces s jinou hodnotovou orientací a životním stylem pedagogů i rodičů. Nepochybně se u pedagogů setkáme s neochotou měnit dosavadní způsoby práce, komunikace i života, u rodičů s nezájmem až lhostejností, s nepochopením okolí a dalších partnerů, s nástrahami konkurence, s únavou a vyčerpáním lidí. Může se stát, že se v průběhu našeho snažení změní vnitřní nebo vnější podmínky, které ovlivní život, či dokonce existenci školy. I když víme, že cesta k mateřské škole podporující zdraví je dlouhá, může se časem u nás samých i v okolí projevit netrpělivost.

Cesta k mateřské škole podporující zdraví je cestou neustálého vzdělávání se značnou investicí času a energie. Pro ředitelku pak platí: Nevěnuje-li dost času vysvětlování principů zdravého životního stylu a úkolů, které souvisejí s jeho prolnutím do soukromého života i do života školy, pak většinu práce ve škole bude muset udělat sama. A to svědčí o tom, že se participativní řízení nedaří.



10. PARTNERSKÉ VZTAHY S RODIČI

Mateřská škola podporující zdraví rozvíjí společenství mateřské školy a rodiny jako nejsilnější záruku účinnosti projektu podpory zdraví. Společenství vzniká prolínáním vlivů z rodiny do mateřské školy a opačně na základě vzájemné tolerance, partnerství a otevřenosti.

Mateřská škola podporující zdraví zná a bere v úvahu prostředí, v němž dítě žije. Svými prostředky kompenzuje eventuální nedobré vlivy rodiny.

Mateřská škola nabízí rodině odborné pedagogické konzultace.

Rodina přichází se svým výchovným stylem, nabízí hlubší poznání dítěte, umožňuje pronikání reality do prostředí mateřské školy a svými aktivitami život mateřské školy obohacuje.



Východiska

Rodinou a v rodině je dítě uváděno do kulturního prostředí svého okolí a do života v lidské společnosti. V rodině poznává, jak vypadá soužití mezi lidmi, a seznamuje se s hodnotovým žebříčkem. Kvalita vztahů v rodině, její osobitý životní styl i její přístupy k péči o dítě výrazně ovlivňují jeho fyzické, psychické i sociální zdraví.

Mateřská škola podporující zdraví si je vědoma, že rodinná výchova je základem, na kterém škola staví, proto musí vlivy rodiny rozpoznávat a citlivě využívat k navazování otevřeného partnerského vztahu. Základem pro vytvoření takovýchto vazeb je vzájemný respekt, důvěra a utváření pocitu sounáležitosti života rodiny se životem školy. Jen tehdy vzniká příležitost k vzájemnému obohacování o profesionální a životní zkušenosti a názory a k naplňování hlavního poslání, jímž je jednotné působení na dítě, potřebné pro jeho optimální rozvoj.

Některá rodina uplatňuje nadměrnou péči, jinde kladou neodpovídající požadavky na výkony dítěte, další mu naopak umožňují naprostou volnost. Někdy se setkáváme s malou péčí, zdůvodňovanou nedostatkem času, což může být i zástěrka pro malý zájem o dítě. Časté je i nejednotné až chaotické působení členů rodiny na dítě, které ztěžuje jeho orientaci v životě a zhoršuje podmínky pro jeho socializaci.

Mateřská škola podporující zdraví je součástí širšího okolí rodiny. Rodiče chápe jako své nejdůležitější partnery a na vztazích s nimi jí velmi záleží. Jsou však rodiny, s nimiž se nedaří navazovat spolupráci, nebo jen s obtížemi. Jsou to převážně rodiny nějak ve své funkci oslabené. V těchto případech je velmi důležitá osobnost učitelky a její profesionalita. Dítěti z oslabené rodiny

má totiž mateřská škola doplňovat nebo kompenzovat chybějící a nevhodné vlivy.

Zdravý vývoj dětí z těchto rodin mateřská škola podporující zdraví zlepšuje tím, že:

- dítě v ní pobývá podstatnou část dne, a tím se omezuje a oslabuje působení nevhodných vlivů;
- dítě se v mateřské škole podporující zdraví učí žádoucí sociální komunikaci, přijímá vhodné modely sociálních vztahů a napodobuje vzory chování, které postupně přenáší do rodiny, a může tím do jisté míry rodinné prostředí pozitivně ovlivňovat;
- zajišťuje rodičům kontakt s informacemi, které vzhledem k tomu, že učitelka denně pracuje s jejich dítětem a zná ho, jsou ochotni přijímat spíše od ní než od odborníků (lékařů, poradenských pracovníků);
- v případě rodinných krizí, konfliktů a dlouhodobé dysfunkce rodiny dává škola dítěti pocit jistoty, relativního klidu, pohody a umožňuje mu zažívat radost;
- je si vědoma, že při podezření z týraní nebo sexuálního zneužívání je povinna upozornit kompetentní orgány a spolupracovat s nimi.

Mateřská škola podporující zdraví se otevírá rodičům a dává jim zřetelně najevo, že je místem, kde jsou vítáni a kam mohou běžně a bez obav vstupovat a hovořit o všem, co je při výchově tíží nebo naopak těší.

Vzájemným nasloucháním se vytváří potřebný prostor pro sjednocení společných cílů i postupů, které mají vliv na kvalitu fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví dětí, všech partnerů i zdraví širšího společenství.



Prostředky

1. MATEŘSKÁ ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ PŘIPRAVUJE DÍTĚ I JEHO RODIČE NA VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ

Pro bezproblémový vstup dítěte do mateřské školy podporující zdraví organizujeme společná i individuální setkání s rodiči a umožňujeme jim pobývat se svým dítětem v prostředí školy. Aby dítě i rodiče zvládli toto období v klidu a pohodě, škola nabízí a vysvětluje význam adaptačního programu a vede rodiče k jeho využití.

Informuje rovněž rodiče o programu podpory zdraví, předává jim informace o zdravém životním stylu a seznamuje je s dokumenty a svými záměry. Přibližuje rodičům život mateřské školy podporující zdraví, umožňuje jim poznat způsob práce v mateřské škole a ubezpečit se, že o jejich dítě bude dobře postaráno a že tato péče splňuje jejich představy. Nabízí rodičům možnost ovlivňovat život školy, spolupodílet se na řešení problémů školy a na tvorbě dokumentů.

Vstřícnou a otevřenou komunikací vytváří prostředí, ve kterém jsou rodiče ochotni informovat o svém výchovném stylu a konzultovat své názory na výchovu dítěte.

2. MATEŘSKÁ ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ VYZÝVÁ RODIČE K ÚČASTI VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU A NA AKCÍCH ŠKOLY, KTERÉ V PRŮBĚHU ROKU POŘADÁ, ORGANIZUJE NEFORMÁLNÍ SETKÁNÍ

Pro navázání vstřícných vztahů mateřská škola podporující zdraví organizuje setkání s rodiči, společná odpoledne, oslavy významných dnů v roce a další vlastní akce (Den zdraví, Den země, Den otců apod.).

Učitelky využívají každodenního setkávání s rodiči a hovoří s nimi o dítěti. Prohlubují své poznatky o něm a dávají tím rodičům najevo zájem a pochopení pro potřeby jejich dítěte.

Účastí ve vzdělávacím procesu rodiče získávají více informací o svém dítěti, vidí, jak se projevuje v kolektivu ostatních dětí a v různých situacích, a mají možnost konzultovat svoje názory s učitelkou. Prožijí se svým dítětem více času a seznamují se lépe s metodami práce mateřské školy i s jejím životem. Mají také možnost uplatnit své právo ovlivňovat výchovu dítěte v mateřské škole.

Neméně důležité pro rodiče je poznání, že o jejich dítě je dobře postaráno a oni se mohou klidně věnovat své práci.

Aktivním zapojením do vzdělávací činnosti rodiče obohacují život školy a jejich prostřednictvím (různé profese, životní zkušenosti a osobnostní charakteristiky) proniká k dětem širší společenské prostředí.

Rodiče se pohybují v prostoru, ve kterém získávají kvalifikované a odborné informace z oblasti předškolní výchovy, a tím si vytvářejí konkrétnější představu o zvláště potřebách dětí předškolního věku a vhodných výchovných přístupech, které mohou ovlivnit i kvalitu výchovy v rodině.

Při společných akcích se rodiče seznamují a navazují kontakty s novými lidmi.

3. MATEŘSKÁ ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ ORGANIZUJE PRAVIDELNÁ SETKÁNÍ S RODIČI. POKUD JE ZŘÍZENA NĚKTERÁ FORMA OFICIÁLNĚ REGISTROVANÉHO SDRUŽENÍ RODIČŮ, ORGANIZUJE JE SPOLEČNĚ S NIMI

Škola zapojuje rodiče do tvorby základních a stěžejních dokumentů (projekty, plán). Promyšleně připravuje besedy, workshopy a využívá dotazníků a anket pro rodiče, kterými zjišťuje jejich názory na různé oblasti práce školy a případné návrhy na změnu nebo obohacení.

- Vede rodiče ke spolurozhodování a účasti na životě školy (výběru akcí, sestavování jejich plánů a aktivní spolupodílení se na nich apod.).

- Pravidelně a pravdivě informuje o činnosti školy a jejích výsledcích. Vychází přitom z analýzy uplynulého období.
- Seznamuje rodiče s odbornými informacemi z oblasti předškolní výchovy a podpory zdraví ve školách, využívá i odborníků na danou problematiku (psycholog, lékař apod.).

4. MATEŘSKÁ ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ NABÍZÍ A POSKYTUJE RODIČŮM ODBORNOU POMOC PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

- Organizuje pravidelná individuální setkání s rodiči, jejichž cílem je výměna informací o dětech a společné zamýšlení nad výchovou. Výsledkem by mělo být vyjasnění postojů a návrh společného působení na dítě.
- Pokud to škole umožňují podmínky, zabezpečuje prevenci a nápravu poruch komunikačních schopností nebo ji rodičům zprostředkovává.
- Upozorňuje rodiče na problémy dítěte se školní zralostí a zprostředkovává odborné vyšetření.
- Při zjištěných problémech dítěte konzultuje s rodiči společný, případně individuální přístup.
- Poskytuje odborné rady a nabízí odbornou literaturu pojednávající o dané problematice.



Přínos

Partneři vzájemně získávají:

- respekt a důvěru k sobě;
- možnost jednotného působení při výchově;
- příležitost k obohacování o profesionální a životní zkušenosti;
- možnost spolupodílet se na pomoci a řešení problémů školy;
- pocit sounáležitosti s životem školy;
- vliv na kvalitu svého fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví a zdraví širšího společenství;
- možnost sjednotit se na společných cílech podpory zdraví.



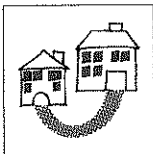
Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Práce se sotva podaří, když mateřská škola podporující zdraví nebude aktivní v nabídce spolupráce a bude očekávat, že s ní přijdou rodiče.
- Nedaří-li se spolupráce, nesmí se s tím škola spokojit, ale musí hledat příčiny a odstranit je.

- Chybou je, když si mateřská škola a rodina nesdělí a neujasní představu, co od sebe vzájemně očekávají a co požadují. Za těchto okolností je velmi obtížné navázat vztahy důvěry a spolupráce.
- Mateřská škola podporující zdraví si také musí uvědomit, že styl života každé rodiny je osobitý a rodina nemusí dostatečně respektovat působení školy na dítě.
- Problémy vznikají, jestliže mateřská škola podporující zdraví informace o svém výchovném stylu nesděljuje citlivě a s taktem, ale jako neměnný fakt, když jej rodičům dostatečně neobjasňuje a nevysvětluje jeho pozitivní působení na dítě.

Mateřská škola podporující zdraví se také musí smířit s tím, že se nikdy nepodaří získat ke spolupráci úplně všechny rodiče. Někdy však méně je lépe a malá skupinka rodičů se skutečným zájmem přinese podstatně více prospěchu dětem, rodině i škole.

Naplnit cíle mateřské školy podporující zdraví je dlouhodobý proces a vstupuje do něj velké množství faktorů. Úspěšnost závisí na aktivitě a trpělivosti všech zúčastněných.



11. SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

Mateřská škola podporující zdraví usiluje o součinnost se základními školami v okolí, aby tím pomohla vytvářet podmínky pro nestresující, plynulý přechod dětí z mateřské školy do 1. ročníku školy základní.

Je vedena přesvědčením, že má-li být školní docházka přínosná, musí být každé dítě na jejím startu mocně povzbuzováno k sebedůvěře ve své síly a k nové roli.



Východiska

Nástup dítěte do školy je významným mezníkem v jeho životě. Zásadním způsobem se mění jeho každodenní režim, poměr mezi hrou a pracovní činností, sociální vztahy a vazby. Předpokladem úspěšného zvládnutí této náročné změny je určitý stupeň tělesného, duševního a sociálního rozvoje dítěte.

Děti předškolního věku se obvykle do školy důvěřivě těší. Paradoxem je, že po nějakém čase školní docházky je to jakoby přejde: namísto radosti začnou mít ze školy nepříjemné pocity a často i strach a úzkostné stavy.

V základní škole vzniká problém adaptace dítěte teprve po uplynutí určitého času, až dítě narazí na situaci, kterou v daných podmínkách nezvládá. Pokud se takové situace nahromadí, může dojít k adaptační krizi.

Ve škole, která se adaptaci dětí nevěnuje a postupuje především kupředu v učivu, zkouší a známkuje, dochází v řadě případů ke krizi vleklé.

Pro individuální zdraví dítěte, ale i celkové zdravé klima ve třídě je důležité, aby se každé dítě dobře adaptovalo na nové podmínky. Jinak by mohlo být ohroženo nejen ve svém psychosociálním vývoji, ale i v pozdějším vztahu ke škole a učení.

Přechod dětí z mateřské školy do základní školy by měl probíhat v bezpečném prostředí bez stresu a bez adaptačních potíží.

Pohoda prvňáčků je jedno z významných kritérií programu podpory zdraví.

Protože mateřské škole podporující zdraví velmi záleží na tom, jak základní škola v místě jejího působení přijme své příští žáky, soustavně s ní spolupracuje a vytváří příznivé podmínky pro jejich bezproblémový přechod.

Co pro to mateřská škola dělá:

- iniciuje spolupráci se základní školou v okolí;
- zajímá se o pedagogické zaměření, způsob výuky a účast na podpoře zdraví v základní škole (případně o projekty, jichž se základní škola účastní);
- seznamuje základní školu (školy) se svým projektem podpory zdraví a snaží se, aby se i tam věnovali podpoře zdraví;

- v případě, že základní škola je školou podporující zdraví, mateřská škola se k ní hlásí a doufá v dorozumění a užší spolupráci.

Tato spolupráce má podstatný význam pro ověření nároků kladených na děti a pro zajištění organické návaznosti vzdělávací práce v duchu podpory rozvoje zdraví.



Prostředky

1. MATEŘSKÁ ŠKOLA PŘIPRAVUJE RODIČE NA PŘECHOD DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V zájmu klidného, plynulého a zdravého přechodu dítěte z mateřské školy do základní je nezbytné, aby mateřská škola podporující zdraví aktivně a s porozuměním pomohla překlenout toto období nejen dětem, ale i jejich rodičům.

Mateřská škola podporující zdraví informuje rodiče o zaměření, vzdělávacích programech a způsobech výuky, které uplatňují základní školy v jejím okolí, aby se rodiče mohli rozhodnout, do které z nich dítě zapíšou. Informuje i o možnosti domácího vzdělávání. Organizuje pro rodiče „předškoláků“ ve spolupráci s dalšími odborníky přednášky, konzultace a semináře na témata související se začátkem školní docházky a s úskalími tohoto období.

Co by měli rodiče vědět? Měli by znát pojmy, jako je školní zralost, problém laterality, význam hry pro školáka, význam pravidelného denního rozvrhu, jaké samostatnosti je prvňáček schopen, jaké úkoly je schopen zvládnout, pojem zátěž a stres, problematiku práce s chybou při učení a další.

MŠ rovněž zvažuje výběr školy z hlediska potřeb dítěte, zejména jedná-li se o dítě se speciálními potřebami; přejí-li si to rodiče, zkoumá s nimi, do které školy mají dítě zapsat; probírá s jednotlivými rodiči v předstihu případný návrh odkladu školní docházky.

Mateřská škola podporující zdraví však návrh na odklad školní docházky pečlivě zvažuje. Rozlišuje zralost dítěte v šesti letech a školní zralost, která hraje roli v případě, že se jedná o školu s tradičním způsobem výuky. V případě takové školy je odklad docházky vhodnou ochranou dítěte před přetěžováním a stresem. V zásadě by základní škola měla být schopna přizpůsobit se dítěti se zralostí šesti let, přijmout a vést ho tak, aby nenásilně vplulo do školního prostředí a do učení. Jestliže však v 1. třídě jsou uplatňovány nároky nepřiměřené zralosti, zdá se pak mnoho dětí skutečně nezralých. Míru nezralosti lze však posoudit objektivně, ve spolupráci s odborníky.

Mateřská škola:

- nabízí a poskytuje rodičům odbornou literaturu a časopisy k danému tématu;
- seznamuje rodiče s jejich právy a povinnostmi z hlediska zákonných norem;

- plní roli poradce, konzultanta, a pokud si to rodiče přejí, i roli zprostředkovatele se základní školou;
- před zápisem dětí do základní školy zajistí setkání rodičů s učiteli 1. třídy základní školy.

2. MATEŘSKÁ ŠKOLA REALIZUJE KONKRÉTNÍ KROKY KE SPOLUPRÁCI SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

Spolupráce začíná dobrou informovaností mateřské školy, rodičů a základní školy o dětech. Mateřská škola naváže spolupráci především s učiteli 1. třídy základní školy a zajistí jejich účast na setkání s rodiči před zápisem dětí do základní školy.

Mateřská škola rovněž:

- spolupodílí se na organizaci zápisu dětí do základní školy;
- vyzve k vzájemnému studiu kurikul a vzdělávacích programů, včetně seznámení s praktikovaným způsobem výuky v základní škole;
- nabídne možnost oboustranných hospitací zaměřených na pozorování dětí.

V mateřské škole poznává učitelka základní školy své budoucí žáky, v základní škole učitelka mateřské školy zjišťuje, jak se její děti na školní docházku adaptují, obě spolu konzultují.

Výsledkem spolupráce by měla být schůzka pedagogů mateřské školy a základní školy, na níž si připraví společný plán zdravého přechodu dětí z mateřské do základní školy např. pomocí „předadaptačního období“ dětí.

Může obsahovat:

- návštěvy dětí z mateřské školy v základní škole;
- účast učitelů základní školy v programu mateřské školy;
- společné programy mimo školu (výlet, odpoledne her, nebo děti ze základní školy připraví pro své kamarády v mateřské škole divadelní představení, koncert, společný karneval), děti z MŠ si mohou hrát na školáky atd.;
- MŠ iniciuje společné akce škol, pedagogických sdružení a iniciativ na úrovni obce, pokusí se uspořádat odborné konference na téma zdravé mateřské školy apod.;
- MŠ iniciuje možnost společného využívání prostor i materiálně-technického zázemí místních škol pro podporu zdravého životního stylu rodičovské a širší veřejnosti (tělocvična, posilovna, rehabilitace, bazén, sauna apod.).



Přínos

- Získáme možnost sdílet prostory a materiálně-technické vybavení pro utužení zdraví a zdravého životního stylu pro děti, pro sebe a ostatní pedagogy i pro širší veřejnost (tělocvična, posilovna, rehabilitace, bazén, sauna apod.).

- Pořádáme společné akce pro podporu zdraví v MŠ i ZŠ (na úrovni obce, pedagogických sdružení a iniciativ, na odborných konferencích apod.).
- Společně ovlivňujeme kvalitu zdraví širší komunity.
- Předáváme si zkušenosti a společně se vzděláváme.
- Máme příležitost ovlivňovat další vzdělávání své i svého okolí.
- Máme možnost poskytovat si nejen navzájem, ale i rodičům a dalším sociálním partnerům společný fond odborné literatury a časopisů.
- Ve spolupráci s dalšími odborníky organizujeme pro rodiče přednášky, konzultace a semináře na témata související s výchovou a vzděláváním dětí.
- Vzájemně se seznamujeme se svými právy a povinnostmi z hlediska zákonných norem.



Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Je nutné počítat s tím, že aktivitu ke spolupráci musí vyvinout mateřská škola podporující zdraví, jinak by k ní zpravidla nedošlo.
- Musíme také počítat s odlišným přijímáním mateřské školy širokou veřejností – mateřská škola na rozdíl od základní školy musí často obhajovat své místo na slunci a častěji se mění podmínky pro její existenci.
- S tím souvisí obhajování specifik předškolní pedagogiky.
- Nepochybně se setkáme s odlišnými názory na přípravu dětí do školy, s odmítnutím spolupráce ze strany základní školy a dalších institucí i s nezájmem rodičů.



12. ZAČLENĚNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ŽIVOTA OBCE

Mateřská škola podporující zdraví je součástí obce, a tím se stává významnou složkou její stability. Svými aktivitami se podílí na životě a rozvoji obce a kvalitou vztahů uvnitř školy i vztahů s rodiči ovlivňuje celkové klima obce. V rámci svého vzdělávacího programu doplňuje její kulturně duchovní život.



Východiska

Mateřská škola je vždy součástí komunity obce. Je institucí, která přispívá k rozvoji základních společenských hodnot, včetně zdravého způsobu života. Mateřská škola podporující zdraví se podílí na zdravém vývoji dětí tím, že chce svým příkladem vytvářet model zdravého, věcného a sociálního prostředí.

V roce 2002 přijala vláda České republiky říjnovým usnesením č. 1046 Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky *Zdraví pro všechny v 21. století* (program ZDRAVÍ 21), který je pro členské státy Světové zdravotnické organizace podnětem a návodem k vlastnímu řešení otázek péče o zdraví, k vlastním cestám, jak dosáhnout *21 cílů* společného evropského programu k povznesení zdravotního stavu národů a regionu. V cíli 13 *Zdravé místní životní podmínky* je program Škola podporující zdraví jmenován realizátorem dílčího úkolu 13.4, jehož obsahem je implementace podpory zdraví do mateřských a základních škol České republiky.

Jelikož je zájmem, aby „do roku 2015 měli obyvatelé více příležitostí žít ve zdravých sociálních i ekonomických životních podmínkách doma, ve škole, na pracovišti i v místním společenství“ (Zdraví 21, 2003), je zřejmé, že mateřská škola podporující zdraví rozšiřuje svou funkci nejen o další druhy činností, ale také o další skupiny uživatelů. Slouží totiž nejen dětem, které ji navštěvují, ale i jejich rodičům, ostatním dětem v obci, mládeži, dospělým i občanům třetího věku. Stává se nejen místem jejich dalšího vzdělávání, sebevzdělávání, ale má se stát i místem jejich společenských, kulturních a tělovýchovných aktivit, které jsou pozitivními formami trávení volného času.

Tím se mění výchozí požadavky na věcné i organizační prostředí mateřské školy, která se musí otevřít veřejnosti. Institucionální postavení mateřské školy podporující zdraví získává na významu, neboť škola má nové poslání – posilovat demokratické principy občanské společnosti.

Obec jako strategický sociální partner školy nese odpovědnost za podmínky, které významně ovlivňují chod školy.

Mateřská škola podporující zdraví je na obci závislá:

- finančně;
- v míře kompetencí, které jí obec poskytuje, neboť je jejím zřizovatelem.

Naopak rozvoj obce je do jisté míry ovlivněn existencí mateřské školy podporující zdraví. Ta totiž přispívá:

- ke stabilizaci obce z hlediska osídlení obyvatelstva;
- k podpoře zdravého vývoje populace;
- k vytvoření „místa pro děti“ v rámci obce;
- k obohacování kulturního života obce;
- k ovlivnění vzdělávacího programu obce.

Díky existenci a řádnému chodu mateřské školy podporující zdraví a díky své péči o školu přispívá obec k plnění Úmluvy o právech dítěte i k rozvoji demokratických společenských principů.

Vztah mezi mateřskou školou podporující zdraví a obcí je závislý na konkrétních místních podmínkách. Je známkou občanské vyspělosti obou stran. Zda představitelé místní samosprávy dají přednost zdravému rozvoji nejmladších občanů před případně snadnějším řešením jiných problémů, může být pro občany svědectvím o jejich postojích i návodem pro příští volbu jejich zástupců.

Pro školu je důležité, aby si za všech okolností udržela samostatnost v rozhodování a nepodléhala takovým tlakům samosprávy nebo sponzorů, které by mohly poškodit zájmy dětí, případně rodičů. Škola se přitom může opřít o pomoc pediatrů, psychologů, právníků, hygieniků, ekologů a dalších odborníků.

Nejobtížnějším úkolem mateřské školy podporující zdraví ve vztahu k obci bývá ujasnit představitelům místní samosprávy a široké veřejnosti pojem zdravý vývoj dětí. Je to projevem její profesionální erudice.

Pokud se jí to podaří, splnila i další úkoly ve vztahu k obci – nabízet rodičům i dětem cestu ke zdravému rozvoji a pedagogicky předjímat budoucí uspořádání společnosti.

Za předpokladu upřímného partnerství školy, rodičů, organizací a místního společenství může mateřská škola podporující zdraví významně přispět k dosažení pozitivních zdravotních změn ve společnosti.

**Prostředky****1. MATEŘSKÁ ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ SE IDENTIFIKUJE S OBCÍ A POMÁHÁ JÍ**

- Respektuje obec jako zřizovatele v souladu s odpovídajícími právními vztahy.
- Posiluje kulturní a společenské tradice v obci, hlásí se k nim a rozvíjí je.

- Informuje o výchovném stylu, který uplatňuje.
- Vzhledem ke své jedinečnosti upevňuje své nezastupitelné a perspektivní postavení mezi ostatními vzdělávacími institucemi v obci.
- Dovede obhájit a prezentovat svoje potřeby, řešení a návrhy na rozhodnutí, která jsou v její kompetenci.
- Zajímá se o místní politiku a uplatňuje své právo do ní mluvit a podávat návrhy.
- Hledá podporu a pomoc u organizací a osobností mimo školu a mimo okruh školství.

2. PODNĚCUJE A UDRŽUJE OTEVŘENOU KOMUNIKACI S OBCÍ A OSTATNÍMI SOCIÁLNÍMI PARTNERY

- Na společných poradách a zasedáních dává možnost představitelům místní samosprávy i vyšších volených orgánů (zastupitelům, poslancům, senátorům) zapojit se do dlouhodobých koncepčních záměrů podpory zdraví.
- Do svého programu se snaží zapojit občanská sdružení působící na úrovni obce (hasiče, sportovní kluby, zájmová sdružení apod.) a získat pro myšlenky podpory zdraví a jejich realizaci další sociální partnery (orgány veřejné a státní správy, ČSI, KHS, ZÚ apod.).
- Navazuje spolupráci s kulturními institucemi a ostatními školami a školskými zařízeními na území obce (např. s knihovnou, muzeem, domovem důchodců, střediskem volného času, základní uměleckou školou, domem dětí a mládeže, střediskem ekologické výchovy, mateřskou školou, základní školou, střední školou, s Policií ČR a Hasiči ČR aj.).
- Svoje školní kurikulum prezentuje veřejnosti a podporuje tak zdravý životní styl občanů.
- Kontaktuje místní podniky, podnikatele, technické a obchodní služby, sponzory.
- Rozvíjí spolupráci s jinými projekty v rámci podpory zdraví (Zdravé město, ZŠ podporující zdraví apod.).

3. UPLATŇUJE DEMOKRATICKÝ PŘÍSTUP VE VZTAZÍCH K VNĚJŠÍM PARTNERŮM, KTERÝ POVAŽUJE ZA SOCIÁLNÍ PODMÍNKU VEŠKERÉHO DĚNÍ

- Posiluje občanskou sounáležitost dětí a jejich rodičů s místem, kde žijí.
- Svým výchovným působením vytváří základy pro angažované postoje budoucích občanů.
- Otevřenou a vstřícnou komunikací zlepšuje vzájemné mezilidské vztahy, posiluje úctu a respekt, zkvalitňuje spolupráci.
- Upevňuje si důvěryhodné postavení instituce, která svým působením přesahuje jednu část populace.
- Realizuje program pro podporu zdraví v širší komunitě.

- Vytváří partnerství školy, rodičů, organizací a místního společenství.
- Stává se místem, kam přicházejí s důvěrou rodiče dětí i ostatní partneři, potřebují-li odbornou radu a pomoc.



Přínos

MŠ svým způsobem:

- Zvyšuje svou prestiž a tím zvyšuje i prestiž obce.
- Stává se příkladem otevřené a vstřícné komunikace, vzájemné úcty a respektu.
- Přináší kvalitnější spolupráci školy, rodičů, organizací a místního společenství.
- Zasahuje více než jednu generaci a jednu část populace.
- Vytváří lepší podmínky pro podporu zdraví v širší komunitě.
- Přináší efektivnější hospodaření a financování provozu mateřské školy podporující zdraví.



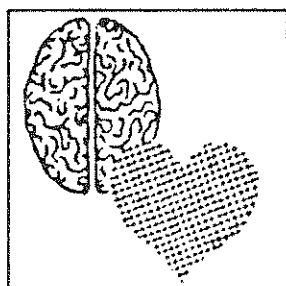
Rizika a překážky – proč se záměry nedaří

- Je nutné počítat s tím, že nepřijde-li mateřská škola s nabídkou ke spolupráci jako první, s největší pravděpodobností k ní vůbec nedojde; pokud nebudou mít partneři řádnou představu o tom, co od mateřské školy podporující zdraví a od sebe vzájemně mohou očekávat, bude realizace spolupráce ohrožena. Nemusíme snad připomínat, že pokud mateřská škola podporující zdraví nebude dodržovat zákonné normy, ztratí důvěru obce.
- Měli bychom počítat i s tím, že program podpory zdraví nemusí získat okamžitou podporu obce, že však neochota ke spolupráci má své příčiny, které je potřeba řešit. Smířme se také s tím, že se nikdy nepodaří získat ke spolupráci všechny partnery, které bychom potřebovali.
- Nutnou podmínkou úspěšné realizace mateřské školy podporující zdraví je také otevřená a vstřícná komunikace.
- Realizace programu je dlouhodobá, a proto je potřeba shodnout se s partnery na postupných krocích.

II. část

**PODKLADY
PRO TVORBU A REALIZACI
ŠKOLNÍHO KURIKULA
PODPORY ZDRAVÍ V MŠ**

(rámcový dokument a metodika)



Struktura rámcového formálního kurikula PZ v MŠ

Tabulky: 1. sada
2. sada

Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula MŠ

Evaluace školního kurikula

Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost

Struktura rámcového formálního kurikula PZ v MŠ

Rámcové formální kurikulum podpory zdraví v MŠ se skládá ze sedmi částí:

1. Klíčové kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (*vize*)
2. Kompetence PZ u dítěte na konci předškolního období (*obecné cíle*)
3. Oblasti vzdělávání v podpoře zdraví (*obsah*)
4. Dílčí cíle vzdělávání v oblastech podpory zdraví (*dílčí cíle*)
5. Činnosti dětí (*realizace*)
6. Ukazatele dosaženého vzdělání (*evaluace*)
7. Rizika ohrožující nebo znesnadňující proces a dosažení cílů vzdělávání (*překážky*)

Jsou seřazeny ve sledu, který zachycuje jejich provázanost a současně dává najevo, že kurikulum pojímáme jako proces postupných kroků, jež nabíjíme těm, kdo budou z jeho rámcových podkladů tvořit kurikulum školy a třídy. Jak je jedna část kurikula vyvozena z druhé a jak všech sedm částí spolu souvisí a tvoří jeden celek, pomáhá ukázat zvolený způsob prezentace v tabulkách, které jsou uspořádány do dvou sad.

Popis jednotlivých částí kurikula v této kapitole, který 1. a 2. sadě tabulek předchází, má vysvětlit, v čem každá část spočívá, aby bylo tabulkám dobře rozumět.

1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA PODPORUJÍCÍHO ZDRAVÍ

Zdraví je celoživotně ověřovanou hodnotou, která má význam pro každého: pro děti, dospívající dívky a chlapce, zralé ženy a muže, seniorky a seniory. Děti a mladé lidi chceme naučit pojímat zdraví jako hodnotu, která umožňuje člověku vést plnohodnotný život, a chceme je k tomu vybavit potřebnými kompetencemi. To je vize, k níž by vzdělávání k podpoře zdraví v kterémkoli věku mělo směřovat.

Při tvorbě kurikula podpory zdraví na kterékoli úrovni je tudíž praktické vycházet z této vize a stanovit z ní vyplývající kompetence, k nimž by mělo směřovat i vzdělávání v podpoře zdraví dítěte v předškolním období. Proto jsme klíčové kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví umístili v zá-

hlaví 1. sady tabulek jako obecné celoživotní cíle, které kurikulum podpory zdraví sleduje již od předškolního věku.

Klíčové kompetence jsou vyvozeny z programů podpory zdraví pro dospělé populaci a inspirovány národními kurikuly zemí, jako je Skotsko v Evropě nebo Rhode Island v USA, kde klíčové kompetence člověka podporujícího zdraví jsou jejich nedílnou součástí. Mají pro nás funkci relevantních cílů, které určují směr naší cesty od jejího počátku.

Tuto cestu musí jedinec nastoupit co nejdříve, nejlépe již od raného věku v rodině. V tomto směru nabývá vzdělávání v podpoře zdraví v MŠ na významu. Tím, že MŠ orientovaná na podporu zdraví je otevřena rodičům a spolupracuje s nimi v partnerském vztahu, může ovlivnit životní styl v současné rodině dítěte i ve společnosti.

Kurikulem podpory zdraví chceme vzdělávání a působení v MŠ nasměřovat ke kompetencím dospělého jedince.

Bez vize nebo s horizontem do šesti či sedmi let věku dětí bychom neviděli jejich vývoj v celoživotní kontinuitě a možná bychom nedělali to, co je pro jejich perspektivu a současně aktuální stav potřebné. Nemohli bychom totiž spolupůsobit na rozvoj dětí prostřednictvím konkrétních ukazatelů, které bychom také bez vize a cílů nedokázali správně pojmenovat. Cíle předškolního vývoje by pak mohly být uzavřené tímto obdobím a na jejich specifickou povahu by nebylo možné v dalším vývojovém období navazovat. Proto se postavení vize klíčových kompetencí dospělého člověka podporujícího zdraví do čela kurikula pro děti v mateřské škole jeví jako velmi praktický prostředek dosažení dílčích vzdělávacích cílů v této oblasti.

Přehled kompetencí

Dospělý člověk podporující zdraví má tyto klíčové kompetence:

- 1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí.**
Rozumí pojetí zdraví/nemoci jako výsledku vzájemně se ovlivňujících složek lidské bytosti (biologické, psychické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální) a interakce jedince s prostředím. Rozumí pojmům, které se vztahují k podpoře zdraví a prevenci nemocí, a dovede získat potřebné informace o zdraví, metodách podporujících zdraví, výrobcích a službách.
- 2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.**
Reflektuje svůj systém hodnot a přesvědčení a dává je do souvislosti se zdravím svým a ostatních lidí, společností a přírody. Dovede kriticky posuzovat vliv událostí, nabídku médií a dalších vnějších faktorů ve vztahu ke zdraví.
- 3. Dovede řešit problémy a řeší je.**
Rozhoduje se mezi alternativami, volí způsob řešení, organizuje a plánuje svůj život, je připraven na změnu, počítá s osobním rozvojem a celoživotním vzděláváním.

4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

Dovede se chovat tak, že zlepšuje své zdraví a snižuje rizika onemocnění. Realisticky reflektuje své osobní možnosti a omezení, snaží se dosahovat optimální míry podpory zdraví v rámci svých osobních limitů.

5. Posiluje duševní odolnost.

Ovládá zásady a techniky duševní hygieny, umí si poradit se stresem, posiluje duševní odolnost vůči nepříznivým událostem, negativním vlivům a škodlivým závislostem.

6. Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce.

Používá je v rodině, na pracovišti, v komunitě a na veřejnosti k vytváření pohody i k šíření myšlenek podpory zdraví.

7. Aktivně se spolupodílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

Svými prostředky a silami se aktivně spolupodílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví svoje, své rodiny, komunity, společnosti, lidstva, přírody, planety.

2. KOMPETENCE PODPORY ZDRAVÍ U DÍTĚTE NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Kompetence podpory zdraví, kterých by mohlo dosáhnout dítě na konci předškolního vývojového období (ve věku 6–7 let), jsme odvodili ze sedmi klíčových kompetencí dospělého člověka podporujícího zdraví.

Ke každé klíčové kompetenci se vztahuje šest až devět z ní vyvozených cílových kompetencí dítěte. Cílové kompetence odpovídají možnostem a potřebám dítěte, které ve věku 6–7 let opouští mateřskou školu a jde do školy základní. Předškolní kompetence jsme se snažili neformulovat jako normy pro dítě, protože mají představovat směr, tendenci, příslib budoucí kompetence. Stavíme první základy, nejde tudíž o plně rozvinuté kompetence, ačkoli jim tak říkáme.

V předškolním věku se zakládá všechno, co bude v budoucí osobnosti člověka mít význam, takže vše musí být zaseto, ale nároky na sklizeň se musí spojit s přesvědčením, že úroda přijde později, že u ní nebudeme, ale že bez naší zdravé a kulturní setby by byla chudá, ubohá a třeba i zplanělá. Proto kurikulum podpory zdraví v MŠ zasévá počátky podpory zdraví tak široce a všestranně, aby se jeho vzdělávací záměry uložily v základech budoucí osobnosti.

Ostatné ani ve školním věku nemůžeme pojímat kompetence člověka podporujícího zdraví normativně. Požadovat výsledky tohoto druhu by vedlo k důrazu na konkrétní výkony dětí, neboť ty se dají zjistit a měřit. Posuzovatele mohou ohromit a přesvědčit. Tento přístup sice ukazuje, že jsme něčeho dosáhli a že se děti něčemu naučily, avšak výsledky, které my očekáváme, se mají projevit v **kvalitních základech osobnosti**. Navíc, důraz na výkon by byl přesně tím přístupem, který kurikulum PZ zařazuje mezi rizika ohrožující jeho cíle.

Stanovení kompetencí dítěte předškolního věku má význam nejenom ve vztahu k vyučovanému kurikulu, ale pro veškerou činnost mateřské školy zaměřené na podporu zdraví. V souladu s širším pojetím kurikula, podle něhož je kurikulem všechno, co se ve škole děje, jsou dimenzovány i kompetence dítěte předškolního věku ve vztahu ke klíčovým kompetencím dospělého člověka. Při stanovení struktury kompetencí dítěte předškolního věku jsme proto nutně počítali i se vzdělávací úlohou neformálního kurikula, které se snažíme jinými postupy rovněž podřídit cílevědomé činnosti zúčastněných lidí. Většina kompetencí dítěte předškolního věku (a rovněž dílčích cílů vzdělávání) předpokládá **součinnost formálního a neformálního kurikula**. Některých z nich dokonce nelze dosáhnout jinak než prostřednictvím naplňování neformálního kurikula podpory zdraví a jeho skutečně žitých forem.

3. OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ V PODPOŘE ZDRAVÍ V MŠ

Obsah vzdělávání v podpoře zdraví dítěte předškolního věku jsme strukturovali do pěti oblastí, vyplývajících z přirozených úrovní, na nichž probíhají životní projevy člověka ve zdraví i nemoci.

Vycházíme přitom z interakčního pojetí celistvého (holistického) vztahu mezi jedincem a prostředím, který je vysvětlen v kapitole *Filozofie podpory zdraví: Filozofie, principy a zásady podpory zdraví*.

Strukturu holisticko-interakčního modelu můžeme aplikovat na celou životní dráhu člověka. Postihuje mechanismus životních aktivit jedince, vyhovuje společenské potřebě vzdělávat mladou generaci pro 21. století v obecných životních kompetencích, které člověk může uplatnit i v pozdějším věku a v různých prostředích. Interakční úrovně jsme v kurikulu nazvali **oblastmi** a dali jim stejnojmenné názvy jako autoři interakčního modelu (biologická, psychologická, interpersonální a sociálně-kulturní) s tím rozdílem, že jsme je rozšířili o oblast environmentální (týkající se prostředí). Po stanovení pěti oblastí obsahové náplně kurikula PZ jsme každou charakterizovali a strukturovali do několika podoblastí na základě analýzy možností a vývojových potřeb dítěte předškolního věku. Toto členění pomáhá učitelce volit a komponovat dílčí cíle vzdělávání a spolu s dětmi plánovat náplň činností.

Přehled oblastí a podoblastí podpory zdraví V MŠ

- **I. oblast BIOLOGICKÁ**
 - I.1 Lidské tělo a aktivní pohyb
 - I.2 Sebeobsluha
 - I.3 Správná výživa
 - I.4 Bezpečnost a ochrana zdraví
- ▶ **II. oblast PSYCHOLOGICKÁ**
 - II.1 Poznávání
 - II.2 Prožívání
 - II.3 Sebepojetí

✱ III. oblast INTERPERSONÁLNÍ

III.1 Respekt a tolerance

III.2 Komunikace

III.3 Spolupráce

✦ IV. oblast SOCIÁLNĚ-KULTURNÍ

IV.1 Rodina a domov

IV.2 Škola mateřská a základní

IV.3 Obec a země

■ V. oblast ENVIRONMENTÁLNÍ

V.1 Souvislosti

V.2 Vývoj a změna

V.3 Rozmanitost

V.4 Ovlivňování člověkem

Poznámka: V praxi se osvědčilo pracovat s barevným označením oblastí (resp. dílčími cíli z jednotlivých oblastí), neboť napomáhají snadné orientaci v dílčích cílech a k jejich pokud možno rovnovážnému využití. Vzhledem k černobílému vydání byly v tabulkách k jednotlivým oblastem přiřazeny výše uvedené znaky ○, ▶, ✱, +, ■. Každý z nich ve skutečnosti nahrazuje jednu z pěti možných barev.

I. Biologická oblast

Hlavním úkolem kurikula podpory zdraví v biologické oblasti je, aby se dítě v předškolním věku dobře identifikovalo se svým tělem, mělo představu o jeho skladbě a funkcích, odlišilo stav zdraví a nemoci (tělo), umělo pečovat o biologické potřeby kulturním způsobem (osobní hygiena, sebeobsluha), prospívalo svému tělu aktivním pohybem, zdravě komponovanou a připravenou stravou (výživa) a neohrožovalo svoje zdraví a život riskantními aktivitami.

Podoblasti:

1. Lidské tělo a aktivní pohyb; 2. Sebeobsluha; 3. Správná výživa; 4. Bezpečnost a ochrana zdraví.

V předškolním věku a raném školním věku je podstatná část sil dítěte čerpána na intenzivní tělesný vývoj, na stavbu a růst orgánů, zvláště centrální nervové soustavy, a na propracovávání jejich funkcí. Stav tělesného zdraví je zvláště v předškolním věku velmi těsně ovlivněn všemi ostatními interakčními úrovněmi. Je všeobecně znám přímý pozitivní účinek aktivního pohybu (biologická úroveň) na náladu a celkové emoční ladění (psychologická úroveň). Bylo nejednou prokázáno, že pohyb stimuluje i intelektovou činnost, a je proto používán jako rozvíjející a terapeutický prostředek (např. Koch, 1968). Pohybová aktivita má vliv i na přiměřené sebepojetí, dodává odvahu, jistotu a vede k autonomnímu chování. Autonomní chování je velmi důležité např. pro bezpečnost člověka, aby se bez zákazů, sám od sebe choval tak, aby nepřišel k úrazu, ale neomezoval se přitom víc, než je nutné.

Negativně působí na zdravý tělesný vývoj v předškolním věku (biologická úroveň) přílišné nároky na rozum dítěte a prožívání událostí, v nichž se cítí ohroženo a bezmocné (psychologická a interpersonální úroveň).

II. Psychologická oblast

Hlavním úkolem kurikula podpory zdraví v psychologické oblasti je rozvíjet přirozené vývojové předpoklady dítěte v předškolním věku tak, aby poznávalo a prožívalo svět kolem sebe a vědělo si rady samo se sebou. To znamená podporovat jeho spontánní zvědavost a rozvíjet poznávací dovednosti a city; podporovat jeho prožívání a učit ho sebeovládání; podporovat sebedůvěru a učit ho sebepoznání a sebehodnocení.

Podoblasti:

1. *Poznávání*; 2. *Prožívání*; 3. *Sebepojetí*.

Pro rozvoj poznávacích funkcí v předškolním věku a pro prevenci jejich případných poruch můžeme udělat nejvíce tím, že dítěti vytvoříme takové podmínky (spontánní hra, volný pohyb, estetické činnosti), aby mohly maximálně dozrát zejména tyto funkce: vnímání všemi smysly, senzomotorická koordinace, koncentrace pozornosti, mechanická a krátkodobá paměť, představivost, fantazie a tvořivost.

Důraz na tyto poznávací funkce zajistí tu nejlepší „přípravu dítěte na školu“, neboť prožitá a uložená bohatství představivosti je základem operací konkrétního myšlení (praktický úsudek podle podobnosti, porozumění významům slov podle účelu, konkrétní pojmy podložené představou). Teprve z nich se může později úspěšně rozvíjet abstraktní pojmové myšlení. Není-li tento vývojový řetěz plně realizován, může pozdější učení, počítající s abstraktními operacemi, klouzat jenom po povrchu v podobě verbálního zapamatování pojmů s krátkodobým uchováním.

Druhou podoblastí, která je předmětem vzdělávacích cílů kurikula PZ v MŠ, je emocionalita. U dítěte předškolního věku je vázána na jeho biologicky podmíněný temperament, ještě nedostatečně kontrolovaný rozumem. V tomto období je však důležité, aby emoce nebyly potlačovány a vychovatelé neapelovali předčasně na rozum. Proto je záměrem kurikula dát emocím dítěte dostatek příležitostí, aby byly prožity a projevíly se, a to současně s jejich pojmenováváním, usměrňováním a zušlechťováním v případě, že jsou negativní (vzteky, hněv, strach, úzkost) nebo nadměrně intenzivní.

Třetí podoblast se týká přiměřeného sebepojetí budoucí osobnosti, jeho „jáství“. V období, kdy dítě navštěvuje MŠ, projde jeho já dvěma stadii, která jsou pro rodiče a učitelky velmi zajímavá, což se odráží i ve vzdělávacích cílech kurikula: nejdříve pomáháme dítěti poznávat sebe a porozumět sobě (vnější znaky, typ temperamentu, smysl pro proporce mezi sebehodnocením a realitou: nepřeceňovat se ani nepodceňovat), aby se vyčlenilo ze svého prostředí a identifikovalo se sebou samým. Ve chvíli, kdy si již dostatečně uvědomuje své já, nepokračujeme v tomto trendu, ale snažíme se přejít do dalšího stadia a převést dítě od výlučně sebestředného pojetí sebe samého (jen já)

k pojetí svého já ve vztahu k já druhého (já a sourozenci, kamarádi, rodiče, učitelky).

III. Interpersonální oblast

Hlavním úkolem kurikula podpory zdraví v interpersonální oblasti je podpořit v dítěti přirozenou potřebu kontaktu, komunikace a součinnosti s druhými lidmi a povýšit ji na úroveň kultivovaných způsobů, v nichž dítě nabude chuti se samo zdokonalovat. Ze vztahů, které dítě získává teprve výchovou, kultivujeme jeho schopnost vnímat a respektovat druhého člověka jako individualitu a být k odlišnostem druhého tolerantní.

Podoblasti:

1. Respekt a tolerance; 2. Komunikace; 3. Spolupráce.

Jedinec se v první etapě svého vývoje stává sociální bytostí prostřednictvím mezilidských vztahů, zejména prostřednictvím klíčového vztahu s matkou. Časem a velmi rychle přistupují vztahy s dalšími lidmi. Jejich charakter je dán možnostmi vztahu dvou osob, dyádou „ty a já“. Právě jejich prostřednictvím se zakládá buď zdravá, nebo narušená kvalita vztahu „ty a já“, kterých za život naváže postupně celou řadu.

Komunikace a spolupráce jsou kvality, které jsou sice přirozenou potřebou člověka žijícího mezi lidmi a v předškolním věku se spontánně rozvíjejí, avšak nejsou-li záměrně pěstovány pro budoucí období, shledáme se v dospívání a dospělosti s jejich poruchami.

Respekt a tolerance jsou kvality získané teprve kultivací. Více než kde jinde zde hraje roli kvalita osobní zkušenosti. Nesprávně nebo nedostatečně zpracovaná negativní zkušenost (zneužití blízkou osobou, šikana v instituci) může založit předpojaté postoje a předsudky, nebo může dokonce vést k nápodobě.

Respekt a tolerance patří k těm postojům vyššího hodnotového řádu, kterým je nutné se od malička učit. Proto respekt a tolerance k druhému musí být iniciovány dostatečně záhy v rodině nebo nastoleny alespoň v mateřské škole.

IV. Sociálně-kulturní oblast

Hlavním úkolem kurikula podpory zdraví v sociálně-kulturní oblasti je připravovat dítě na budoucí sociální role v soukromém, pracovním i veřejném životě v demokratické společnosti, na dodržování práv a povinností, respektování pravidel chování, na přijetí společenských, kulturních a etických hodnot, mezi nimiž by zdraví mělo být hodnotou uctívanou jako předpoklad jejich udržitelnosti.

Podoblasti:

1. Rodina a domov; 2. Škola mateřská a základní; 3. Obec a země.

Socializace má jednotlivci umožnit žít v prostředí širších společenství, ve zprostředkovaných až neosobních vztazích mezi lidmi a institucemi, aniž by ztratil svou osobnost. Proto i dítě musí projít druhým vývojovým stupněm, tzv. institucionální socializací. Ve společnosti, v komunitách a institucích, i v mateřské škole hraje už dítě předškolního věku svou sociální roli. S věkem budou sociální role přibývat a některé se budou měnit. V zájmu uchování a podpory zdraví svého i zdraví komunity by dítě mělo umět své role nejen vnímat a naplňovat, ale také hrát tak, aby skloubilo svou individualitu s potřebami společnosti.

Socializační proces na této vyšší sociálně-kulturní úrovni se odehrává v rodině, v mateřské škole, v obci a zemi, kde bydlí.

Při naplňování sociálních rolí vytváří jedinec určitou úroveň a jistou část sociálně-kulturních podmínek pro svůj život, kterým se běžně říká **sociální zázemí**. I když ne vše může ovlivnit, měl by od dětství být veden k odpovědnému postoji k tomu, čím jeho zázemí disponuje a o co se v něm může opřít.

V. Environmentální oblast

Hlavním úkolem kurikula podpory zdraví v environmentální oblasti je přispět k tomu, aby dítě předškolního věku pochopilo, že prostředím je všechno kolem nás, lidé, společnost i příroda, aby bylo schopno orientovat se v jednoduchých jevech a dějích, které ho bezprostředně obklopují, aby je dovedlo zhodnotit, zvažovalo rizika a přínosy a podle toho jednalo, aby se učilo odpovědnosti za důsledky svého chování ve vztahu k prostředí, naučilo se některým dovednostem k jeho ochraně a tvorbě a podílelo se na péči o prostředí.

Podoblasti:

1. *Souvislosti*; 2. *Vývoj a změna*; 3. *Rozmanitost*; 4. *Ovlivňování člověkem*.

Jednotlivec není ani nezávislou individualitou, ani jenom součástí nejbližší komunity nebo lidského společenství; je součástí mnohem širšího světa, který má globální charakter. Svět fungoval vždy jako jeden celek, globálně. Dnes je tato skutečnost zjevnější v důsledku větší brutality, s jakou činnost lidstva na jeho vlastní prostředí dopadá.

Současný svět se stále více propojuje a člověk se pokrokem poznání a technologie na tomto procesu podílí. Dosahuje postupně toho, že svět funguje globálně v dalších a dalších vrstvách a intenzivněji, že globální charakter získává i společnost a její uspořádání. Vytváření nadnárodních informačních, komunikačních, dopravních a finančních sítí je toho dokladem. Avšak na druhé straně se díky těmto sítím lidem dostává informace o tom, že svět je skutečně ve svých částech propojen, že zásah do prostředí na jednom místě planety vyvolá změny na místě i značně vzdáleném a v souvislostech nečekaných, že příroda a lidstvo existují v rozmanitých formách a podobách, které se proměňují, přizpůsobují nebo mizí, že člověk svou činností prostředí ovlivňuje, ať chce nebo nechce, a že nemůže mít případné negativní důsledky svých činů plně pod kontrolou, a proto by je měl odpovědně zvažovat. Globalizace tím lid-

stvu dává šanci využít vlastních prostředků k ochraně a péči o prostředí tohoto světa.

4. DÍLČÍ CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTECH PODPORY ZDRAVÍ

Dílčí cíle vzdělávání dítěte předškolního věku v oblastech podpory zdraví jsou záměry pedagogické činnosti učitelky. Vyjadřují, kterým postojům, dovednostem a poznatkům bude učitelka věnovat pozornost, které úkoly si vytyčí, aby jejich realizací dítě dospívalo ke kompetencím odpovídajícím jeho věku.

Dílčí cíle jsme vytvořili pro každou z pěti oblastí vzdělávání v podpoře zdraví a dále jsme je v rámci každé oblasti roztrídili do několika – někdy do tří a jindy do čtyř – podoblastí vzdělávání (viz str. 96 až 99). Každý dílčí cíl jsme pak v souladu s holisticko-interakčním pojetím přiřadili k jednotlivým cílovým kompetencím. Přitom počet dílčích cílů pod každou cílovou kompetencí není matematickou záležitostí. Nejde o přiřazení vždy po jednom dílčím cíli z každé oblasti vzdělávání ke každé cílové kompetenci, ale o logickou a obsahovou souvislost.

Vyváženost rámcového kurikula spočívá v jeho konstrukci – jednotlivé dílčí cíle se v rámci jedné klíčové kompetence zásadně neopakují, ale protože se současně zpravidla vztahují také hned k několika cílovým kompetencím jiných klíčových kompetencí, dochází k vnitřní provázanosti formálního rámcového kurikula PZ.

Například: dílčí cíl vzdělávání I.1 o Uspokojovat osobní potřebu pohybu se současně vztahuje ke třem cílovým kompetencím 2/2, 4/2, 5/3, a tím také ke třem klíčovým kompetencím 2, 4, 5.

Dílčí cíle lze roztrdit nejen podle oblastí vzdělávání. Při plánování a realizaci školního i třídního kurikula dojde ještě k jednomu rozlišení dílčích cílů, a to podle způsobu jejich naplňování. Ne všechny dílčí cíle vzdělávání uvedené v rámcovém formálním kurikulu budou tzv. vyučované. Řada dílčích cílů bude naplňována „průběžně“ díky dobře nastaveným podmínkám (neformální kurikulum). A právě touto proměnnou skutečností (zda je dílčí cíl součástí formálního nebo neformálního kurikula) se budou jednotlivé mateřské školy, ale mnohdy i jednotlivé třídy lišit.

Učitelka neopomíjí skutečnost, že každé dítě je neopakovatelným jedincem, který je formován a ovlivňován mnoha vnějšími i vnitřními faktory, a že ve svém přirozeně nerovnoměrném vývoji žádné nestojí na „společné startovní čáře“ pomyslné cesty vzdělávacího procesu. Je si vědoma, že každé dítě se v konkrétním čase nachází na jiném stupni naplňování cílových kompetencí a že má právo na individuální přístup – nejen dítě nadané, dítě se speciálními potřebami tělesnými nebo duševními, dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale i dítě tzv. průměrné.

Dílčí cíle vzdělávání jsou jedinou částí kurikula, která se přímo obrací na učitelku. *V dalších částech je oslovena nepřímě.*

V jednotlivých formulacích dílčích cílů vzdělávání jsou použita slovesa ve tvaru infinitivu, který zdůrazňuje nedokonavost, průběžnost procesu vzdělávání.

Výčet dílčích cílů je otevřený, nedělá si nárok být absolutním výčtem všech myslitelných dílčích cílů vzdělávání, které je možné si uložit v jednotlivých oblastech vzdělávání dítěte předškolního věku v podpoře zdraví a jež se mohou vázat ke kompetencím dítěte končícího docházku do mateřské školy podporující zdraví. Tvůrcům školního a třídního kurikula mají však dát dostatek podnětů pro jejich vlastní práci na kurikulu a s kurikulem.

5. ČINNOSTI DĚTÍ

Činnosti dítěte jsou pro kurikulum podpory zdraví v MŠ prvořadou částí v jeho plánované i realizační fázi. Učitelka vedená klíčovými kompetencemi ŠK a cílovými kompetencemi, které obsahují konkrétní dílčí vzdělávací cíle TK, a svými návrhy činností musí dokázat (za aktivní spoluúčasti dětí) zvolit, stanovit a realizovat konkrétní činnosti.

Činnosti dětí jsou podstatou kurikula podpory zdraví v MŠ. Od nich se odvíjí dynamika celého kurikula, zamýšlené kurikulum se proměňuje v kurikulum nabízené a nakonec přijaté. Činnosti jsou pak prostředkem k naplnění cílů, které učitelka při rozvoji dětí sleduje. Příklady činností dětí nejsou nabídkou činností učitelky.

Zcela záměrně jsou do Příkladů činností dětí zařazeny i ty specifické činnosti, které dítě provádí každodenně (např. jednotlivé úkony sebeobsluhy a hygieny) a jsou úzce spjaty s podmínkami, které dítěti poskytují dospělí svými postoji, časovým uspořádáním dne, věcným prostředím.

Jak dojít ke stanovení činností dětí, které by směřovaly ke konkrétním cílovým kompetencím dítěte předškolního věku, to je z hlediska metodiky ne snadná záležitost. Řeší ji každý, kdo na základě školního kurikula tvoří kurikulum třídní.

Je to tím, že volba činností dětí má být adresná – učitelky vycházejí ze znalosti dětí a jejich potřeb, z konkrétních podmínek, z možností prostředí, ze svých dispozic a přitom neopomínají proměnlivost situací.

Příklady činností dětí jsou jen ukázkou z nepřehledného množství konkrétních dětských činností, které tvoří podstatu třídního kurikula. Jenom předpokládáme, že budou pojaty jako stěžejní, jako předmět každodenní tvořivé práce učitelky. (Více o tom v kapitole *Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula MŠ* a v kapitole *Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost učitelky v kurikulu podpory zdraví v MŠ.*)

6. UKAZATELE DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ (EVALUACE)

Ukazatele dosaženého vzdělávání (evaluační subkritéria cílových kompetencí dítěte) poskytují učitelce nezbytnou zpětnou vazbu. Jsou cenným vodítkem při získávání poznatků o dítěti i při průběžném ověřování účinků pedagogického působení na dítě.

Pomocí konkrétních ukazatelů můžeme směřovatně zachytit projevy, které vycházejí z možností tělesného, mentálního, citového a sociálního vývoje dítěte předškolního věku. Pro tvůrce a uživatele kurikula podpory zdraví je zavedení ukazatelů důležité a kurikulum s nimi počítá jako s nedílnou součástí celého procesu, který chce uvést v život. Z konkrétních projevů, postojů a jednání dítěte učitelka usuzuje, jak se dítě mění a zda a jak se přibližuje ke kompetencím šesti- až sedmiletého dítěte, které navštěvuje mateřskou školu.

Ke každému dílčímu cíli jsme přiřadili několik ukazatelů dosaženého vzdělání. Tabulka však nemohla obsáhnout ještě mnoho dalších podrobnějších ukazatelů, které mohou zachycovat drobné, ale ne nepodstatné změny v projevech, činnostech a jednání dětí.

Předpokládáme, že při pozorování dětí a při porovnávání jejich projevů s plánovanými dílčími vzdělávacími cíli v třídních kurikulech najdou učitelky samy další ukazatele pokroků dítěte ke kompetencím člověka usilujícího o zdravý životní styl.

7. RIZIKA OHROŽUJÍCÍ NEBO ZNESNADŇUJÍCÍ PROCES A DOSAŽENÍ CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Rizika jsou činitele nejrůznějšího původu. Pokud se vyskytnou a neodstraní, mohou zcela zásadním způsobem ohrozit, znesnadnit, nebo dokonce znemožnit naplnění vzdělávacího cíle. Rizika mají původ v okolnostech jednak na nás nezávislých a jednak v těch, která vyplývají přímo z nás (z chování, stylu, přístupu, kvality práce...). Mnohá však můžeme ovlivnit.

Požadavek brát v úvahu rizika, promýšlet je a pojmenovávat je ve školství více než zanedbávání, přestože je podmínkou zdatu každého programu či projektu. Z preventivní medicíny a hygienických oborů, pro něž jsou rizika a jejich minimalizace významnou náplní činnosti výzkumné i praktické, víme, jaké škody může jejich zanedbání způsobit. Důraz na promyšlené vytipování rizik a na jejich praktické předcházení se odrazil i ve struktuře kapitol věnovaných zásadám-podmínkám MŠPZ. Uvádíme jenom některá zásadní rizika, týkající se pedagogické práce a vystupování učitelek, věcného prostředí třídy, vybavení školy, postojů a chování rodičů. *Další a další rizika zjistí uživatelé kurikula sami, až budou analyzovat své podmínky a možnosti hodnotit vzdělávací činnost nebo si tvořit školní kurikulum.*

UMÍSTĚNÍ SEDMI ČÁSTÍ RÁMCOVÉHO KURIKULA PODPORY ZDRAVÍ V MŠ V TABULKÁCH

1. **Klíčové kompetence člověka podporujícího zdraví** jsou prezentovány v 1. sadě tabulek. Jsou zde vedoucím znakem, stojí jednotlivě v záhlaví samostatných tabulek. *Pro lepší orientaci jsou očíslovány 1 až 7 (např. 4).*
2. **Cílové kompetence dítěte předškolního věku** jsou prezentovány v 1. sadě tabulek vždy pod příslušnou klíčovou kompetencí dospělého člověka podporujícího zdraví. *Jsou očíslovány – první číslo označuje vždy klíčovou kompetenci, číslo za lomítkem cílovou kompetenci (např. 3/6).*
3. **Oblasti a podoblasti vzdělávání v podpoře zdraví** v MŠ jsou použity v 1. sadě tabulek jako třídící znaky dílčích cílů vzdělávání. *Oblasti jsou označeny římskými čísly I.–V. a podoblasti arabským číslem 1 až 4 (např. V.1)*
4. **Dílčí cíle vzdělávání k podpoře zdraví** jsou v 1. sadě tabulek ve druhém sloupci vždy přiřazeny k odpovídajícím cílovým kompetencím dítěte předškolního věku. *Jsou označeny římskými čísly oblastí vzdělávání I. až V. a také arabskými čísly podoblastí 1 až 4 + znaky jednotlivých vzdělávacích oblastí ○▶✱◆■ (např. III.1 ✱).*
5. **Příklady činností dětí** jsou uvedeny podle abecedy v prvním sloupci 2. sady tabulek a jsou roztrženy do jednotlivých podoblastí vzdělávání.
6. **Ukazatele dosaženého vzdělání** jsou ve třetím sloupci 1. sady tabulek, kde v řádcích vodorovně navazují na dílčí cíle vzdělávání. *Mají přiřazený znak oblasti vzdělávání ○▶✱◆■.*
7. **Rizika ohrožující vzdělávání** jsou umístěna ve druhém sloupci 2. sady tabulek v abecedním pořádku.

Tabulky

Na postižení soustavy sedmi částí rámcového kurikula PZ v MŠ nestačil jeden způsob uspořádání tabulek. Vznikla dvě odlišná, na sebe navazující uspořádání nazývaná **1. sada** a **2. sada tabulek**. Obě se navzájem doplňují a je nutné je číst nejen shora dolů, ale také zdola nahoru, zleva doprava a zprava doleva. *Pro praktické užívání formálního rámcového kurikula PZ v MŠ při tvorbě školního a třídních kurikul je potřebné pracovat s oběma sadami tabulek a zpočátku mít po ruce i vysvětlující text.*

První sada ukazuje cestu k dosažení cílových kompetencí dítěte na konci předškolního období a dává je do vztahu s celoživotním vzděláváním. V záhlaví je proto vždy uvedena jedna ze sedmi **klíčových kompetencí dospělého člověka**, k níž se vztahuje příslušná **cílová kompetence dítěte na konci předškolního věku**.

Ke každé cílové kompetenci dítěte na konci předškolního věku jsou přiřazeny v logických vazbách a souvislostech **dílčí cíle** z pěti oblastí vzdělávání.

Ke každému dílčímu cíli jsou přiřazeny **ukazatele dosaženého vzdělání**, související s uvedeným dílčím cílem a umožňující vyhodnotit jeho možné naplnění. V první sadě je tak k dispozici nástroj, který umožňuje „ohlédnutí“ na konci docházky dítěte do mateřské školy a vyhodnocování průběhu jeho cesty.

V 1. sadě tabulek je možné sledovat vodorovné a svislé propojení rámcového kurikula (RK).

Jako příklad využití provázanosti 1. sady tabulek uvádíme jednu z možností usnadnění evaluace pedagogického procesu:

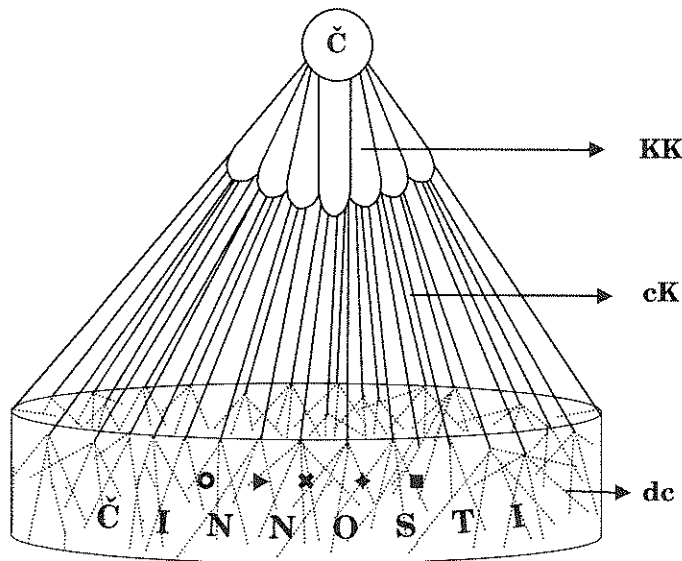
Vyjdeme od reálného projevu dítěte a budeme hledat v 1. sadě tabulek ve 3. sloupci vpravo mezi ukazateli dosaženého vzdělání.

- Pokud **projev** dítěte odpovídá **ukazateli** např. ✱ Umí obhájit své právo (str.131), pak to znamená, že dítě ✱ Má rozvinutou potřebu svobody = **dílčí cíl vzdělávání** ze III. oblasti, 1. podoblasti ve 2 sloupci.

Dále se nám nabízí vazba dílčího cíle a cílové kompetence (v tabulce svisle vzhůru):

- Pokud má dítě rozvinutou potřebu svobody, pak se přibližuje k **cílové kompetenci** 4/4 Umí vyjádřit, co se mu líbí a co ne.
- A jestliže dítě umí vyjádřit, co se mu líbí a co ne, pak míří ke 4. **klíčové kompetenci** 4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

Schéma rámcového kurikula podporujícího zdraví (RKPZ)



Č – člověk; KK – klíčová kompetence dospělého člověka; cK- cílová kompetence dítěte; dc- dílčí cíl; ○, ►, ✱, ◆, ■ – znaky jednotlivých oblastí vzdělávání

Druhá sada doplňuje první sadu tabulek – uvádí **příklady činností dětí**. Jejich prostřednictvím lze směřovat k naplňování dílčích cílů, a to u každého dítěte jinak, individuálně. Současně upozorňuje na možná **rizika ohrožující vzdělávání**, které se mohou na cestě za vzděláním vyskytnout. Příklady činností dětí a rizika ohrožující vzdělávání jsou v 2. sadě tabulek roztrženy do oblastí a do podoblastí vzdělávání.

Již zmíněné využití barev (str. 96) doceníte při tvorbě svého školního kurikula a následně třídních kurikul, kdy vám při plánování budou snadným vodítkem vyváženosti pěti vzdělávacích oblastí. A při evaluaci vám barevné ukazatele dosaženého vzdělání i s přiřazenými znaky oblastí usnadní sledování vyváženosti pedagogického procesu. Více v kapitole Evaluace.

Nabízíme takto strukturované rámcové formální kurikulum s tím, že zůstaly nevyčerpané možnosti dalších dílčích cílů vzdělávání, dalších příkladů činností, ukazatelů, rizik. Také je možné přiřazení stávajících dílčích cílů k jiným cílovým kompetencím, k čemuž bude docházet. Jen je při tom potřeba zachovat logickou strukturu RKPZ, respektovat jeho celistvost a souvislost.

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemoci.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1:	
1 / 1 MÁ ZÁKLADNÍ POZNATKY O LIDSKÉM TĚLE A JEHO HLAVNÍCH FUNKCÍCH.	
Ukazatele dosaženého vzdělání	
I.1	<p>Rozvíjet všechny smysly.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Koordinuje pohyby jemných svalů ruky se zrakovým vnímáním. o Podle chuti pozná známé potraviny. o Poznává podle vůně známá jídla, ovoce... o Provádí diferenciaci zvuků a tónů. o Provádí jemnější zrakovou diferenciaci tvarů až po grafické znaky. o Při poznávání světa používá širokou škálu svých smyslů. o Určí hmatem vlastnosti povrchu, tvary i konkrétní předměty. o Určuje základní chutě.
I.1	<p>Znáť názvy částí těla, smyslových orgánů, některých vnitřních orgánů a jejich funkce.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Označuje některé životně důležité vnitřní orgány a jejich funkce. o Pojmenovává správně části těla. o Ví, které důležité smyslové orgány máme, a ví, jak je chránit před poškozením.
I.4	<p>Rozlišovat bolest a lokalizovat ji.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Dovede lokalizovat místo bolesti. o Pokouší se popsat druh bolesti.
I.3	<p>Mít představu o tom, jak vypadá a jakého je pohlaví.</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Dokáže popsat některé svoje vlastnosti. ► Na pokyn se zařadí do skupiny dětí stejného pohlaví. ► Poznává se na fotografiích i z profilu.
V.2	<p>Vědět, že vše se časem vyvíjí a proměňuje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ví, jak probíhá život člověka z hlediska růstu, vývoje a stárnutí. ■ Ví, jak se mění počasí a příroda v průběhu roku. ■ Ví, že čas se měří na hodiny, dny, týdny, měsíce, roky. ■ Zná funkci hodin.

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojímám podpory zdraví a prevence nemocí.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1: 1 / 2 VNÍMÁ, ŽE ČLOVĚK MŮŽE MIT POTÍŽE SE ZDRAVÍM TĚLESNÝM, ALE TAKÉ DUSEVNÍM, A ŽE TYTO POTÍŽE SPOLU MOHOU SOUUISET.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ztotožnit se s podobou svého těla a s vlastním pohlavím. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nezesměšňuje své tělo ani tělo druhých. ○ Při onemocnění na své tělo nezanevře.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mít povědomí o proměně těla nemocí, úrazem. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dovede hrát bohaté námětové hry na téma nemoc a úraz, jeho léčení, ošetření. ○ Vypráví o zkušenostech s nemocí a s úrazem.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vědět o nutnosti přizpůsobit své chování v době nemoci, po úrazu a při ošetření. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hraje námětové hry na lékaře, na sanitku, na nemocnici... ○ Sdíluje zkušenost s nemocí slovně, hrou, výtvarnou činností... ○ Ví, jak se ošetřuje drobný úraz. ○ Ví, jak se správně chovat při infekčním onemocnění (např. při kýchání, při kašli používá kapesník...).
II.2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mít představu, že city souvisí s tělesnými projevy. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Umi rozlišit a pojmenovat podle výrazu obličeje, držení těla, podle hlasu a způsobu řeči jednotlivé emoční stavy (smutek, strach, vztek, radost...).
III.1	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Uznávat práva druhých. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Dovede ustoupit a slevit ze svých požadavků (nevynucuje si hračku jiného, obsazené místo, pořadí...). ✱ Na odlišnosti neupozorňuje nevhodným způsobem. ✱ Neposmívá se jiným.

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemoci.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1:		Ukazatele dosaženého vzdělání
1 / 3 ROZUMÍ TOMU, ŽE ZPŮSOB, JAKÝM SE ČLOVĚK CHOVA A ŽIJE, MÁ VLIV, ŠPATNÝ NEBO DOBRÝ, NA JEHO ZDRAVÍ.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.1	o Vědět o nutnosti udržování svého těla ve zdraví.	o Ví, že se dá předcházet nemoci. o Ví, proč se chodí k lékaři.
I.2	o Mít potřebu čistého zevnějšku a úpravy.	o Má návyk udržovat v pořádku věci, které používá. o V průběhu dne sleduje svůj zevnějšek, podle potřeby se upravuje.
II.3	▶ Hodnotit své chování.	▶ Ví, kdy se chová správně a kdy špatně.
III.3	* Vědět, že je více možností řešení konfliktů.	* Dovede poradit při řešení konfliktu. * Řeší konflikt v mezích dohodnutých pravidel.
III.3	* Znáť dohodnutá pravidla chování ve skupině.	* Dokáže pojmenovat pravidlo, které bylo porušeno. * Neporušuje dohodnutá pravidla a upozorňuje ostatní na jejich porušení. * Podílí se na vytváření pravidel chování ve skupině. * Umí říct, co se mu na chování druhých nelíbí.
V.1	■ Přizpůsobit své chování tak, aby jeho důsledky nepoškodily zdraví těch společenství, v nichž žije.	■ Dodržuje pravidla společenského chování. ■ Hospodárně zachází s materiály. ■ Hračky nerozbíjí úmyslně. ■ Je šetrné k věcem, které používá. ■ Odpadky odhazuje do určených nádob.

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1:		Ukazatele dosaženého vzdělání
1 / 4 ROZLIŠUJE LIDSKÉ AKTIVITY NA TY, KTERÉ MOHOU ZDRAVÍ CLOVĚKA, PŘÍRODY PODPOROVAT, A TY, KTERÉ MOHOU ZDRAVÍ POŠKOZOVAT.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.2	o Vědět o významu dodržování osobní hygieny pro zdraví.	o Ví, proč se myjeme, proč si čistíme zuby, proč si čistíme nos, proč je třeba dodržovat čistotu na toaletě.
I.4	o Vědět o riziku nadměrného působení audiovizuálních přístrojů.	o Dodržuje pravidla používání AV přístrojů. o Umi uvést alternativní druhy zábavy, vybírat si pořady. o Ví, proč se nemá dlouho dívat na televizní programy. o Ví, že na počítači si nemá hrát neomezeně dlouhou dobu.
III.1	* Hodnotit své chování i chování druhých.	* Nebojí se přiznat chybu. * Umi se omluvit. * Upozorňuje ostatní na porušování pravidel.
IV.3	♦ Všimát si změn a dění v obci, hovořit o nich.	♦ Komentuje změny v obci. ♦ Ví, kdo je to starosta.
V.1	■ Upozorňovat na situace, kdy dochází k poškození blízkého životního prostředí.	■ Dovede popsat důsledky a rizika lidských činností pro životní prostředí. ■ Všimá si kladných i negativních změn ve svém okolí.
V.4	■ Vědět, že každá lidská aktivita přináší důsledky a má přímý vztah k jeho zdraví i zdraví ostatních lidí.	■ Neničí svévolně vybavení mateřské školy. ■ Nezanedbává po sobě odpadky. ■ Posuzuje známé lidské aktivity z hlediska jejich důsledku pro další lidi a pro přírodu (např. Co se stane, když – neukládáme věci na místa, ... odhodíme na zem papír, ...auto pojedje lesní cestou...). ■ Umyslně nepoškozuje prostředí kolem sebe. ■ Uvádí odpovídající příklady důsledků různých aktivit lidí a dětí ve vztahu ke zdraví. ■ Ví, proč třídí odpad.
V.4	■ Vědět, že každá lidská aktivita přináší důsledky a má přímý vztah ke zdraví přírody.	■ Dodržuje pravidla chování v přírodě. ■ Dodržuje pravidla chování v chráněné přírodní rezervaci. ■ Chová se šetrně k životnímu prostředí.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1: 1 / 5 MA ZAJEM POCHOPIŤ JEVI KOLEM SEBE V JEJICH SOUVISLOSTECH; DOVEDE SE PTÁT.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.1	o Vědět, že se tělo v průběhu času mění.	o Rozlišuje jednotlivé fáze lidského života. o Ví, ve které fázi lidského života je a která bude následovat. ▲ Je zvyklé klást otázky, když něco neví, a dožadovat se odpovědi.
II.1	▲ Chtit rozumět okolnímu světu, tomu, co vidí, slyší, hmatá, pociťuje.	▲ Dovede popsat tvar, povrch, barvu... předmětů. ▲ Správně třídí (přirazuje) věci podle barvy, tvaru, velikosti, materiálu... ▲ Umi poměřit mezi sebou několik předmětů a seřadit je podle velikosti. ▲ Umi porovnat množství i pomocí nestandardní míry.
III.2	* Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, formulovat otázku.	* Dovede slovně vyjádřit své potřeby i přání. * Dovede slovně označit předměty a jevy. * Klade srozumitelné otázky. * Nenahrazuje slova gesty. * Umi říct svůj názor.
IV.3	◆ Vědět, jak lidé žili dříve.	◆ Hraje lidové hry. ◆ Pozná historické předměty. ◆ Pozná historický oděv, lidový kroj. ◆ Vypráví historiky, příběhy ze života prarodičů. ◆ Zná lidové písně, říkadla, rýmovačky, povídky... ◆ Zná některá řemesla minulá i současná.
V.1	■ Mít povědomí o rozdílech mezi živou a neživou přírodou a o základních podmínkách pro existenci života.	■ K rostlinám a živočichům se chová s vědomím, že nesprávným zacházením mohou přijít o život. ■ Rozlišuje, co patří do živé a neživé přírody. ■ Ví, které základní podmínky k životu potřebuje rostlina. ■ Ví, které základní podmínky k životu potřebuje živočich. ■ Zachází setrně s předměty a věcmi neživé přírody.

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemoci.

1. sada

V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pochopit vzájemné vazby v konkrétním životním celku (ekosystému). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Řekne, kdo a proč žije nebo roste v určitém přírodním prostředí (např. feka, rybník, les, městský park, hory, pouště, teplé kraje). ■ Zná význam lesa, vody, zemědělské krajiny pro sousedící části přírody nebo pro sousedící lidské sídlo.
V.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pozorovat přítomné děje kolem sebe a jejich změny, zjišťovat příčiny změn. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dovede dokončit začatý příběh. ■ Hledá aktivně odpověď na typ otázky Proč... položené druhým. ■ Klade otázky typu Proč...? ■ Umí řadit obrázky podle posloupnosti děje. ■ Vyhledá logickou souvislost v jednoduchém ději pomocí otázek. ■ Využívá k odpovědi svou zkušenost, vyhledává nové informace.
V.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajímat se o odpovědi i na otázky přesahující běžný lidský život – co bylo, co bude pak. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Chce znát v konkrétních situacích odpověď na otázky vzniku, zániku života. ■ Zajímá se i o jiná, časově vzdálená období, např. pravěk, vzdálenější budoucnost.

<p>Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1:</p> <p>1 / 6 MÁ VYTVOŘENU PŘEDSTAVU O POJMU ZAVISLOST A O VĚCÍCH, KTERÉ NIČÍ ZDRAVÍ A ZKRACUJÍ ŽIVOT ČLOVĚKA (CIGARETY, ALKOHOL, DROGY, HRY NA AUTOMATECH).</p>	
	<p style="text-align: center;"><i>Ukazatele dosaženého vzdělání</i></p>
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Zná, co mu pomáhá být zdravé a v bezpečí a co mu škodí, znát důsledky požívání některých látek pro zdraví.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Vědět, že kontakty s některými dospělými mohou být nebezpečné.
	<ul style="list-style-type: none"> o Rozpoznává chování, které souvisí s pitím alkoholu, kouřením, užíváním drog... o Ví o existenci látek poškozujících zdraví. o Nesbírá pohozené injekční stříkačky. o Při nálezu nebezpečných předmětů upozorňuje na ně dospělého. o Ví, že nemá trhat a jíst jemu neznámé plody.
	<ul style="list-style-type: none"> * Umí odmítnout nevhodný pokyn. * V rizikových situacích dokáže říct ne, uniknout, svěřit se.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 1:	
1 / 7 UVĚDOMUJE SI, ŽE LIDÉ JSOU RŮZNÍ A LIŠÍ SE PODLE ŘADY ZNAKŮ (POHLAVÍ, VĚKU, JAZYKA, KULTURY, ETNIKA, RASY, NABOŽENSTVÍ, SOCIALNÍHO ZAZEMÍ, ŽIVOTNÍ ÚROVNĚ).	
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání	
III.1	<p>Ukazatele dosaženého vzdělání</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Je zvyklé pozorovat okolí a hovořit o změnách. ▶ Je zvyklé vyprávět zážitky.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> * Neodmítne kontakt s dítětem z důvodu jeho odlišnosti.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> * Při setkání s lidmi odlišných ras, národností se chová vstřícně, otevřeně, nebojí se, pomáhá.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> * Chová se přátelsky ke všem dětem, neodsuzuje odlišnosti. * Zajímá se o lidi z různých zemí, světadílů, kultur... <ul style="list-style-type: none"> ■ Ví, že každý stát má své symboly. ■ Ví, že lidé hovoří různými jazyky. ■ Ví, že lidé jiných národností mají svá tradiční jídla, oděv, lidovou slovesnost, tance, pohádky... ■ Ví, že lidé různých etnik mají své zvyklosti... ■ Ví, že se lidé různých kultur v něčem podobají a v něčem se liší. ■ Vnímá a označuje některé znaky lidských ras. ■ Vypráví zážitky z cest do zahraničí.
V.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět o různorodosti kultur, ras, etnik...
V.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vnímá odlišnosti jako přirozený stav. ■ Dovede najít podobnosti i odlišnosti těla, osobních vlastností a projevů mezi dětmi ve třídě, mezi svými příbuznými... ■ Je zvyklé na odlišnosti. ■ Nebojí se odlišnosti. ■ Neodsuzuje odlišnosti, snaží se je poznat a pochopit.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 2)

2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 2:		
2 / 1 VNIMA, ŽE VŠECHNO NA SVĚTĚ MÁ VZTAH KE ZDRAVÍ, BUD HO PODPORUJE, NEBO POŠKOZUJE.	Ukazatele dosaženého vzdělání	
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Neodmítat zdravou výživu. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ochutnává a konzumuje jídla zdravé výživy. ○ Podílí se na přípravě jídel zdravé výživy.
I.3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Přijímat přiměřené množství potravy. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Má návyk jíst přiměřené porce, nepřejídat se.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Znáť, co mu pomáhá být zdravé a v bezpečí a co mu škodí, znáť důsledky požívání některých látek pro zdraví. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rozpoznává chování, které souvisí s pitím alkoholu, kouřením, užíváním drog... ○ Ví o existenci látek poškozujících zdraví. ○ Nesbírá pohozené injekční stříkačky. ○ Při nálezu nebezpečných předmětů upozorňuje na ně dospělého. ○ Ví, že nemá trhat a jíst jemu neznámé plody.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Hodnotit své chování i chování druhých. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Nebojí se přiznat chybu. ✱ Umí se omluvit. ✱ Upozorňuje ostatní na porušování pravidel.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Chápat, co je pochybení, a vědět, že se má odpouštět. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Umí odpustit. ✱ Umí přijmout důsledky svého nesprávného chování. ✱ Zastane se slabšího.
V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět, že každá lidská aktivita přináší důsledky a má přímý vztah ke zdraví přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dodržuje pravidla chování v přírodě. ■ Dodržuje pravidla chování v chráněné přírodní rezervaci. ■ Chová se šetrně k životnímu prostředí.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 2: 2 / 2 ROZLIŠUJE DOBRO A ZLO A DOVEDE OBĚ ETICKÉ KATEGORIE VIDĚT VE VZTAHU KE ZDRAVÍ.	
Ukazatele dosaženého vzdělání	
II.3	► Hodnotit své chování.
IV.3	◆ Vnímát krásu kulturního dědictví.
V.3	■ Vnímát krásu jako jeden z projevů zdraví přírody.
V.4	■ Vědět, že každá lidská aktivita přináší důsledky a má přímý vztah k jeho zdraví i zdraví ostatních lidí.
	► Ví, kdy se chová správně a kdy špatně. ◆ Hraje pohádky. ◆ Při „soubojích“ používá „rytfská“ pravidla. ◆ Staví „historické“ stavby. ◆ Zajímá se o charakterové vlastnosti hrdinů. ◆ Zná některé lidové pohádky. ◆ Ztvárňuje pohádkové postavy. ■ Rozlišuje „zdravou a nemocnou“ rostlinu, potok, les, krajinu... ■ Není si svévolně vybavení mateřské školy. ■ Nezanedbává po sobě odpadky. ■ Posuzuje známé lidské aktivity z hlediska jejich důsledku pro další lidi a pro přírodu (např. Co se stane, když – neukládáme věci na místa, ... odhodíme na zem papír, ...auto pojede lesní cestou...). ■ Úmyslně nepoškozujeme prostředí kolem sebe. ■ Uvádí odpovídající příklady důsledků různých aktivit lidí a dětí ve vztahu ke zdraví. ■ Ví, proč třídí odpad.

2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 2:	
2 / 3 CHAPE, ŽE ZDRAVÍ NENÍ SAMOZŘEJMOST A MUSÍ JE CHRANIT.	
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání	
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Ví, proč je důležité správně držet tělo. o Ví, že nedostatek pohybu může vést k onemocnění.
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Ví, že se dá předcházet nemoci. o Ví, proč se chodí k lékaři.
I.2	<ul style="list-style-type: none"> o Ví, proč se myjeme, proč si čistíme zuby, proč si čistíme nos, proč je třeba dodržovat čistotu na toaletě.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Umí odmítnout nevhodný pokyn. * V rizikových situacích dokáže říct ne, uniknout, svěřit se.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 2:	
2 / 4 CHAPE, ŽE KDYŽ JE ČLOVEK NEMOCEN (KRATKODOBĚ, DLOUHODOBĚ, AKUTNĚ, CHRONICKY), NEMŮŽE DĚLAT ŘADU VĚCÍ, KTERÉ DĚLÁ RÁD A KTERÉ PATŘÍ K JEHO ŽIVOTU.	
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede hrát bohaté námětové hry na téma nemoc a úraz, jeho léčení, ošetření. o Vypráví o zkušenostech s nemocí a s úrazem.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Hraje námětové hry na lékaře, na sanitku, na nemocnici... o Sděluje zkušenost s nemocí slovně, hrou, výtvarnou činností... o Ví, jak se ošetruje drobný úraz. o Ví, jak se správně chovat při infekčním onemocnění (např. při kýchání, při kašli používá kapesník...).
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Pomáhá lidem – dětem handicapovaným, slabým a nemocným. * Pomáhá rodičům. * Stará se o mladší děti a o své kamarády.
V.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vyvodit některé důsledky ze situací, dějů kolem něj, přizpůsobit tomu své chování. ■ Dokáže odpovídat na otázky typu „Co se stane, když...“ ■ Ve hrách a známých situacích dovede reagovat správně na změnu situace.

2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 2: 2 / 5 PODPORUJE KONKRETNÍMI ČINNOSTMI VLASTNÍ ZDRAVÍ I ZDRAVÍ OSTATNÍCH, PŘÍRODY.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.1	o Napomáhat vlastnímu zdraví zdravotními životními návyky.	o Aktivně vyhledává a vyžaduje příležitosti k odpočinku. o Pije pravidelně.
I.1	o Rozvíjet a kultivovat pohybovou koordinaci s hudbou.	o Dovede pohyb přizpůsobit tempu hudby. o Hraje pohybové a taneční hry. o Kultivovaným pohybem vyjadřuje své představy vyvolané hudbou. o Pohyb přizpůsobuje rytmu. o Pohybem vyjadřuje melodie.
I.1	o Zvyšovat svoji tělesnou zdatnost.	o Dokáže ujít přiměřeně dlouhý úsek cesty. o Používá různá nářadí. o Vykonává namáhavější pohyby (běh, překážková dráha...) i po „delší dobu“.
I.2	o Samostatně uspokojovat tělesné potřeby podle individuálně pocitované potřeby (míry) společensky přijatelnou formou.	o Dovede odpočívat, když je unaveno. o Má návyk vhodnou formou požádat o nápoj, jídlo, možnost odpočinku, pohybu. o Pije dostatečně podle osobní potřeby. o Svléká a obléká se podle pocitu tepla.
I.2	o Znáť způsoby a prakticky zvládat úkony osobní hygieny a sebeobsluhy.	o Dovede si podle potřeby samostatně čistit nos, hřtě...). o Dovede vykonat osobní potřebu i v nestandardních podmínkách (les, hřiště...).
I.4	o Znáť pravidla bezpečného chování chodce v dopravním provozu.	o Samostatně se obléká, svléká, převléká. o Správným způsobem používá toaletu. o Umi splachovat. o Dovede se řídit signály semaforu. o Umi pojmenovat dopravní bezpečnostní rizika v blízkém okolí školy a domova. o Umi přecházet přes silnici (přechod, rozhlédnutí...).
III.3	* Postarat se o sebe a o druhé podle svých sil.	* Pomáhá těm, kdo pomoc potřebují a přijmou ji.

2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.

IV.2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Spoluvytvářet prostředí pohody ve třídě. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Chystá překvapení. ◆ Pomůže druhému v tom, v čem potřebuje. ◆ Rozvíjí humorné situace. ◆ Vylepšuje prostředí třídy.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Přizpůsobit své chování tak, aby jeho důsledky nepoškodily zdraví těch společenství, v nichž žije. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dodržuje pravidla společenského chování. ■ Hospodárně zachází s materiály. ■ Hračky nerozbíjí úmyslně. ■ Je šetrné k věcem, které používá. ■ Odpadky odhazuje do určených nádob.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vykonavat jednoduché činnosti podporující zdraví těch společenství, v nichž žije. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pečuje o vzhled třídy. ■ Podílí se na obměně výzdoby mateřské školy. ■ Podílí se na udržování nejbližšího okolí mateřské školy. ■ Pomáhá s úklidem po jiných. ■ Uklízí po sobě.
V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mit zájem podílet se na pozitivních změnách, které směřují k podpoře jeho zdraví, zdraví ostatních lidí a přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je aktivní v činnostech, příp. projektech, které škola vyvíjí ve prospěch ochrany životního prostředí nebo ochrany zdraví. ■ Nabízí svou pomoc v konkrétních případech. ■ Neublížíuje živočichům. ■ Stará se úspěšně o živočichy. ■ Upozorňuje ostatní na špatné životní návyky, nabádá k nápravě. ■ Úspěšně pečuje o rostliny, byliny. ■ Ve třídě třídí odpad. ■ Zajímá se o účinek léčivých rostlin.

2. Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 2: 2 / 6 MA VYTVOŘENÍ PŘEDSTAVY O ZDRAVÉ ŽIVOTOSPRAVĚ.		Ukazatele dosaženého vzdělání
1.1	Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání o Uspokojovat osobní potřebu pohybu.	o Je zvyklé samo organizovat i účastnit se pohybových aktivit. o Ví, že pohyb pomáhá zdraví.
1.1	o Vědět o správném držení těla.	o Je-li upozorněno, zaujme správný stoj, sed. o Ví, že velikost nábytku ovlivňuje správné držení těla.
1.1	o Zdokonalovat koordinaci hrubé i jemné motoriky.	o Dovede hodit a chytit míč více způsoby. o Koordinované provádí pohyby. o Samostatně jezdí na kole. o Samostatně jezdí na koloběžce. o Samostatně se obléká, svléká, zapíná knoflíky, zip. o Samostatně zavazuje klíčky. o Správně chodí po schodech. o Stríhá, lepší různé druhy materiálů. o Tužku drží standardním způsobem užívaným ke psaní. o Úspěšně zdolává překážky lezením, skokem... o Zvládá úkoly her rozvíjející jemnou motoriku.
1.3	o Znat důsledky požívání některých potravin pro zdraví.	o Rozlišuje pamlsky z hlediska zdravé výživy (cukrovinky x sušené ovoce, másli...).
1.3	o Znat názvy potravin.	o Ví, které potraviny zdraví neprospívají. o Ze souboru potravin vybírá ty, které podporují zdraví.
1.3	o Znat původ základních potravin a způsoby jejich uchovávání.	o Pojmenovává některé potraviny a některá jídla. o Pomáhá při přípravě jednoduchého jídla. o Umi slovně popsat postup přípravy některých jídel. o Ví, jak ochránit potraviny před zkažením. o Zná původ některých potravin.

3. Dovede řešit problémy a řeší je.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 3: 3 / 1 JE ZVÍDAVÉ, MÁ TOUHU POZNAVAT.	
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání	
II.1	<p>▶ Chápe rozumět okolnímu světu, tomu, co vidí, slyší, hmatá, pociťuje.</p> <p>▶ Zajímá se o lidské činnosti a dostupná povolání a vytvořit si o nich konkrétní představu.</p> <p>▶ Vytvořit si pozitivní vztah k umění.</p>
II.2	<p>▶ Je zvyklé klást otázky, když něco neví, a dožadovat se odpovědi.</p> <p>▶ Napodobuje jednotlivé lidské činnosti v námětových hrách.</p> <p>▶ Napodobuje různá povolání v námětových hrách.</p> <p>▶ Ví, jaké činnosti souvisí s profesí rodičů.</p> <p>▶ Doprovází zpěv (tanec) hrou na nástroje.</p> <p>▶ Hraje si na divadlo.</p> <p>▶ Má své oblíbené knihy.</p> <p>▶ Používá různé výtvarné techniky.</p> <p>▶ Poznává díla některých umělců.</p> <p>▶ Projevuje se jako poučený posluchač, divák, návštěvník.</p> <p>▶ Raduje se z návštěvy koncertu, divadla, výstavy.</p> <p>▶ Těší se z poslechu poezie, prózy, hudby.</p> <p>▶ Uvědomuje si různost výtvarného ztvárnění skutečností.</p> <p>▶ Ví, že umění je produktem lidské činnosti.</p> <p>▶ Vyhledává příležitosti setkávat se s uměním.</p> <p>▶ Zná a používá různé typy loutek.</p> <p>▶ Zná několik hudebních nástrojů.</p> <p>▶ Zná některé autory dětských knih.</p>
III.2	<p>✱ Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, formulovat otázku.</p>
IV.1	<p>◆ Ví, co potřebují miminka.</p> <p>◆ Vypráví, co ví o tom, jak se narodilo, jak jeho mladší sourozenec...</p>

3. Dovede řešit problémy a řeší je.

IV.1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vědět, kdo všechno patří do rodiny, znát nejbližší příbuzenské vazby. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hru na maminku a tatínka rozšiřuje o další členy rodiny. ◆ Umí vyjmenovat členy rodiny. ◆ Ví, kdo ke komu patří. ◆ Vypráví zážitky ze svého domova.
IV.1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Znáť činnosti členů užší rodiny v zaměstnání i doma. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Při námětové hře na maminku a tatínka si hraje na jejich povolání.
IV.2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Orientovat se v prostoru, v každodenním provozu mateřské školy a v činnostech jednotlivých zaměstnanců. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Donese vzkaz do kuchyně, do jiné třídy. ◆ Má jménu zaměstnance dříve přiřadit jeho profesi. ◆ Má přehled o prostrředí třídy (umístění a účel místnosti). ◆ Správně oslovuje všechny zaměstnance mateřské školy. ◆ Ukládá věci na určená místa. ◆ Umí vytvořit model „plánek“ budovy MŠ, třídy, školní zahrady. ◆ Všechny děti ve třídě oslovuje jménem. ◆ Vyzná se v budově mateřské školy.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vědět o místních tradicích, zvycích a slavnostech. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Účastní se příprav oslav. ◆ Vypráví zážitky ze slavností v obci. ◆ Zná průběh tradičních oslav v obci.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vědět o zajímavostech, pamětihodnostech obce. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Poznává svou obec na fotografiích. ◆ Umí vytvořit „plánek“, model okolí MŠ, obce... ◆ Umí zazpívat písně, které se vážou k místu bydliště. ◆ Ví, jaké pamětihodnosti jsou v obci. ◆ Zavede ostatní na významná místa v obci. ◆ Zná pověsti, pohádky, které se vážou k místu bydliště, okolí, regionu...
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mít povědomí o rozdílech mezi živou a neživou přírodou a o základních podmínkách pro existenci života. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ K rostlinám a živočichům se chová s vědomím, že nesprávným zacházením mohou přijít o život. ■ Rozlišuje, co patří do živé a neživé přírody. ■ Ví, které základní podmínky k životu potřebuje rostlina. ■ Ví, které základní podmínky k životu potřebuje živočich. ■ Zachází šetrně s předměty a věcmi neživé přírody.

3. Dovede řešit problémy a řeší je.

V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pochopit vzájemné vazby v konkrétním životním celku (ekosystému). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Řekne, kdo a proč žije nebo roste v určitém přírodním prostředí (např. řeka, rybník, les, městský park, hory, pouště, teplé kraje). ■ Zná význam lesa, vody, zemědělské krajiny pro sousedící části přírody nebo pro sousedící lidské sídlo.
V.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajímá se o odpovědi i na otázky přesahující běžný lidský život – co bylo, co bude pak. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Chtě znát v konkrétních situacích odpověď na otázky vzniku, zániku života. ■ Zajímá se i o jiná, časově vzdálená období, např. pravěk, vzdálenější budoucnost.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 3: 3 / 2 VÍ, ŽE KDYŽ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ PŘESAHUJE JEHO SILY, MÁ SE OBRÁTIT O POMOC NA OSOBU ZE SVÉHO NEJBLIŽŠÍHO OKOLÍ.	
<i>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</i>	
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Odhadovat rizika ohrožující jeho bezpečnost.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Odhadovat, kdy potřebuje pomoc dospělého.
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozlišit činnosti, které může dělat samo a které mohou vykonávat jen dospělí.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Rozlišit zalování od potřeby informovat dospělého.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Vědět, že když problém přesahuje jeho síly, má požádat o pomoc.
<i>Ukazatele dosaženého vzdělání</i>	
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dodržuje pravidla bezpečnosti. ○ Umí říct, s kým je bezpečné navázat kontakt a s kým ne. ○ Ví, jaké nebezpečí může přinést navazování kontaktů s neznámými lidmi.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dovede si říct o pomoc. ○ Zdoilává překážky podle svých schopností a sil (každý leze jen tam, kam umí).
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nedělá činnosti, které přisluší jen dospělým. ▶ Ve hře rozlišuje dětské a dospělé role.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Nežaluje. * Obrací se na dospělého v případě nutnosti.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Ví, na koho se může obrátit o pomoc (osoby blízké, osoby důvěryhodné).

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 3: 3 / 3 ROZVIJÍ SVÉ POZNAVACÍ FUNKCE A DOVEDNOSTI.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
Ukazatele dosaženého vzdělání		
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Chápat rozdíly mezi skutečností zobrazovanou, reálnou a symbolickou. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dovede vstoupit do hry a vystoupit z ní. ▶ Rozlišuje smyšlený (fantazijní) příběh od reality. ▶ Umí „přečíst“ piktogramy.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mít bohatě rozvinutou fantazii. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uplatňuje fantazii při hrách. ▶ Uplatňuje fantazii při výtvarných činnostech. ▶ Uplatňuje fantazii při hudebních činnostech. ▶ Vymýšlí příběhy, pohádky...
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Opakovat z paměti jednoduché série psychomotorických úkonů. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Opakuje z paměti jednoduché série pohybů bez slovního doprovodu. ▶ Opakuje z paměti jednoduché série pohybů se slovním doprovodem. ▶ Složí jednoduchý objekt z papíru (lodičku, čepici...).
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Orientovat se v čase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Přifazuje k pojímům ráno, poledne, večer typické lidské činnosti. ▶ Řeší správné úlohy na určení časového sledu událostí. ▶ Umí popsat rozdíl mezi dnem a nocí. ▶ Vyjmenovává charakteristické znaky ročních dob. ▶ Vyjmenuje dny v týdnu a jejich pořadí.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pochopit a zapamatovat si krátký literární text, příběh. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ilustruje děj. ▶ Přednáší říkadla, básně. ▶ V námětových hrách přehrává příběhy. ▶ Vypráví jednoduché příběhy.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Poznat shodu, podobnost, rozdíl. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ V přirozených situacích dovede najít a označit shodu, podobnost, rozdíl.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Poznat výjimky z řádu, ze série. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dovede vyhledat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích. ▶ Dovede vyhledat rozdíly v řadě podobných předmětů. ▶ Pracuje podle předtohy.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Připravit, zaměřně se soustředit na určitou dobu, uskutečnit a dokončit činnost. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dokáže činnost přerušit a vrátit se k ní. ▶ Samostatně volí činnost, soustředí se na ni a samo rozhodne, kdy končí. ▶ Soustředěně naslouchá čtení, vyprávění.

3. Dovede řešit problémy a řeší je.

1. sada

II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozlišit a pojmenovat vlastnosti a kvalitu věcí a vztahy mezi nimi (barva, tvar, povrch, množství, velikost, druhy materiálů...). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dovede popsat tvar, povrch, barvu... předmětů. ▶ Správně třídí (přifazuje) věci podle barvy, tvaru, velikosti, materiálu... ▶ Umí poměřit mezi sebou několik předmětů a seřadit je podle velikosti. ▶ Umí porovnat množství i pomocí nestandardní míry.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozlišovat směry a vzdálenosti, orientovat se v prostoru. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Správně používá předložky před, za, pod... ▶ Staví z konstruktivních stavebnic podle předlohy i podle fantazie. ▶ Umí ukázat, kde je nahore, dole, vpravo, vlevo, uprostřed, v rovině i v prostoru. ▶ Umí vyřešit bludistě. ▶ Určí správně, co je dál, co blíž.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Skládat části do celků a rozkládat celek na části. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Skládá dřevěné mozaiky podle náčrtu. ▶ Skládá puzzle, obrázkové kubusy.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Všimát si věcí, lidí a dějů kolem sebe, sdělovat, čeho si všimlo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Je zvyklé pozorovat okolí a hovořit o změnách. ▶ Je zvyklé vyprávět zážitky.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vytvářet bohatství představ. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vyjadřuje své představy pohybem, slovně, výtvarnými a hudebními činnostmi...
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vytvářet logické souvislosti a celky. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dokončí příběh. ▶ Doplní slova v písni. ▶ Skládá podle vzoru. ▶ Vytváří algoritmy.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Záměrně vnímat a znát názvy věcí, jevů a rozumět obsahu názvů. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pozoruje dění kolem sebe. ▶ Správně určuje a pojmenovává věci a jevy ve svém okolí.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Znat základy práce s počítačem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pracuje s počítačem a jednoduchým programem.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte, ke klíčové kompetenci 3: 3 / 4 UMI SE CITOVĚ VYROVNAT S NOVÝMI SITUACEMI V RAMCI BEZNEHO ŽIVOTA DÍTĚTE SVĚHO VĚKU.	
	Ukazatele dosaženého vzdělání
II.2	<p>Jednotlivé dětské cíle vzdělávání</p> <p>► Chovat se s empatií a respektem k citovému životu svému i druhých.</p>
II.2	<p>► Kontrolovat extrémní projevy svých emocí a nálad.</p>
II.3	<p>► Svě chování přizpůsobovat sociálnímu prostředí, uvědomovat si různé sociální role.</p>
III.1	<p>✖ Uznávat práva druhých.</p>
IV.1	<p>◆ Mít představu o roli školáka.</p>
	<p>Ukazatele dosaženého vzdělání</p> <p>► Nebojí se dát svoje city najevo. ► Nevysmívá se citovým projevům ostatních. ► Nevysmívá se výsledkům práce druhých. ► Raduje se s ostatními. ► Snaží se utišit negativní city druhých. ► Dovede vyjádřit city a prožitky společensky přijatelnými způsoby. ► Respektuje pravidla soužití.</p> <p>► Svě chování dovede přizpůsobit sociálnímu prostředí, ve kterém se pohybuje (dětská skupina, rozhovor s cizím dospělým, s blízkým dospělým...).</p> <p>✖ Dovede ustoupit a slevit ze svých požadavků (nevymucuje si hračku jiného, obsazené místo, pořadí...).</p> <p>✖ Na odlišnosti neupozorňuje nevhodným způsobem. ✖ Neposmívá se jiným.</p> <p>◆ Hovoří o své roli školáka, jeho představy jsou realistické a pozitivní. ◆ Hraje si na školu. ◆ Ví, jak vypadá zevnitř škola, školní třída. ◆ Zná cestu ke škole.</p>

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 3: 3 / 5 K PROBLÉMŮM PŘÍSTUPUJE AKTIVNĚ, ORGANIZUJE SVÉ ČINNOSTI, NEČEKÁ, ŽE JEHO PROBLÉMY BUDE ŘEŠIT NĚKDO JINÝ.		Ukazatele dosaženého vzdělání
II.3	Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání ▶ Mít a hájit svůj názor.	▶ Nebojí se říct svůj názor. ▶ Obhajuje svůj názor adekvátní formou.
II.3	▶ Používat účelné postupy při řešení.	▶ Dokáže odhadnout potřebný prostor pro zamýšlenou činnost. ▶ Dovede účelně využít limitovaný čas. ▶ Vybírá a vhodně uspořádává činnosti při řešení problémů.
II.3	▶ Přistupovat odpovědně k prováděným činnostem.	▶ Dokončuje započatou činnost. ▶ Zvažuje možnosti řešení.
III.2	* Dodržovat základní společenské normy komunikace.	* Domlouvá se, vyjednává. * Mluví srozumitelně, přiměřeně hlasitě... * Navazuje správnou formou kontakt s vrstevníky i s dospělými (oslovení, tykáni, vykání...). * Neskáče do řeči, nechá domluvit. * Oslovuje děti jejich křestním jménem. * Pozdraví, rozloučí se. * Při mluvení se netočí zády. * Slušně požádá, poprosí, poděkuje.
III.3	* Chtit spolupracovat ve skupině a se skupinou.	* Neprosazuje se na úkor druhého. * Umí přijmout úkol. * Vyvíjí snahu o dokončení společného úkolu.
V.4	■ Aktivně hledat řešení.	■ Odpadky po jiných uklízí takovým způsobem, aby neohrozilo svoje zdraví. ■ Upozorňuje dospělého na škodlivé chování a radí se s ním o možné nápravě. ■ V různých situacích nabízí (vymýšlí) více řešení, diskutuje o nich. ■ Všímá si nepořádku kolem sebe.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 3: 3 / 6 ŘEŠÍ JEDNODUCHÉ PROBLEMY, MA PŘEDSTAVU O TOM, ŽE VĚTŠINU PROBLÉMU MUZE ŘEŠIT VÍCE ZPŮSOBY.	
Ukazatele dosaženého vzdělání	
II.1	<p>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</p> <p>► Přistupovat tvořivě ke skutečnosti.</p>
III.1	<p>► Řeší tvořivé problémy – improvizuje, domýšlí, nalézá alternativní řešení.</p> <p>► Tvoří originální výtvoř.</p>
III.2	<p>* Nebojí se přiznat chybu.</p> <p>* Umí se omluvit.</p> <p>* Upozorňuje ostatní na porušování pravidel.</p>
III.3	<p>* Chápe význam piktogramů.</p> <p>* Poznává podle výrazu tváře náladu kamaráda.</p> <p>* Rozlišuje význam gest, mimických a pohybových projevů.</p> <p>* Umí formou piktogramu vyjádřit pravidla chování ve skupině.</p>
III.4	<p>* Dovede poradit při řešení konfliktu.</p> <p>* Řeší konflikt v mezích dohodnutých pravidel.</p>
III.5	<p>* Dokáže pojmenovat pravidlo, které bylo porušeno.</p> <p>* Neporušuje dohodnutá pravidla a upozorňuje ostatní na jejich porušení.</p>
III.6	<p>* Podílí se na vytváření pravidel chování ve skupině.</p> <p>* Umí říct, co se mu na chování druhých nelíbí.</p>
III.7	<p>* Dodržuje společenská pravidla.</p> <p>* Poznává, zda bylo některé pravidlo porušeno.</p>
V.2	<p>■ Dokáže odpovídat na otázky typu „Co se stane, když...“</p> <p>■ Ve hrách a známých situacích dovede reagovat správně na změnu situace.</p>
V.4	<p>■ Dokáže přijmout důsledky svého chování.</p> <p>■ Rozhodnutí přizpůsobuje výsledku úvahy.</p> <p>■ Ví, že před každým konáním má nejdřív zvažovat situaci.</p>

3. Dovede řešit problémy a řeší je.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 3: 3 / 7 NEMA OBAVU ZE ZMĚNY, PŘIJÍMÁ JI JAKO BĚŽNOU SOUČÁST ŽIVOTA.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I 1	<ul style="list-style-type: none"> o Vědět, že se tělo v průběhu času mění. 	<ul style="list-style-type: none"> o Rozlišuje jednotlivé fáze lidského života. o Ví, ve které fázi lidského života je a která bude následovat.
I 4	<ul style="list-style-type: none"> o Mít povědomí o proměně těla nemocí, úrazem. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede hrát bohaté námětové hry na téma nemoc a úraz, jeho léčení, ošetření. o Vypráví o zkušenostech s nemocí a s úrazem.
V 2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pozorovat přítomné oěje kolem sebe a jejich změny, zjišťovat příčiny změn. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dovede dokončit začatý příběh. ■ Umí řadit obrázky podle posloupnosti děje. ■ Vyhledá logickou souvislost v jednoduchém ději pomocí otázek.
V 2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět, že vše se časem vyvíjí a proměňuje. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ví, jak probíhá život člověka z hlediska růstu, vývoje a stárnutí. ■ Ví, jak se mění počasí a příroda v průběhu roku. ■ Ví, že čas se měří na hodiny, dny, týdny, měsíce, roky. ■ Zná funkci hodin.
V 4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mít zájem podílet se na pozitivních změnách, které směřují k podpoře jeho zdraví, zdraví ostatních lidí a přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je aktivní v činnostech, příp. projektech, které škola vyvíjí ve prospěch ochrany životního prostředí nebo ochrany zdraví. ■ Nabízí svou pomoc v konkrétních případech. ■ Neublížíže živočichům. ■ Stará se úspěšně o živočichy. ■ Upozorňuje ostatní na špatné životní návyky, nabádá k nápravě. ■ Úspěšně pečuje o rostliny, byliny. ■ Ve třídě třídí odpad. ■ Zajímá se o účinek léčivých rostlin.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 4)
4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 4: 4 / 1 MÁ VYTVOŘENY ZÁKLADNÍ NAVYKY SEBEOBSLUHY A OSOBNÍ HYGIENY.		Ukazatele dosaženého vzdělání
I.2	Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání <ul style="list-style-type: none"> o Mít potřebu čistého zevnějšku a úpravy. 	<ul style="list-style-type: none"> o Má návyk udržovat v pořádku věci, které používá. o V průběhu dne sleduje svůj zevnějšek, podle potřeby se upravuje.
II.2	<ul style="list-style-type: none"> o Samostatně dodržovat pravidla a postupy osobní hygieny a sebeobsluhy. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede se čistě mýt. o Upozorňuje ostatní na nesprávný postup při vykonávání osobní hygieny.
I.2	<ul style="list-style-type: none"> o Samostatně se chovat při stolování, kulturně stolovat. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede nést talíř s jídlem, nalitý hrnek. o Dovede používat papírový ubrousek. o Dovede požádat o přiměřenou porci jídla. o Dovede se najíst s použitím příboru. o Dovede si nabrat jídlo. o Dovede si nalít nápoj. o Chová se u stolu přirozeně a správně nejen v přítomnosti dospělého. o Prostírá si a udržuje čistotu v okolí talíře.
I.2	<ul style="list-style-type: none"> o Znáť způsoby a prakticky zvládat úkony osobní hygieny a sebeobsluhy. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede si podle potřeby samostatně čistit nos. o Dovede vykonat osobní potřebu i v nestandardních podmínkách (les, hřiště...). o Samostatně se obléká, svléká, převléká. o Správným způsobem používá toaletu. o Umí splachovat.
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Snižovat závislost na dospělém. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Je samostatně v sebeobsluze, stolování, v hygieně. ▶ Neobrací se s každou maličkostí na dospělého.
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vážít si sebe pro to, co umím. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Je hrdé na výsledky své práce. ▶ Nezneužívá ochoty druhých k pomoci. ▶ Umí požádat o pomoc. ▶ Ví, jaké činnosti se mu daří.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 4)
4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence ke klíčové kompetenci 4: 4 / 2 DOVEDE OZNAČIT SVOJE POTŘEBY (TĚLESNÉ, PSYCHICKÉ, SOCIÁLNÍ, ETICKÉ), PŘÍZPŮSOBIT JIM SVÉ CHOVÁNÍ.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
	Ukazatele dosaženého vzdělání	
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Uspokojovat osobní potřebu pohybu. 	<ul style="list-style-type: none"> o Je zvyklé samo organizovat i účastnit se pohybových aktivit. o Ví, že pohyb pomáhá zdraví.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> o Ztotožnit se s podobou svého těla a s vlastním pohlavím. 	<ul style="list-style-type: none"> o Nezesměšňuje své tělo ani tělo druhých. o Při onemocnění na své tělo nezanévře.
I.2	<ul style="list-style-type: none"> o Samostatně uspokojovat tělesné potřeby podle individuálně pocítované potřeby (míry) společensky přijatelnou formou. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede odpočívat, když je unaveno. o Má návyk vhodnou formou požádat o nápoj, jídlo, možnost odpočinku, pohybu. o Pije dostatečně podle osobní potřeby. o Svléká a obléká se podle pocitu tepla.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Záměrně vnímat a znát názvy věcí, jevů a rozumět obsahu názvů. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pozoruje dění kolem sebe. ▶ Správně určuje a pojmenovává věci a jevy ve svém okolí.
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Chovat se autenticky. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aktivně se účastní komunitního kruhu. ▶ Nezasílá své pocity. ▶ Projevuje se autonomně při tvořivých činnostech. ▶ Projevuje se spontánně způsobem přiměřenými věku.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 4)
4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 4: 4 / 3 ODHADUJE RIZIKA OHROŽUJÍCÍ JEHO ZDRAVÍ A BEZPEČNOST.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Odhadovat rizika ohrožující jeho bezpečnost. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dodržuje pravidla bezpečnosti. ○ Umí říct, s kým je bezpečné navázat kontakt a s kým ne. ○ Ví, jaké nebezpečí může přinést navazování kontaktů s neznámými lidmi.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Znáť pravidla bezpečného chování chodce v dopravním provozu. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dovede se řídit signály semaforu. ○ Umí pojmenovat dopravní bezpečnostní rizika v blízkém okolí školy a doma. ○ Umí přecházet přes silnici (přechod, rozhlédnutí...). ○ Zná některé dopravní značky.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Znáť, co mu pomáhá být zdravé a v bezpečí a co mu škodí, znáť důsledky požívání některých látek pro zdraví. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rozpoznává chování, které souvisí s pitím alkoholu, kouřením, užíváním drog... ○ Ví o existenci látek poškozujících zdraví. ○ Nesbírá pohozené injekční stříkačky. ○ Při nálezu nebezpečných předmětů upozorňuje na ně dospělého. ○ Ví, že nemá trhat a jíst jemu neznámé plody.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Zvažovat situaci z hlediska bezpečí. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dodržuje dohodnutá pravidla chování a bezpečnosti. ○ Dodržuje pravidla chování na dopravním hřišti. ○ Dodržuje správné postupy při manipulaci s předměty, kterými se může poranit (např. kladivo, nůž, nůžky, jehla....). ○ Ví, že nesmí jezdit na kole po silnici samostatně. ○ Ví, že věci nabízené neznámými lidmi v neznámém prostředí musí odmítnout.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozlišit činnosti, které může dělat samo a které mohou vykonávat jen dospělí. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nedělá činnosti, které přísluší jen dospělým. ▶ Ve hře rozlišuje dětské a dospělé role.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Rozlišit zalování od potřeby informovat dospělého. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Nežaluje. ✱ Obrací se na dospělého v případě nutnosti.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 4)
4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

1. sada

III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Vědět, že kontakty s některými dospělými mohou být nebezpečné. ■ Odhalovat rizika i přínosy zvažovaných řešení. 	<ul style="list-style-type: none"> * Umi odmítnout nevhodný pokyn. * V rizikových situacích dokáže říct ne, uniknout, svěřit se.
V.4		<ul style="list-style-type: none"> ■ Dokáže přijmout důsledky svého chování. ■ Rozhodnutí přizpůsobuje výsledku úvahy. ■ Ví, že před každým konáním má nejdřív zvažovat situaci.

<p>Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 4: 4 / 4 V BĚŽNÝCH ŽIVOTNÍCH SITUACÍCH PŘEDVÍDÁ NÁSLEDKY A PŘIJÍMÁ KONKRÉTNÍ DŮSLEDKY SVÝCH ČINŮ, SVÉHO CHOVÁNÍ.</p>		
<i>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</i>		
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Chápat souvislost mezi příčinou a následkem při ochraně zdraví. 	<p style="text-align: center;"><i>Ukazatele dosaženého vzdělání</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o Ví, kde a čím může svým chováním ohrozit zdraví nebo bezpečnost svou i druhých (např. skákání ze schodů, přebíhání přes silnici, hry na chodníku, zacházení s nůžkami, s nářadím, namáhání hlasivek...).
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ► Chovat se odpovědně. 	<ul style="list-style-type: none"> ► Projevuje se otevřeně, ale společensky přijatelnou formou. ► Přijímá důsledky svého chování.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> * Chápat, co je pochybení, a vědět, že se má odpouštět. 	<ul style="list-style-type: none"> * Umi odpustit. * Umi přijmout důsledky svého nesprávného chování. * Zastane se slabšího.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Přizpůsobit své chování tak, aby jeho důsledky nepoškodily zdraví těch společenství, v nichž žije. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dodržuje pravidla společenského chování. ■ Hospodárně zachází s materiály. ■ Hračky nerozbíjí úmyslně. ■ Je šetrné k věcem, které používá. ■ Odpadky odhazuje do určených nádob.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 4: 4 / 5 DOVEDE VYVINOUT ÚSILÍ, POKUD CHAPE SMYSL SVÉ ČINNOSTI, VYTRVA U NÍ, DOKONČUJE JI.	
Ukazatele dosaženého vzdělání	
I.1	<p>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</p> <p>o Zdokonalovat koordinaci hrubé i jemné motoriky.</p> <p>o Dovede hodit a chytit míč více způsoby.</p> <p>o Koordinované provádí pohyby.</p> <p>o Samostatně jezdí na kole.</p> <p>o Samostatně jezdí na koloběžce.</p> <p>o Samostatně se obléká, svléká, zapíná knoflíky, zip.</p> <p>o Samostatně zavazuje klíčky.</p> <p>o Správně chodí po schodech.</p> <p>o Stříhá, lepí různé druhy materiálů.</p> <p>o Tužku drží standardním způsobem užívaným ke psaní.</p> <p>o Úspěšně zdoilává překážky lezením, skokem...</p> <p>o Zvládá úkoly her rozvíjející jemnou motoriku.</p>
II.1	<p>► Připravit, záměrně se soustředit na určitou dobu, uskutečnit a dokončit činnost.</p>
III.3	<p>* Chtít spolupracovat ve skupině a se skupinou.</p>
IV.2	<p>◆ Uplatnit svou dovednost ve prospěch společenství mateřské školy.</p>

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 4)
4. Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 4:		Ukazatele dosaženého vzdělání
4 / 6 UMÍ VYJÁDŘIT, CO SE MU LÍBÍ, CO NE, VYSVĚTLIT PROC.		
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
III.3	▶ Mít a hájit svůj názor.	▶ Obhajuje svůj názor adekvátní formou. ▶ Nebojí se říct svůj názor.
III.1	* Mít rozvinutou potřebu svobody.	* Umí obhájit své právo. * Umí se prosadit.
III.2	* Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, formulovat otázku.	* Dovede slovně vyjádřit své potřeby i přání. * Dovede slovně označit předměty a jevy. * Klade srozumitelné otázky. * Nenahrazuje slova gesty. * Umí říct svůj názor.
III.2	* Uplatňovat neverbální komunikaci.	* Dovede přiřadit odpovídající piktogram (např. pravidla chování) ke vzniklé situaci. * Používá vřítá gesta neverbální komunikace. * Reaguje správně na podněty neverbální komunikace.
IV.3	◆ Všimnout si změn a dění v obci, hovořit o nich.	◆ Komentuje změny v obci. ◆ Ví, kdo je to starosta.
V.3	■ Vědět o odlišnostech i podobnostech věcí a jevů, které je obklopují.	■ V encyklopediích dovede vyhledat a okomentovat obrázky různých druhů podnebí, zemského povrchu, lidských ras, architektury... ■ Třídí, řadí, uspořádává do celků předměty, obrázky, podle jejich podobnosti a odlišnosti...

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 1 POZNÁVÁNÍM SEBE SAMÉHO VYTVÁŘÍ PRAVDIVÝ OBRAZ O SOBĚ, O SVĚ IDENTITE, VLASTNOSTECH (TEMPERAMENT), SKLONECH A SCHOPNOSTECH.		Ukazatele dosaženého vzdělání
1.1	<p>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</p> <ul style="list-style-type: none"> o Ztotožnit se s podobou svého těla a s vlastním pohlavím. 	<ul style="list-style-type: none"> o Nezesměšňuje své tělo ani tělo druhých. o Při onemocnění na své tělo nezanevře.
1.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Záměrně vnímat a znát názvy věcí, jevů a rozumět obsahu názvů. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pozoruje dění kolem sebe. ▶ Správně určuje a pojmenovává věci a jevy ve svém okolí.
1.2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mít představu, že city souvisí s tělesnými projevy. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Umí rozlišit a pojmenovat podle výrazu obličeje, držení těla, podle hlasu a způsobu řeči jednotlivé emoční stavy (smutek, strach, vztek, radost...).
1.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mít představu o tom, jak vypadá a jakého je pohlaví. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dokáže popsat některé svoje vlastnosti. ▶ Na pokyn se zařadí do skupiny dětí stejného pohlaví. ▶ Poznává se na fotografii i z profilu.
1.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vážít si sebe pro to, co umím. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Je hrdé na výsledky své práce. ▶ Nezneužívá ochoty druhých k pomoci. ▶ Umí požádat o pomoc. ▶ Ví, jaké činnosti se mu daří.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 2 SNAŽÍ SE OVLÁDAT INTENZITU EMOCÍ, KTERÉ BY ŠKODILY JEMU NEBO OKOLÍ.		Ukazatele dosaženého vzdělání
1.2	<p>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Kontrolovat extrémní projevy svých emocí a nálad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dovede vyjádřit city a prožitky společensky přijatelnými způsoby. ▶ Respektuje pravidla soužití.
1.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hodnotit své chování. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ví, kdy se chová správně a kdy špatně.

5. Posiluje duševní odolnost.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 3 CHAPE ŽE TĚLESNÁ AKTIVITA, ZDRAVÁ VÝŽIVA, SPANEK A ODPOČINEK PŘÍSPÍVAJÍ K DOBRÉ NÁLADĚ A SPOKOJENOSTI.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Rozvíjet a kultivovat pohybovou koordinaci s hudební. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede pohyb přizpůsobit tempu hudby. o Hraje pohybové a taneční hry. o Kultivovaným pohybem vyjadřuje své představy vyvolané hudbou. o Pohyb přizpůsobuje rytmu. o Pohybem vyjadřuje melodii.
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Správně provádět jednoduché pohyby a cviky. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede provést jednoduché akrobatické cviky.
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Uspokojuvat osobní potřebu pohybu. 	<ul style="list-style-type: none"> o Je zvyklé samo organizovat pohybové aktivity i účastnit se jich. o Ví, že pohyb pomáhá zdraví.
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Vědomě uvolnit svalové napětí, ovládat vdech i výdech. 	<ul style="list-style-type: none"> o Správně provádí jednotlivé relaxační cviky. o Správně provádí dýchání.
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Zaujímat pozitivní postoj k pohybu, sportování. 	<ul style="list-style-type: none"> o Napodobuje některé sporty. o Umí pojmenovat některé sporty.
I.2	<ul style="list-style-type: none"> o Samostatně uspokojovat tělesné potřeby podle individuálně pocitované potřeby (míry) společensky přijatelnou formou. 	<ul style="list-style-type: none"> o Dovede odpočívat, když je unaveno. o Má návyk vhodnou formou požádat o nápoj, jídlo, možnost odpočinku, pohybu. o Pije dostatečně podle osobní potřeby. o Svléká a obléká se podle pocitu tepla.
I.3	<ul style="list-style-type: none"> o Neodmítat zdravou výživu. 	<ul style="list-style-type: none"> o Ochutnává a konzumuje jídla zdravé výživy. o Podílí se na přípravě jídel zdravé výživy.
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Přijímat svět pozitivně. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Projevuje se optimisticky. ▶ Vyjadřuje, co cítí – ví, že něco je mu příjemné a něco je mu nepříjemné.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Mít rozvinutou potřebu svobody. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Umí obhájit své právo. ✱ Umí se prosadit.
IV.2	<ul style="list-style-type: none"> o Spoluvytvářet prostředí pohody ve třídě. 	<ul style="list-style-type: none"> o Chystá překvapení. o Pomůže druhému v tom, v čem potřebuje. o Rozvíjí humorné situace. o Vylepšuje prostředí třídy.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 4 CHÁPE, ŽE LIDÉ MAJÍ RŮZNÉ POCITY, EMOCE A CITY, DOVEDE JE ROZPOZNAVAT A POJMENOVAT.	
Ukazatele dosaženého vzdělání	
II.2	<p>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</p> <p>▶ Chovat se s empatií a respektem k citovému životu svému i druhých.</p>
II.2	<p>▶ Mít povědomí, že uvnitř sebe má duševní život.</p>
II.2	<p>▶ Postihnout vztah mezi emocí a podnětem.</p>
II.2	<p>▶ Uvědomovat si různost projevů citového života.</p>
III.2	<p>* Rozumět projevům neverbální komunikace.</p>
	<p>▶ Nebojí se dát svoje city najevo.</p> <p>▶ Nevysmívá se citovým projevům ostatních.</p> <p>▶ Nevysmívá se výsledkům práce druhých.</p> <p>▶ Raduje se s ostatními.</p> <p>▶ Snaží se utišit negativní city druhých.</p> <p>▶ Všimá si svých pocitů, emocí, nálad, a to i negativních.</p> <p>▶ Dovede určit příčinu své emoce nebo nálady.</p> <p>▶ Spontánně a s prožitkem zpívá, tančí, kreslí...</p> <p>* Chápe význam piktoqramů.</p> <p>* Poznává podle výrazu tváře náladu kamaráda.</p> <p>* Rozlišuje význam gest, mimických a pohybových projevů.</p> <p>* Umí formou piktoqramu vyjádřit pravidla chování ve skupině.</p>

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 5 DOVEDE SDĚLOVAT UDÁLOSTI A PŘÍHODY, KTERÉ SE MU STALY.	
II.1	<p>▶ Všimá si věcí, lidí a dějů kolem sebe, sdělovat, čeho si všimlo.</p>
II.1	<p>▶ Vytvářet bohatství představ.</p>
II.2	<p>▶ Vědět, že sdělení pocitů mu pomáhá.</p>
III.2	<p>* Cítit uspokojení z vlastního řečového projevu.</p>
	<p>▶ Je zvyklé pozorovat okolí a hovořit o změnách.</p> <p>▶ Je zvyklé vyprávět zážitky.</p> <p>▶ Vyjadřuje své představy pohybem, slovně, výtvarnými a hudebními činnostmi...</p> <p>▶ Neostýchá se o svých emocích, náladách, pocitech hovořit.</p> <p>* Diskutuje.</p> <p>* Chce komunikovat, rádo mluví.</p> <p>* Chce se vyjádřit, ptát, naslouchat, dorozumět se.</p> <p>* Sděluje prožitky.</p> <p>* Snaží se, aby komunikace byla vzájemná.</p>

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 5)
5. Posiluje duševní odolnost.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 6 KOMUNIKUJE, DOKÁŽE SE DOHODNOUT I V PŘÍPADĚ PROBLÉMOVÉ SITUACE.		Ukazatele dosaženého vzdělání
II.3	▶ Chovat se autenticky.	▶ Aktivně se účastní komunitního kruhu. ▶ Nezastírá své pocity. ▶ Projevuje se autonomně při tvořivých činnostech. ▶ Projevuje se spontánně způsoby přiměřenými věku. ▶ Obhazuje svůj názor adekvátní formou. ▶ Nebojí se říct svůj názor.
III.1	▶ Mít a hájit svůj názor.	✱ Dovede ustoupit a slevit ze svých požadavků (nevynucuje si hračku jiného, obsazené místo, pořadí...).
III.1	✱ Uznávat práva druhých.	✱ Na odlišnosti neupozorňuje nevhodným způsobem. ✱ Neposmívá se jiným.
III.2	✱ Dodržovat základní společenské normy komunikace.	✱ Domlouvá se, vyjednává. ✱ Mluví srozumitelně, přiměřeně hlasitě... ✱ Navazuje správnou formou kontakt s vrstevníky i s dospělými (oslovení, tykáni, vykání...).
III.2	✱ Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, formulovat otázku.	✱ Neskáče do řeči, nechá domluvit. ✱ Oslovuje děti jejich křestním jménem. ✱ Pozdraví, rozloučí se. ✱ Při mluvení se netočí zády. ✱ Slušně požádá, poprosí, poděkuje.
III.2	✱ Záměrně naslouchat.	✱ Dovede slovně vyjádřit své potřeby i přání. ✱ Dovede slovně označit předměty a jevy. ✱ Klade srozumitelné otázky. ✱ Nenahrazuje slova gesty. ✱ Umí říct svůj názor.
III.3	✱ Vědět, že je více možností řešení konfliktů.	✱ Aktivně naslouchá, co druhý říká. ✱ Rozumí ústnímu pokynu a vykoná ho. ✱ Dovede poradit při řešení konfliktu. ✱ Řeší konflikt v mezích dohodnutých pravidel.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5:	
5 / 7 MÁ ZVNITŘNĚNOU POTŘEBU ŘADU, AKTIVNĚ SE PODÍLÍ NA TVORBĚ PRAVIDEL. PŘIJATÁ PRAVIDLA SE SNAŽÍ PLNIT.	
<i>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</i>	
III.1	<p style="text-align: center;"><i>Ukazatele dosaženého vzdělání</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Poznat výjimky z řádu, ze série. ▶ Dovede vyhledat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích. ▶ Dovede vyhledat rozdíly v řadě podobných předmětů. ▶ Pracuje podle předlohy.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Dokáže pojmenovat pravidlo, které bylo porušeno. * Neporušuje dohodnutá pravidla a upozorňuje ostatní na jejich porušení. * Podílí se na vytváření pravidel chování ve skupině. * Umí říct, co se mu na chování druhých nelíbí.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Dodržuje společenská pravidla. * Pozná, zda bylo některé pravidlo porušeno.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5:	
5 / 8 DOVEDE POŽÁDAT O POMOC, KDYŽ JE V NOUZI.	
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Odhadovat, kdy potřebuje pomoc dospělého.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Akceptovat kompetentní autoritu.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Rozlišit žalování od potřeby informovat dospělého.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Vědět, že když problém přesahuje jeho síly, má požádat o pomoc.
IV.2	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Vědět, že mateřská škola je společenství, ve kterém platí dohodnutá pravidla.
<ul style="list-style-type: none"> o Dovede si říct o pomoc. o Zdolává překážky podle svých schopností a sil (každý leze jen tam, kam umí). * Nechá si poradit, přijme navrhané řešení. * Nežaluje. * Obrací se na dospělého v případě nutnosti. * Ví, na koho se může obrátit o pomoc (osoby blízké, osoby důvěryhodné). ♦ Dodržuje pravidla chování na školní zahradě. ♦ Dovede rodičům vysvětlit pravidla chování v mateřské škole. ♦ Umí se v rámci pravidel volně pohybovat po budově mateřské školy. 	

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 5)
5. Posiluje duševní odolnost.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 5: 5 / 9 DOVEDE ZVLÁDNOUT JEDNODUCHÉ ZÁTĚŽE A PŘEKÁŽKY.	
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Chytit spolupracovat ve skupině a se skupinou. * Neprosazuje se na úkor druhého. * Umi přijmout úkol. * Vyvíjí snahu o dokončení společného úkolu.
IV.2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Uplatnit svou dovednost ve prospěch společenství mateřské školy. ◆ Dovede utřít vylitou vodu na zemi, na stole. ◆ Dovede zamést smět. ◆ Hračky ukládá na určená místa. ◆ Prostírá stůl při stolování. ◆ Dovede děti z mateřské školy ke svému domu.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Znáť cestu z domova do mateřské školy.
V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aktivně hledat řešení. ■ Odpadky po jiných uklízí takovým způsobem, aby neohrozilo svoje zdraví. ■ Upozorňuje dospělého na škodlivé chování a radí se s ním o možné nápravě. ■ V různých situacích nabízí (vymýšlí) více řešení, diskutuje o nich. ■ Všimá si nepořádku kolem sebe.
V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mít zájem podílet se na pozitivních změnách, které směřují k podpoře jeho zdraví, zdraví ostatních lidí a přírody. ■ Je aktivní v činnostech, příp. projektech, které škola vyvíjí ve prospěch ochrany životního prostředí nebo ochrany zdraví. ■ Nabízí svou pomoc v konkrétních případech. ■ Neublíží živočichům. ■ Stará se úspěšně o živočichy. ■ Upozorňuje ostatní na špatné životní návyky, nabádá k nápravě. ■ Úspěšně pečuje o rostliny, byliny. ■ Ve třídě třídí odpad. ■ Zajímá se o účinek léčivých rostlin.
V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Odhalovat rizika i přínosy zvažovaných řešení. ■ Dokáže přijmout důsledky svého chování. ■ Rozhodnutí přizpůsobuje výsledku úvahy. ■ Ví, že před každým konáním má nejdřív zvažovat situaci.

6. Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6:	
6 / 1 MÁ VYTVOŘENÉ ZÁKLADNÍ NÁVYKY SPOLEČENSKÉHO CHOVÁNÍ.	
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání	
Ukazatele dosaženého vzdělání	
I.2	<p>o Přijmout společenské normy osobní hygieny.</p> <p>o Dovede správným způsobem používat toaletu.</p> <p>o Je zvyklé vyhledávat soukromí na toaletě.</p> <p>o Má návyk pečlivě si umývat ruce před jídlem a po použití toalety.</p> <p>o Přirozeně dodržuje osobní hygienu i v přítomnosti dospělého.</p> <p>o Upozorňuje ostatní na nedostatky v osobní hygieně.</p> <p>o Zná správný způsob čištění zubů a pečlivě ho provádí.</p>
I.2	<p>o Samostatně se chovat při stolování, kulturně stolovat.</p> <p>o Dovede nést talíř s jídlem, nalitý hrnek.</p> <p>o Dovede používat papírový ubrousek.</p> <p>o Dovede požádat o přiměřenou porci jídla.</p> <p>o Dovede se najíst s použitím příboru.</p> <p>o Dovede si nabrat jídlo.</p> <p>o Dovede si nalít nápoj.</p> <p>o Chová se u stolu přirozeně a správně nejen v přítomnosti dospělého.</p> <p>o Prostírá si a udržuje čistotu v okolí talíře.</p>
I.2	<p>o Samostatně uspokojovat tělesné potřeby podle individuálně počítované potřeby (míry) společensky přijatelnou formou.</p> <p>o Dovede odpočívat, když je unaveno.</p> <p>o Má návyk vhodnou formou požádat o nápoj, jídlo, možnost odpočinku, pohybu.</p> <p>o Pije dostatečně podle osobní potřeby.</p> <p>o Svěáká a obléká se podle pocitu tepla.</p>
II.3	<p>► Umět se představit.</p> <p>► Reaguje na různé podoby svého jména.</p> <p>► Zná své jméno a příjmení.</p>
III.2	<p>* Dodržovat základní společenské normy komunikace.</p> <p>* Domlouvá se, vyjednává.</p> <p>* Mluví srozumitelně, přiměřeně hlasitě...</p> <p>* Navazuje správnou formou kontakt s vrstevníky i s dospělými (oslovení, tykáni, vykání...)</p> <p>* Neskáče do řeči, nechá domluvit.</p> <p>* Oslovuje děti jejich křestním jménem.</p> <p>* Pozdraví, rozloučí se.</p> <p>* Při mluvení se netočí zády.</p> <p>* Slušně požádá, poprosí, poděkuje.</p>

6. Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce.

1. sada

III.3	* Znáť pravidla chování v různém prostředí.	<ul style="list-style-type: none"> * Dodržuje společenská pravidla chování na koncertě. * Dokáže určit, zda a které pravidlo bylo porušeno. * Chová se společensky na veřejnosti, návštěvě... * Umi se chovat v divadle, na výstavě. * Ví, jak se má chovat v dopravním prostředku.
III.3	* Znáť pravidla zdvořilého chování.	<ul style="list-style-type: none"> * Dodržuje společenská pravidla. * Pozná, zda bylo některé pravidlo porušeno.
IV.2	♦ Vědět, že mateřská škola je společenství, ve kterém platí dohodnutá pravidla.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Dodržuje pravidla chování na školní zahradě. ♦ Dovede rodičům vysvětlit pravidla chování v mateřské škole. ♦ Umi se v rámci pravidel volně pohybovat po budově mateřské školy.

Kompetence podpony zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6:

6 / 2 JE OCHOTNO VYSVĚTLOVAT SVŮJ NÁZOR I NASLOUCHAT DRUHÝM.

Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		Ukazatele dosaženého vzdělání
II.2	▶ Chovat se s empatií a respektem k citovému životu svému i druhých.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nebojí se dát svoje city najevo. ▶ Nevysmívá se citovým projevům ostatních. ▶ Nevysmívá se výsledkům práce druhých. ▶ Raduje se s ostatními. ▶ Snaží se utišit negativní city druhých.
III.1	* Chápat, že lidé jsou různí a chovají se různě.	* Neodmitne kontakt s dítětem z důvodu jeho odlišnosti.
III.1	* Mít rozvinutou potřebu svobody.	* Umi obhájit své právo.
		* Umi se prosadit.
III.2	* Záměrně naslouchat.	* Aktivně naslouchá, co druhý říká.
V.3	■ Vnímat odlišnosti jako přirozený stav.	* Rozumí ústnímu pokynu a vykoná ho.
		■ Dovede najít podobnosti i odlišnosti těla, osobních vlastností a projevů mezi dětmi ve třídě, mezi svými příbuznými...
		■ Je zvyklé na odlišnosti.
		■ Nebojí se odlišnosti.
		■ Neodsuzuje odlišnosti, snaží se je poznat a pochopit.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6: 6 / 3 DOVEDE SE VYJÁDŘIT A DOMLUVIT S DĚTMI A S DOSPĚLÝMI.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
II.2	▶ Vědět, že sdělení pocitů mu pomáhá.	▶ Neostýchá se o svých emocích, náladách, pocitech hovořit.
III.2	* Cítit uspokojení z vlastního řečového projevu.	* Diskutuje. * Chce komunikovat, rádo mluví. * Chce se vyjádřit, ptát, naslouchat, dorozumět se. * Sděluje prožitky. * Snaží se, aby komunikace byla vzájemná.
III.2	* Rozvíjet a kultivovat řečový projev.	* Nepřepíná hlas. * Přednáší s pochopením obsahu veršů, říkadel. * Při přednesu neskanduje.
III.2	* Umět srozumitelně vyjádřit myšlenku, formulovat otázku.	* Dovede slovně vyjádřit své potřeby i přání. * Dovede slovně označit předměty a jevy. * Klade srozumitelné otázky. * Nenahrazuje slova gesty. * Umi říct svůj názor.
III.2	* Usilovat o správnou výslovnost.	* Vyslovuje správně.
III.2	* Vytvářet bohatou slovní zásobu.	* Aktivně používá bohatý slovník. * Hovoří spontánně. * Hraje divadlo. * Souvisle se vyjadřuje v rozvitých větách. * Vypráví pohádky, příběhy, zážitky.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 6)
6. Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6: 6 / 4 JE SCHOPNO ELEMENTÁRNÍ SPOLUPRÁCE VE DVOJICI, VE SKUPINĚ DETÍ.	
<i>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</i>	
III.1	<ul style="list-style-type: none"> * Chtlí porozumět projevu druhých.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Chtlí spolupracovat ve skupině a se skupinou.
<i>Ukazatele dosaženého vzdělání</i>	
<ul style="list-style-type: none"> * Reaguje na projevy druhých. * Všimá si projevu citů, chování, jednání druhých. * Neprosazuje se na úkor druhého. * Umí přijmout úkol. * Vyvíjí snahu o dokončení společného úkolu. 	

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6: 6 / 5 CHOVÁ SE VSTRÍCNĚ A NABÍZÍ POMOC TAM, KDE VIDÍ, ŽE JE TŘEBA.	
<i>Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání</i>	
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Přístupovat tvořivě ke skutečnosti.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozlišit činnosti, které může dělat samo a které mohou vykonávat jen dospělí.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Postarat se o sebe a o druhé podle svých sil.
IV.2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Uplatnit svou dovednost ve prospěch společenství mateřské školy.
<i>Ukazatele dosaženého vzdělání</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Řeší tvořivé problémy – improvizuje, domýšlí, nalézá alternativní řešení. ▶ Tvoří originální výtvary. ▶ Nedělá činnosti, které přisluší jen dospělým. ▶ Ve hře rozlišuje dětské a dospělé role. * Pomáhá těm, kdo pomoc potřebují a přijmou ji. ◆ Dovede utřít vylitou vodu na zemi, na stole. ◆ Dovede zamést smět. ◆ Hračky ukládá na určená místa. ◆ Prostírá stůl při stolování. 	

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6: 6 / 6 CHAPE, ŽE SVYM CHOVANÍM A SKUTKY NEMÁ OMEZOVAT DRUHÉHO, DBÁ PRAVIDEL SOUŽITÍ.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
II.3	▶ Hodnotit své chování.	▶ Ví, kdy se chová správně a kdy špatně.
II.3	▶ Svě chování přizpůsobovat sociálnímu prostředí, uvědomovat si různé sociální role.	▶ Svě chování dovede přizpůsobit sociálnímu prostředí, ve kterém se pohybuje (dětská skupina, rozhovor s cizím dospělým, s blízkým dospělým...).
III.1	✱ Uznávat práva druhých.	✱ Dovede ustoupit a slevit ze svých požadavků (nevynucuje si hračku jiného, obsazené místo, pořadí...).
III.3	✱ Znat dohodnutá pravidla chování ve skupině.	✱ Neposmívá se jiným. ✱ Dokáže pojmenovat pravidlo, které bylo porušeno. ✱ Neporušuje dohodnutá pravidla a upozorňuje ostatní na jejich porušení. ✱ Podílí se na vytváření pravidel chování ve skupině. ✱ Umí říct, co se mu na chování druhých nelíbí.
IV.1	◆ Vědět, co jednotliví členové rodiny pro ostatní v rodině dělají, co umí udělat samo.	◆ Provádí pestrou škálu domácích činností podle dané role při námětové hře na domov. ◆ Vypráví o tom, co kdo z jejich rodiny doma dělá a co umí pro ostatní udělat samo.
IV.2	◆ Respektovat dohodnutá pravidla chování v mateřské škole.	◆ Dodržuje dohodnutá pravidla – např. počká, až na něj přijde řada, neomezuje svým chováním druhé, nechává domluvit, neublízuje, není... ◆ Uznává pravidla soužití. ◆ Zachovává zvyklosti vyplývající z pravidel soužití.
IV.2	◆ Respektovat pravidla soužití * (Kovalíková, S.: <i>Integrovaná tematická výuka, Kroměříž, 1995</i>)	
V.3	■ Vnímát rozdílnost jedinců ve společenství jako hodnotu.	■ V přirozených situacích oceňuje přínos odlišnosti jednotlivých dětí (jejich osobní vlastnosti, tělesné dispozice...).
		■ V přirozených situacích oceňuje jedinečnost projevů jednotlivých dětí ve třídě. ■ V přirozených situacích oceňuje jedinečnost projevů jednotlivců z různých společenství.

* viz 2. sada tabulek – III.3 Spolupráce – Rizika ohrožující vzdělávání

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 6)
6. Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 6: 6 / 7 UVĚDOMUJE SI, ŽE SVÝM CHOVÁNÍM MŮŽE SPOLUVYTVÁŘET PROSTŘEDÍ POKOBY.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
II.3	▶ Pociťovat sounáležitost s lidmi z rozličných společností.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hlásí se k lidem ze společností, kam patří (skauti, různá společenství zájmová, příležitostná...). ▶ Projevuje radost při setkání s lidmi ze „svých“ společenství. ▶ Rádo se účastní her a akcí pořádaných „jeho“ společenstvími. ▶ Projevuje se optimisticky. ▶ Vyjadřuje, co cítí – ví, že něco je mu příjemné a něco je mu nepříjemné.
IV.1	◆ Umožnit udělat radost jednotlivým členům rodiny.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vyrábí dárky, chystá překvapení pro členy rodiny.
IV.2	◆ Spoluvytvářet prostředí pohody ve třídě.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Chystá překvapení. ◆ Pomůže druhému v tom, v čem potřebuje. ◆ Rozvíjí humorné situace. ◆ Vylepšuje prostředí třídy.
V.4	■ Mít zájem podílet se na pozitivních změnách, které směřují k podpoře jeho zdraví, zdraví ostatních lidí a přírody.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je aktivní v činnostech, příp. projektech, které škola vyvíjí ve prospěch ochrany životního prostředí nebo ochrany zdraví. ■ Nabízí svou pomoc v konkrétních případech. ■ Neubližuje živočichům. ■ Stará se úspěšně o živočichy. ■ Upozorňuje ostatní na špatné životní návyky, nabádá k nápravě. ■ Úspěšně pečuje o rostliny, byliny. ■ Ve třídě třídí odpad. ■ Zajímá se o účinek léčivých rostlin.

7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7:	
7 / 1 CHCE POZNÁVAT SVĚ OKOLI, SVĚT.	
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání	
	Ukazatele dosaženého vzdělání
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Rozvíjet všechny smysly. o Koordinuje pohyby jemných svalů ruky se zrakovým vnímáním. o Podle chuti pozná známé potraviny. o Poznává podle vůně známá jídla, ovoce.... o Provádí diferenciaci zvuků a tónů. o Provádí jemnější zrakovou diferenciaci tvarů až po grafické znaky. o Při poznávání světa používá širokou škálu svých smyslů. o Určí hmatem vlastnosti povrchu, tvary i konkrétní předměty. o Určuje základní chutě.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Je zvyklé klást otázky, když něco neví, a dožadovat se odpovědi.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Přifazuje k pojímům ráno, poledne, večer typické lidské činnosti. ▲ Řeší správně úlohy na určení časového sledu událostí. ▲ Umí popsat rozdíl mezi dnem a nocí. ▲ Vyjmenovává charakteristické znaky ročních dob. ▲ Vyjmenuje dny v týdnu a jejich pořadí.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Dovede popsat tvar, povrch, barvu... předmětů. ▲ Správně třídí (přifazuje) věci podle barvy, tvaru, velikosti, materiálu... ▲ Umí poměřit mezi sebou několik předmětů a seřadit je podle velikosti. ▲ Umí porovnat množství i pomoci nestandardní míry.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Správně používá předložky před, za, pod... ▲ Staví z konstruktivních stavebnic podle předlohy i podle fantazie. ▲ Umí ukázat, kde je nahore, dole, vpravo, vlevo, uprostřed, v rovině i v prostoru. ▲ Umí vyřešit bludiště. ▲ Určí správně, co je dál, co blíž.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Je zvyklé pozorovat okolí a hovořit o změnách. ▲ Je zvyklé vyprávět zážitky.

7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

1. sada

II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Záměrně vnímat a znát názvy věcí, jevů a rozumět obsahu názvů. ▶ Přijímat svět pozitivně. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pozoruje dění kolem sebe. ▶ Správně určuje a pojmenovává věci a jevy ve svém okolí.
III.3		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Projevuje se optimisticky. ▶ Vyjadřuje, co cítí – ví, že něco je mu příjemné a něco je mu nepříjemné.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vědět, ve které obci a zemi žije. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pozná symboly obce a České republiky (vlajka, znak, hymna). ◆ Prozpěvuje si lidové písně. ◆ Zná jméno obce a státu, ve kterém bydlí. ◆ Zná název hlavního města státu, ve kterém žije. ◆ Zná název místní řeky, potoka, rybníka... ◆ Zná některé charakteristiky hlavního města. ◆ Zná některé významné osoby z minulosti i současnosti. ◆ Zná svoji adresu. ◆ Zná postavy typických pohádek své země.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vnímat estetické hodnoty obce i okolí. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hovoří o detailech staveb (oblouky mostu, okno kostela, komíny, balkony...). ◆ Oceňuje výhled na krajinu, na město, vesnici... ◆ Všímá si úpravy zahrádek, záhonů v parcích, jednotlivých stromů, tvaru jezírka, fontány...
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Znáť cestu z domova do mateřské školy. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dovede děti z mateřské školy ke svému domu.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Znáť instituce v okolí mateřské školy a bydliště a jejich účel. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pozná piktogramy, které označují instituce v obci. ◆ Správně pojmenovává instituce v obci. ◆ Zná práci lidí, kteří zajišťují důležité služby v obci (obchody, řemeslníci, lékárna, lékař, policie, pošta, obecní úřad, škola, hasiči...).
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mít povědomí o existenci planety Země jako součásti vesmíru. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Má představu o Zemi jako o planetě. ■ Má zkušenost s pozorováním hvězdné oblohy.
V.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět o odlišnostech i podobnostech věcí a jevů, které je obklopují. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ V encyklopediích dovede vyhledat a okomentovat obrázky různých druhů podnebí, zemského povrchu, lidských ras, architektury.... ■ Třídí, řadí, uspořádává do celků předměty, obrázky, podle jejich podobnosti a odlišnosti.
V.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět o rozmanitosti krajiny, počasí, přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dovede pojmenovat stav počasí. ■ Vnímá rozmanitost krajiny. ■ Vnímá bohatost a rozličnost různých druhů rostlin. ■ Vnímá bohatost a rozličnost různých druhů živočichů.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7: 7 / 2 PROŽIVÁ VZTAH K LIDEM, SOUNÁLEŽITOST S RŮZNYMI SPOLEČENSTVIMI.	
II.2	<p>▶ Vytvořit si pozitivní vztah k umění.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Doprovádí zpěv (tanec) hrou na nástroje. ▶ Hraje si na divadlo. ▶ Má své oblíbené knihy. ▶ Používá různé výtvarné techniky. ▶ Poznává díla některých umělců. ▶ Projevuje se jako poučený posluchač, divák, návštěvník. ▶ Raduje se z návštěvy koncertu, divadla, výstavy. ▶ Těší se z poslechu poezie, prózy, hudby. ▶ Uvědomuje si různost výtvarného ztvárnění skutečnosti. ▶ Ví, že umění je produktem lidské činnosti. ▶ Vyhledává příležitost ke zpěvu, k tanci. ▶ Vyhledává příležitosti setkat se s uměním. ▶ Zná a používá různé typy loutek. ▶ Zná několik hudebních nástrojů. ▶ Zná některé autory dětských knih.
II.3	<p>▶ Pocítovat sounáležitost s lidmi z rozličných společenství.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Hlásí se k lidem ze společenství, kam patří (skauti, různá společenství zájmová, příležitostná...). ▶ Projevuje radost při setkání s lidmi ze „svých“ společenství. ▶ Rádo se účastní her a akcí pořádaných „jeho“ společenstvími.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> * Vnímat lidi s jejich odlišnostmi tělesnými, rasovými, kulturními a povahovými jako přirozený stav.
III.2	<ul style="list-style-type: none"> * Záměrně naslouchat.
III.3	<ul style="list-style-type: none"> * Znat pravidla chování v různém prostředí.
IV.2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Uplatnit svou dovednost ve prospěch společenství mateřské školy.
	<ul style="list-style-type: none"> * Aktivně naslouchá, co druhý říká. * Rozumí ústnímu pokynu a vykoná ho. * Dodržuje společenská pravidla chování na koncertě. * Dokáže určit, zda a které pravidlo bylo porušeno. * Chová se společensky na veřejnosti, návštěvě... * Umí se chovat v divadle, na výstavě. * Ví, jak se má chovat v dopravním prostředku. ◆ Dovede utřít vylitou vodu na zemi, na stole. ◆ Dovede zamést smeti. ◆ Hračky ukládá na určená místa. ◆ Prostírá stůl při stolování.

7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

1. sada

IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vědět, jak lidé žili dříve. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hraje lidové hry. ◆ Poznává historické předměty. ◆ Poznává historický oděv, lidový kroj. ◆ Vypráví historiky, příběhy ze života prarodičů. ◆ Zná lidové písně, říkadla, rýmováčky, povídky... ◆ Zná některá řemesla minulá i současná.
IV.3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vnímá krásu kulturního dědictví. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hraje pohádky. ◆ Při „soubojích“ používá „rylíšská“ pravidla. ◆ Staví „historické“ stavby. ◆ Zajímá se o charakterové vlastnosti hrdinů. ◆ Zná některé lidové pohádky. ◆ Ztvárňuje pohádkové postavy.
V.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět, že vše se časem vyvíjí a proměňuje. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ví, jak probíhá život člověka z hlediska růstu, vývoje a stárnutí. ■ Ví, jak se mění počasí a příroda v průběhu roku. ■ Ví, že čas se měří na hodiny, dny, týdny, měsíce, roky. ■ Zná funkci hodin.
V.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět o různorodosti kultur, ras, etnik... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ví, že každý stát má své symboly. ■ Ví, že lidé hovoří různými jazyky. ■ Ví, že lidé jiných národností mají svá tradiční jídla, oděv, lidovou slovesnost, tance, pohádky... ■ Ví, že lidé různých etnik mají své zvyklosti... ■ Ví, že se lidé různých kultur v něčem podobají a v něčem se liší. ■ Vnímá a označuje některé znaky lidských ras. ■ Vypráví zážitky z cest do zahraničí.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7: 7 / 3 CHOVÁ SE VSTRÁCNĚ A JE OCHOTNĚ POMOCI TAM, KDE JE TŘEBA, ZVLÁDA JEDNODUCHÉ ČINNOSTI V PÉČI O NEJBLIŽŠÍ PROSTŘEDÍ A POTŘEBY DRUHÝCH.		Ukazatele dosaženého vzdělání
III.3	Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání ▶ Snižovat závislost na dospělém.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Je samostatné v sebeobsluze, stolování, v hygieně. ▶ Neobrací se s každou malíčkostí na dospělého.
III.3	✱ Postarat se o sebe a o druhé podle svých sil.	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Pomáhá těm, kdo pomoc potřebují a přijmou ji.
IV.2	♦ Vytvořit pozitivní vztah k mateřské škole.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Do mateřské školy přichází s pozitivním očekáváním. ♦ Hraje si na mateřskou školu. ♦ O své mateřské škole vypráví s pocitem sounáležitosti. ♦ Podílí se na přípravě slavnosti v mateřské škole. ♦ Podílí se na vyzdobě interiéru mateřské školy. ♦ Přípravuje před zápisem do MŠ pro „nové děti“ drobné dárky. ♦ S důvěrou se obrací na učitelku i ostatní zaměstnance i cizí osoby přítomné v mateřské škole. ♦ Vyhledává společnost dětí. ♦ Zná název své mateřské školy.
IV.3	♦ Vytvořit vztah k obci, vlasti jako k místu, kam patří.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Přípravuje dárčky pro spoluobčany k různým příležitostem (seniři...). ♦ Má rádo místo, kde žije, zajímá se o lidi, kteří žijí v jeho okolí. ♦ Podílí se na přípravě slavnostního vítání občánků, návštěv seniorů, činiteľů obce... ♦ Podílí se na přípravě výstavky dětských prací pro širší veřejnost. ♦ Umí vysvětlit, co je „důmov“ a co je cizina.
V.1	■ Vykonalvat jednoduché činnosti podporující zdraví těch společenství, v nichž žije.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pečuje o vzhled třídy. ■ Podílí se na obměně vyzdoby mateřské školy. ■ Podílí se na udržování nejbližšího okolí mateřské školy. ■ Pomáhá s úklidem po jiných. ■ Uklízí po sobě.

7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

1. sada

V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mít zájem podílet se na pozitivních změnách, které směřují k podpoře jeho zdraví, zdraví ostatních lidí a přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je aktivní v činnostech, příp. projektech, které škola vyvíjí ve prospěch ochrany životního prostředí nebo ochrany zdraví. ■ Nabízí svou pomoc v konkrétních případech. ■ Stará se úspěšně o živočichy. ■ Upozorňuje ostatní na špatné životní návyky, nabádá k nápravě. ■ Úspěšně pečuje o rostliny, byliny. ■ Ve třídě třídí odpad. ■ Zajímá se o účinek léčivých rostlin.
-----	--	--

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7:

7 / 4 UVĚDOMUJE SI, ŽE KAŽDÝ MÁ NĚJAKÁ PRAVA A POVINNOSTI.

II.3	▶ Hodnotit své chování.	▶ Ví, kdy se chová správně a kdy špatně.
III.3	✱ Akceptovat kompetentní autoritu.	✱ Nechá si poradit, přijme navržené řešení.
IV.1	◆ Vědět, co jednotliví členové rodiny pro ostatní v rodině dělají, co umí udělat samo.	◆ Provádí pestrou škálu domácích činností podle dané role při námětové hře na domov. ◆ Vypráví o tom, co kdo z jejich rodiny doma dělá a co umí pro ostatní udělat samo.
IV.2	◆ Respektovat dohodnutá pravidla chování v mateřské škole.	◆ Dodržuje dohodnutá pravidla – např. počká, až na něj přijde řada, neomezuje svým chováním druhé, nechává domluvit, neubližuje, neníčí...
IV.2	◆ Respektovat pravidla soužití.* <small>(Kovalíková, S.: Integrovaná tematická výuka, Kroměříž, 1995)</small>	◆ Uznává pravidla soužití. ◆ Zachovává zvyklosti vyplývající z pravidel soužití.

* viz 2. sada tabulek – III.3 Spolupráce – Rizika ohrožující vzdělávání

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7: 7 / 5 U DRUHÝCH RESPEKTUJE A TOLERUJE POTREBY A INDIVIDUÁLNĚ ODLIŠNÉ ZPŮSOBY JEJICH USPOKOJOVÁNÍ.		Ukazatele dosaženého vzdělání
Jednotlivé dílčí cíle vzdělávání		
II.2	▶ Chovat se s empatií a respektem k citovému životu svému i druhých.	▶ Nebojí se dát svoje city najevo. ▶ Nevysmívá se citovým projevům ostatních. ▶ Nevysmívá se výsledkům práce druhých. ▶ Raduje se s ostatními. ▶ Snaží se utišit negativní city druhých.
III.2	▶ Uvědomovat si různost projevů citového života.	▶ Spontánně a s prožitkem zpívá, tančí, kreslí...
III.1	✱ Chápat, že lidé jsou různí a chovají se různě.	✱ Neodmítne kontakt s dítětem z důvodu jeho odlišnosti.
III.1	✱ Chtít porozumět projevu druhých.	✱ Reaguje na projevy druhých. ✱ Všimá si projevů citů, chování, jednání druhých.
III.3	✱ Projevit porozumění a cit (empatii) pro potřeby a zájmy druhého.	✱ Pomáhá lidem-dětem handicapovaným, slabým a nemocným. ✱ Pomáhá rodičům. ✱ Stará se o mladší děti a o své kamarády.
V.3	■ Vnímát odlišnosti jako přirozený stav.	■ Dovede najít podobnosti i odlišnosti těla, osobních vlastností a projevů mezi dětmi ve třídě, mezi svými příbuznými... ■ Je zvyklé na odlišnosti. ■ Nebojí se odlišnosti. ■ Neodsuzuje odlišnosti, snaží se je poznat a pochopit.
V.3	■ Vnímát rozdílnost jedinců ve společenství jako hodnotu.	■ V přirozených situacích oceňuje přínos odlišnosti jednotlivých dětí (jejich osobní vlastnosti, tělesné dispozice...) ■ V přirozených situacích oceňuje jedinečnost projevů jednotlivých dětí ve třídě. ■ V přirozených situacích oceňuje jedinečnost projevů jednotlivců z různých společenství.

7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

1. sada

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7:	
7 / 6 MA ZAJEM POCHOPIT JEVY KOLEM SEBE, PTA SE.	
I.1	<ul style="list-style-type: none"> o Vědět, že se tělo v průběhu času mění.
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Rozlišuje jednotlivé fáze lidského života. o Vi, ve které fázi lidského života je a která bude následovat. o Chápat souvislost mezi příčinou a následkem při ochraně zdraví. o Vi, kde a čím může svým chováním ohrožit zdraví nebo bezpečnost svou i druhých (např. skákání ze schodů, přebíhání přes silnici, hry na chodníku, zacházení s nůžkami, s náradím, namáhání hlasivek...).
I.4	<ul style="list-style-type: none"> o Mít povědomí o proměně těla nemoci, úrazem. o Dovede hrát bohaté námětové hry na téma nemoc a úraz, jeho léčení, ošetření. o Vypráví o zkušenostech s nemocí a s úrazem.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Chápat rozdíl mezi skutečností zobrazovanou, reálnou a symbolickou.
II.1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dovede vstoupit do hry a vystoupit z ní. ▶ Rozlišuje smyšlený (fantazijní) příběh od reality. ▶ Umi „přečíst“ piktogramy. ▶ Dokončí příběh. ▶ Doplní slova v písni. ▶ Skládá podle vzoru. ▶ Vytváří algoritmy.
III.1	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Chápat, že rozmanitost lidských ras a kultur je hodnotou. ✱ Při setkání s lidmi odlišných ras, národností se chová vstřícně, otevřeně, nebojí se, pomáhá.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pochopit vzájemné vazby v konkrétním životním celku (ekosystému). ■ Řekne, kdo a proč žije nebo roste v určitém přírodním prostředí (např. řeka, rybník, les, městský park, hory, pouště, teplé kraje). ■ Zná význam lesa, vody, zemědělské krajiny pro sousedící části přírody nebo pro sousedící lidské sídlo.
V.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajímá se o odpovědi i na otázky přesahující běžný lidský život – co bylo, co bude pak. ■ Chce znát v konkrétních situacích odpověď na otázky vzniku, zániku života. ■ Zajímá se i o jiná, časově vzdálená období, např. pravěk, vzdálenější budoucnost.

Kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví (klíčová kompetence 7)
7. Spolupodílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7: 7 / 7 PROZÍVA VZTAH K PŘÍRODĚ, SOUNALEŽITOST S PŘÍRODOU NEŽIVOU I ŽIVOU.		Ukazatele dosaženého vzdělání
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pociťovat sounáležitost s živou i neživou přírodou. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Neubližuje živočichům. ■ Raduje se z pobytu v lese, u řeky, v parku... ■ Vědomě nepoškozuje životní prostředí.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vnímát estetické hodnoty živé i neživé přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hodnotí krajinu z estetického hlediska. ■ Upozorňuje na změny barev v přírodě. ■ Vnímá jedinečnost jednotlivých stromů, zvířat, ptáků, brouků, motýlů... ■ Všimá si drobných detailů přírodnin a rostlin (listy, koruny stromů, vločky, kameny...). ■ Vybízí k pozorování změn na obloze. ■ Vyjadřuje nejružnějšími prostředky své dojmy z přírody. ■ Vytváří z přírodnin dvou- i trojrozměrné estetické výtvořky. ■ Znázorňuje výtvarnými prostředky své zážitky z krajiny.
V.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vnímát krásu jako jeden z projevů zdraví přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rozlišuje „zdravou a nemocnou“ rostlinu, potok, les, krajinu...

Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období – cílová kompetence dítěte ke klíčové kompetenci 7: 7 / 8 OCHRANUJE PŘÍRODU, CÍTÍ K NI ODPOVĚDNOST A ÚMYSLNĚ JI NEPOŠKOZUJE.		
II.3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Chovat se odpovědně. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Projevuje se otevřeně, ale společensky přijatelnou formou. ▶ Přijímá důsledky svého chování.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Přizpůsobit své chování tak, aby jeho důsledky nepoškodily zdraví těch společenství, v nichž žije. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dodržuje pravidla společenského chování. ■ Hospodárně zachází s materiály. ■ Hračky nerozbíjí úmyslně. ■ Je šetrné k věcem, které používá. ■ Odpadky odhazuje do určených nádob.
V.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Upozorňovat na situace, kdy dochází k poškození blízkého životního prostředí. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dovede popsat důsledky a rizika lidských činností pro životní prostředí. ■ Všimá si kladných i negativních změn ve svém okolí.
V.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vědět, že každá lidská aktivita přináší důsledky a má přímý vztah ke zdraví přírody. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dodržuje pravidla chování v přírodě. ■ Dodržuje pravidla chování v chráněné přírodní rezervaci. ■ Chová se šetrně k životnímu prostředí.

o I.1 podoblast: Lidské tělo a aktivní pohyb	Příklady činností dětí	Rizika ohrožující záměry vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> ● cvičení na náradí; ● cvičení s balančními míči; ● cvičení s náčiním; ● dechová cvičení (např. bublifuk, foukaný fotbal, flétna...); ● dramatická cvičení (např. na vnímání svého těla, na uvolnění, na soustředění, honičky, soustředění na tělo a pohyb, na orientaci v prostoru...); ● hry na chodníku a v městských ulicích (např. školka s míčem, skákání panáka, kuličky, guma...); ● každodenní pobyt v přírodě; ● každodenní provádění pravidelné se opakujících úkonů hygieny, stolování a sebeobsluhy; ● mapování těla (např. obkreslování těla, otisky ruky, nohy...); ● měření těla (celková výška, objem různých částí těla, velikost končetin...); ● námětové hry na různé sporty (např. na fotbal, hokej, horolezectví, na lákáře...); ● pohyb s hudbou, zpěv, rytmizace; ● pohybové hry; ● pozorování a napodobování dospělého (např. při sportu, tanci...); ● pozorování RTG snímků, modelů; ● práce s literárními texty; ● práce s obrázky a fotografiemi lidského těla, lidí různého věku...; ● prohlížení lupou vlasu, pokožky...; ● přirozená cvičení; ● prohlížení se v zrcadle; ● přirozená setkávání se seniory; ● psychomotorické hry; ● sebezpozorování těla při různých činnostech (např. při oblékání, cvičení...); ● sezonní činnosti (např. sáňkování, lyžování...); ● smyslové hry; ● spontánní pohybové aktivity; ● relaxační cvičení; ● vyhledávání v encyklopediích; 	<p>Rizika ohrožující záměry vzdělávání</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bezduchý trénink; ➤ dospělí nevyhledávající aktivní pohyb; ➤ frontální provádění zdravotních cviků; ➤ násilné a nepravdělné otužování vodou; ➤ nedostatečné vybavení náradím a náčiním; ➤ nedostatečný prostor pro samostatnost; ➤ nedůslednost; ➤ neúvěra ve schopnosti dítěte; ➤ neergonomický sedací nábytek; ➤ nepoužívání odborných názvů pro části těla; ➤ nepravdivé odpovědi na přirozené otázky; ➤ nepřiměřená opatrnost dospělého; ➤ nerespektování individuální potřeby spánku (nucení k ležení na lehátku, neumožnění dostatečného odpočinku); ➤ nevhodná obuv a oblečení dětí; ➤ nevhodná organizace celého dne dětí v mateřské škole; ➤ nevhodné zařízení a uspořádání prostoru třídy; ➤ nezájem okolí o podporu zdraví jedince; ➤ odmítání integrace dětí jinými rodiči; ➤ omezování spontánního pohybu; ➤ podcenění vlivu fyzického rozvoje na oblast psychickou; ➤ podceňování sdělených pocitů dítěte; ➤ podmínky neuspokojující přirozené potřeby; ➤ pohyb zaměřený na výkon a soutěžení; ➤ prudění výchova; ➤ přehlížení nesprávného držení těla; ➤ přetěžování při zvyšování zdatnosti; ➤ spěch, nedostatek času; ➤ vnucování tělesných cvičení; ➤ vytrvalostní chůze; 	

<ul style="list-style-type: none"> ● výlety, turistika; ● výtvarné a pracovní činnosti (např. vytrhávání, stříhání, lepení, kreslení, modelování, skládání papíru...); ● využívání průlezek; ● zdolávání překážek (např. horolezecká stěna, přírodní překážky...); ● ztvárňování lidské postavy kresbou, modelováním, konstruováním... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ vytváření tabu o pohlavi; ■ zesměšňování domácích výrazů pro pohlavní orgány.
c 1.2 podoblast: Sebeobsluha	
<ul style="list-style-type: none"> ● dodržování plného režimu; ● každodenní provádění pravidelné se opakujících úkonů hygieny, stolování a sebeobsluhy; ● návčik konkrétních dovedností (knoflíky, klíčky, zipy...) na skutečných předmětech i hračkách; ● námětové hry (např. na maminku, na hostinu...); ● pozorování a napodobování dospělých; ● práce s literárními texty; ● pracovní činnosti (např. praní oblečků na panenky, mytí hraček, prostírání k jídlu, úklid stolu po jídle...); ● pomoc dětem mladším; ● pomoc dětem handicapovanými; ● prostírání před jídlom; ● používání jídelních příborů, papírových ubrousků; ● samostatné nalévání nápojů, polévky; ● samostatná obsluha při svačinách a částečná obsluha při obědě; ● úklid po sobě použitého nádobí. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ bezduchý nácvik; ■ chybí dobrý vzor v okolí dítěte; ■ chybi příklad dospělého dodávajícího pitný režim; ■ malá pozornost návykům při stolování; ■ nadbytečná pomoc při sebeobsluze dospělými nebo hostejnost dospělých k ni; ■ nadměrné zdůrazňování hygieny; ■ nedostatečný prostor pro samostatnost; ■ nedostatek času, spěch; ■ nedůslednost; ■ neúvěra ve schopnosti dítěte; ■ nejsou k dispozici jídelní příbory, papírové ubrousky; ■ není volný přístup k nápojům během dne; ■ organizační podmínky neumožňují klidné dojídaní; ■ podcenění estetiky stolování; ■ podmínky neuspokojující přirozené potřeby; ■ přehnané požadavky na sebeobsluhu.
c 1.3 podoblast: Zdravá výživa	
<ul style="list-style-type: none"> ● diskuse o výživě (např. co doma vaříme...); ● hádanky o jídle, potravinách; ● manipulace s potravinami (např. přelévání, vážení, přesypávání...); ● námětové hry (např. na vaření, na obchod, na restauraci...); ● návštěva kuchyně, obchodu; ● vyhledávání souvislosti mezi výživou a zdravím (otázky typu Co se stane, když...); ● pěstitelské činnosti; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nešetrné nakládání s potravinami (světlo, teplo, nevhodné obaly); ■ neumožnění dítěti volit množství jídla a druh nápoje; ■ nevhodné stravovací návyky z rodiny; ■ nucení k dojídaní; ■ odměňování cukrovinkami; ■ plýtvání potravinami;

0 I. OBLAST BIOLOGICKÁ

2. sada

<ul style="list-style-type: none"> ● pomoc při přípravě ochutnávek pro rodiče; ● práce s literárními texty; ● prostírání stolu; ● příprava jednoduchých tepelně zpracovaných pokrmů; ● sestavení vlastní kuchařky, jídelničky; ● smyslové hry (např. určí chuť, vůni, barvu potraviny...); ● tematické vycházky (např. na pole, do zahradnictví...); ● třídění a přiřazování potravin; ● výstavy (např. výpestků, potravin...); ● využívání encyklopedii. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ podmínky neumožňující klid a pohodu při jídle; ■ posilování dětem; ■ vliv poloprávdivé a zavádějící reklamy; ■ zavedení zdravé výživy bez spolupráce s rodinou.
<p>0 14 podoblast: Bezpečnost a ochrana zdraví</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ● dramatická cvičení (na prostorové citění, na orientaci v prostoru, na pohotovost...); ● dramatická hra; ● hledání odpovědí na otázky typu Co by se stalo, kdyby...; ● jízda na kole v bezpečném prostředí; ● nácvik přecházení silnice; ● nácvik chůze ve dvojicích (úloha prvních a posledních); ● nácvik bezpečné chůze po chodníku, po silnici; ● námětové hry (např. na dopravní policii, na hasiče, na nemocnici...); ● práce s literárními texty; ● přirozená setkávání s postiženými lidmi, dětmi; ● řešení modelových situací (např. ztratil jsem se, oslovil mě neznámý člověk na ulici...); ● tematické vycházky (např. k hasičské zbrojnici, k policii, k lékárně, k ordinaci lékaře...); ● účast při ošetření drobných úrazů dětí v mateřské škole; ● vyprávění zážitků ve spojitosti s nehodou, s nemocí, s pobytem v nemocnici...); ● využívání dopravního hřiště. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ bagatelizující jednání dospělých; ■ nadbytečné a nefunkční používání audiovizuální techniky; ■ nedůslednost; ■ nesprávné a věku nepřiměřené informace; ■ neupozorňování na pravidla bezpečnosti v různých situacích; ■ nevhodný vzor dospělých; ■ nevyužívání přirozených situací; ■ podceňování rizika; ■ přesycení množstvím informací; ■ sledování nevhodných pořadů v televizi; ■ stresující nácvik; ■ úzkostná výchova; ■ vytváření tabu o postižených.

II. 1 podoblast: Poznávání	Příklady činností dětí	Rizika ohrožující záměry vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> ● diskusní kruh (kulatý stůl); ● dramatická cvičení (např. na rozvoj představivosti a fantazie, tvořivosti, soustředění, paměti...); ● experimenty (např. s přírodninami, s materiály, s rostlinami...); ● fyzikální pokusy (např. vypařování vody, rozpouštění cukru...); ● hra s kuličkovými dráhami (např. tobogan...); ● hry na chodníku a v městských ulicích (např. školka s míčem, skákání panáka, kuličky, guma...); ● hry s básněmi, říkadly, písněmi; ● hry s hledáním shody a rozdílu; ● hry s mozaikami, s doplňovačkami (např. popletené obrázky, obrázkové kubusy...); ● hudební činnosti (např. hudebně pohybová improvizace, taneční hry, hra na hudební nástroje...); ● jazykové hry na rozšíření slovní zásoby, vytváření významových kategorií...; ● konstruování (např. ze stavebnic, z různých materiálů...); ● námětové hry na různé profese; ● naslouchání příběhům a pohádkám; ● navlékání korálků, přírodnin...; ● návštěva divadla, kina; muzea; koncertu, galerie, výstavy...; ● pozorování lidí při čtení a při psaní; ● práce s literárními texty; ● práce s počítačem a jednoduchými rozvíjejícími programy; ● práce s textilem (např. vyšívání, šití, koláž...); ● práce se dřevem (např. zatlučení hřebíků, pilování, řezání...); ● prohlížení abstraktních výtvarných děl; ● řazení obrázků podle děje (např. čtverice obrázků...); ● skládání skládanek (např. puzzle, dělené obrázky...); ● skládání z papíru, origami; ● smyslové hry; ● vyhledávání informací v knihách a encyklopediích podle obrázků, symbolů, značek; 	<ul style="list-style-type: none"> ● formálnost činnosti; ● knihy mimo dosah dětí; ● nedostatek pomůcek a hraček pro různé věkové skupiny; ● nedostatek volně přístupného materiálu; ● nemožnost dokončit hru, činnost; ● nemožnost volby; ● nepodnětné prostředí; ● nepřiměřené dlouhá doba sledování virtuálních programů; ● neresppektování přirozeného přízvuku, rytmu a melodie řeči; ● nevyužívání vzniklých situací k poznávání; ● prozkoumávání; ● neznalost znaků prožítkového učení; ● nezohlednění vrozeného způsobu přijímání informací; ● odmítnutí odpovědí na dětské otázky; ● omezování spontánních pokusů o četbu; ● podcenění nebezpečí, že již na samém počátku práce s PC může být založena budoucí závislost člověka na počítači (na zástupné komunikaci); ● pomůcky a hračky uložené mimo zorné pole dětí; ● používání zástupných pomůcek místo reálných (prožítkové učení); ● pokračování doby 15-20 minut denně práce s počítačem; ● přemíra hraček a pomůcek stejného typu; ● přerušování činnosti; ● přetěžování záměrné pozornosti (6 let – cca 10 min.); ● převaha frontálních činností; ● sledování virtuálních programů bez přítomnosti dospělého; ● uspořádání prostoru nevybízí k činnostem; ● zmaření výsledku činnosti a nemožnost jeho uchování; 	

► II. OBLAST PSYCHOLOGICKÁ

2. sada

<ul style="list-style-type: none"> ● výlety, vycházky, návštěvy, exkurze; ● vyprávění podle obrázků, pohádek...; ● dokončování příběhů...; ● výtvarné činnosti (např. ilustrace, hra s barvou...); ● vytváření i řešení bludiště; ● zpracování různých materiálů (např. korku, drátů, plastu, fólii, přírodních materiálů...). 	
<p>► II. 2 podoblast: Prožívání</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ● dramatická cvičení (např. na rozvoj neverbální komunikace, na rozvoj vnímání, na skupinové čtení...); ● komunitní kruhy; ● námětové hry motivované citovým zážitkem (např. divadelní představení, poslech četby, výlet, návštěva...); ● naslouchání smutným, teskným písním; ● naslouchání veselým příběhům, pohádkám; ● návštěva divadelních představení, koncertů, tanečních vystoupení, výstav, galerií...; ● návštěva hradů, zámků, skanzenů, kulturních památek...; ● pohybové folklorní hry; ● poslech hudby, zpěvu; ● práce s literárními texty; ● relaxační chvíle; ● rozhovory mezi dětmi; ● rozlišování emočních stavů dle tělesných projevů (např. výraz obličeje...); ● rozvíjení humorových situací; ● řešení vzniklých konfliktů podle dohodnutých pravidel; ● vyjadřování pocitů slovem, hrou, pohybem, zpěvem, kresbou, malbou...; ● vyprávění vtipů, veselých příběhů; ● zhlédnutí divadelního představení; tanečního vystoupení... 	<ul style="list-style-type: none"> ► nahrazování projevu učitelky (čtení z knih, vyprávění, zpěv...) sledováním a poslechem audiovizuálních přístrojů; ► necitlivé vyjádření k tvořivým činnostem; ► nedostatečné vybavení materiálem podporujícím tvořivost (látky, oděvní doplňky, stuhy, zbytky materiálů...); ► nemožnost volby prostředků pro vyjádření pocitů, zážitků; ► není volný přístup k materiálu; ► neřešení konfliktů; ► nevídaný postoj dospělých; ► neznalost pravidel soužití (důvěra, pravdivost, aktivně naslouchat, neshazovat, osobní maximum); ► povrchní znalosti učitelky o kulturním dědictví; ► přehnaný zájem o tělesné projevy citů; ► učitelka bez smyslu pro humor; ► zesměšňování dětí; ► zvyšování zátěže samostresujících a úzkostných dětí.

▶ II. 3 podoblast: Sebepojetí

- autportrét;
- dramatická cvičení (např. na jména, na rozvoj smyslu, na podporu sebevědomí, na sebezorování, na uvědomování si sebe samého...);
- hry se svým stínem, obkreslování postavy, otisky části těla, prohlížení se v zrcadle...;
- každodenní provádění pravidelně se opakujících úkonů hygieny, stolování a sebecbisluky (samostatná úprava zevnějšku, rozhodování a oznámení o použití WC dle své potřeby, sdělování přání velikosti porce jídla před podáním, samostatný výběr velikosti svačiny...);
- komunitní kruh;
- námětové hry (např. na maminku, na tatínka, na učitelku...);
- oslavy narozenin a svátků;
- pozorování činnosti dospělých;
- práce s literárními texty;
- pravidelné vykonávání určité povinnosti (např. uklizení hraček, skládání oděvů...);
- prohlížení fotografií;
- spolupráce s dospělým;
- vyprávění zážitků;
- výtvarné a hudební, pohybové činnosti a hry;
- využívání encyklopedií;
- účast při rozhodování.

- ironizování;
- laskavá manipulace dítětem;
- hostejné a negativní reakce okolí;
- nadbytečné pochvaly za samozřejmost;
- „nálepkování dětí“ (např. pomalý, zbrklý, nešikovný...);
- narušování spontaneity;
- necitlivé hodnocení;
- nekritické vychvalování;
- nenaslouchání;
- neposkytnuté možnosti a prostor pro samostatné konání;
- nespravedlivost;
- neupřímnost;
- neuspokojování potřeb dítěte;
- nevyužití příležitosti pro samostatné rozhodování;
- nevyvážený poměr hraček a pomůcek pro obě pohlaví;
- nezáměr dospělých;
- podceňování;
- pochtěbování;
- potlačování citových projevů;
- projektování vlastních pocitů dětem;
- rozdílný přístup učitelky k některým dětem;
- trestání dětí vyřazením ze skupiny;
- vytváření závislosti na pochvalě;
- zahánění dítěte;
- zesměšňování dítěte;
- zlehčování sdělených pocitů.

* III. OBLAST INTERPERSONÁLNÍ

2. sada

* III.1 podoblast: Respekt a tolerance	Příklady činností dětí
<ul style="list-style-type: none"> ● činnosti a hry výtvarné a hudební; ● komunitní kruhy; ● kooperativní hry; ● návštěvy, exkurze, výlety (např. etnografické muzeum...); ● ochutnávka jídel jiných národů; ● porovnávání názvů věcí v různých řečech; ● práce s literárními texty (např. pohádky jiných národů, příběhy dětí z jiných zemí...); ● prohlížení fotografii dětí z jejich cest; ● řešení modelových situací (např. Nikdo si se mnou nechce hrát...); ● uspořádání výstavek výtvarných projevů dětí; ● vyprávění vlastních zážitků; ● využití encyklopedií; ● vyznačování na mapě, odkud kdo je, kdo kde byl... 	<p style="text-align: center;"><i>Rizika ohrožující záměry vzdělávání</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ autoritativní přístup učitelky; ■ nepřiměřená tolerance k projevům dětí; ■ hodnocení a komentování výroků dětí v komunitním kruhu; ■ nedodržování pravidel komunitního kruhu; ■ nenavození bezpečného prostředí v komunitním kruhu dostatečně obecnou úvodní otázkou; ■ odmítání dětské pomoci; ■ neumožnění obhajoby, vysvětlení; ■ předsudky; ■ řešení problémů za děti; ■ řešení vzniklých konfliktů v komunitním kruhu; ■ nevhodné společenské vzory; ■ nevhodný vzor dospělých (např. dospělí nedodržují pravidla); ■ trestání; ■ zaměňování komunitního kruhu za kruh diskusní, kruh přivítací, ranní kruh, „kulatý stůl“ ...; ■ zaujatost; ■ zesměšňování a shazování dětí.
* III.2 podoblast: Komunikace	
<ul style="list-style-type: none"> ● „čtení“ obrázků v psaném textu; ● vedení dialogu prostřednictvím loutek, zástupných předmětů...; ● diskuse na dané téma = „kulatý stůl“; ● dramatická cvičení (např. na rozvoj komunikace, na rozvoj neverbální komunikace...); ● hraje si na cizince (neverbální komunikace); ● hraní s loutkami, se zástupnými předměty; ● hry zaměřené na rozvoj řeči (např. jazykové hry, gymnastika mluvidel, dechová cvičení, sluchová cvičení, artikulační cvičení, skládání rýmů...); 	<ul style="list-style-type: none"> ■ atektovaná řeč dospělých; ■ artikulační cvičení prováděna frontální metodou; ■ dospělý neodpovídá na dotaz, ale na to, co se domýšlí, že chce dítě vědět; ■ málo příležitosti ke komunikaci; ■ monotónní recitace bez porozumění obsahu; ■ nadměrné používání zárobnehlín dospělými; ■ nenaslouchání;

* III. OBLAST INTERPERSONÁLNÍ

<ul style="list-style-type: none"> ● komunitní kruh; ● vymýšlení pohádek; ● vyřizování vzkazů; ● vytváření obrázkového písma; ● vytváření piktogramů dohodnutých pravidel chování v mateřské škole; ● využívání rozpočítadel k rozvoji neverbální komunikace. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nepřiměřené nároky na řeč dítěte; ■ nerespektování vývojové a individuální úrovně dítěte; ■ nesprávné mluvní vzory dospělých; ■ nevšímavost k neverbálním projevům dítěte; ■ nevšímavost k výslovnosti dítěte; ■ nevýrazná řeč učitelky; ■ recitace bez respektování přirozených přízvuků; ■ učitelka nedovede pokládat otázky podněcující dítě ke komunikaci; ■ veřejné produkce, secvičená vystoupení; ■ vyžadování od dítěte okamžité odpovědi.
* III.3 podoblast: Spolupráce	
<i>Příklady činností dětí</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● dramatická cvičení (např. na vytváření vzájemné důvěry, na rozvoj vztahů ve dvojici a ve skupině, na rozvoj skupinové citlivosti...); ● hry s velkými stavebnicemi (např. Očenášková, Polikarpova, Vokáčova...); ● komunitní kruh; ● kooperativní hry; ● námětové hry (např. na cestování lodí, letadlem, na království...); ● pohybové hry; ● práce s literárními texty; ● práce na zahradě – sběr ovoce, úklid listí, zalévání...; ● řešení konfliktů vzniklých v přirozených situacích dle dohodnutých pravidel chování; ● řešení modelových situací; ● sebeobsluha – prostírání stolu, převlékání v šatně, stlání...; ● spoluvytváření pravidel chování ve skupině; ● stolní nesoutěživé hry (např. Šneci...); ● úklid hraček; ● vytváření piktogramů dohodnutých pravidel; ● využívání rozpočítadel při určování, kdo začne... 	<p style="text-align: center;"><i>Rizika ohrožující záměry vzdělávání</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ autoritativní přístup dospělých; ■ dospělí nerespektují vytvořená pravidla chování; ■ naslouchání žalování; ■ nedostatečný prostor pro samostatné konání; ■ nepochopení potřeby vytýčit dětem hranice; ■ nepochopení role učitelky facilitátorky; ■ neřešení konfliktů; ■ nevhodný postup při vytváření pravidel chování; ■ nerespektování pravidel soužití = důvěra, pravdivost, aktivně naslouchat, neshazovat, osobní maximum; ■ nevšímavost učitelky k dětem, které skupina nepřijímá; ■ nevyvořená pravidla pro řešení konfliktů; ■ potlačování konfliktů; ■ příliš liberální výchova; ■ řešení konfliktů za děti; ■ snaha dospělých pomáhat dítěti i tehdy, kdy to nepotřebuje; ■ tvorba pravidel chování bez podílu dětí.

◆ IV. OBLAST SOCIÁLNĚ-KULTURNÍ

2. sada

<p>◆ IV.1 podoblast: Rodina a domov</p> <p><i>Příklady činností dětí</i></p>		<p><i>Rizika ohrožující záměry vzdělávání</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ● diskusní kruh; ● námětové hry na domov v různých situacích (např. jedeme k babičce, slavíme narozeniny, narodil se mi bratříček, opravujeme auto...); ● práce s literárními texty; ● prohlížení rodinných alb; ● společné činnosti rodičů a dětí na ozdravných pobytech, na výletech; ● společné činnosti rodičů a dětí v mateřské škole; ● výroba dárků, „psaní“ dopisů členům rodiny...; ● využití fotografií členů rodiny při výtvarné práci (např. koláž Naš dům, Naše rodina...); ● využívání encyklopedii. 	<p>v rodině</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ komunikace uvnitř rodiny je zablokováná; ▣ rodiče neoceňují dárky od dítěte; ▣ rodiče dítěti nesvěří doma sebestmenší práci ve prospěch domova; ▣ rodiče s dítětem nehovoří o své práci; <p>v mateřské škole</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ autoritativní přístup k rodičům; ▣ nečitlivý přístup k dětem z neúplných rodin; ▣ negativní hodnocení rodiny před dítětem; ▣ nerespektování zásady rovných příležitostí všem; ▣ netaktní porovnávání rodin a jejich situace; ▣ zneužití důvěrných informací svěřených rodinou. 	
<p>◆ IV.2 podoblast: Škola mateřska a základní</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ● dětské slavnosti; ● improvizované hraní divadla; ● námětové hry (např. na školku, na školu, na učiteku, na kuchařku...); ● návštěvy v prvňáčcích; ● návštěvy základní školy (např. kulturní akce, pravidelné cvičení v tělocvičně ZŠ...); ● oslavy narozenin (děti, učitelé, učitelky, uklízečky...); ● pozorování činnosti zaměstnanců mateřské školy; ● práce s literárními texty s námětem Dítě v mateřské, v základní škole; ● pravidelné vykonávání určitých povinností (např. péče o květiny, skládání lůžkovin...); ● prohlížení třídních fotografií; ● společné akce mateřské a základní školy; ● společné oslavy Vánoc a Velikonoc; ● společné sledování divadelního představení v mateřské škole; ● společné výlety; ● tvorba narozeninového kalendáře dětí; 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ absence spolupráce mezi mateřskou školou a ZŠ; ▣ dospělí nerespektují dohodnutá pravidla; ▣ fixace představ dítěte o trvalé a neaproté úspěšnosti v základní škole; ▣ nepravdivé informace o základní škole; ▣ nepřítomnost humoru; ▣ nepříznivé klima školy; ▣ nevhodné adaptační postupy; ▣ nevysvětlení nahýchých a nutných organizačních změn dětem; ▣ nezralost dítěte pro vstup do mateřské školy; ▣ odmítavý postoj dospělých k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami; ▣ podcenění školní zralosti; ▣ pravidla chování direktivně určuje učitelka; 	

◆ IV. OBLAST SOCIÁLNĚ-KULTURNÍ

<ul style="list-style-type: none"> ● volný pohyb po budově; ● vyřizování vzkazů; ● zpěv, tanec, hra na nástroje. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ soustředěnost okolí dítěte na předpokládané úspěšné hodnocení výkonu známkou; ➤ spojování tříd a přesuny dětí; ➤ srašení školou; ➤ tendence základní školy klást na „absolventy MŠ“ striktní požadavky; ➤ trestání vnučenou vzdělávací činností (např. pracovní list, kreslení...); ➤ vstup do mateřské školy bez adaptace; ➤ zápis do MŠ provedený pouze jako úřední výkon.
→ IV.3 podoblast: Obec a země	
<p style="text-align: center;"><i>Příklady činnosti dětí</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● diskusní kruh; ● divácká účast na slavnostech v obci; ● dodržování místních tradic, krajových zvyků; ● kladení otázek a hledání odpovědí; ● námětové hry (např. na listonoše, na knihovnu, na obchod, na hasiče...); ● návštěva institucí v obci; ● návštěvy galerií, koncertů, muzeí, divadel, kulturních památek, výstav...; ● návštěvy seniorů v obci; ● poslech místních pověstí a pohádek; ● práce s literárními texty; ● prohlížení místních novin, pohlednic; ● příprava dárečků pro seniory, novorozence...; ● spolupráce s knihovnou; ● tvorba plánu města, bydliště, krajiny; ● výlety do širšího okolí, do jiných obcí; ● výlety na zámek, hrad, do skanzenů, do hlavního města; ● výtvarné zpracování zážitků z výletů a vycházek (např. okolní příroda, stavby...); ● zpěv, hudební činnosti. 	<p style="text-align: center;"><i>Rizika ohrožující zaměry vzdělávání</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ lhostejnost dospělých k místu, kde žijí; ➤ lhostejnost k dění v obci; ➤ nechuť dospělých slavit svátky související s historií země; ➤ neochota vynírat nové informace; ➤ nepřiměřená četnost kulturních akcí, výletů...; ➤ nerespektování specifčnosti vnímání času dětmi; ➤ nevyužívání zážitků a poznatků získaných na kulturních akcích, výletech...; ➤ nezájem o kulturní dědictví naší země; ➤ nezájem obce o mateřskou školu a o její program; ➤ neznalost učitelky společenského dění v historických souvislostech; ➤ veřejné produkce nacvičených vystoupení, předvádění na pódiu.

V.1 podoblast: Souvislosti	Příklady činností dětí	Rizika ohrožující záměry vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> ● hra s glóbusem; ● manipulace, pozorování, experimenty se živočišnými podmínkami, materiály a surovinami; ● návštěva ekocentra; ● návštěva planetária, hvězdárny; ● pěstitelské, chovatelské činnosti; ● pozorování hvězdné oblohy; ● prohlížení obrazů planety Země z pohledu z kosmu; ● sběr, třídění, zpracovávání materiálů, přírodnin; ● třídní nebo školní projekty péče o prostředí třídy, školy, blízkého okolí; ● třídění odpadu; ● úklidové činnosti; ● využívání encyklopedií; ● zaměřené pozorování skutečných věcí, jevů a dějů v přirozených podmínkách. 	<p style="text-align: center;">V.2 podoblast: Vývoj a změna</p> <ul style="list-style-type: none"> ● experimenty zaměřené na jevy probíhající v čase (např. opakované měření dětí, pozorování změn délky stínu...); ● hry s mobily (např. kuličková dráha, tobogan...); ● chovatelské činnosti; ● kladení otázek a hledání odpovědí (např. Proč opadává listí... Proč datel ťuká...); ● návštěva hřbitova na Dušičky; ● návštěva muzeí, výstav; ● porovnávání společných třídních fotografií dětí ze začátku a z konce docházky do MŠ; ● pozorování a třídění (např. obrázků ročních dob, fotografií lidí...); ● pozorování lidí v různých stadiích života (např. novorozenec, těhotná žena, stařec...); ● pozorování polohy hodinových ručiček v souvislosti s činností dětí (např. kdy jdeme ven, kdy obědváme, kdy se střídáme o kolo...); ● práce s literárními texty; ● prohlížení rodinných alb; ● vyprávění příběhů na pokračování; ● vytváření kalendáře (např. adventního, narozeninového...); ● využívání encyklopedií. 	<ul style="list-style-type: none"> ● nadbytek hraček a věcí; ● nedodržení pravidel hygieny při třídění odpadu; ● neekologické postoje dospělých; ● neochota k akci; ● nepracuje se s výsledky pozorování, ale jednotlivé poznatky jsou dětem sdělovány; ● nepřiměřené informace; ● neurčení místa na odkládání tříděného odpadu; ● nevhodný příklad dospělých; ● nevyužívání vzniklých situací; ● tolerování ničení přírody v zápalu hry; ● tříděný odpad je vysypáván do popelnice na směsný odpad.
		<ul style="list-style-type: none"> ● číslaktizující přístup učitelky; ● dospělý klade nepřiměřené náročné otázky; ● nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky; ● neochota dospělých vyhledávat odpovědi na otázky dětí; ● nevyužívání možnosti pozorovat skutečné jevy a děje; ● potlačování spontaneity v průběhu experimentu; ● předávání „hotových“ poznatků; ● znevažování názorů dětí dospělými.

V. OBLAST ENVIRONMENTÁLNÍ

<p>V.3 podoblast: Rozmanitost</p> <ul style="list-style-type: none"> ● činnosti a hry pohybové, výtvarné, hudební; ● diskusní kruh; ● návštěva místních ekocenter; ● poslech pohádek jiných národů, etnik; ● poznávací činnosti v různých životních prostředích – ekosystémech (např. rybník, louka, les, park...); ● pozorování stavu životního prostředí a jeho vlivu na kvalitu života (např. smogová situace, čistota vody v řece, ve studánce...); ● prohlížení fotografií z cest dětí; ● přirozená setkání s různými etniky, národnostmi, kulturami; ● uspořádání výstavek výtvarných projevů dětí; ● vyprávění zážitků z prázdninových cest; ● využívání encyklopedií; ● využívání literatury, hudby, obrazů, fotografií různých etnik, národností, kultur; ● výlet do zoologické zahrady, na farmu; ● záměrné pozorování na vycházkách, exkurzích... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ malá otevřenost mateřské školy vůči okolí, rozmanitosti sociálních skupin...; ■ málo obměňované prostředí mateřské školy; ■ nedostatečné upozorňování na možnost vnímání právě probíhajících dějů, skutečnosti; ■ nedostatek vhodných příležitostí pro oceňování přínosu odlišnosti; ■ nevyžívání vzniklých příležitostí k vnímání odlišnosti; ■ stereotypní činnosti dětí; ■ xenofobní chování dospělých.
<p>V.4 podoblast: Ovlivňování člověkem</p> <ul style="list-style-type: none"> ● diskuse ve skupině; ● společné zvažování problému; ● dramatická hra; ● „kuličky stůl“ (pravidelné posuzování činnosti dětí i dospělých z různých pohledů); ● péče o školní zahradu; o blízké okolí; ● práce s literárními texty; ● práce s obrazovým materiálem; ● samostatné řešení modelových situací (např. nálezy pohozené injekční stříkačky, úklid rozbitého talíře...); ● vycházky, výlety. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ dospělí netřídí odpad; ■ lhostejnost dospělých k problémům kolem nich; ■ není vymezeno místo na tříděný odpad; ■ neposkytování dostatečných informací k samostatnému rozhodování dítěte, ■ neschopnost dospělých využívat přirozených situací k odhalování příčin a důsledků; ■ nevhodný vzor dospělých; ■ zadávání dětem nespřítečných úkolů; ■ zavrhování návrhů dítěte bez vysvětlení.

Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula MŠ

VÝCHODISKA

Stejně jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, má i Kurikulum podpory zdraví v MŠ charakter rámcového vzdělávacího programu a patří k typu víceúrovňového kurikula. To znamená, že se podle něj nedá přímo „učit“. Je však do té míry konkrétní a ucelené, aby mohlo být nabídnuto škole. Zároveň předpokládá, že ho škola pro své použití dále zpracuje a přetvoří do podoby vlastního školního dokumentu. Tento dokument, který je v RVP PV nazván školním vzdělávacím programem, je v Kurikulu PZ MŠ označen jako školní kurikulum.

Práce s ním předpokládá oprostění od zaběhaných postupů – odlišný způsob plánování, odlišný přístup ke vzdělávání dětí.

Školní kurikulum můžeme vytvořit pouze za určitých předpokladů, mezi něž především patří:

- společná dohoda a rozhodnutí o přijetí modelového programu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole jako základu pro zpracování školního kurikula (u těch, co nejsou v síti MŠPZ, i s jejich možnou úvahou o případném perspektivním zařazení);
- týmová spolupráce všech lidí, jichž se práce v MŠ týká (pedagogické a provozní pracovnice školy, rodiče a partneři);
- ztotožnění se s novými trendy ve vzdělávání předškolních dětí, zejména v oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu a podpoře zdraví;
- zmapování prostředí a podmínek vlastní MŠ;
- ujasnění si obecných a dílčích vzdělávacích cílů vzdělávací činnosti.

KROKY VEDOUcí K VYTVOŘENí ŠKOLNíHO KURIKULA

1. Vyhledávání a shromažďování materiálů, které souvisejí s tvorbou kurikula

a) **Dohoda o postupu na tvorbě školního kurikula:** Hned na začátku je nutné v týmu MŠ prodiskutovat, kdo se chce na čem a jak podílet, rozdělit si samostatnou práci, dohodnout způsob vzájemného informování. Není v pořádku, když úkoly přiděluje ředitelka bez návaznosti na jednání a rozhodnutí týmu. Takový postup by odporoval filozofii podpory zdraví.

b) **Odborné informace:** Přípravou pro tvorbu kurikula je především důkladné seznámení s rámcovým kurikulem PZ v MŠ, s *Tabulkami* a celou touto příručkou, studium odborné literatury, účast na seminářích o zdravém životním stylu, současných trendech ve vzdělávání, o zpracování a tvorbě kurikula.

c) **Mapování výchozích podmínek a činnosti vlastní školy:** Nevyhnutelnou podmínkou vývoje MŠ je komplexní zhodnocení její situace a činnosti. Při něm je nutné všimnout si dvou věcí: co MŠ pro podporu zdraví v pedagogické činnosti již dělá a zároveň rozpoznat praktiky, které nejsou slučitelné s cíli kurikula PZ a které je nutné opustit, aby mohla jít dál. Při mapování všech oblastí života a práce MŠ bychom měli postupovat systematicky a neodtrhávat souvislosti spojené se životem mateřské školy od vlastní práce s dětmi.

Mateřské školy, které mají zpracované kurikulum podpory zdraví, vycházejí z jeho analýzy; ostatní, které ho nemají, provedou rozbor činnosti MŠ z hlediska:

- potřeb dítěte (věkových, individuálních, momentálních...);
- podmínek (podle *příslušné kapitoly v 1. části knihy*);
- plánování, metod a způsobů práce učitelky.

Rodiče se mohou zapojit do hodnocení MŠ např. formou ankety: jak vidí práci školy, v čem MŠ podporuje zdraví atd. Mateřské školy, které pracují podle KPZ v MŠ, využijí Dotazník pro rodiče, který je součástí dotazníků pro autoevaluaci mateřských škol zařazených v síti MŠPZ*.

V této fázi bychom neměli zapomenout na děti. Je důležité se jich ptát a brát zřetel na to, co je zajímavé. Často přicházejí s novými návrhy a nápady, které svým spontánním pohledem ožíví pohled dospělého. Spolupráce s dětmi má své místo zvláště při tvorbě třídního kurikula.

2. Vyhodnocování získaných informací

Při společném týmovém vyhodnocování získaných informací je možné využít tzv. brainstormingu. Touto formou lze z množství informací postupně vytrždit ty, které bude většina zúčastněných považovat za přijatelné a důležité pro rozvoj dítěte ke zdravému způsobu života. Zaměstnanci, rodiče i partneři by měli

* MŠPZ mají od března 2005 k dispozici evaluační nástroj INDI MŠ, s jehož pomocí provádějí analýzu podmínek a činnosti školy (blíže k tomuto nástroji v kapitole Evaluace).

být schopni si představit, jak jednotlivé aktivity a metody práce v konkrétní MŠ a v konkrétní skupině dětí dokážou přispět k dosažení kompetencí šestiletého dítěte, jež jsou stanoveny v kurikulu PZ v MŠ a popsány v této příručce.

Pokud má některá rodina zvláštní přání, které se týká náplně a formy práce (a není to v rozporu s filozofií a podmínkami podpory zdraví v MŠ), je třeba hledat rovnováhu mezi představami rodičů, potřebami dítěte a možnostmi MŠ.

V tomto kroku bychom si měli ujasnit základní vzdělávací cíle a podmínky, za jakých je budeme naplňovat. Podrobně se problematikou získávání a vyhodnocování informací o podmínkách a činnosti školy zabývá část *Neformální kurikulum – podmínky vzdělávání* a kapitola *Zpracování školního kurikula*.

3. Písemná osnova školního kurikula

Mateřské školy zařazené v síti mateřských škol podporujících zdraví si v průběhu předchozích let strukturovaly školní kurikulum, které je charakterizuje. Zpracovávají ho na období čtyř let. Po uplynutí této doby ho komplexně vyhodnotí a inovují (blíže o tom v kapitole *Evaluační*). Osnova, podle které postupují při písenném zpracování, je v souladu s informačními okruhy požadovanými *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*. Zahrnuje všechny potřebné informace, jen je řadí a někdy i nazývá trochu jinak.

OSNOVA

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŠKOLNÍ KURIKULUM PODPORY ZDRAVÍ

1. **Představení školy** (*obecná charakteristika školy*)
 - Základní údaje o škole (*identifikační údaje o mateřské škole*)
 - Charakter a umístění školy
 - Organizační uspořádání školy (*organizace vzdělávání*)
2. **Charakteristika programu** (*charakteristika vzdělávacího programu*)
 - Filozofie vzdělávacího programu a integrující principy
 - Dlouhodobé záměry rozvoje
3. **Neformální kurikulum** (*podmínky vzdělávání*)
 - Dva integrující principy podpory zdraví a dvanáct zásad podpory zdraví v MŠ – podmínky formálního kurikula
4. **Formální kurikulum – tematicky uspořádané** (*vzdělávací obsah*)

Tematický celek

 - téma (rámcové cíle směřující k podpoře zdraví)
 - podtémata (jejich charakteristika a přiřazené cílové kompetence)
 - tematické části (jejich charakteristika)

Pravidla pro tvorbu třídních programů – třídních kurikul
5. **Evaluační systém** (*evaluační systém*)
 - Popis systému autoevaluační (plán, způsob shromažďování a vyhodnocování informací, indikátory)

6. Přílohy

- Roční plán – Prováděcí plán (priority zabezpečující zkvalitňování podmínek vzdělávání)
- Analýza podmínek
- Řády školy (Školní řád, Provozní řády, Organizační řád)
- Zpráva o činnosti školy
- Plány spolupráce (se ZŠ...)
- Dílčí projekty
- Třídní vzdělávací programy

Školní kurikulum má šest částí. Každá z nich obsahuje podbody, které strukturují její obsah, přispívají k přehlednosti. V osnově jsou názvy částí a podbodů **Školního kurikula podpory zdraví** uvedeny běžným písmem a vedle toho jsou vypsány názvy okruhů z osnovy *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* kurzívou tak, aby byl zřejmý jejich vzájemný vztah.

Zvolená osnova i kroky a postupy, které na ni při zpracovávání školního kurikula navazují, byly uplatněny a osvědčily se v řadě MŠ a nejen těch, které jsou zařazeny v síti MSPZ. Byly také obsahem mnoha vzdělávacích seminářů, nabídnutých pedagogické veřejnosti. Požadavek na jejich zveřejnění vzešel právě z nich, což byl i důvod k přepracovanému vydání této příručky.

4. Zpracování školního kurikula

Veřejný dokument – školní kurikulum obsahuje **představení školy (obecná charakteristika)**, **charakteristiku programu (charakteristika vzdělávacího programu)**, **evaluace (evaluační systém)**. Vlastní kurikulum člení na **formální – tematicky uspořádané (vzdělávací obsah)** a **neformální (podmínky vzdělávání)**, přičemž oběma částem přikládají mateřské školy podporující zdraví stejnou váhu a považují je za rovnocenné a jistým způsobem i za neoddělitelné. Neformální kurikulum zdůrazňuje významnost integrujících principů a zásad podpory zdraví jako **podmínek**, které se podílejí na realizaci vzdělávacího obsahu. Navíc řadu dílčích cílů a kompetencí plní mateřské školy neformálně, už jen tím, že se uvedenými principy a zásadami řídí. Formální kurikulum pak představuje vzdělávací obsah, zpracovaný tematicky, který je dětem nabízen přímo.

Ostatní dokumenty jsou součástí **příloh**. Mnohé z nich jsou povinné a podléhají zveřejnění, jiné logicky doplňují školní kurikulum, nebo vznikají jen pro vlastní potřebu školy.

PŘEDSTAVENÍ ŠKOLY (OBECNÁ CHARAKTERISTIKA)

Základní údaje o škole (*Identifikační údaje o mateřské škole*)

Základní údaje identifikují školu. Měly by být uváděny přesně, v souladu s formálními dokumenty, které školu zřizují, případně zařazují do rejstříku škol a školských zařízení. Data by měla obsahovat název a adresu školy,

jméno ředitelky, zřizovatele, právní formu, informaci o případném zařazení do sítě MŠPZ, telefon i další možné spojení, např. e-mail, adresu www stránek atp. Patří sem i jména zpracovatelů, případně garanta školního kurikula, datum projednání či nabytí účinnosti a na jak dlouho je uvažována jeho platnost.

Charakter a umístění školy

Umístění školy, její velikost, vnitřní uspořádání a vybavení budovy jsou danosti, které podstatným způsobem ovlivňují činnost MŠ. Měly by být proto popsány a z obsahu by mělo být zřejmé, v jaké lokalitě se škola nachází, čím je případně specifická, jaká je sociální struktura jejích obyvatel (např. charakter nejbližšího okolí, jeho zástavba, které sociální vrstvy zde převážně žijí, atp.). Další informace by se měly týkat budovy a zahrady. Například o jaký typ, uspořádání, zvláštnosti, případně stáří stavby se jedná, její základní vybavení, včetně zahrady, zajímavosti z historie školy.

Tato sdělení by měla být věcná, stručná a výstižná, neboť mají dát jen prvotní představu o výchozích podmínkách školy, které budou podrobněji popsány v dalších částech školního kurikula.

Organizační uspořádání školy (*Organizace vzdělávání*)

Informace o organizaci školy jenom dokreslují první obraz o MŠ. Měly by tedy obsahovat pouze základní fakta o počtu tříd, jejich složení z hlediska věku dětí (případně další významnou charakteristiku), o způsobu jejich zařazování do tříd, o počtu zaměstnanců a pedagogů, pokud není tento údaj uveden v základních údajích o škole. Bližší informace, které řeší organizační záležitosti školy, jsou většinou obsaženy v řadě dalších dokumentů, z nichž většina je přílohou ŠVP (např. způsob a kritéria přijímání dětí do MŠ, organizační, provozní řád...), nebo v neformálním kurikulu. Je proto vhodné na ně upozornit, případně se odkázat na další součásti školního kurikula.

CHARAKTERISTIKA PROGRAMU

(CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU)

Filozofie vzdělávacího programu a dva integrující principy

Mateřské školy, které vycházejí z modelového programu Kurikulum podpory zdraví v mateřských školách, uvedou tuto skutečnost v charakteristice školního vzdělávacího programu i s případným zdůvodněním, co je k tomu vedlo a co to pro ně znamená. Přijetí tohoto programu svědčí o tom, že MŠ sdílí obdobnou filozofii společnou všem programům podpory zdraví. Vyznávají stejné hodnoty, z nichž hodnota zdraví je tou z prioritních. Mají obavy z ohrožení zdraví v současném světě a chtějí se mu aktivně bránit. Uvědomují si, že právě společenství MŠ je vhodným místem, kde to lze cílevědomě realizovat. Vědí, že vše, co se v MŠ děje, se dotýká všeho a všech, a že to mohou pozitivně ovlivňovat. Chtějí vybavit děti zdravými návyky, dovednostmi a postoji v samotných základech, aby se na nich v dalším životě dalo dobře stavět. MŠPZ si kladou za cíl naučit

děti úctě ke zdraví, které chápou jako pocit subjektivní pohody. Ten je však u každého člověka jiný. Chceme-li ho dosáhnout, musíme respektovat potřeby jednotlivce v celku společnosti a světa. To ovšem předpokládá, že se dokážeme vzájemně dohodnout a domluvit. Proto MŠPZ přijímají *respekt k přirozeným potřebám jednotlivce, rozvíjení komunikace a spolupráce* jako základní a integrující principy filozofie podpory zdraví, které se vzájemně doplňují. V každé mateřské škole podporující zdraví pak budou tyto principy i rámcové cíle realizovány osobitým způsobem. Naznačení cesty, co ta která MŠ může a chce pro jejich naplnění udělat, se pak promítne do dlouhodobých záměrů rozvoje školy.

Dlouhodobé záměry rozvoje

Dlouhodobé záměry rozvoje školy je nutné chápat jako nadčasové. I když vycházejí ze společné filozofie zdraví, budou v každé škole jiné. Jsou to ideály nebo vize, o jejichž naplnění chce MŠPZ usilovat a které ji na její cestě povedou. Týkají se podpory zdraví současného i budoucího. Měly by postihnout, co škola udělá, aby v ní bylo vytvořeno zdravé prostředí k učení a k plnohodnotnému životu, aby zdraví bylo podporováno celostně a děti se učily postojům a dovednostem, které budou přispívat k jeho ochraně. Tyto záměry je třeba formulovat s vědomím, že neovlivňují jen děti, ale všechny, kteří se s nimi aktivně či pasivně setkají, že rozvíjejí školu v demokratickém duchu a že se zhodnotí až za dlouho. Jejich pojetí je v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*, a tak případná obava, že by nenaplňovaly cíle dané na státní úrovni, je lichá. Dlouhodobé záměry školy by měly být do té míry záležitostí všech, kteří se na tvorbě školního kurikula podílejí, aby pro jejich naplňování byli citově zaujati i svým srdcem.

Mateřské školy v síti MŠPZ vytvářejí program na období čtyř let (jiné školy na dobu, kterou si určí), neboť po něm prochází evaluací. Rámcové cíle, které jsou podstatou dlouhodobých záměrů školy, jsou tak obecné a stále trvající, že směřování k nim zřejmě přetrvá několik školních programů – s menšími či většími úpravami podle toho, jak reálně a výstižně byly formulovány. MŠPZ se jen každé čtyři roky zastaví, zhodnotí svoje pokroky, případně ztráty a znovu si naplánuje, jak se bude dál ke svým ideálům přibližovat.

Charakteristika programu by měla být stručná a výstižná, neboť konkretizace obecných cílů bude obsahem dalších částí školního kurikula.

NEFORMÁLNÍ KURIKULUM – PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ

Neformální kurikulum je v KPZ v MŠ chápáno jako soubor všeho, co se ve škole odehrává, co působí mimo přímo plánované vzdělávání a co spoluvytváří školu jako celek. Jedná se o velmi široký soubor jevů a skutečností, které jsou v každé škole, ať si to uvědomujeme nebo ne. Vše, co se v ní děje mimo situaci přímého vzdělávání: prostředí, které děti obklopuje, vztahy, které ve škole panují, i vztahy s vnějšími partnery, to vše významně ovlivňuje celkový výsledek vzdělání. Obzvláště v mateřských školách, kde probíhá vzdělávání a výchova dětí po celý den a ve všech situacích, nabývá tato skutečnost na vý-

znamu. Je tedy zřejmé, že se jí musíme zabývat, zkoumat a pracovat na jejím rozvoji. Kvalita neformálního kurikula má zásadní význam pro plnění cílů kurikula formálního, a proto mu mateřské školy podporující zdraví věnují velkou pozornost. Jeho obsah je popsán a podrobně rozpracován v kapitolách *Integrovaní principy programu podpory zdraví* a *Zásady podpory zdraví – podmínky formálního kurikula*. Bez jejich rozvíjení a promyšleného využívání by se cíle formálního kurikula PZ nepodařilo naplnit. Nedostatečně nebo zcela nerealizované principy a zásady-podmínky formálního kurikula se stávají rizikem pro rozvíjení kompetencí podpory zdraví. K některým dílčím vzdělávacím cílům formálního kurikula, a tím i kompetencím PZ dítěte na konci předškolního období, by se bez jejich naplnění dokonce nedalo dojít vůbec.

Při zpracovávání neformálního kurikula je důležité mít stále na paměti, že vychází z toho, co a jak se v mateřské škole skutečně děje. Jak to zjistit? MŠ, která je zařazena do sítě MŠPZ, má již zkušenosti s poznáním a analýzou svých podmínek a s cestami, jak je ovlivňovat, aby se staly pomocníkem podpory zdraví. V rámci evaluace používá vyhodnocovací nástroj INDI MŠ, který ji konkrétně a vyhodnotitelným způsobem pomáhá analyzovat podmínky i formální kurikulum (viz kapitola *Evaluace školního kurikula*); každé čtyři roky ověřuje míru souladu s cíli formálního kurikula a prozkoumává skrytá rizika.

Mateřské školy, které nejsou v síti mateřských škol podporujících zdraví, a chtěly by využít *Kurikula podpory zdraví v mateřské škole*, se při tvorbě svého školního kurikula budou muset rovněž vážně zabývat podmínkami pro jeho úspěšnou realizaci. Je třeba je pojmenovat, popsat, analyzovat, najít možnosti jejich ovlivňování ve prospěch vzdělávacích cílů, které jsou součástí rámcového kurikula PZ. Integrovaní principy a zásady-podmínky formálního kurikula PZ jim v tom pomohou. Pro zmapování a faktické vyhodnocení všech podmínek je nejdůležitějším zdrojem informací dobře provedená analýza. Ozřejmí, co se v jednotlivých podmínkách daří a co ne, upozorní, na co je potřeba se v budoucnu zaměřit. Cesty k nápravě se pak hledají snadněji. Zkušenosti ukazují, že význam analýzy bývá podceňován. Převažují tendence vidět a hodnotit věci lépe, než jaké ve skutečnosti jsou. Čím je ovšem popis stávajících podmínek a principů PZ upřímnější a konkrétnější, tím lépe se formulují rozvojové cíle, případně i dlouhodobé záměry školy, což je jeden z nejtěžších úkolů pro tvůrce školního kurikula.

Při provádění analýzy, dříve než byl vyvinut evaluační nástroj INDI MŠ, se v praxi MŠPZ osvědčil následující postup: Každý člen pedagogického sboru udělal podle jednotlivých zásad-podmínek a současně dvou principů PZ vlastní analýzu stávajících podmínek školy. Zachycoval přitom na jedné straně pozitiva (plus, co děláme dobře, co se daří) a na druhé negativa (minus, v čem nejsme ještě tak dobří, co by se dalo zlepšit). Přizvání k této práci byli i ti, kteří měli co říci k některým podmínkám, protože se jejich činnosti či zájmu významně týkaly. V dalším kroku následovalo týmové vyhodnocení podmínek a principů PZ za celou školu, takže vznikl jeden společný výstup. Přitom bylo možné využít plusů tak, že se MŠ přesvědčila, kolik dílčích cílů formálního kurikula naplňuje už jen tím, že má dobře nastavené podmínky. Minusy pak posloužily k tomu, že byly v dalším kroku „otočeny“ v plusy (jak by to mělo být dobře) a staly se podkladem k vytyčení rozvojových cílů školy v rámci neformálního kurikula, případně i dlouhodobých záměrů.

Dalšími informačními zdroji mohou být dotazníky od rodičů, rozhovory s dětmi, se sociálními partnery atp.

Analýzou všech podmínek školy a principů PZ získá tým zpracovávající školní kurikulum množství informací; ty vyhodnotí a zpracuje do podoby cílů, které posunou rozvoj školy směrem k podpoře zdraví. Některé cíle mohou mít charakter jednoduchého opatření, které malou změnou napraví stav (viz následující ukázka 1. příklad), nebo mohou být formulovány jako vysoce závažný cíl, kterým se budeme zabývat po celé čtyřleté období, případně i déle (příklad č. 2).

1. příklad

Z analýzy vyplynulo, že nevyužíváme na zahradě průlezku, protože máme obavy z úrazu. Průlezka je vyšší, než připouští bezpečnostní norma pro dopad na trávník. Nabízí se několik řešení: necháme stav, jaký je, a budeme nadále zakazovat pohyb dětí na průlezce. Druhou možností je odstranění nebezpečné průlezky. Ani jedna z možností však není ve prospěch dětí a jejich pohybového rozvoje. Učitelky přišly ještě na jedno řešení. Pod průlezku je možno instalovat speciální povrch, který by zmírnil náraz. Průlezka pak bude vyhovovat bezpečnostním podmínkám a děti se na ní mohou pohybovat. K zajištění bezpečnosti si ještě do provozního řádu školní zahrady vloží pravidla bezpečného pohybu na této vysoké průlezce (potřeba mít při používání průlezky volné ruce, pod průlezku neodkládat kola, koloběžky ani hračky na písek, kolik dětí může být současně na průlezce...).

2. příklad

Při evaluaci byly zjištěny tyto skutečnosti:

- a) Podle vyhodnocovacího nástroje INDI MŠ se v evaluačním indikátoru *Spontánní hra* (ukázka je v kapitole Evaluace) objevily dvě položky, které byly všemi učitelkami hodnoceny výrazně hůře než ostatní.
Děti – položka 2: *pracují s nářadím a dřevem*
Učitelky – položka 18: *podporují rozvinutí hry unesením nového herního prvku*
- b) Z evaluačního dotazníku pro rodiče vyplynula jistá nespokojenost s jednotlivými vycházkami na stejná místa.
- c) V hospitačních záznamech ředitelky byla zjištěna, která se týkala malé pestrosti her, nedostatečného vybavení pro hry chlapců, nevhodných vstupů některých učitelek do her.

Při analýze těchto skutečností vyplynulo, že:

- vytváříme málo možností pro práci dětí se dřevem, z materiálů převládá papír, textil a přírodniny;
- málo obohacujeme hry prostřednictvím nových prožitků dětí (jednotvárné, stereotypní pobyty venku ve stejném prostředí);
- neumíme vstupovat do her dětí, aniž bychom narušily jejich spontaneitu.

Ve školním kurikulu v kapitole neformální kurikulum / zásada-podmínka formálního kurikula: *Spontánní hra*, by se proto měl objevit i náš záměr, jak chceme nedostatky zjištěné v analýze zlepšit.

Cíle mohou být následující:

- *budeme se zabývat hrou dětí jako prostředkem jejich poznání a východiskem jejich dalšího rozvoje;*
- *budeme se učit ustupovat do her tak, abychom je nenarušovali, ale rozvíjeli;*
- *budeme nabízet více nových prožitků z odlišných prostředí k obohacení dětských her;*
- *budeme vytvářet dlouhodobě příležitosti pro hru a práci dětí se dřevem.*

Vezmeme-li 2. příklad jako zjednodušený model pro další plánování, můžeme uvažovat například takto: První cíl je takové povahy, že může přesahovat čtyřleté období a stát se součástí dlouhodobých záměrů. Další tři mohou mít charakter střednědobých cílů, které je potřeba dále konkretizovat. Lze je rozpracovat buď na celé čtyřleté (i dvouleté) období, nebo po jednom do krátkodobého (prováděcího) plánu, např. ročního, který bude součástí příloh školního kurikula. V něm pak budou uvedeny jednotlivé kroky k realizaci příslušného cíle.

Podle typu stanovených cílů se nám může stát, že jejich realizace bude zasahovat jak do neformální, tak i do formální části školního kurikula. Je nutné

zvážit, které cíle lze plnit souběžně, které jen postupně, jaké priority a postupnost kroků stanovit. Všechny se v průběhu čtyř let (nebo v období, na které je školní kurikulum stanoveno), natož v jednom roce, nepodaří naplnit. Je nutné brát v úvahu možnosti školy, skutečnost života a velmi bedlivě plánovat. Zkušenosti ukazují, že se v této části školního kurikula snadno sklouzává k formalismu, neboť zamýšlené cíle i prostředky k dosažení nemívají vždy reálný základ.

FORMÁLNÍ KURIKULUM – TEMATICKY USPOŘÁDANÉ (VZDĚLÁVACÍ OBSAH)

V návaznosti na neformální kurikulum je úkolem formálního kurikula naprogramovat v MŠ cestu k naplňování cílových kompetencí dítěte na konci předškolního období, která v budoucnu povede k získání klíčových kompetencí člověka podporujícího zdraví. Postupnost kroků, které vedou k naplňování cílových kompetencí u dítěte, je dána dílčími vzdělávacími cíli (viz 1. sada *Tabulek*), které MŠ zasadí do smysluplných souvislostí s přirozeným životem (s využitím 2. sady *Tabulek*). V této fázi uskutečňuje tým MŠ zcela samostatný krok v aplikaci rámcového kurikula: rozhoduje se, jakou formou bude realizovat vzdělávací obsahy (v pěti oblastech vzdělávání) přímo s dětmi. Přístup k plánování konkrétní formy, která MŠ vyhovuje, vychází především z životních situací, z nichž odvine téma, podtémata a tematické části formálního kurikula.

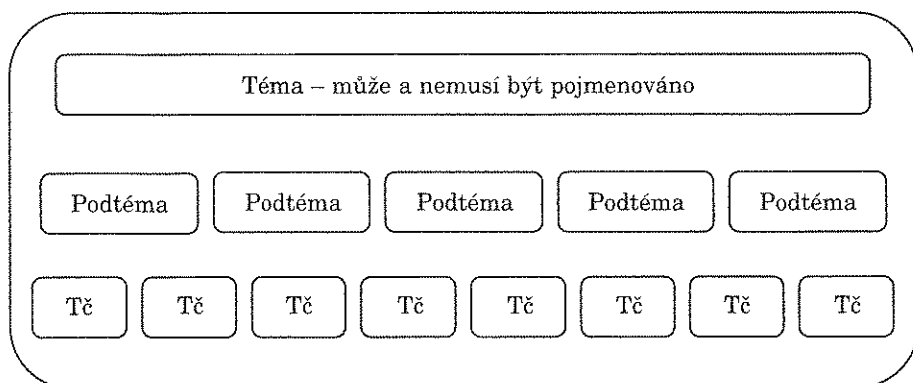
To, co *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* nazývá integrovanými bloky, má v mateřských školách podporujících zdraví podobu tematických celků (téma, podtéma a tematická část). Jejich volba, závaznost i vytváření může probíhat různým způsobem – od pevné tematické struktury naplánované ve formálním kurikulu na čtyři roky dopředu až po zcela volný způsob, v němž jsou téma a zvolená podtémata dlouhodobou studnicí námětů a nápadů, které vznikají teprve v samotném procesu činnosti a situací s dětmi. Tematické celky dává tým MŠ, ať je vyvíjí jakýmkoli způsobem, do souvislostí s jednotlivými kompetencemi šestiletého dítěte a dbá na provázanost dílčích vzdělávacích cílů (viz 1. sada *Tabulek*).

Při plánování a písemném zpracování této části školního kurikula MŠ uvede buď téma a podtémata nebo postup, jaký zvolila, a proč jí daný způsob vyhovuje.

1. Pokud se MŠ rozhodne, že bude plánovat formální kurikulum volně, vycházet například jen z **aktuálních a spontánních situací**, je nutné metodu a podmínky tvorby formálního kurikula, případně kompetence učitelky související s tímto způsobem plánování, podrobně popsat. Stává se to v případě výrazně rozdílných podmínek tříd nebo při zastoupení silných pedagogických osobností v pedagogickém sboru apod.
2. Mateřské školy, které potřebují pevnější oporu a chtějí si připravit formální kurikulum s jasnou strukturou vycházející ze společného tématu a podtémat, mohou při jeho tvorbě využít následující postup zpracování.

MŠPZ používají pro uspořádání vzdělávacího obsahu **tematické celky**, které se skládají z **tématu**, **podtémat** a **tematických částí (Tč)**. Uvedené součásti tvoří hierarchickou strukturu (viz následující schéma).

Tematický celek



Pojmy téma, podtéma, tematická část napovídají, že jsou to kategorie vzájemně propojené ve víceúrovňovém vztahu. MŠ si je pak přibližují pomocí nejrozličnějších názvů. Je na místě, když se na jejich tvorbě či výběru podílejí děti, neboť by je měly zaujmout, obsah by jim měl být blízký. Je třeba vycházet ze zásady *být při tom* – mít možnost slyšet, vidět, dotýkat se, prožívat. Pokud to tak je, jsou vytvořeny podmínky pro zdar prožitkového učení i pro snadnější přístup vyučujícího k dítěti (podrobněji se touto tematikou zabývá kapitola *Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost učitelky v kurikulu podpory zdraví v MŠ*).

Při pojmenovávání jednotlivých částí tematického celku se osvědčilo formulovat názvy spíše v činné než statické podobě. Slovesa vedou k činnosti, pomáhají zpřesnit, lépe naznačit to, co chceme dělat. Např: název „Ovoce“ dává méně konkrétní představu o tom, jak s tímto námětem budeme zacházet, než např. „Sklízíme... pěstujeme... jíme ovoce.“

Názvy by sice měly informovat a přibližovat to, o čem pojednávají, pomáhat v rychlé orientaci, ale nejsou nejdůležitější. Podstatný je smysl toho, co představují. V první řadě musíme vždy vědět, v jaké rovině tematického celku se při práci s tématem, podtématem a tematickou částí pohybujeme, abychom respektovali účel a místo, které ve formálním kurikulu zaujímají. To nám je pomůže charakterizovat, ujasnit si jejich náplň. Z ní by mělo být zřejmé, k čemu a jak budeme směřovat, z čeho vycházíme, jaký předpokládáme přínos, čeho chceme dosáhnout. Tzn. pracovat jak s obsahem, tak s cíli, neboť jdou vždy ruku v ruce, jedno bez druhého nejde realizovat, protože by veškerá činnost postrádala smysl. Cíle bez obsahu by zůstaly pouhou abstraktní kategorií a obsah bez cílů by popíral principy vzdělávání. Při jejich posuzování je nutné si uvědomit, zda zasahují obecnější, nebo konkrétnější úroveň. Členění tematického celku na téma, podtémata a tematické části totiž koresponduje

se třemi rovinami pedagogických cílů různé míry obecnosti, které jsou v nich obsaženy.

Téma

Nejvyšší úroveň v tematickém celku zaujímá **téma**, které v sobě nese nejobecnější cíle vyjadřující hlavní záměry a orientaci školy. Představuje základní a sjednocující snažení jak v dlouhodobých záměrech, tak v každodenní práci. Udává směr i způsob jejich uskutečňování. Mateřské školy, které se hlásí k programu podpory zdraví, spojují stejné filozofické cíle a principy, jimiž se při své práci řídí. Stručně je lze charakterizovat tak, jak byly formulovány již v původním programu *Zdravá mateřská škola* (Havlíková M. (ed.), 1995 a 1997): vytvářet podmínky pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte v MŠ a vychovávat dítě ke zdravému životnímu stylu. Tyto velmi obecné cíle ovlivňují veškeré působení v MŠ. Jsou takového druhu, že je potřeba se s nimi ztotožnit, nosit je neustále v sobě a mít je při práci s dětmi na zřeteli.

Je zřejmé, že pojmenovat téma formálního kurikula tak, aby vystihovalo tyto nejvyšší cíle a bylo přitom blízké dětem, je obtížné. Navíc by se zde mělo promítnout to, co je pro tu kterou školu typické v důsledku jejího umístění a specifických podmínek. Přes tuto obtíž se to většině škol daří. Často podle zastřešujícího tématu pojmenovávají své školní programy. Platnost tématu bývá obvykle čtyřletá (to je i období, po němž mateřské školy zařazené v síti MŠPZ svou činnost evaluuují a plánují na další období), což ovšem neznamená, že ho nelze přizpůsobovat a upravovat i dříve. Čím je dlouhodobější, tím je obecnější. V této souvislosti se ale objevuje riziko zhlédnutí se v nějakém „hezkém“ výroku či citátu, který však neodpovídá tomu, co zamýšlíme a děláme. Není ani tak důležité to, zda se nám podaří ono „velké“ téma vyjádřit, jako to, co je jeho obsahem. Proto není nutné jeho formulování nějak uspěchat, ale spíše si nechat čas, neboť dříve či později se vhodná slova najdou.

Jaké zaměření byste očekávali například od školy, jejíž název školního vzdělávacího programu by byl charakterizován mottem Barbary Walker „Příroda nikdy nevytvořila dvě lidské bytosti, dvě rostliny nebo dva kamínky naprosto stejné. Mějme vždy na zřeteli význam různorodosti.“ Rozvoj ekologické výchovy, nebo podporu jedinečnosti ve vzájemné pospolitosti?

Podtémata

Ve středním pásmu tematického celku se nacházejí **podtémata** (viz schéma na str. 176). Ta se pojí s odpovídající, stále ještě dost obecnou rovinou cílů, jimiž jsou cílové kompetence dítěte na konci předškolního období. Podtémata, která stojí uprostřed, tvoří svorník formálního kurikula jak ve vertikálním, tak i v horizontálním směru. Ve svislé linii konkretizují velmi obecné téma s nejvyššími cíli do prakticky realizovatelnější podoby a propojují ho s třídním kurikulem. Horizontálně pak představují rovinu, jež zajišťuje soudržnost vzdělávacího obsahu v celé škole a tvoří společný základ pro práci všech tříd, které z něho odvozují tematické části do svých třídních programů – kurikul.

Ukázalo se, že MŠ zařazené v síti MŠPZ i ty MŠ, které používají modelový program PZ, spojují obdobná východiska a shodné cíle nezávisle na podmínkách a lokalitě. To umožnilo najít styčné body, které přispěly k vytváření pod-

témat školního formálního kurikula. Hlediska, jež z nich byla odvozena, jsou zornými úhly, jimiž lze nahlížet na uspořádání vzdělávacího obsahu. Roztřídí ho do podtémat – obecných okruhů, které zasahují všechny oblasti vzdělávání včetně kompetencí podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období. Dohromady pomáhají sestavit soubor podtémat MŠPZ. Ten pak prostřednictvím dílčích cílů, které se ke kompetencím vážou (viz 1. sada *Tabulek*), zajistí dětem v celé škole úplnou a vyváženou vzdělávací nabídku ve všech oblastech. Hlediska přitom MŠPZ neomezuji, ale dávají jejich činnosti určitý řád.

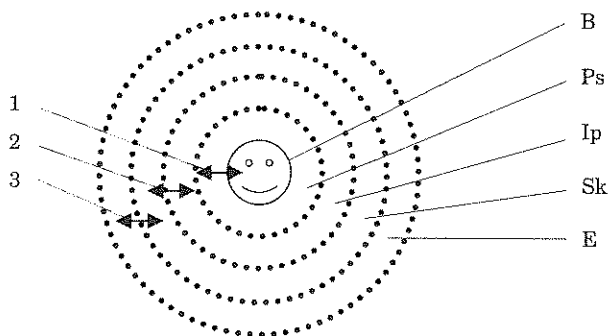
Odvození hledisek

Pro výběr hledisek, podle nichž lze vytvářet podtémata formálního kurikula, byl v této variantě zvolen holisticko-interakční přístup, který je příznačný pro programy podpory zdraví ve škole, a to na úrovni tří interakčních soustav:

1. individuální, 2. komunitní a institucionální, 3. globální (bližší kapitola *Filozofie podpory zdraví ve škole*).

Holisticko-interakční model převedený do oblastí vzdělávání představuje úsilí o zdravý rozvoj jedince ve všech jeho vzájemně propojených složkách a vztazích s prostředím společenským i přírodním. V souladu s celospolečenskými cíli směřuje k výchově nezávislého a odpovědného člověka, který bude umět žít v harmonii sám se sebou, s ostatními lidmi i s přírodou a bude své prostředí aktivně ochraňovat.

Vrůstání dítěte do společnosti a světa si lze zjednodušeně představit jako letokruhy, které se postupně zvětšují v závislosti na tom, jak dítě překračuje hranice svých vztahů s okolím, od nejbližších až po nejvzdálenější.



1. Individuální zdraví, 2. komunitní a institucionální zdraví, 3. globální zdraví

B – biologická interakční úroveň, Ps – psychologická interakční úroveň,

Ip – interpersonální interakční úroveň, Sk – sociokulturní interakční úroveň,

E – environmentální interakční úroveň

1. Zóna biologicko-psychologická (na nákrese nejbližší středu) zakládá zdraví jedince v tom smyslu, že podporuje jeho *identitu*. Rozvíjí svébytnou, intelektuálně a emočně vyrovnanou osobnost se zdravou sebedůvěrou, která se identifikuje sama se sebou. Položit základy zdravé osobnosti ještě nestačí k udržení jejího zdraví. Je potřeba ji vybatvit nástroji – návyky **zdravého životního stylu**, které pomohou zdraví pěstovat a zachovat – **individuální úroveň**.
2. Zóna interpersonálně-sociokulturní představuje rozšiřující úroveň vztahů jedince k lidem, s nimiž se učí zdravě žít, komunikovat, spolupracovat a přijímat odpovědnost ve **společnostech**, v nichž žije (rodina, MŠ, obec, země...) – **komunitní a institucionální úroveň**.
3. Zóna sociokulturně-environmentální patří k nejsložitějším z hlediska vyvíjejících se vztahů. Týká se zdraví prostředí, v němž člověk žije a jež ovlivňuje svým chováním, které by proto mělo

být odpovědné a ochraňující vzhledem k ohrožením, jež současný svět sám sobě přináší. To ovšem předpokládá zájem, angažovanost a **aktivitu** lidí, které bude zajímat osud světa, nejen ve vztahu k **přírodě**, ale i k prostředí společenskému (viz výše) – **globální úroveň**.

Pojmy *identita, společenství, příroda, aktivita, zdravý životní styl* jsou sice jistým zjednodušeným vyjádřením složitých vztahů, jsou však klíčové pro strukturování vzdělávacího obsahu. Vymezuji učební nabídku, každý z jiných pozic, se zaměřením na různé cíle. V souhrnu ji však činí kompletní, a tak zajišťují rozvoj dětí na všech úrovních vztahů a v závislosti na jejich rozšiřujících se vzdělávacích potřebách. Tyto termíny, resp. hlediska, umožňují sdružit vzdělávací nabídku do větších obecných celků – podtémat, určit, čeho se budou týkat, a přiřadit k nim kompetence, které s nimi obsahově souvisí. Pomáhají jednotlivá podtémata charakterizovat, neboť jim dávají smysl a obsah. Je věcí každé školy, jak to učiní, jak je popíše, zda heslovitě, či obsírně, hlavně aby byla vystižena jejich podstata. Většinou půjde o to, že v rámci daného podtématu bude škola dětem připravovat takovou vzdělávací nabídku, která se k příslušným hlediskům (identita, společenství, příroda, aktivita, zdravý životní styl) bude vztahovat a rozvíjet to, co reprezentují, a ke kterým cílům (na úrovni kompetencí) směřují. Bude-li škola pro ně hledat názvy, měla by k tomu přizvat také děti, neboť tak budou přirozeně motivovány a vtaženy do procesu učení.

Soubor podtémat s přidělenými kompetencemi je zdrojem, z něhož jednotlivé třídy čerpají náměty, náplň i cíle pro tematické části. Je proto důležité, aby pro ně v rámci podtémat zůstal dostatečně široký a otevřený prostor. Teprve v nich dojde k námětovému zpřesnění a ke konkretizaci obsahu, neboť budou reagovat na skutečné situace a potřeby dětí.

Zkušenosti lektorek MŠPZ z kurzů o tvorbě školního kurikula, které jsou pořádány pro zájemce z řad mimo síť MŠPZ, ukázaly, že se v běžné činnosti MŠ objevuje jen velmi málo tematických částí zaměřených na rozvoj osobnosti jedince a jeho aktivity. Projevilo se to pravidelně a opakovaně, když učitelky měly za úkol spontánně, brainstormingovým způsobem zaznamenat a shrnout co největší množství námětů tematických částí, které v průběhu školního roku realizují. Při jejich následném třídění a přiřazování do výše uvedených podtémat se vždy ukázalo, že téměř výhradně zaplnily podtémata zaměřená na život ve společenstvích a v přírodě. Něco málo se jich objevilo v podtématu orientovaném na zdravý životní styl. Minimálně pak byly zastoupeny v podtématech rozvíjejících osobnost dítěte a jeho aktivitu. Osobnostní pojetí vzdělávání je zřejmě ještě málo uplatňováno. Tím spíše vystupuje nezbytnost vyváženého plánování a jemnější strukturování vzdělávacího obsahu. Jak poznamenala jedna z účastnic semináře, výsledek popsané aktivity je pozůstatkem minulého pojetí výchovy v nás, které nestálo o to, abychom vychovávaly jedinečné, odpovědné a aktivní jedince.

Tematické části

Tematické části věcně příslušejí k tematickému celku a zauímají v něm nejnižší, a tím i nejkonkrétnější rovinu formálního kurikula. Jsou realizovány přímo ve třídě. **Mohou, ale nemusí být uvedeny ve školním kurikulu.**

1. Pokud nejsou tematické části součástí školního kurikula, je vhodné se odkázat na pravidla tvorby třídních programů – kurikul. V nich pak stručně popsat vytváření tematických částí: čím se při tom škola řídí a kde jsou k dispozici. Takto je nutné postupovat zejména tehdy, když vznikají tema-

tické části situačně, ať už náhle či záměrně, takříkajíc „za pochodu“, postupně během roku.

2. Tematické části je ovšem možné naplánovat i předem, zvláště když jsou zkušenosti s jejich uplatněním z předchozích let a lze si je uchovat i na příště. Tak může vzniknout do jisté míry stabilní a detailnější programový základ formálního kurikula. Je ovšem nutné, aby zůstal otevřený a flexibilní. Při každém opakování totiž musí být aktualizován, přehodnocen z hlediska nových podmínek, přizpůsoben vzdělávacím potřebám, zkušenostem a zájmu konkrétních dětí. Pokud MŠ disponuje souborem takovýchto tematických částí nebo je např. školou jednotřídní, může jejich výčet se stručnou charakteristikou zveřejnit ve školním formálním kurikulu (podrobněji viz níže a v kapitole *Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost učitelky v kurikulu podpory zdraví v MŠ*).

Propojení školního a třídního formálního kurikula

Tematické části třídního formálního kurikula jsou spojeny se školním prostřednictvím podtémat. Toto spojení může vznikat různým způsobem.

1. **Jsou-li vytvářeny tematické části postupně** a aktuálně, je potřeba si nejdříve uvědomit smysl příslušné tematické části a rozmyslet si, co při její realizaci chceme primárně sledovat a čeho dosáhnout. Z toho vyrozumíme, v rámci kterého podtématu bude tematická část realizována. Vybereme z něho kompetence konkretizované do dílčích cílů (viz 1. sada *Tabulek*), odpovídající obsahu dané tematické části. Je samozřejmé, že při tom nejsme vázáni pouze souborem kompetencí přidělených k příslušnému podtématu. Pokud zjistíme, že zpracovávané tematické části odpovídají jiné kompetenci, klidně je vybereme z jiného podtématu. Hodně zde napoví propojení kompetencí s dílčími cíli, dokonce i s ukazateli dosaženého vzdělání, neboť dávají velmi konkrétní představu, čeho chceme u dětí dosáhnout. Roztřídění kompetencí ani k nim přiřazené dílčí cíle nejsou žádným dogmatem, mají jen pomoci k základní orientaci. Jsou živým materiálem, s nímž je nutné vždy aktuálně pracovat a přehodnocovat jeho umístění. Nejdůležitější v této fázi je, aby obsah a cíle, které zařazujeme, byly v souladu a mířily co nejvíce k tomu, co chceme u dětí rozvíjet. Pak jenom prostřednictvím autoevaluace průběžně sledujeme, zda jsme žádné kompetence, případně dílčí cíle neopomněli a věnovali se jim vyváženě.
2. **Jsou-li tematické části naplánovány předem**, mohou být buď součástí formálního školního kurikula, nebo se lze na ně odkázat (tak jako u postupného plánování) v pravidlech tvorby třídního vzdělávacího programu – třídního kurikula. Při jejich výběru je vhodné se omezit jen na ty, které budou v průběhu roku určitě realizovány. To se týká především těch, jež se každoročně opakují, neboť jsou součástí pravidelně probíhajících událostí, nebo vycházejí z prostředí školy (např. začátek a konec školního roku, zápis do ZŠ, oslavy svátků). Nemělo by jich být moc, jen nezbytné množství, aby zůstalo dost prostoru pro zpřítomnění a zpracování situací neplánovaných, vyvolaných silnými zážitky, které vzbudí nečekaně zájem dětí a mo-

hou být pro ně přínosné. Když si škola tento programový základ z tematických částí vytvoří, získá přehled o budoucí vzdělávací nabídce. Může si tedy promyslet jejich rozložení v rámci podtémat, včetně výběru kompetencí. Přitom o aktualizaci a o práci s nimi platí totéž, co již bylo uvedeno výše. Rozvržením a upřesněním obsahu si škola připraví rovnovážnou vzdělávací nabídku s využitím všech kompetencí, resp. dílčích cílů, s nimiž v průběhu školního roku bude pracovat. Vše, co vznikne navíc, mimo programový základ, jenom umocní naplňování dílčích cílů i kompetencí a posílí učení dítěte. Každoroční, vždy nově přizpůsobené, cyklické opakování programového základu pak zajistí, že i děti, které budou docházet do MŠ jen jeden rok, projdou úplnou vzdělávací nabídkou. Ty, které ji budou navštěvovat déle, získají hlubší základy pro svůj další rozvoj a více podnětů k učení.

Má-li být formální kurikulum funkční, jsou tematické části třídního kurikula (ať vznikají postupně či se plánují dopředu) vždy logicky svázané se školními podtématy. Jejich uspořádání není dáno časem, ale obsahem. Netvoří plynulou řadu po sobě následujících tematických částí jedné za druhou, realizovaných od září do června. Do podtémat školního kurikula vstupují střídavě, v průběhu roku několikrát a opakovaně. „Přeskakování“ z podtématu do podtématu prostřednictvím tematických částí způsobuje pružnost a dynamiku při naplňování kompetencí, které jsou k nim vztaženy.

Schéma na následující stránce ukazuje provázanost tematického celku a uvádí příklad střídání tematických částí v rámci jednoho podtématu.

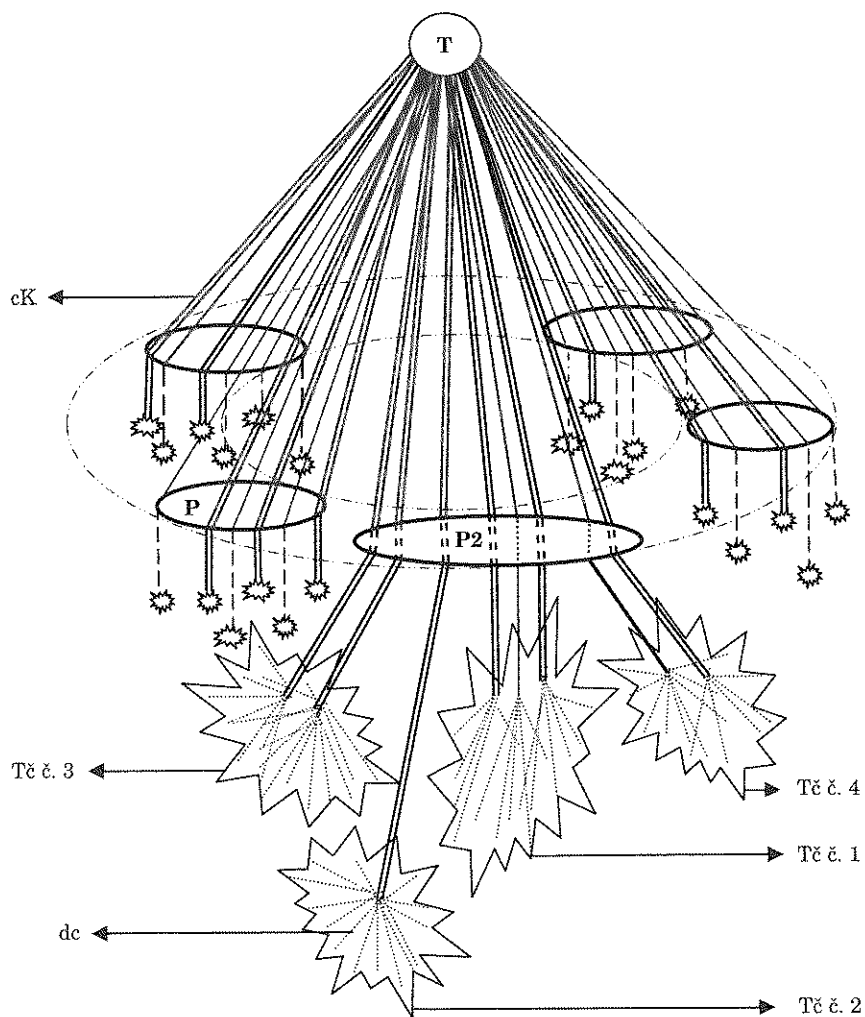
Pravidla pro tvorbu třídních programů – třídních kurikul

Tato část formálního kurikula informuje o způsobu plánování ve třídě a bude pro každou školu specifická. Jednotlivé MŠ si ji zpracují po svém, popíšu a stanoví závaznost postupů i rozpětí vlastní volnosti, ve které se třídy mohou pohybovat. Čím bude plánování a zpracování předcházejících částí školního kurikula volnější a obecnější (např. v případě jen aktuálního a situačního plánování), tím důležitější bude srozumitelně popsat způsoby a postupy, které škola při plánování ve třídě uplatňuje. V podstatě však platí, že se zde uvádí to, co není obsahem předcházejících částí formálního kurikula, neboť má doplnit jen zásadní informace, které o něm dají jasný a celistvý obraz. Vždy by ale mělo být jasné, kde jsou třídní kurikula k dispozici (např. odkaz na umístění, např. v příloze, přímo ve třídě, v knihovně, na nástěnce).

Na pravidlech, která si škola pro plánování ve třídě stanoví, by se měli shodnout všichni, jichž se týkají. Tzn. že se pedagogický sbor na nich domluví společně, zveřejní je ve školním kurikulu a bude jejich plněním vázán. Pravidla mohou obsahovat například požadavky:

- na písemnou formu zpracování a zveřejnění všech částí TK;
- na uložení a dostupnost všech zpracovaných tematických částí;
- na postup tvorby (případná osnova TK, podíl kolegů, rodičů, dětí na tvorbě, preference aktivizujících metod...);

Tematický celek



T – téma, P – podtéma, – Tě – tematická část, cK – kompetence, dc – dílčí cíle

Tematické části 1–4 se svým obsahem (námětem) vztahují dejme tomu k podtématu (P2), které rozvíjí vzdělávací nabídku z hlediska *společnosti*. Představují například: Tě č. 1. – situaci související s adaptací dětí na počátku školního roku, Tě č. 2 – zápis do základní školy, Tě č. 3 – příchod nového kamaráda do MŠ, Tě č. 4 – závěr školního roku. Tyto tematické části „stahují“ a realizují kompetence v rámci jednoho školního podtématu. Probíhají však ve značně vzdáleném časovém odstupu. V období mezi tím se uskutečňují tematické části z jiných podtémat a opět střídavě.

- na realizaci (pružné přizpůsobování plánu skutečné realitě, reakcím, projevům a potřebám dětí, výsledkům průběžného vyhodnocování, přijímání podnětů od kolegů, rodičů a dalších...).

Možností, co dát do pravidel, je mnoho, liší se případ od případu podle potřeb školy. Stojí však za to věnovat jim společnou péči, neboť čím budou smysluplnější, tím více budou pomáhat.

EVALUACE (EVALUAČNÍ SYSTÉM)

Evaluace, respektive autoevaluace je neodmyslitelnou součástí plánování školního kurikula. Čím je škola při jeho tvorbě a realizaci svobodnější, tím náležitější a odpovědnější je úloha evaluace. Bez ní si nelze představit další rozvoj MŠPZ. *Jak ukazují zahraniční zkušenosti, pokud není nový vzdělávací program jen formálním konstatováním současného stavu nebo akademickým slohovým cvičením, ale klade si za cíl v nějakém ohledu změnit školní realitu, je jeho uvádění do života dlouhým (mnohaletým), náročným a konfliktním procesem. Je třeba získávat podporu veřejnosti, školit učitele, provádět evaluaci, původní program korigovat atd.* (Průcha, 1997, str. 249). Evaluace poskytuje škole zpětnou vazbu a díky ní může kurikulum usměrňovat ve všech jeho složkách a na všech úrovních – školy, třídy i jednotlivců. Pokud má mít smysl a skutečně podporovat vývoj, je nutné, aby měla systém. Vytvořit ho je ovšem velmi náročný proces a školy v něm teprve sbírají své první zkušenosti.

Z tohoto důvodu jsme evaluaci/autoevaluaci věnovali samostatnou kapitolu *Evaluace školního kurikula*. V ní je popsán její systém včetně vyhodnocovacího nástroje, vytvořeného k tomuto účelu v mateřských školách podporujících zdraví, a informace k evaluační zprávě.

PŘÍLOHY

Přílohy pomáhají doplnit a zpřehlednit informace ve školním kurikulu a nezatížit ho přitom zbytečnými podrobnostmi. Jejich počet není předem určen a záleží jen na škole, které mezi ně zařadí. Mohou do nich spadat dokumenty, ať povinné či nepovinné, které MŠ potřebuje. Na mnohé se školním kurikulem může přímo odkazovat, některé budou podléhat zveřejnění, jiné nikoli. Veřejný dokument by měl být sám o sobě stručný, výstižný a měl by obsahovat jen podstatné informace (kapitoly 1–5 – viz Osnova **ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ / ŠKOLNÍHO KURIKULA PODPORY ZDRAVÍ**). Ty další, které ho zpřesní, obohatí, případně zkompletují, je vhodné zařadit právě mezi přílohy.

Školní kurikulum, které je takto strukturované, umožňuje mít všechny záměry MŠ pohromadě v jednom dokumentu. Bude ho tedy snazší i průběžně koordinovat a kontrolovat.

REALIZACE ŠKOLNÍHO KURIKULA

Školní kurikulum ožívá až ve třídě prostřednictvím učitelky, která realizuje třídní kurikulum.

Obsahem třídního kurikula je rozpracování jednotlivých podtémat školního kurikula do tematických částí. Tematické části podtémat jsou naplňovány dílčími vzdělávacími cíli zpravidla z pěti oblastí podpory zdraví (biologické, psychologické, mezilidských vztahů, sociálně kulturní a environmentální).

Zastoupení oblastí v tematické části podtématu by mělo být pokud možno rovnoměrné. Při zpracování třídního kurikula učitelka musí vycházet zejména z poznatků o dětech a zpětné vazby vlastní práce a tvořit ho pomocí *Situacioní analýzy – myšlenkové mapy* (viz kapitola *Prožitkové učení dítěte*).

Při plánování vlastní práce a stanovování dílčích cílů se u nás nejvíce používá *Bloomova taxonomie kognitivních cílů*.

<i>Cíle Bloomovy taxonomie</i>	<i>Obsah jednotlivých cílů</i>
1. Znalost	Znalost neboli zapamatování je reprodukce toho, co se děti dříve naučily.
2. Porozumění	Pochopení nové informace (poznatku); děti o ní dokážou hovořit vlastními slovy.
3. Aplikace	Vyžaduje složitější a tvořivé myšlení, aby si informaci vybavily a také ji dokázaly využívat.
4. Analýza	Kromě tvořivého myšlení vyžaduje navíc složitější myšlenkový proces, děti by se při ní měly dopracovat k vlastnímu závěru.
5. Syntéza	Na této úrovni již děti vytvářejí nějaký výrobek nebo výkon, který předtím neexistoval. Nad celým procesem musí hodně přemýšlet.
6. Hodnotící posouzení	Je to nejvyšší hladina Bloomovy taxonomie. V této úrovni již děti posuzují hodnotu, vybírají ze dvou nebo více možností podle daných kritérií.

Pro plánování a realizaci třídního kurikula jsou vhodné takové vzdělávací cíle, které obsahují prvky z vyšších hladin taxonomie. Děti samy pak mohou informace zpracovávat a nejsou odkázány pouze na poslech a interpretaci učitelky.

Učitelka by měla respektovat, že proces učení dítěte má být slučitelný s přirozenými procesy činnosti mozku a nervové soustavy. Doporučujeme vycházet ze známých pedagogických principů **tzv. mozkově kompatibilního učení** Susan Kovalikové (1995), kterými jsou: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí.

V tomto směru se učitelka může opřít o postup tvorby třídního kurikula, který je popsán výše a také v kapitole o prožitkovém učení.

Evaluace školního kurikula

VÝCHODISKA

Evaluace je průběžným procesem, který doprovází tvorbu a realizaci kurikula jak ve škole, tak ve třídě. Jejím úkolem je zabývat se výsledky vyhodnocení třídních kurikul a řešit problémy, které z toho vyplývají pro třídu i pro školu. MŠPZ jejím prostřednictvím zjišťují, jak jsou vytvářeny a udržovány odpovídající podmínky pro vzdělávání v duchu kurikula podpory zdraví v mateřské škole, ověřují si, zda jsou v souladu s formálním kurikulem. Zjištění přispívají k hledání dalších možností, jak naplňovat požadavky rámcového kurikula PZ v MŠ. Náležitě prováděná evaluace a následná analýza výsledků pomáhá práci učitelky s dětmi ve třídě a zefektivňuje celý proces plánování a realizace školního kurikula.

Provádět pravidelné sebehodnocení své činnosti (autoevaluaci) školám ukládají školské předpisy včetně *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Mateřské školy zařazené v síti MŠPZ procházejí každé čtyři roky evaluací. Z výsledku pak vyplýne, zda má MŠ předpoklady pokračovat v realizaci programu MŠPZ a být i nadále zařazena v síti mateřských škol podporujících zdraví při Státním zdravotní ústavu v Praze. Koordinační tým ŠPZ spolu s mateřskou školou provádí evaluaci, pomáhá se statistickým zpracováním a vyhodnocením vyplněného souboru dotazníků INDI MŠ (o INDI MŠ blíže v samostatné části této kapitoly). V evaluačním procesu působí jako vnější subjekt, mimo školu, jedná se tedy o **evaluaci** (vnější, externí evaluace). Škola však provádí **autoevaluaci** (vnitřní, interní evaluace), neboť si kvalitu své práce vyhodnocuje sama, bez cizí účasti. Autoevaluace je významnou a nezastupitelnou součástí práce školy. Ta nejlépe zná své možnosti a vlivy, které na její činnost působí, přesněji než kdokoli z vnějšku může postihnout a analyzovat svoji situaci a problémy. To, že škola záměrně sleduje, srovnává svoje výsledky a hledá řešení případných problémů, je nejcennějším přínosem autoevaluace.

Evaluace v MŠPZ je realizována v obou svých formách. Aby plnila svůj účel a nebyla formální záležitostí, musí probíhat **pravidelně** a **systematicky**, správným **metodickým postupem**, v předem **vymezených oblastech**, pro které si MŠ stanovila indikátory (kritéria, ukazatele nebo také hlediska kvality). Důležitým předpokladem je, aby k evaluaci všichni zúčastnění přistupovali s vědomím, že dává podklady pro **rozhodování** a **plánování** dalšího rozvoje školy. **Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozho-**

doování (Bennet a kol., 1994). Školy, které ji pravidelně provádějí, dosahují lepších výsledků při zkvalitňování své činnosti než ty, které ji nedělají.

JAK PŘISTUPOVAT K AUTOEVALUACI

Autoevaluace plní svoji funkci tehdy, když poskytuje dostatek informací pro vyhodnocení práce MŠ, dává podklady pro zpracování autoevaluační zprávy a k inovaci školního kurikula pro další období a je běžnou součástí života školy. K tomu ovšem potřebuje mít vytvořen jasný systém. Jeho zpracování však není snadné a vyvíjí se v několika etapách.

1. Příprava začíná již při tvorbě školního kurikula, kdy všichni, kdo se na něm podílejí (pedagogové, další zaměstnanci, rodiče apod.) přemýšlejí také o autoevaluaci.

- a) Při společných setkáních a diskusích si *ujasní* význam autoevaluace pro zkvalitňování práce školy a nezastupitelnou roli každého, kdo se jí účastní. Je vhodné věnovat této přípravě dostatek času, neboť jen ti, kteří jsou přesvědčeni o smyslu a potřebnosti autoevaluace, jsou k ní motivováni a budou se na ní skutečně podílet.
- b) Na základě *prostudování* dostupné odborné literatury, absolvování seminářů apod. si všichni společně stanoví:
 - **cíle** autoevaluace (vzhledem k záměrům a cílům PZ v MŠ);
 - **oblasti** (koho nebo co bude MŠ hodnotit);
 - **kritéria** (ukazatele, indikátory), podle nichž bude autoevaluace probíhat;
 - **prostředky** (způsoby), které budou použity pro získání dat a informací, jak budou vyhodnocovány;
 - **odpovědnost** těch, kteří budou určeným způsobem získávat informace;
 - **termíny**, kdy a jak často budou informace shromažďovány a vyhodnocovány.

Aby byla škola schopna komplexního posouzení kvality své práce, a tím i plnění školního kurikula, musí se vždy zabývat sledováním a vyhodnocováním **principů a zásad – podmínek** (viz neformální kurikulum), **vzdělávacími procesy** (jak pedagogové připravují a organizují činnosti dětí, aby probíhaly v souladu s jejich potřebami a přispívaly k rozvoji kompetencí podpory zdraví) a **výsledky vzdělávání** u dětí (jaké pokroky děti při plnění vzdělávacích cílů a v individuálním rozvoji osobnosti dosahují).

- c) Po vyjasnění a dohodě všech zúčastněných škola *popíše systém* autoevaluace (vytvoří autoevaluační plán), který se stává součástí školního kurikula. Forma zpracování je věcí zvoleného přístupu každé školy. Je však nutné, aby dával jasnou informaci o cílech hodnocení a o tom, **co** bude škola hodnotit, **podle jakých kritérií** (ukazatelů) bude postupovat, **jakými způ-**

soby a jak často budou sbírána data a informace pro závěrečné vyhodnocení a **kdo za co** bude odpovědný. Z popisu by mělo být také zřejmé, v jakých časových úsecích bude vyhodnocení prováděno. **Při tvorbě evaluačního plánu** by měla mít každá škola na paměti, že jasně stanovené termíny a odpovědnost zainteresovaných zavazuje a přispívá k tomu, aby byla skutečně prováděna. Nesmí se však stát dogmatem. Pokud něco v systému neplní svůj účel, je potřeba se dohodnout a změnit to.

2. Při realizaci autoevaluace postupuje škola podle dohodnutých pravidel a v souladu s plánem autoevaluace. Zaměstnanci během doby, pro kterou bylo školní kurikulum vytvořeno, zvolenými způsoby sbírají a vyhodnocují informace a data o kvalitě práce školy. Pedagogové se zabývají tím, co souvisí se vzdělávacím procesem a jeho podmínkami, ostatní pracovníci školy by se měli věnovat tomu, co patří k jejich činnosti. (Např. školní jídelna zdravou výživou, zaměstnanci správy zase věcným prostředím a všichni minimálně problematikou související se vztahy na pracovišti a řízením školy.)

Během této fáze dochází k postupným změnám v činnosti školy. Pokud jsou při sledování zjištěny nedostatky, je zcela běžné, že se je snažíme co nejdříve napravit. Přirozeně již v průběhu realizace školy zkvalitňují svoji práci. Čím je průběžné zjišťování a vyhodnocování informací a poznatků důslednější, tím k rychlejším a účinnějším posunům v kvalitě práce mateřské školy dochází.

3. Následuje vyhodnocení a zpracování výsledků autoevaluace. MŠPZ podávají autoevaluační zprávu jednou za čtyři roky (u ostatních škol záleží na době platnosti jejich programu a na plánu evaluace). Většina MŠPZ však provádí autoevaluaci každý rok z vlastní potřeby a příslušná zjištění se pak stávají podkladem pro autoevaluační zprávu za delší časové období.

Výsledky zpracované v této zprávě tvoří základ pro zpracování nového, inovovaného školního kurikula a přirozeného pokračování autoevaluačního procesu. Jeho vytvořením škola reaguje na pozitivní i negativní zjištění, včetně opatření k nápravě nedostatků. Co se objevilo jako neefektivní, či málo podporující zdravý rozvoj dítěte, se promítne do dlouhodobých, případně krátkodobých cílů rozvoje školy. Konkrétní náprava je potom naplánována v jejich prováděcích (krátkodobých) plánech. Tím je cyklický proces: plán – realizace – evaluace pro danou etapu dovršen a stává se kontinuálním počátkem dalšího procesu (tento princip ovšem platí pro všechny druhy plánu, bez ohledu na délku jeho trvání).

AUTOEVALUACE MŠPZ

Mateřské školy zařazené do programu MŠPZ, mají pro **evaluaci i autoevaluaci** vytvořeny příslušné nástroje. Jsou jimi soubor dotazníků a tabulek **INDI MŠ** (viz níže) a **ukazatele dosaženého vzdělání** uvedené v 1. sadě tabulek.

Evaluační nástroj nazývaný INDI MŠ byl vytvořen pro potřeby škol, které pracují podle modelového programu *Kurikulum podpory zdraví v mateřské*

škole. Vznikal postupně a na základě zkušeností. Je souhrnem evaluačních indikátorů (ukazatelů, kritérií), zpracovaných do podoby dotazníků a slouží k vyhodnocování principů a podmínek podpory zdraví v MŠ obsažených především v *neformálním kurikulu*.

Ke zjišťování a hodnocení toho, jak se daří plnit cíle *formálního kurikula* pomáhají *ukazatele dosaženého vzdělání*, které se vážou k výsledkům vzdělávání u dětí. Součástí dotazníku INDI MŠ je navíc i indikátor *Formální kurikulum*, jenž přispívá k jeho hodnocení z hlediska pedagogického procesu.

Důležitým momentem, který školy podporující zdraví neopomíjejí, je skutečnost, že se na jejich činnosti, tedy i na evaluaci/autoevaluaci podílejí také rodiče. Samostatnou a nedílnou součástí nástroje INDI MŠ je proto *Dotazník pro rodiče*, jehož výsledky pomáhají škole získat objektivnější pohled na vlastní práci.

Autoevaluační zjištění z hlediska formálního i neformálního kurikula je potřeba zaznamenávat. Slouží k dalšímu zpracování, především pak k rozvíjení třídního a školního kurikula (viz též str. 219–221). Autoevaluace probíhá na úrovni jednotlivců, ale i tříd a celé školy. Rozdíl je jen v tom, co se hodnotí a jak často. Vše však spolu velmi úzce souvisí a z hodnocení jednotlivých tříd se skládá hodnocení školy jako celku. Proto je přirozené, že většina prostředků (způsobů), jimiž je autoevaluace prováděna, v sobě zahrnuje všechny informace o naplňování neformálního a formálního kurikula ve vzájemném propojení (podrobněji o této skutečnosti i s ukázkou pojednává část *Propojení formálního a neformálního kurikula v autoevaluaci*).

Autoevaluace principů a zásad – podmínek PZ v neformálním kurikulu

K autoevaluaci činnosti MŠPZ z hlediska neformálního kurikula slouží indikátory, kterými jsou dva *integrující principy* a dvanáct *zásad – podmínek formálního kurikula*. V evaluačním nástroji INDI MŠ mají s nimi shodné názvy. Škola jimi vyhodnocuje, nakolik se jí daří rozvíjet a promyšleně využívat principy a zásady-podmínky pro naplňování cílů vzdělávání, tj. formálního kurikula, které vedou k rozvíjení kompetencí PZ u dětí na konci předškolního období. Každý indikátor je popsán řadou specifických, konkrétně vyjádřených položek. Ty jsou členěny podle toho, koho se týkají (dětí, učitelek, ředitelky, MŠ, ZŠ, případně rodičů, školní kuchyně a dalších). Jsou formulovány pozitivními výroky, tzn. v podobě naplněného indikátoru (viz ukázky jednoho z principů a jedné ze zásad – podmínek PZ v následujícím textu). Při hodnocení jsou odpovědi zaznamenávány na pětistupňové škále podle toho, jak často se podle hodnotitele jev popsáný v jednotlivé položce v MŠ objevuje (od 1 – nikdy, až po 5 – pravidelně). Tyto statisticky vyhodnotitelné údaje napomáhají vyvarovat se subjektivních výroků typu „Líbí se mi..., myslím si...“ a umožňují lépe zhodnotit to, do jaké míry je příslušný indikátor skutečně plněn.

Ukázka indikátoru *Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce*. Tento indikátor má svébytné postavení v neformálním kurikulu, neboť jako princip prolíná veškerými činnostmi, které se v MŠ dějí.

Respekt k přirozeným lidským potřebám (princip č. 1)

Odpověď: 1 2 3 4 5
nikdy výjimečně občas často pravidelně

Prosím, sledujte, zda se Vaše odpověď opravdu týká každého dítěte, nejen těch, které na sebe dovedou upozornit.

Dítě:

1. má malou potřebu spánku, odpočívá maximálně půl hodiny – věk dítěte nerozhoduje;
2. pomalé má možnost dokončit činnost (kreslení, úklid hraček, oblékání apod.) ve vlastním tempu;
3. rychle se zabývá jinou činností, než ostatní dokončí svou práci;
4. se specifickými potřebami má v MŠ vytvořeny podmínky a podle požadavku rodičů a doporučení odborníků může být integrováno;
5. odpočívá (spí) odpoledne tak dlouho, jak potřebuje;
6. chodí na WC samostatně podle individuální potřeby;
7. má na WC soukromí a klid;
8. adaptuje se na docházku do MŠ ve společnosti rodiče tak dlouho, jak potřebuje;
9. všímá si citových projevů jiných dětí, negativní se snaží utišit;
10. přijalo dohodnutá pravidla;
11. respektuje pravidla soužití;
12. podílí se na vytvoření pohody ve třídě;
13. pouští se s odvahou do nových činností;
14. hledá vzájemnou dohodu, kompromis – kontakty s ostatními dětmi mají spolupracující charakter.

Učitelka:

15. užívá ve své práci některý z modelů lidských potřeb;
16. vyjadřuje se při vhodné příležitosti ke vzhledu, oblečení, projevům dítěte, aby mu poskytla zpětnou vazbu;
17. vede děti k tomu, aby nejdříve samy hledaly řešení svých problémů;
18. komunikuje s dětmi i jinak než na verbální úrovni;
19. pozoruje děti záměrně a cílevědomě především při hrách;
20. sleduje individuální a věkové zvláštnosti dětí a zaznamenává změny;
21. pozná z chování dítěte, že je frustrováno;
22. respektuje identitu a zvyklosti rodiny;
23. problémy, se kterými se na ni děti obracejí, chápe vážně (nikdy je nezlehčuje ani neobrací v žert);
24. sleduje, zda se některé dítě necítí na okraji zájmu skupiny;
25. sleduje cíleně vztahy mezi dětmi ve třídě;
26. projevuje všem dětem emoční vřelost;
27. přijímá každé dítě nepodmíněně, takové, jaké je.

Ředitelka:

28. organizuje pracovní dobu tak, že každý zaměstnanec včetně učitelek má přestávku v práci a může se v klidu najíst;
29. staví na pozitivních stránkách každého člena týmu a využívá je ku prospěchu MŠ;
30. vede pracovníky tak, že se každý člen týmu cítí významný a platný pro celý tým;
31. vytváří podmínky i pro integraci dětí se specifickými potřebami;
32. dbá na dodržování dohodnutých pravidel ostatními;
33. sama neporušuje dohodnutá pravidla.

Ukázka naznačuje způsob vyhodnocení indikátorů. Před jejich vyplněním je však důležité, aby si všichni hodnotitelé, zejména pedagogové, ujasnili, zda

obsah jednotlivých položek vnímají a chápou stejně. Je třeba o tom vést společnou diskusi. Její potřebnost dokládá i následující příklad.

V seminářích k tvorbě školního kurikula se často v odpovědích účastnic položku č. 18 „pozorují děti záměrně a cílevědomě především při hrách“, výše uvedeného indikátoru *Respekt k přirozeným lidským potřebám*, vyskytovaly výroky typu: „Pozorují děti přece každý den“, „O některých dětech ani nevím, jak si pěkně hrají“, „Nepíše si nic, přece děti znám“ apod. Uvedené odpovědi nesvědčí o cílevědomém pozorování dětí, spíše poukazují na nahodilost, bez promyšleného zaznamenávání výsledků sledování.

V zájmu co největší objektivity by se pak každý, kdo vyplňuje dotazník, měl zamyslet nad jednotlivými položkami příslušného indikátoru. Zdůrazňuje to i požadavek uvedený v úvodu INDI MŠ. „Prosím zamyslete se odpovědně nad každým bodem. Zvažujte, zda jde o skutečnost, která existuje vždy a za všech okolností a týká se všech dětí i učitelů, nebo zda jde pouze o stav, kdy s myšlenkou sice souhlasíme, ale zatím se jí nedaří beze zbytku naplnit. Pamatujte, že jsme-li sami se sebou zcela spokojeni, může se jednat o počátek stagnace, až cesty zpět.“

Soubor dotazníků INDI MŠ zpracovávají všechny učitelky i ředitelka individuálně samy za sebe a odpovědi zaznamenávají do svého *Záznamového listu pro vyhodnocení evaluačního dotazníku*, který je nedílnou součástí INDI MŠ. Některé části dotazníku mohou zpracovat i další osoby (kuchařky, správní zaměstnanci, zřizovatel apod.). K tomu je ovšem nezbytné sbírat prokazatelné informace a poznatky o své činnosti i dění ve škole systematicky a sledovat jednotlivé položky indikátorů cíleně. Všechna hodnocení uvedená v záznamových listech jednotlivých posuzovatelů se statisticky zpracují do přiložených vyhodnocovacích tabulek s vytvořením průměrů za školu. Jejich hodnoty ukazují:

- které indikátory škola jako celek hodnotí, že jsou nejlépe naplňované, a které naopak vidí jako nejproblematičtější;
- jak jednotlivé indikátory hodnotil každý hodnotitel;
- které položky indikátorů byly školou hodnoceny nejlépe, které se naopak nedaří zcela naplňovat;
- jak jednotlivé položky ve srovnání s ostatními, kteří se na evaluaci podíleli, hodnotí konkrétní hodnotitel.

Vyhodnocení poskytuje škole podklady pro další rozhodování a plánování toho, čemu je v dalším období potřeba věnovat pozornost. Z dlouhodobého hlediska umožňují vypočtené průměrné hodnoty sledovat vývojové tendence v MŠ. Při opakovaném vyhodnocení můžeme porovnáním starších a nových hodnot zjistit, zda a v kterém indikátoru, ale i v které konkrétní položce od poslední provedené evaluace se škola zlepšila, zhoršila, případně dosahuje stejné úrovně.

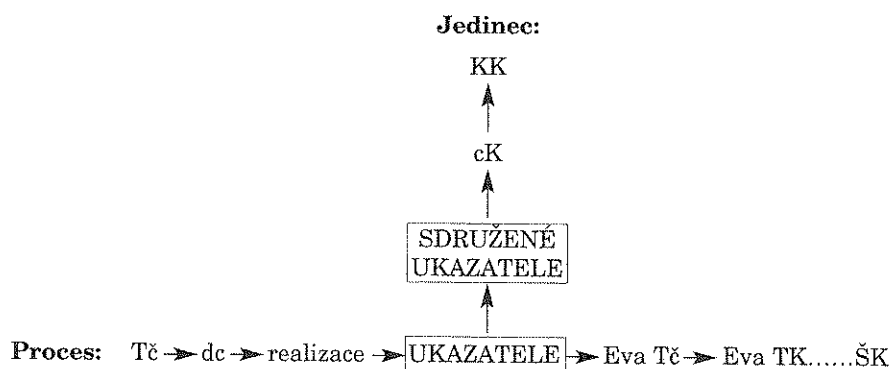
Dotazník INDI MŠ byl rozšířen i mimo okruh MŠ, které jsou zařazeny v síti MŠPZ, neboť je poskytován zájemcům na seminářích o evaluaci MŠPZ. Byl dán k dispozici i organizacím, které se zabývají evaluací.

Soubor dotazníků INDI MŠ slouží k posouzení úrovně celé MŠ z pohledu podpory zdraví vždy po čtyřech letech, kdy uplyne platnost školního kurikula. Na základě potřeb ho může škola jako celek využít pro vyhodnocení i častěji. MŠPZ mají dobré zkušenosti s hodnocením po každém roce nebo po dvou letech, některé ho využívají i při pololetním hodnocení. Lze také častěji vyhodnocovat naplňování jen některých indikátorů, poněvadž se škole jeví jako nejproblematictější.

AUTOEVALUACE FORMÁLNÍHO KURIKULA

Indikátorem *Formální kurikulum* (součást souboru dotazníků INDI MŠ) si MŠPZ vyhodnocuje, nakolik se jí daří efektivně plánovat proces vzdělávání a realizovat učení dětí prožitkovým způsobem. Práce s tímto indikátorem je stejná jako s ostatními a postup byl popsán výše. Směřuje především k procesuální stránce vzdělávací činnosti.

Z hlediska vyhodnocování účinků vzdělávání slouží jako indikátory cílové kompetence dítěte na konci předškolního období. Ty byly dále rozpracovány do ukazatelů dosaženého vzdělání v 1. sadě *Tabulek*. Jejich konkrétnost a popisné vyjádření pomáhá posoudit, nakolik se daří plnit dílčí vzdělávací cíle naplánované v tematické části třídního kurikula. Říkají, podle čeho se plnění těchto cílů u jednotlivých dětí pozná, a ukazují, zda jsou děti rozvíjeny v předpokládaných kompetencích. Využití ukazatelů dosaženého vzdělání formálního kurikula tak současně směřuje jak k evaluaci vzdělávacích výsledků u dítěte, tak i k evaluaci plnění třídního kurikula (viz následující schéma):



Tě – tematická část v TK, dc – dílčí cíle vzdělávání, Eva Tě – evaluace tematické části, Eva TK – evaluace třídního kurikula a dále ŠK – evaluace školního kurikula, KK – klíčové kompetence dospělého člověka, cK – cílové kompetence dítěte na konci předškolního období

Dosažené kompetence nelze monitorovat až v závěru, kdy dítě opouští MŠ. Abychom mohli tzv. výsledky vzdělávání hodnotit a vědět, nakolik se předpokládané kompetence dítěte na konci předškolního období daří rozvíjet, potřebujeme dostatek informací. Je potřeba **průběžně** a pravidelně sledovat, vyhodnocovat a zaznamenávat zjištěné skutečnosti o vývoji dítěte. To vyža-

duje vytvoření funkčního systému získávání potřebných informací, včetně jejich evidence a vedení záznamů o projevech dítěte (blíže o tom pojednává kapitola *Prožitkové učení*). Díky fungujícímu systému a také s využitím *ukazatelů dosaženého vzdělání* můžeme včas promýšlet a realizovat potřebné kroky, jimiž rozvoj předpokládaných kompetencí podpoříme.

Ukazatelů dosaženého vzdělání je velké množství a není reálně vyhodnocovat je všechny u jednotlivých dětí. MŠ pracující v síti MŠPZ používají tzv. **sdrúžené ukazatele (SUKy)**. Každý z nich je obecnějším ukazatelem, který v sobě zahrnuje více *ukazatelů dosaženého vzdělání* a vystihuje projev chování dítěte, jenž charakterizuje určitou míru naplnění příslušných kompetencí. Vytvořené sdrúžené ukazatele se současně stávají souborem cílů (kritérií) pro záměrné pozorování dětí. V této souvislosti však nesmíme zapomínat na to, že cílové kompetence dítěte jsou pouze základy budoucích kompetencí v tom smyslu, jak byly popsány v podkapitole *Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období*, str. 94, a nemůžeme je tedy chápat normativně. SUKy si každá škola vytváří sama.* Předpokládá to však velmi dobrou znalost vývojové psychologie a hlubší zamyšlení nad ukazateli dosaženého vzdělání, což vyžaduje déletrvající a uvážlivou práci, která se ovšem vyplatí. SUKy se totiž stanou pro učitelku velmi dobrým pomocníkem pro evaluaci výsledků vzdělávání, pokud je bude pojmát jako neukončené a proměnlivé projevy dětí, které se teprve vyvíjejí, a zejména pokud si uvědomí, že vytváření kompetencí PZ je celoživotní záležitostí. Mohou ji vést při poznávání dítěte a napovědět, v čem ho potřebuje podporovat. Následující příklad naznačuje možný postup při jejich tvorbě a ilustruje propojení a vzájemné ovlivňování cílových kompetencí (interaktivitu).

K cílové kompetenci 5/7 „Má zvnitřněnou potřebu řádu, aktivně se podílí na tvorbě pravidel“. K výroku „Přijata pravidla se snaží plnit“ (viz 1. sada *Tabulek*) jsou přiřazeny tři dílčí cíle a s nimi související ukazatele dosaženého vzdělání. Ukazatele (výroky v počtu šesti), které se vztahují ke dvěma cílům – 1. „Znát dohodnutá pravidla chování ve skupině“ a 2. „Znát pravidla zdvořilého chování“ – spolu úzce souvisejí a lze je sdrúžit. Příkladem SUKu pak může být: *Podílí se na vytváření pravidel chování, dodržuje je, chová se zdvořile, dokáže říct, které pravidlo bylo porušeno, upozorní i ostatní na jejich porušení.*

Vzhledem k tomu, že nejsou uvedené dílčí cíle a k nim se vztahující ukazatele dosaženého vzdělání přiřazeny pouze k jedné cílové kompetenci (v tomto případě 5/7, která se dodržování pravidel dotýká nejvíce), ale vztahují se a podporují rozvoj i jiných, je zřejmé, že budou sdrúžené ukazatele zasahovat i další cílové kompetence. S tímto je potřeba při vytváření SUKů počítat. Znamená to vzájemně je porovnávat a třídit, aby se zbytečně neopakovaly a nezmnožovaly, ale vytvořily „komplexní“ nástroj k hodnocení projevů dětí.

PROPOJENÍ FORMÁLNÍHO A NEFORMÁLNÍHO KURIKULA V AUTOEVALUACI

Popsaný příklad SUKu naznačuje dynamiku propojování a prolínání formálního a neformálního kurikula, která se promítá i do autoevaluace. Učitelka by proto měla mít tuto skutečnost stále na paměti a přistupovat k hodnocení s vědomím, že **obě části kurikula jsou nedílným celkem vzdělávání předškolních dětí a úzce spolu souvisejí**. To, že nejen prostřednictvím

* Koordinační tým ŠPZ vytváří obdobný nástroj jako INDI MŠ pro hodnocení výsledků formálního kurikula SUKy MŠ.

plánovaných činností v rámci formálního kurikula, ale především nastavováním podmínek (v rámci neformálního kurikula) rozvíjíme plánované kompetence, je sice na jedné straně úlevou pro učitelku, na druhé straně to však vyžaduje promyšlené plánování a přípravu vhodných podmínek pro vzdělávání prostřednictvím formálního kurikula. Autoevaluace by nám pak měla dát odpověď, zda a do jaké míry tomu tak skutečně je.

Na příkladu indikátoru *Spontánní hra* je vidět, za jakých podmínek a na jakých projevech dětí lze poznat, že byly rozvíjeny např. cílové kompetence 3/3 „Rozvíjí své poznávací funkce a dovednosti“, 3/5 „K problémům přistupuje aktivně, organizuje své činnosti, nečeká, že jeho problémy bude řešit někdo jiný“, 4/5 „Dovede vyvinout úsilí, pokud chápe smysl své činnosti, vytrvá u ní, dokončuje ji“, 6/7 „Uvědomuje si, že svým chováním může spoluvytvářet prostředí pohody“ atd.

Spontánní hra (zásada – podmínka č. 6)

	1	2	3	4	5
Odpověď:	nikdy	výjimečně	občas	často	pravidelně

Děti:

1. samy si ve třídě vytvářejí herní kouty;
2. pracují s nářadím a dřevem;
3. mohou si ve třídě najít i místo, kde jsou samy;
4. berou si hračky samy;
5. vystavují si herní výtvary na určeném místě;
6. mohou si rozehranou hru nechat do ukončení hry i více dní;
7. po ukončení hry (činnosti) po sobě uklízejí;
8. jsou do hry ponořené, nenechají se příliš rušit vnějšími podněty;
9. berou si volně výtvarné potřeby (barvy, štětce, nůžky, lepidla...);
10. užívají ve hrách improvizované kostýmy a látky;
11. mají ohraničený prostor pro určité typy her;
12. mají dostatek společných zážitků, které se objevují v jejich spontánních hrách.

Učitelka:

13. dává dostatečně dlouho dopředu vědět o změně činnosti;
14. má dostatek volně přístupného materiálu a pomůcek pro experimenty (lupy, mikroskop, knihy s dětskými pokusy...);
15. má ve třídě dostatek hraček a materiálů pro námětové hry;
16. má ve třídě dostatek hraček pro konstruktivní hry;
17. umožňuje dětem hrát si a tvořit s různými druhy materiálů (písek, voda, přírodniny...);
18. podporuje rozvinutí hry vnesením nového herního prvku;
19. využívá hru k pozorování dítěte.

MŠ:

20. hračky jsou umístěny v otevřených policích do výše očí;
21. hračky ve třídách jsou pravidelně doplňovány a obměňovány;
22. nakupujeme hračky podle předem připraveného plánu pro podporu konkrétních druhů her.

PROSTŘEDKY AUTOEVALUACE A VEDENÍ JEJICH ZÁZNAMŮ

A) NA ÚROVNI JEDNOTLIVCŮ

Záznamy o dětech

Nejsou typickým prostředkem autoevaluace. Jsou východiskem pro individuální přístup k dítěti a jsou podkladem k plánování (viz str. 204). Současně

však učitelce ukazují, zda vytvořené podmínky, zvolený přístup a činnosti přispívají ke zdravému rozvoji konkrétního dítěte, čímž slouží také jako zdroj informací o výsledcích vzdělávání a poskytují důležité poznatky o plnění formálního kurikula u jednotlivých dětí.

Sebehodnocení učitelky

Bývá prováděno zpravidla jedenkrát ročně, případně častěji, kdy učitelka vyhodnocuje svoji pedagogickou činnost. Přitom se opírá hlavně o indikátor č. 1 *Učitelka podporující zdraví* evaluačního nástroje INDI MŠ. Může však využít také ostatních indikátorů, které obsahují položky týkající se projevů učitelky (viz ukázky indikátorů). Nemělo by chybět zamyšlení a posouzení učitelky, nakolik se jí daří organizovat vzdělávací činnosti tak, aby učení dětí probíhalo prožitkovým způsobem ve všech jeho znacích. Pro efektivnější využití výsledků sebehodnocení by se pak měla škola shodnout na struktuře, která bude podkladem záznamu o sebehodnocení. Nemělo by se zapomínat ani na návrhy změn, popř. dalšího vzdělávání, které by vycházely z vlastního hodnocení, co se učitelce daří a co méně, v čem si není jistá a co pro svůj rozvoj potřebuje.

B) NA ÚROVNI TŘÍDNÍHO KURIKULA

Každodenní vyhodnocování pedagogické činnosti

Zkušenosti mateřských škol podporujících zdraví hovoří o tom, že každodenní vyhodnocování vzdělávací práce pomáhá učitelkám hlouběji se zamýšlet nad připraveností prostředí podporujícího aktivitu dětí i vhodností a efektivností zvolených metod či forem práce. Nejedná se o popis činností, které byly v průběhu dne realizovány. Ty jsou zaznamenávány do Třídní knihy – přehledu realizovaných činností. Jde o vyhodnocení toho, co bylo pro děti skutečným přínosem, co jim pomohlo dostat se „o krůček dál“. Obecná hodnocení typu: „Dětem se líbilo...“, „Děti to dělaly rády...“ nám příliš neřeknou o tom, které kompetence byly u dětí podporovány, která činnost byla největším přínosem pro rozvoj osobnosti jednotlivých dětí. Při každodenním zhodnocení pedagogické činnosti by si učitelka měla také uvědomit, nakolik se jí v činnostech dětí daří zajišťovat učení prožitkovou formou. To vše ji vede k přehodnocování přístupů a jejich přizpůsobování konkrétním potřebám jednotlivých dětí. K doplnění zjištění využívá i další zdroje informací, jako jsou vzájemné hospitace, tzv. stínování při souběžném působení s druhou učitelkou a rozhovory s kolegyní o dětech ve třídě, společné rozborů situací, videozáznamy pořízené pro analýzu vzdělávacích situací apod.

Zpětná vazba tematické části

Zpětná vazba tematické části se provádí vždy po jejím ukončení. Vede ke zjištění, nakolik připravené podmínky, nabídka činností a zvolené vzdělávací postupy pomohly dětem k naplňování plánovaných dílčích cílů vzdělávání a zda ve svém důsledku směřovaly skutečně k rozvoji kompetencí, stanovených pro

danou tematickou část. K vyhodnocení, nakolik a u kterých dětí se to daří, poslouží *ukazatele dosaženého vzdělávání* (1. sada *Tabulek*). Při vyhodnocování tematické části vycházíme zejména z každodenního hodnocení učitelek. Pokud je pravidelné a promyšlené, poskytne dostatek potřebných informací, včetně těch, které dávají zpětnou vazbu o tom, zda byly v tematické části rozvíjeny znaky prožitkového učení. Důležité je, aby se na vyhodnocení podílely obě učitelky jako na plánování a realizaci, protože zjištění a závěry, ke kterým dospějí, by měly využít při promyšlení a plánování další tematické části.

Hodnocení třídního kurikula

Ucelenější pohled na to, jak je naplňováno konkrétní třídou formální a neformální kurikulum v delším časovém úseku, poskytuje *hodnocení třídního kurikula*. Podkladem k němu jsou informace získané prostřednictvím výše popsaných forem hodnocení: sebehodnocení, zpětná vazba tematické části, záznamy o dítěti. K vyšší objektivitě přispívá i využití výsledků z dotazníků pro rodiče. V praxi mateřských škol se vžilo pololetní hodnocení tříd, které bývá podkladem pro hodnotící zprávu za celou školu. Pokud však není dána jasná struktura a hlediska hodnocení, mohou být výstupy z jednotlivých tříd značně odlišné a jako podklad pro hodnotící zprávu celé školy málo využitelné. Jinak se může stát, že jedna třída vztahuje hodnocení např. k výsledkům vzdělávání, druhá se zaměří na spolupráci s rodiči a třetí hodnotí pouze materiální podmínky pro vzdělávání. Stanovit jasná hlediska, příp. okruhy k hodnocení třídního kurikula, je proto nezbytné.

C) NA ÚROVNI ŠKOLNÍHO KURIKULA

Kontrolní a hospitační činnost

K povinností, ale i k potřebám vedení školy patří nejen zjišťovat, jak zaměstnanci plní základní povinnosti, ale i jak jsou realizovány úkoly vyplývající ze školního kurikula a krátkodobých realizačních plánů. Ředitelka zjišťuje kvalitu pedagogické činnosti jednotlivých učitelek a zda jsou realizovaná třídní kurikula v souladu se školním kurikulem. Ověřuje si a porovnává, zda informace získané i jinými prostředky (např. zpětnou vazbou tematických částí, hodnocením třídních kurikul a sebehodnocením učitelek) jsou v souladu s jejími zjištěními. Efektivita hospitační a kontrolní činnosti pak souvisí s promyšleností cílů, které si ředitelka vytkne pro každou hospitaci. Měla by v nich sledovat naplňování některého z cílů stanovených ve *školním kurikulu*, případně se specificky zaměřit na konkrétní činnost učitelky (i s využitím některých položek dotazníků INDI MŠ), zejména potřebuje-li v něčem pomoci. Množství hospitací není dáno, ale *v efektivních školách jsou učitelé častěji kontrolováni (hospitace prováděná řediteli aj.) než ve školách neefektivních* (Průcha, 1996). Hospitační činnost probíhá převážně přímým pozorováním s následným rozбором sledované práce. Objevují se i moderní formy s použitím audiovizuálních prostředků (videonahrávky, tzv. videotrénink interakcí, apod.).

Kontrolní a hospitační činnost je nepopulární oblastí řízení. Nejčastěji se na seminářích v části, která bývá této oblasti věnována, objevuje zdůvodňování malého počtu hospitací tím, že ředitelka učitelky zná dlouho a ví, jak pracují. Při hlubším rozboru a konkretizaci uvedené problematiky (i s využitím některých částí dotazníku INDI MŠ) však vychází najevo, že hospitační činnost i způsob jejího provádění nebývají promyšleny, což často souvisí s malou cílevědomostí sledovaných záměrů. Z diskusí také vyplynulo, že v praxi převažují krátkodobé vstupy do tříd, při kterých je možno sledovat jen některé dílčí jevy (správné držení lžice, organizace ranních svačín, zda je uspokojována individuální potřeba spánku apod.). Nelze jimi však dobře postihnout problematiku kvality průběhu pedagogického procesu (vyváženost aktivit dětí, způsob jejich motivace, umožňování dětem řešit samostatně problémy apod.), které vyžadují delší sledování.

Hodnotící zpráva (vlastní hodnocení školy*)

Zpravidla po uplynutí školního roku (podle potřeb školy i v kratším nebo delším časovém úseku – v souladu s termíny vlastního hodnocení školy) ředitelka ve spolupráci s učitelkami vyhodnocuje činnost školy formou hodnotící zprávy (vlastního hodnocení školy). Ta dává zpětnou vazbu o tom, co se škole daří, co ne a na co se v dalším období (zpravidla školním roce) zaměří. Její zpracování vychází z poznatků získaných ze všech dostupných zdrojů (hodnocení třídních kurikul, sebehodnocení učitelek, výsledky kontrolní a hospitační činnosti, popřípadě dotazníků od rodičů) a je podkladem pro autoevaluační zprávu. Také nástroj INDI MŠ bývá k tomuto účelu využíván v celé své šíři.

Autoevaluační zpráva

MŠPZ provádějí jedenkrát za čtyři roky evaluaci/autoevaluaci (postup byl popsán výše). Na základě hodnotících zpráv a výsledků z dotazníků INDI MŠ zpracovává škola autoevaluační zprávu, která je podkladem pro inovaci *školního kurikula*.

Autoevaluační zpráva by měla poskytovat následující údaje (ty mohou, ale nemusí být obsahem také dílčích hodnotících zpráv):

Základní data o škole – lze vyjít z údajů školního kurikula, jak je popsáno v kapitole o písemném zpracování školního kurikula.

Vize a stanovené cíle rozvoje školy – v tomto bodu je také možno využít charakteristiky vzdělávacího programu, vytyčených priorit a cílů stanovených pro čtyřleté období realizace školního kurikula.

Zjištěný stav na začátku sběru informací (analýza) – lze se odkázat na analýzu provedenou při plánování školního kurikula a její krátké shrnutí.

Jaké výsledky a výsledné informace byly zjištěny (co se podařilo) – tento bod by měl obsahovat zejména statistické výsledky zjištěné prostřednictvím dotazníku INDI jednotlivými hodnotiteli, popřípadě výsledky vyplývající z jednotlivých dílčích (výročních) hodnotících zpráv (zpracovaných na základě průběžných vyhodnocování prováděných jednotlivými třídami).

Jaké problémy byly identifikovány (co se nedaří) – získané informace a výsledky vyplývající z vyhodnocení dotazníků jsou podkladem pro pojmenování jevů, které se při plnění cílů podpory zdraví v MŠ ještě nedaří naplňovat, nebo se daří naplňovat jen velmi málo.

* Vyhláška č. 15/2004 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Jaká opatření byla přijata – na základě zjištěných nedostatků je nutné se zamyslet a naplánovat, jakým způsobem je odstranit, aby došlo ke zkvalitnění podpory zdraví v MŠ. Opatření je třeba navrhovat a přijmout v souvislostech s celkem (v kontextu programu školy), aby nedošlo k jejich nekoncepční asymetrii.

POPIS SYSTÉMU EVALUACE VE ŠKOLNÍM KURIKULU

Do školního kurikula v části Evaluace (5. bod Osnovy školního kurikula, která je uvedena v kapitole *Jak použít rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula v MŠ*), je potřeba popsat systém, jaký si MŠPZ vytvořila. Popis může mít nejrůznější podobu, např. prostý popis, vyjádření v bodech, plán, tabulka atp. Je možné, aby zahrnoval evaluaci jako celek nebo ji členil podle úrovní, k nimž se vztahuje (evaluace individuální, třídní, školní). Lze uplatnit i jiná hlediska. Důležité je, aby popis obsahoval informace: co, jak, kdo, jak často a podle jakých kritérií evaluaci provádí (viz příprava evaluace). Popis evaluačního systému by měl být stručný s případným odkazem na jeho podrobnější zpracování, např. v příloze kurikula, věnované vlastnímu hodnocení školy).

Prožitkové učení dítěte a pedagogická činnost učitelky v kurikulu podpory zdraví v MŠ

Děti se učí nejlépe, pokud je podporujeme v jejich vlastním zkoumání a objevování a jednáme-li s nimi jako s osobnostmi s jedinečnými názory, zkušenostmi a nadáním... (Pike, Selby)

Požadavek respektování prožitkového stylu učení dítěte byl obsažen již v modelovém programu Zdravá MŠ jako jedna z jeho zásad, protože splňuje kritéria zdravého způsobu učení v předškolním věku. V souvislosti s kurikulem podpory zdraví nabývá prožitkové učení klíčového významu. Realizovat cíle kurikula PZ v MŠ, směřovat ke kompetencím člověka podporujícího zdraví, vychovávat děti ke zdravému způsobu života a chování znamená zároveň učit je těmito věcmi zdravými způsoby.

V mateřské škole, která pracuje s kurikulem podpory zdraví, volí učitelky takové způsoby výchovy ke zdraví, které jsou pro dítě přirozené. V předškolním věku to znamená, že se dítě učí při hře samo, experimentováním a prožitkem. Pokud ho něčemu učíme cíleně, z popudu, který plyne od nás (řízené učení), neučíme ho přednášením, ale děláním, činnostmi, které vedou k prožitku a zkušenosti (prožitkové učení).

O PROŽITKOVÉM UČENÍ

Termín prožitkové učení užíváme jako zkrácenou formu pro pedagogický (didaktický) styl učitelky, v němž uplatňuje způsob, kterým se dítě předškolního věku učí a naučí samo spontánně – prožitek a zkušenost.

Psychologická účinnost prožitkového učení

Prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech, zasahuje celou osobnost toho, kdo se učí, ať je to dítě nebo dospělý. To se podaří tehdy, dojde-li k uvolnění a použití i pravé poloviny mozku, neboť pravá hemisféra funguje intuitivně, chápe rychleji podstatu než detaily, zkoumaný jev (problém) uchopí jako celek. Operuje v metaforách. Je spíše estetická než logická, je tvořivá, propojuje se s pocitovými stránkami života.

Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu toho, kdo se učí. I když podnět přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení, porozumění vychází zvnitřku osobnosti. Tím, že učící se proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává, co se dověděl, nachází smysluplnost získaného poznatku a této dovednosti pro život, pociťuje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje, někdy i změnu vlastní osobnosti.

Ovlivnitelnost chování dítěte prožitkem skrývá i určité riziko: prožitkové učení slouží k podpoře zážitků prospěšných dětské osobnosti, ale stejnou cestou neustále přicházejí náhodné zážitky, z nichž některé mohou dítě hluboce ovlivnit negativně nebo i poškodit, nemluvě o záměrných zážitcích sloužících k jeho zneužití. Síly prožitku a jeho dopadu na změnu osobnosti si musí být lidé kolem dítěte vědomi, s tímto rizikem musí počítat a podle toho se sami chovat a postupovat v komunikaci s dítětem.

Prožitkové učení a učení v širším smyslu slova

Prožitkové učení navazuje na přirozené zákonitosti spontánního stylu učení dítěte. V předškolním věku se dítě učí především formou, která se nazývá učením v širším smyslu slova, na rozdíl od učení v užším smyslu slova, které převládá ve věku pozdějším (běžná škola ho používá od 1. třídy).

Učení v širším smyslu znamená, že jedinec přirozenými cestami a mechanismy svých biopsychosociálních struktur sbírá a zpracovává zkušenosti ze všech oblastí života a po celý svůj život. Zkušenosti získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Přirozenost cest a mechanismů učení prožitkem spočívá v tom, že se spontánně děje v souladu s prací mozku (u dítěte teprve zrajícího), dále v souladu s inteligencí a vlastnostmi temperamentu a charakteru, a také v souladu s rozsahem a kvalitou nabývaných sociálních zkušeností. Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé.

Předškolnímu věku je tento typ učení nejvlastnější. Nikdy později již nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě.

Druhá forma, *učení v užším smyslu*, je učení prostřednictvím vyučování, je to záměrný, cílevědomý proces, který organizuje učitel a škola žákům, žák sobě. Staví na jiných, vývojově pozdějších předpokladech. Avšak i organizované učení, jak vyplývá ze silícího trendu současných pedagogických teorií, je úspěšnější tehdy, jestliže využívá co nejvíce přirozených biopsychosociálních mechanismů učení a modeluje učení na jejich základě i ve školním věku.

Mentalitě předškolního věku však tradiční forma organizovaného učení – tedy hromadné vyučování frontální metodou – není v žádném případě vlastní. Právě v tomto období může způsobit nejvíce škod.

Možnosti řízeného prožitkového učení

Z výše uvedeného vyplývá, proč kurikulum PZ v MŠ žádá, aby učitelka dávala co nejvíce prostoru učení v širším smyslu, aby dávala výrazně přednost spontánnímu učení před učením řízeným, organizovaným. Není to však v dané souvislosti paradoxní požadavek, když kurikulum PZ v MŠ je jako každé for-

mální kurikulum nástrojem učení řízeného? Jak toto dilema vyřešit? Řešení spočívá právě v možnostech **aplikace podstaty spontánního učení, kterou je prožitek a zkušenost ve formách organizovaného učení**, samozřejmě v takových formách, které prožitkovému stylu učení odpovídají.

Jak vyplývá z této kapitoly, jsou i v čistě spontánních formách učení, jako je hra a přirozeně vznikající situace, skryty možnosti jejich využití v třídním kurikulu, ovšem opět metodami tomu odpovídajícími. Tyto metody počítají především s jiným vztahem učitelky a dítěte, se změněnou úlohou učitelky ve vzdělávacím procesu a s dynamicky vedeným procesem dosahování rovnováhy mezi řízením činností dětí, nepřímou účastí na spontánní hře dětí a využíváním vznikajících situací.

Z hlediska učení v širším a v užším smyslu můžeme považovat prožitkové učení za pedagogický styl učitelky, který za stanovených podmínek dosahuje znaků učení v užším smyslu (je v třídním kurikulu plánováno a organizováno), ale jehož cílem je dosáhnout stejné úrovně prožitku a zkušenosti, jako při učení v širším smyslu.

Znaky prožitkového učení

Nakolik se učitelce daří učení organizovat, aby bylo prožitkovým, se pozná podle toho, jak se jí daří realizovat charakteristické znaky prožitkového učení. Jsou-li realizovány a rozvíjeny všechny jeho znaky, probíhá prožitkové učení zdravě.

Prožitkové učení se vyznačuje těmito charakteristickými znaky:

- spontaneita (vlastní puzení k činnosti);
- objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání);
- komunikativnost (verbální i neverbální složka);
- prostor pro aktivitu a tvořivost;
- konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra;
- celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér);

PEDAGOGICKÉ PODMÍNKY PRO ZDAR PROŽITKOVÉHO UČENÍ

Volba pedagogického postupu učitelky vychází od dítěte

Učitelka realizující kurikulum PZ přihlíží při volbě pedagogického (didaktického) postupu k podmínkám, které hrají roli na straně dítěte (vnitřní), a podmínkám na straně své a třídního kurikula (vnější). Měla by se snažit sladit vnější podmínky s vnitřními a volit didaktický postup tak, aby byl nejen slučitelný s přirozeností dítěte, ale vycházel z ní. Přizpůsobení vnějších podmínek vnitřním (obtížně splnitelné při frontálním vedení dětí) je kritickým místem řízeného učení nejen v MŠPZ, ale i v ZŠ. Učitelka přitom uplatňuje facilitující přístup (viz dále), který podporuje aktivitu dítěte a cíleně směřuje k odpovídajícímu prožitku. Dbá na to, aby byly naplněny podmínky zdravého průběhu

učení. Modeluje svůj didaktický postup na míru biopsychosociálním předpokladům dítěte. Výsledkem pak je, že vnější podmínky odpovídají podmínkám vnitřním, dochází k souladu didaktiky s psychologií dítěte.

Vnitřní podmínky jsou dány biologickým, psychickým a sociálním vybavením dítěte, na němž se podílejí vrozené i získané individuální předpoklady a vývojové předpoklady rámcově dané věkem. Vyjadřují jedinečnost učící se osobnosti. Jsou-li naplněny na každém stupni vývoje, rozvíjí se celá osobnost v souladu s optimálními možnostmi vývoje dítěte, které tak dosahuje odpovídajícího stupně zralosti svých předpokladů pro další vývoj.

K vnitřním podmínkám patří: funkční vlastnosti mozku, nervové soustavy, smyslových orgánů; temperament; schopnosti, motivace, poznávací styly; druh inteligence; sebepojetí a sebehodnocení, emoční ladění a citové vztahy; postavení v rodině a pozice v dětské skupině; dovednost komunikovat a spolupracovat.

Vnější podmínky jsou dány učitelkou, nabízeným kurikulem (obsahem, motivací a smyslem toho, co se učí) a hodnocením dítěte.

Vztah učitelky k dítěti je podporující a partnerský

Realizaci prožitkového učení ovlivňuje kvalita vztahu dítěte k učitelce a kontaktu s ní. Kvalitu vztahu i kontaktu určuje učitelka. Především dbá, aby to byl vztah rovnocenný. Jakkoli jsou děti v MŠ ještě malé, učitelka by se měla stát pro každé z nich podporujícím partnerem, který dítě provází a pomáhá mu objevovat svět. Měl by to být tedy i vztah podporující, naplněný úctou a odpovědností k dítěti. Jeho zdrojem je emoční vřelost, která vede k akceptujícímu a empatickému jednání, což znamená, že dítě přijímáme nepodmínečně takové, jaké je, s jeho přednostmi i slabostmi. Základem tohoto vztahu je porozumění dítěti v jeho prožitcích, chování a problémech.

Dítě naopak potřebuje rozumět dospělému a jeho reakcím, které by pro ně měly být čitelné a srozumitelné. Ještě nechápe dostatečně obsah slov, o to citlivěji však vnímá celkový způsob chování a intuitivně pozná, je-li autentické.

Učitelka, která je pro děti podporujícím partnerem, nežádá od nich něco nazpět, ale je pouze tam, kde má být. V přirozených situacích ve třídě se věnuje poznávání jejich individuality a tím svůj vztah k nim zkvalitňuje.

Učitelka pracující s kurikulem PZ navazuje s dětmi aktivně vstřícný kontakt. Snaží se na ně působit celou svou osobností. Preferuje dialog s dítětem a dodržování společně dohodnutých pravidel (která i ona dodržuje) před direktivními příkazy. Ponechává dětem volnost, stimuluje jejich aktivitu. Její výchovný styl je založen na participaci a kooperaci. Je si vědoma vývojových omezení předškolního dítěte, které teprve začíná vědomě chápat participaci. Snaží se porozumět motivům a příčinám chování dítěte, spolu s ním hledá řešení tak, aby dítě pocítilo a uvědomilo si následky svého chování. Hraje roli přímého vzorce sociálního chování. Je pro dítě přirozenou autoritou, která nevyplývá z jejího postavení a věku, ale z toho, jak se umí k dítěti přiblížit a provázet ho na cestě k poznání.

Úlohou učitelky je usnadňovat dítěti jeho způsob učení

Další podmínkou pro zdar realizace prožitkového stylu učení je, že učitelka neřídí proces učení direktivně a hromadně, ale že vystupuje vůči dítěti v roli přízpůsobené prožitkovému učení – v roli facilitátora. Facilitátor usnadňuje dítěti učení s cílem, aby bylo co nejbližší spontánnímu prožitku a přitom vycházelo z plánu učitelky (z třídního kurikula). Role facilitátora učení dítěte, pozorovatele a citlivého režiséra se uskutečňuje tím, že učitelka připravuje prostředí pro motivující a sebezovvíjející dětské činnosti. Neplánuje obsah a náměty her, ale připravuje časové a prostorové podmínky, aby děti měly pravou pohodu pro spontánně zvolené činnosti a mohly své záměry uskutečňovat s plným zaujetím a bez vnějších překážek. Nechává prostor, aby se dítě mohlo učit, dává najevo, že má zájem o toho, kdo se učí, rozumí jeho myšlenkám a pocitům.

Prostřednictvím řízených činností, ať už probíhají individuálně, skupinově nebo hromadně, vytváří učitelka dětem příležitost k získávání zkušeností. Promyšleným výběrem vhodných podnětů jim je pomáhá systematicky uspořádat. Vychází přitom z poznatků o aktuální úrovni a potřebách jednotlivých dětí a volí dílčí vzdělávací cíle v souladu s možnostmi dětí. Promyšleně rozvrhne jejich návaznost, aby je děti postupně zvládaly.

Učitelka má tuto úlohu usnadněnou, může-li se oprít o děti ve třídě, které fungují jako prožitková skupina pro každého svého člena. Každé dítě v ní má možnost prakticky zakoušet odezvu skupiny na své projevy, reakce na své chování. Pokud je tato skupina věkově smíšená, umožňuje to navozovat zvlášť bohaté vzájemné vztahy dětí mezi sebou i jednotlivých dětí a učitelky. Kromě získávání nových poznatků ze svého okolí poznává dítě i samo sebe. Skupina má svá dohodnutá pravidla a všichni, včetně učitelky, je dodržují. Ne já a vy děti, ale my.

Zkušenosti také ukazují, že jedním z neúčinnějších způsobů učení je učení dětí navzájem. Vzájemné učení odpovídá potřebě kontaktu dítěte s vrstevníky, pomáhá mu vrůst do skupiny dětí. *Proto tomuto způsobu učení také nejlépe vyhovují věkově smíšené třídy, které přibližují mateřskou školu reálnému společenskému prostředí.*

Prožitkové učení předpokládá svobodu v učebním procesu. Ta je možná, pokud se sama učitelka cítí svobodná. Podmínky pro pocit svobody učitelky závisí na stylu, jakým je MŠ vedena, zda direktivně, nebo participativně. Participativní způsob řízení je jednou z podmínek – zásad pro zdar kurikula PZ v MŠ.

POSTUPY UČITELKY VEDOUcí K REALIZACI PROŽITKOVÉHO STYLU UČENÍ

1. Získávání poznatků o dítěti

Pedagogická činnost učitelky vychází z poznání každého jednotlivého dítěte. Učitelka chce dítě pochopit, porozumět mu a přizpůsobit výchovné působení jeho potřebám. Předpokladem je vzdělání a zkušenost učitelky v tomto směru a také dovednost pracovat s jednotlivými fakty a dávat je do souvislostí.

Intuice a empirie, jakkoli jsou cenné, k profesionální práci učitelky nestačí. Tvrzení typu: *Všechny děti dobře známe, jsme s nimi přece celý den...* neobstojí.

Profesní a etický přístup učitelky při získávání poznatků o dítěti a zacházení s nimi

Získávání poznatků o dítěti je dlouhodobý, komplexní proces, v němž jde o shromažďování, posuzování a hodnocení mnoha informací o dítěti. Smysl má pouze tehdy, vyústí-li v konkrétní návrhy a opatření, jež jsou využita ve prospěch optimálního rozvoje dítěte.

Účelem tohoto procesu je poznání dítěte (jeho osobnosti, povahových rysů, vlastností, reaktivity, způsobu prožívání a učení, schopností, dovedností, nádaní, zájmů, ale také nedostatků a trápení), rozpoznání možností jeho rozvoje a hledání příčin určitých projevů v jeho chování. Na tyto kroky navazuje vhodná volba pedagogických postupů a metod tak, aby se dítě rozvíjelo v souladu se svými individuálními předpoklady, aby vyrůstalo a vyvíjelo se zdravě.

Učitelka si sama zvolí způsob získávání a zaznamenávání poznatků o dítěti, metody a vyvozování závěrů pro další práci. Psychometrické, laboratorní metody ponechává odborníkům, ale podle potřeby čerpá z jejich doporučení. *Uvědomuje si rizika, která s sebou nese posuzování dětí z pozice jednoho člověka a navíc člověka angažovaného v jeho výchově, a nedopouští se ukvapených a neobjektivních závěrů.* Má stále na paměti, že je nám vlastní sklon posuzovat druhé podle sebe, podle svých vlastností a zkušeností a přisuzovat jim vlastní pocity. Ví, že se často dopouštíme zobecnění na základě dílčích zjištění. Tomu se brání tím, že neustále konfrontuje své poznatky s realitou. Je opatrná v úsudcích. Zaměřuje se na pozitivní zjištění, označuje nejprve nejrozvinutější schopnosti a dovednosti, teprve potom ty méně rozvinuté. Kontrolou jí pak může být to, zda se u dětí projeví reakce, které předpokládala.

Ve třídě působí většinou dvě učitelky, proto je nutná jejich spolupráce. Tím, že tráví s dítětem většinu dne a sledují ho v nejrůznějších situacích, mají jedinečnou příležitost vytvořit si o něm postupně komplexní obraz. Jsou-li schopny týmově pracovat, předávat si poznatky a funkčně doplňovat jedna druhou, pomáhá jim to k objektivnějšímu posouzení projevů dítěte, k realističtějšímu pohledu na dítě. O zjištěních si učitelky vedou záznamy, neboť jenom tak mohou se získanými poznatky systematicky pracovat a využívat je k další práci s dítětem, zejména při odstraňování jeho případných těžkostí. *Záznamy jsou však pouze záležitostí jejich a dítěte, případně rodičů.* Jsou determinovány zkušeností a poznatky učitelek, jejich schopností vnímat, cítit a vidět. Mohou pomoci upozornit rodiče na potřebu konzultace s odborníkem o některých příznacích dítěte nebo na změnu v jejich výchovných postupech. Nesmí však sloužit k označení nebo zařazení dítěte do jakékoli „škatulky“.

Při posuzování a hodnocení dítěte je povinností respektovat právo na ochranu důvěrných a osobních dat.

Metody poznávání dítěte učitelkou

Základní metodou, kterou učitelka k získávání poznatků o dítěti volí, je **pozorování**. Dítě pozorujeme v přirozeném prostředí a především při jeho hlavní činnosti – hře. O vnitřním světě dítěte nejvíce vypovídají poznatky, které ukazují, jak si dítě umí hrát (co ho zaujalo, jak a co na něj zapůsobilo, jak se vyvíjí po všech stránkách) a jak se dokáže sžívat se skupinou vrstevníků. Dále o něm vypovídají hry s loutkou, projevy v námětových a dramatických hrách, pohybové, rytmicko-hudební a grafické projevy. I když pedagogické pozorování je záměrné a má svá kritéria, jeho forma je přirozená a nevtíravá. Vždy jde o pozorování, při němž si dítě neuvědomuje, že je sledováno, a chová se spontánně (i v případě, kdy dítě záměrně postavíme před určitý úkol).

Na začátku seznamování s dítětem se zajímáme o průběh jeho adaptace v MŠ, sledujeme jeho zdravotní stav a návyky, s nimiž přichází z domova.

Sledování je užitečné strukturovat, rozčlenit na jednotlivé oblasti (avšak nepojímat je izolovaně, nýbrž v souvislostech). Pro rozvoj je důležité pozorovat tyto oblasti:

- motoriku (hrubou, jemnou, grafomotoriku, laterální);
- návyky a dovednosti v sebeobsluze (při hygieně, oblékání, stolování);
- sociální chování a emocionální projevy (sociální vztahy k učitelce a k ostatním dětem a jejich vzájemné vztahy);
- práceschopnost (schopnost převzít pracovní úkoly, soustředit se a setrvat u nich, pracovní tempo, motivace k učení);
- poznávací schopnosti (hmatové, zrakové a sluchové vnímání, časová a prostorová orientace, chápání množství);
- řečový rozvoj a způsob vyjadřování (pasivní a aktivní složka řeči, její sociální užití, výslovnost, artikulační obratnost a jiné projevy narušení komunikačních schopností).

Předmětem pozorování jsou zároveň charakteristiky, které se týkají jednak věkových zvláštností, kdy zjišťujeme obecné zákonitosti vývoje dítěte, jednak individuálního rozpoznání jedinečnosti konkrétního dítěte a typických projevů jeho potenciální osobnosti.

Předmětem pozorování a rozboru se stávají i podmínky, ve kterých dítě žije, průběh i výsledky vzdělávacího procesu v mateřské škole projevující se v konkrétním jednání dítěte (blíže o tom v kapitole *Evaluační školního kurikula*). Výsledkem by měl být co nejplastičtější obraz o dítěti. Pozorování je pro poznání dětí přínosem tehdy, umí-li učitelka se získanými údaji pracovat, dávat je do souvislostí a propojovat s teoretickými poznatky.

Další metodou je **rozhovor**, především s rodiči, kteří zpravidla vidí fakta jako kdokoli jiný, pouze je jinak hodnotí. Je jim nutné vysvětlit, jaké důvody učitelku nebo ředitelku vedou k vyptávání, a vyjádřit respekt vůči míře otevřenosti, jakou jsou schopni a ochotni poskytnout, a ujistit je o diskrétnosti.

V první fázi poznávání dítěte je důležité získat informace o dosavadním průběhu jeho vývoje, o vztahovém rámci, ve kterém žije (režim, výchovné po-

stoje a metody rodiny, záliby a zvyklosti dítěte, ochota rodičů zapojit se do spolupráce s MŠPZ).

Pomoci mohou i **ankety a dotazníky**, odpovědi a údaje o rodině, o jejich očekáváních, vztazích a představách o dítěti.

K poznání dítěte také slouží rozbor výtvorů dítěte. Jsou to především grafické projevy (volba barev, výběr spontánních námětů kresby), pracovní listy, volná tvorba, audio a videonahrávky. Učitelka ve spolupráci s dítětem cíleně shromažďuje vhodné ukázky jeho prací a vytváří tzv. **portfolio**, které obsahuje i její hodnocení, případně záznamy od odborníků. V určitých časových intervalech se s dítětem, případně i s rodiči sejde, aby s použitím obsahu portfolio spolu hovořili o výsledcích a pokrocích dítěte a stanovili další postup. Dítě samo také žádá o hodnocení vlastních výkonů. Chce znát, co od něj dospělí očekávají. Učí se tak odpovědnosti.

Získávání poznatků o dítěti není cílem, je pouze východiskem, začátkem cesty, prostředkem, procesem. Smyslem je rozpoznání individuálních charakteristik dítěte a stanovení postupných kroků jeho dalšího zdravého rozvoje. Pedagogicko-psychologické poznávání dítěte však není úplné, pokud učitelka nepodrobí rozboru i svou vlastní pedagogickou činnost (*sebeuposuzování učitelky*) a nesnaží se o sebereflexi a nalezení adekvátního vztahu mezi potřebami dítěte a svým vzděláváním. Posuzuje přitom vlastní předpoklady ke vzdělávací práci s dětmi, kriticky hodnotí svoje dosavadní znalosti. Přemýšlí, zda má ujasněnou představu cíle, v čem vidí podstatu své práce, jaké dítě považuje za úspěšné, jakými prostředky děti motivuje a jak naplňuje jejich potřeby. Rozpoznává, kdy je pedagogický proces úspěšný a kdy ne, kdy příčina neúspěchu tkví v nevhodně stanoveném postupu, kdy v dítěti nebo nesprávně formulovaném problému.

2. Plánování vycházející z konkrétních podmínek školy a třídy

Koncepce víceúrovňového kurikula podpory zdraví v MŠ je přímou výzvou k plánování vzdělávacího procesu a jeho podmínek v MŠ. Kurikulum PZ v MŠ chápe předškolní vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání člověka. Zaměřuje se více na děti, jejich činnosti, pocity, prožitky a zážitky, méně na obsah a učitelku.

Dítě by mělo získat obecné dovednosti a poznatky potřebné pro život, a to za pomoci praktických činností. To je obecný smysl předškolního vzdělávání a také vzdělávání podle rámcového kurikula PZ v MŠ.

Rámcové kurikulum mateřské školy podporující zdraví nabízí učitelkám k usnadnění plánování v 1. sadě tabulek cíle vzdělávání uvedené v posloupnosti (klíčové kompetence dospělého člověka podporujícího zdraví, cílové kompetence dítěte na konci předškolního období a jednotlivé dílčí cíle ve vztahu k ukazatelům dosaženého vzdělání). Druhá sada tabulek rámcového kurikula nabízí příklady činností dětí i s riziky ohrožujícími dosažení vzdělání.

Má-li být předškolní vzdělávání na základě kurikula PZ zdařilé, nemůže být náhodným dějem, ale naopak promyšleným a systematickým procesem. Vzdělávání v předškolním věku probíhá při veškerých aktivitách, které se vzájemně prolínají. V tomto smyslu jsou tedy všechny činnosti v MŠ chápány jako cílevědomá pedagogická činnost, kterou je třeba plánovat. Musí se stát promyšlenou představou cílů a dílčích cílů, které se teprve v živém setkání dítěte, dětí a učitelky promění v dynamický a přirozený tok událostí a činností, pro něž má mateřská škola optimální podmínky. Základem a východiskem těchto podmínek jsou konkrétní životní situace a jejich řešení tak, jak je život přináší, samozřejmě s přihlédnutím k cílům, které vycházejí ze školního kurikula PZ v MŠ (o jeho tvorbě pojednává kapitola *Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula MŠ*).

Tvůrčí přístup učitelka uplatňuje především při tvorbě třídního kurikula, což je živý a proměnlivý proces. Spočívá v přizpůsobení plánovaných cílů a dílčích cílů podmínkám třídy, školy, obce, prostředí, daného času, prostorem, počtem dětí, jejich individuálními předpoklady. Impulsem může být například jen dotaz dítěte, žádost o pomoc při řešení jeho problému, skutečnosti vyplývající z předchozích pozorování dětí atp. Vychází tedy z reálných možností mateřské školy. Středem zájmu se stávají takové životní situace, ve kterých se děti nacházejí nebo budou v blízké budoucnosti nacházet, a budou muset v takové situaci určitým způsobem jednat. **Životní situace, s nimiž se dítě v MŠ setká, jsou určovány:**

- předpokládanými událostmi (např. příchod nových dětí, změna učitelky, vstup dětí do ZŠ, plánované akce v obci atp.);
- tokem času (kalendářní rok – roční období, svátky);
- aktuálními situacemi (v MŠ – nemoc, těhotenství učitelky, příchod cizinců; v rodině dětí – narození sourozence, stěhování, rozvod rodičů; v okolí – cirкус, staveniště, trh apod.);
- spontánními situacemi (např. první sníh, něco zajímavého, co přinese dítě z domova, výsměch kamarádovi, odmítání některého dítěte ve hře apod.).

Postup při plánování

1. Ať si učitelka vybere kteroukoli z uvedených životních situací, stává se jí východiskem pro plánování tematické části. Její název by měl být pro děti přitažlivý (první fáze).
2. Následuje analýza situace. Učitelka bere v úvahu strukturu skupiny, úroveň dětí (vychází z poznatků o dětech), promýšlí a vyhledává cílové kompetence podpory zdraví na konci předškolního období ve školním kurikulu, které se k dané situaci vztahují (druhá fáze).
3. Na základě předchozí analýzy stanoví cílové kompetence pro dítě, případně předběžně vybere dílčí cíle vzdělávání ve vztahu ke kompetencím dítěte. Práce s 1. sadou tabulek rámcového kurikula (třetí fáze).
4. Plánování tematických částí za spoluúčasti dětí s využitím 2. sady tabulek probíhá ve třech etapách:

- a) Příprava podkladů – učitelka definuje problém, připraví motivaci dětí k diskusi, předběžnou nabídku činností s případnými dílčími vzdělávacími cíli atp.
 - b) Zpřesňování tematické části a jejího názvu spolu s dětmi – diskutuje s nimi o problému, který si připravila s cílem vybrat činnosti a způsoby řešení tematické části, bere přitom v úvahu přání a zájmy dětí, vyjasní si možná rizika ohrožující vzdělávání.
 - c) Zpracování tematické části – stanovení činností s jejich upřesněnými dílčími vzdělávacími cíli, zpřesněný název tématu, časový plán, rozvržení dohodnutých činností, příprava materiálu a pomůcek, volba odpovídajících metod. Učitelka si uvědomí své postavení v té které činnosti, aktivitu dětí, způsob a postup při individuální práci s dětmi, formy, obsah (čtvrtá fáze).
5. Plánování v rámci realizace tematické části. Učitelka v jejím průběhu neustále vyhodnocuje situaci a přizpůsobuje ji potřebám dětí a podmínkám. Pružně může měnit činnosti i dílčí vzdělávací cíle vzhledem ke každodenní aktuální situaci – pracuje s 1. a 2. sadou tabulek rámcového kurikula (pátá fáze).
6. Vyhodnocení tematické části. Učitelka přitom spolupracuje s dětmi. Dělá závěry pro další plánování – pracuje s 1. sadou tabulek rámcového kurikula (šestá fáze).

Postup při zpracování tematické části podtématu školního kurikula do třídního kurikula ukazují tabulka na následující straně *Struktura tematické části podtématu*.

Plánování a jeho smysl

Plánováním sleduje učitelka (týká se obou učitelek ve třídě) vyváženost a rovnoměrnost rozvoje dětí. Promýšlí návaznost a vzájemnou logickou propojenost kompetencí předškolních dětí (jež jsou cílem kurikula PZ v MŠ, a tudíž veškeré pedagogické činnosti MŠPZ) a jednotlivých dílčích vzdělávacích cílů kurikula tak, aby v součinnosti s plánovanými činnostmi dětí vytvářely integrované tematické celky: téma – podtémata – tematické části.

*Takto v celistvosti zajišťujeme **komplexnost pedagogického působení**, na rozdíl od dříve analyticky pojímaného způsobu plánování podle uměle vy-preparovaných výchovných složek orientovaných na předem stanovené průměrné výkony dítěte.*

Plánování a jeho fáze

V **první fázi** plánování dbáme na to, aby vybraná podtémata a jejich části byly dětem blízké, srozumitelné a přiměřené jejich věku, měly pro ně smysl, vázaly se k aktuálním zážitkům dětí, vycházely z přirozeného života a bezprostředního okolí, vzbuzovaly kladné emoce.

Struktura tematické části podtématu (třídní kurikulum)

Název podtématu a tematické části (situace)

(Předchází situační analýza)

Časový úsek:

Děti	Učitelka
	Kompetence u dítěte na konci předškolního období (cíle) přenesené ze školního kurikula (případně <i>předběžné dílčí vzdělávací cíle vztahující se ke kompetencím z 1. sady tabulek – budou upřesněny při stanovení činností</i>).
Zpřesňování tematické části a jejího názvu pomocí problémové situace	
	Příprava a zpracování podkladů k problémové situaci. Hledání motivace dětí k diskusi – <i>otázky, věc, hudba</i> .
Řešení problému společně s dětmi	
<i>Návrhy dětí:</i> – co se chtějí dozvědět o problému – co je zajímavá – jaké chtějí dělat činnosti – název tematické části	Zjištění, co děti znají, umějí, co si přejí. Zjištění činností, které děti chtějí dělat. (<i>formulace otázek</i>) (<i>konečná formulace názvu tematické části</i>)
Stanovení činností, název tematické části	
	Zpřesněné dílčí vzdělávací cíle z 1. sady tabulek (vztahující se ke konečné verzi tematické části). Vzdělávací aktivity v činnostech dětí (s využitím nabídky činností dětí z 2. sady tabulek). Příprava materiálu, pomůcek. Úloha učitelky, volba vhodných metod a postupů (s využitím rizik ohrožujících vzdělání z 2. sady tabulek).
Realizace tematické části	
– proces činností a jejich rozvíjení – prožitky	Individuální potřeby dětí a postup vůči nim, Čeho si bude všimnout: forma, obsah (<i>případně změny v činnostech a dílčích vzdělávacích cílech v důsledku průběžného vyhodnocování</i>).
Závěr - evaluace	
<i>Zpětná vazba:</i> – co jsme se naučili – co se nepovedlo – jak jsme se cítili	Co zjistila učitelka, závěry pro další práci (individuální – k jednotlivcům, výhled pro kurikulum s využitím ukazatelů dosaženého vzdělání v 1. sadě tabulek).
Rizika <i>Co by mohlo ohrozit splnění.</i>	

V druhé fázi analyzujeme vybranou situaci tematické části vzhledem k zájmům a potřebám dětí (např. pomocí myšlenkové mapy). Bereme v úvahu jejich dosavadní zkušenosti, aktuální úroveň, individuální předpoklady. Vycházíme přitom z poznatků, které jsme o dětech získali (především pozorováním), a ze závěrů z předcházející práce.

Třetí fáze představuje uvažování o tematické části vzhledem ke konkrétním cílovým kompetencím dítěte na konci předškolního období. Uvědomujeme si, že formulace cílových kompetencí mají průběžný a víceúrovňový charakter. Míru požadavků a jejich náročnost vzhledem k rozdílnému věku dětí a jejich individualitě budeme rozlišovat a zpřesňovat pomocí dílčích vzdělávacích cílů, v souladu s možnostmi dětí v průběhu další fáze plánování a realizace.

Čtvrtá fáze plánování probíhá ve třech etapách; podléhá nejvíce změnám a zvratům, protože se na její přípravě i realizaci podílejí samy děti.

1. *Příprava podkladů.* Učitelka přemýšlí, jak děti angažovat na přípravě kurikula a zefektivnit tak jejich učení. V souvislosti s plánovaným podtématem a jeho tematické části promýšlí, jak děti motivovat prostřednictvím problémové situace. Připraví si otázky a informace k danému problému, návrh činností (s dílčími vzdělávacími cíli pro sebe), inspirující předměty atp.
2. *Zpřesňování tematické části a jejího názvu.* Realizujeme spolu s dětmi. Na počátku realizace tematické části navodíme problémovou situaci a dáme dětem k diskusi připravený (případně vzniklý) problém. Společně hledáme, co děti zajímá, co o problému vědí. Vybíráme činnosti, které by chtěly dělat, hovoříme i o tom, jakým způsobem. Věnujeme tomu první den, někdy i více.
3. *Zpracování tematické části.* Doplníme, upřesníme (případně změníme) předběžně vytipované vzdělávací cíle a dáme je do souvislosti s činnostmi, pro které jsme se rozhodli po diskusi s dětmi. Odhadneme čas pro realizaci tematické části. Řídíme se podle toho, jak dlouho s ní potřebujeme pracovat, ne podle stanoveného časového limitu. To také neznamená, že nás tematická část (příp. podtéma) dogmaticky váže. Počítáme se situacemi, které mohou vzniknout v průběhu realizace neplánovaně. Pružně je zpracováváme a aktuálně zařazujeme.

Při plánování činností a vzdělávacích cílů bereme v úvahu jejich charakter a obsah. Přemýšlíme, kdy zvolíme individuální práci s dítětem s jistým cílevědomým záměrem, kdy dáme taktně podnět ke skupinové aktivitě. Pokud vyzveme všechny děti k hromadné činnosti, měli bychom zvážit její hodnotu, která nejspíše spočívá ve společném prožívání a podpoře pocitů sounáležitosti, solidarity nebo prostě společné radosti.

Rozhodneme také, které dílčí cíle budeme sledovat ve třídě, případně v budově, a které venku. (Připravíme si materiál a pomůcky. Promyslíme využití prostoru.)

Promyslíme také, jak budeme se vzdělávacími situacemi a dílčími cíli pracovat v průběhu celého dne. Musíme si stanovit, jaké postavení zaujmeme k dětem při různých činnostech: kdy ponecháme aktivitu jim, kdy ji přebereme sami. Předškolní dítě se učí hlavně při spontánních činnostech, kdy si jejich obsah určují děti samy. Připravíme tedy pomůcky, materiál i podněty, o kterých předpokládáme, že by je děti mohly využít. Plánujeme si pozorování dětí a zaznamenáváme, co je potřebné rozvíjet, podpořit, případně přitlumit. Naplňujeme roli facilitátora učení (viz s. 202).

Didaktické postupy plánujeme s vědomím podstaty učení předškolního dítěte. Budeme si neustále připomínat, že předškolní dítě se učí hlavně smyslovou zkušeností, nápodobou, interakcí a emočním prožíváním, že myslí vším, co dělá, a že většinu svých poznatků čerpá z kontaktů a citových vazeb. Na druhé straně bereme v úvahu, že jednou a toutéž činností můžeme současně naplňovat několik dílčích vzdělávacích cílů současně.

K realizaci připomenutého prožitkového stylu učení volíme takové metody a prostředky, které podporují dětské poznávací zájmy, aktivitu a samostatnost, zprostředkovávají dětem smyslové zkušenosti a umožňují, aby v konkrétních činnostech poznávaly vztahy a souvislosti (manipulace s předměty, experimentování, prozkoumávání, objevování, záměrné pozorování apod.). *Dovednosti se naučí nejlépe děti tak, že jsou pevně vsazeny do souvislosti s tím, co se dítě snaží samo udělat.* (Jarníková, 1927)

Proto především vybíráme nebo připravujeme situace typu *být při tom*, jak je nazývá S. Kovalíková (blíže *Integrovaná tematická výuka*, 1995). Pro učení v předškolním věku je tento způsob přijímání informací *nejvhodnější* a měl by být používán nejčastěji, neboť využívá nejvíce smyslů k poznávání a učební látka se nachází v nejbližším okolí dítěte.

Není-li to možné, doporučuje autorka *inscenace*, kdy děti vytvářejí situace „jako“. Podílejí se na tvorbě prostředí s využitím skutečných předmětů, zvířat, případně jejich preparátů, modelů, maket a pomůcek, které si samy vyrábějí. Lze spolupracovat s odborníky (rodiči), kteří vyprávějí, ukazují nebo předvádějí.

Další v pořadí vhodnosti vstupních informací je *dotýkání se skutečných věcí* (zvířat), teprve potom *dotýkání se zástupných předmětů* (hraček, pomůcek). Méně vhodné, bohužel zatím nepoužívanější, jsou poznatky zprostředkované pomocí *obrázků, filmů, videa, knih*.

Významnou úlohu v řízených činnostech hraje *rozhovor* učitelky s dětmi (často podceňovaná metoda), který vyžaduje důkladnou přípravu. Nachystáme si promyšlené otázky, které mají děti k poznatku přivést, a ne ho pouze jako hotový sdělit. To porušuje principy samostatné poznávací aktivity.

Pátá fáze plánování probíhá při vlastní realizaci tematické části. V podstatě je to krátkodobé plánování, kterým se učitelka pružně přizpůsobuje aktuální situaci. Mění, případně doplňuje nebo vypouští naplánované činnosti a dílčí cíle, pružně je přizpůsobuje potřebám dětí a nově vznikajícím podmínkám. Pracuje s oběma sadami tabulek rámcového kurikula.

Šestá fáze uzavírá plánovací proces. Je zpětnou vazbou jak pro děti, tak pro učitelku (práce především s 1. sadou tabulek), která si z vyhodnocení tematické části dělá závěry jednak pro další práci s jednotlivci, jednak pro další vývoj třídního kurikula.

Obdobně je možné postupovat i při plánování podtématu a jeho tematických částí (případně při tvorbě školního kurikula). Do plánování třídního kurikula (především však školního) je třeba zahrnout i činnosti vztahující se k tzv. žitému kurikulu. Učitelka MŠPZ totiž nepracuje pouze se spontánními a řízenými aktivitami dětí zachycenými ve formálním kurikulu, ale také s ži-

tým kurikulem. Na základě vyhodnocování postřehnutelných skutečností v jeho působení plánuje a realizuje spolu s dalšími zúčastněnými partnery změny k jeho zlepšení.

Plánování není cílem

Plánování je předpokladem úspěšné pedagogické činnosti, ne jejím cílem. Je intelektuálně velmi náročnou záležitostí a je dáno osobním přístupem každé učitelky. Méně zkušená učitelka mu bude muset věnovat daleko větší pozornost než ta, která má mnoho zkušeností, množství metodického materiálu či tvůrčích schopností. Plánování má sloužit k tomu, aby vedlo k podpoře osobitého individuálního rozvoje dítěte na základě odpovědných a vstřícných kroků. Nemůže být chápáno jako vnějšková plánovitost a systematicčnost, která vede k formování dítěte podle představ a logiky dospělého, vycházejících spíše ze spekulací.

3. Dosahování rovnováhy mezi řízením činnosti dítěte, nepřímou účastí při spontánní hře dětí a využíváním vzniklých situací

Dynamickým jádrem pedagogického stylu učitelky pracující s kurikulem PZ je to, že v živém styku s dětmi neustále vyladuje rovnováhu mezi řízením dětských činností, nepřímou účastí ve spontánní hře a využíváním vznikajících situací (situační učení). To, co pomáhá učitelce spojit všechny tři způsoby učení dítěte, vidět je v celku a ve vzájemných vztazích, je společný znak – prožitek a zkušenost dítěte.

Na všech třech úrovních své účasti na učení dítěte a v celé dynamice jejich vzájemných přechodů je učitelka stále před nějakou volbou a řešením. **Osobní rozhodování učitelky, ať na úrovni plánu nebo na úrovni bezprostřední akce, a stejně tak i účast dětí při rozhodování jsou významnou podmínkou skutečného učení prožitkem.** Učitelka proto dává dítěti možnost rozhodovat o výběru z nabídky činností, převzít odpovědnost za vybranou aktivitu, za výběr podtémat a tematických částí školního kurikula. Umožňuje dítěti ptát se, vyjadřovat vlastní názor, neodpovídat, skupinově řešit problémy, dostávat zpětnou vazbu, jinými slovy – používat své poznatky v praktickém životě.

Předškolní dítě všemi svými činnostmi – manipulací, experimentováním a hrou – prozkoumává prostředí kolem sebe, získává zkušenosti, spontánně se učí. Tento způsob učení nejlépe odpovídá jeho potřebám a poskytuje mu pocit uspokojení. Výsledná úroveň toho, co se jednotlivé děti v mateřské škole skutečně naučí – úroveň a rozsah zkušeností a poznatků, dovedností a návyků, vědomostí a postojů – je samozřejmě velmi individuální. Proto si každá mateřská škola podporující zdraví (nebo MŠ pracující s kurikulem PZ) sama stanoví takové cíle a rozsah svého kurikula, aby je dokázaly vstřebat všechny jí svěřené děti.

ŘÍZENÉ ČINNOSTI

Učitelka v roli facilitátora učení dítěte, nikoli vyučujícího ve třídě

Vedle podpory spontánních aktivit vytváří učitelka situace pro řízené, didakticky zacílené činnosti, které jsou navozeny zvnějšku (plánované, předem předpokládané). Řízenost přitom neznamená opak spontaneity, ale její podněcování, probouzení zájmu, využití a zpracování dětských zkušeností, poznatků a dovedností. Že jsou řízené činnosti promyšlené a cílevědomě plánované, je záležitostí učitelky, ne dětí. Jen na ní a její profesionalitě záleží, zda si hry zachovávají specifiku přirozené a nenásilné činnosti, zda ona sama dokáže pracovat se situacemi každodenního života tak, aby se dítě chtělo samo rozvíjet, mělo chuť poznávat a rozhodovat se, zda přitom uplatní prožitkové učení a nezbaví děti dobrodružství poznání.

Učitelka navozuje řízené činnosti jako nabídku pro jednotlivé děti, skupinu nebo pro všechny. Děti si mohou vybrat. Přirozeně sáhnou po té, která jejich způsobu učení nejlépe vyhovuje a která respektuje typ jejich inteligence (podle Gardnera jich je sedm) a vyhovuje jejich vrozenému způsobu přijímání informací (který se u různých jedinců liší).

Řízené činnosti mohou být navozovány tak, aby byl zvolen příhodný čas i prostor pro prožitkové učení. Rozšiřuje se tak přirozená škála rozvíjejících podnětů a možnost vychovávat a vzdělávat děti v průběhu celého dne. Je to těžší, než se zdá. Léta jako by platilo, že se děti vychovávají a vzdělávají jen někdy, především při hromadném zaměstnání. Učitelka by se neměla zneklidňovat pocitem, že „nic“ nedělá, že děti šidí, pokud je neučí tak, jak byla zvyklá dřív. Neměla by však podlehnout ani opačnému extrému – nesmí ponechat dítě svému osudu, nahodilosti a bezkonceptnosti skupiny.

Řízení didakticky zacílených aktivit, organizovaných individuálně či skupinově, spočívá v umění učitelky vybrat podněty, které jsou základem pro rozvoj znalostí.

Míra řízení je různá. Respektujeme zájem a schopnost dítěte soustředit se. Preferujeme dialog s důrazem na dětskou aktivitu. Necháváme dětem dost času ke zpracování zážitků (především v aktivní fázi poznávání), znovu se k nim vracíme a pomáháme je obohacovat. Máme stále na paměti, že *méně znamená více*, že nejde o množství znalostí, které se děti naučí, nebo kolik tematických částí probereme, ale o prožitek a zkušenosti, ohmatání věcí ze všech stran, všemi smysly. Víme, že emoční zaujetí a zájem jsou podmínkou, aby se dítě angažovalo a chtělo se učit.

Text, který může rozšířit pohled na roli facilitátora učení dítěte, je obsažen v podkapitole, která je začleněna do kapitoly *Pedagogické podmínky pro zdar prožitkového učení*.

Objevení potřeby dítěte přejít od čistě spontánního k řízenému učení

Pokud je potřeba spontánního učení dostatečně dlouho uspokojována rozvíjenými formami, objevuje se zpravidla u dítěte v určitém období jeho nová vý-

vojová potřeba – učit se řízeně, organizovaně. Úlohou učitelky je přiměřeně aplikovat postupy, které používá v roli facilitátorky spontánního učení dítěte, na formy řízeného učení. Ty v tomto případě spočívají ve směřování činnosti dítěte, ve výběru motivů k učení, které mu pomáhají přecházet od činnosti bezděčné k záměrné.

Tato nová potřeba je ovlivněna pocitem dítěte, že to, co mu je vlastně nabídnuto k objevování, ono samo v tuto chvíli objevit chce. Potom bez problémů přijme i určitá omezení vyplývající z řízeného učení.

Jedině za těchto podmínek může učitelka pozvolna měnit některé formy spontánního učení ve formy učení záměrného. V opačném případě může být narušeno skutečné dozrání dítěte.

Zpočátku jsou náběhy k této činnosti nahodilé, jde o sled *předpokládaných aktivit, které vedou k určitým učebním výsledkům, a toto učení se opírá o dílčí kroky, v nichž je rozpracován postup jednoduchých činností* (Opravilová, 1985). Přechod od spontánního učení k učení řízenému bychom mohli označit jako objevování, kdy dítě objevuje nové poznatky a učitelka způsoby, jak dítě přijímá nové poznatky, aby pochopilo nutnost využívat svých dřívějších zkušeností a navazovat na to, co již umí. *Nový objev má pro dítě smysl, proces regulace učení přechází v autoregulaci, dítě se učí vyvíjet úsilí a regulovat vlastní činnost.* (Opravilová, 1985)

Rozhodnout se, které dítě již překročilo práh k organizovanému učení (ne každé např. vysloví výzvu „uč mě něco“), není snadné. Lépe je to neuspěchat. Jestliže učitelka využívá všech příležitostí, aby se účastnila her a dalších spontánních činností dítěte jako hráč vedle dětí, aby děti pozorovala, hlouběji poznávala a citlivými zásahy pomáhala tam, kde by mohlo dojít k selhání hry nebo ohrožení zdravého vývoje dítěte, může sama poznat tu pravou chvíli, kdy dítě ve svých hrách uzraje natolik, že spontánně, samo od sebe začne potřebovat učení s určitou strukturou, určitým způsobem organizované, řízené.

Pokud je dítěti předčasně vnucována činnost vyučováním, k níž dosud nedozrálo, což se běžně děje v rámci tzv. přípravy na školu v MŠ, může se stát, že dítě nedovrší svůj přirozený předškolní vývoj v plném rozsahu svých možností.

V mateřské škole, která pracuje s kurikulem PZ, připravujeme dítě na školu adekvátně, to znamená jeho způsoby, kterými jsou *spontánní činnosti* vedoucí k prožitku a zkušenosti: hrou, manipulací, experimentováním podle jeho zájmu. Dítě se tak zdravě vyvíjí v celém bohatství spontánních činností, pohybu a fantazie, které jsou pro tento věk typické a v žádném dalším vývojovém období se neopakují.

Učí-li se dítě spontánně, znamená to, že chce dělat věci, aniž by muselo, že je dělá ze své vůle (vnitřní potřeby), aniž by ho někdo nutil. Motiv učení je obsažen sám v sobě, neboť dítě uspokojuje svoje vývojové potřeby: potřebu získávat informace (dítě je přirozeně zvědavé), potřebu zvládat něco nového, což je významná motivace v procesu osvojování (jakmile nějakou činnost zvládne, už ho nemotivuje), a potřebu rozvíjet se samo (hra dítě baví, dokud ho rozvíjí). Přitom dítě umí odhadnout, co v určité vývojové etapě dokáže. Učí-li ho dospělý něco, na co ještě nemá, dítě to odradí.

HRA A HERNÍ ČINNOSTI DÍTĚTE

Vývoj a kvalitativní změny ve hře dítěte

Pro učitelku je velmi důležité, aby měla základní znalosti o tom, že charakter hry se mění v souvislosti s vývojem dítěte, a aby uměla znalostí odborně využívat. Prakticky použitelnou teorií zůstává klasická klasifikace vývojových stadií hry, podle níž stadia vývoje hry určuje především dosažený stupeň vývoje myšlení jedince (Jean Piaget a jeho následovníci). Jednotlivým fázím myšlení podle toho odpovídá určitý typ herní aktivity.

Do dvou let se vyvíjí **myšlení senzomotorické**, jemuž odpovídají *instinktivní a explorativní* hry. Dítě manipuluje a experimentuje s předměty. Poznává jejich vnější vlastnosti smyslovou zkušeností. Hraje si většinou samo nebo s pomocí dospělého. S vrstevníky si ještě v tomto věku hrát neumí a jejich hry probíhají vedle sebe.

V dalším období, zhruba do sedmi let, nastupuje vývoj **symbolického myšlení**, a tím i *symbolických her*, které se kvalitativně v průběhu těchto pěti let neustále mění – od jednoduché nápodoby jednoho znaku až po složitá jednání v hrách s rolemi plné imaginace a fantazijních představ. Je specifikou i právem tohoto věku nazírat na svět z pohledu egocentrika, do něhož se kvalita konkrétního logického myšlení bude pozvolna vkrádat až ke konci tohoto období.

Okamžik, kdy je dítě schopno přijmout určitá pravidla do své hry, znamená nástup **konkrétně-logického myšlení**. Přijmout složitá pravidla her s bezpodmínečným podřízením je znakem čtvrtého období, kdy se začíná u lidského jedince konstituovat **myšlení symbolicko-logické**.

Symbolická hra je tedy dominantní herní činností období druhého dětství mezi třetím a šestým rokem. Dítě je ve třech letech schopné na základě zvládnuté řeči komunikovat nejen s dospělými, ale i s vrstevníky. Je to období, které téměř nezvratně určuje směřování jedince k sounáležitosti s lidským společenstvím.

V tomto období postupného vývoje všech psychických složek nelze jakoby „překročit“ určitou vývojovou etapu, aniž by jí, byť krátce, dítě neprožilo. Konkrétně v případě symbolické hry to znamená, že pro dítě bude těžké přijmout účast ve složitě námětové hře, pokud neprošlo z nějakého důvodu obdobím hry s jednoduchou nápodobou. Naopak se od počátku třetího roku začínají mezi dětmi objevovat někdy i dost značné individuální odlišnosti v motorice, v řečových projevech i v inteligenci, ale zejména ve schopnosti společenského kontaktu, který individuálně profiluje sociální úroveň každého dítěte. Připomeňme si to i při pohledu na námětovou hru.

Námětovou hru lze vnímat jako vyšší stupeň hry napodobivé. Představuje předstupeň hry dramatizující (rolové), kde se musí dítě přizpůsobit alespoň částečně určitým vnějším podmínkám, které většinou vyplynou z námětů a jsou sjednocujícím prvkem pro všechny účastníky hry. Existují však i jiné názvy pro tento druh her – fikční, fantazijní, imitační, imaginativní, mimetické, symbolické nebo mimikry (výraz francouzského psychologa Rogera Cailloise, 1994); zahrnují v sobě kvalitu (lze říci *primární*), kterou reprezentuje schopnost napodobovat někoho a něco, zároveň se schopností dotvářet tuto

představu pomocí fantazie, a kvalitu *sekundární*, která představuje schopnost skrze tyto role objevovat nové možnosti sociálního kontaktu s okolím.

Tak například pod názvem fikční hra si lze představit nejen hru osamocněného dítěte, které se pohybuje po místnosti s rozpaženýma rukama, vrčí, a nám je jasné, že zde létá letadlo, ale i hru skupinky dětí, které si ze židliček sestaví letadlo, přisoudí si role cestujících, letušek a pilotů a budou mezi sebou komunikovat z pozic těchto osob. Na první pohled je vidět, že hra skupinky dětí představuje vyspělejší stupeň napodobovací hry s výrazným společenským prvkem. Je to hra, kterou řadí Příhoda (1970) pod hlavičku her intelektuálních nebo pospolitých a nazývá ji převážně hrou námětovou.

Vzhledem k tomu, že se v mateřských školách často hovoří i o dramatických hrách a dramatické výchově (tvořivé dramatice, výchovné dramatice), chtěli bychom upozornit na jejich úskalí.

Spontánní prožitek a spontánní jednání motivované vnitřní potřebou jedince vžít se do role je to, co spojuje účastníka námětové i dramatické hry. Základní rozdíl mezi nimi tkví v impulsu, který motivuje dítě vžít se do těchto rolí. U námětové hry je to osobní potřeba dítěte, kterou může inspirovat jakýkoli vnější podnět, jež si dítě pro své potěšení asimiluje k obrazu svému.

Dramatická hra neboli dramatická improvizace je startována záměrným podnětem, který je vyvolán učitelem na základě jeho výchovných nebo vzdělávacích cílů. Dítě je vtaženo do pravidel, kterým se přizpůsobuje dobrovolně, ale s vědomím, že je musí respektovat. Učitel promyšleně řídí dramatickou hru se svou představou, kam má jedinec v herní roli obrátit svoji pozornost.

Od her je užitečné odlišovat cvičení. Hranici mezi hrou a cvičením nelze vždy jednoznačně definovat. Obecně však lze říct, že hra potřebuje ke svému plnohodnotnému fungování, ke svému životu pravidla, která musí všichni hráči přijmout, osvojit si je a s nimiž musí umět tvořivě, plasticky nakládat, zatímco cvičení je založeno na plnění jednoznačných pokynů. Děti se sice naučí řadě dovedností a jistě se u nich rozvíjí i řada důležitých schopností, ale například etické otázky a hodnotová orientace zůstávají z větší části mimo zorný úhel učitele, a tedy i účastníků takového procesu (Jaroslav Provozník, 1998). Dramatická cvičení a improvizace bez dramatického děje působí na rozvoj osobnosti především rozvíjením jednotlivých psychických funkcí, schopností a dovedností. *Mohou se snadno stát samoúčelnými a formálními činnostmi.* (Bláhová, 1995)

Dramatická hra ve smyslu školního strukturovaného dramatu má své místo na vyšších stupních škol. Mnohé metody nebo techniky dramatu jsou pro předškolní dítě naprosto nevhodné, neboť ještě nedozrálo do úrovně logicko-konkrétního myšlení a ve svém útlém věku nemá dostatek předchozích životních zkušeností. V mateřské škole jsou více využívána dramatická cvičení v rovině průpravných her, cvičení a improvizací bez dramatického děje.

Až na konci předškolního období děti dosahují úrovně umožňující využití dramatické hry ve smyslu **improvizace s dramatickým dějem**. Velkou výhodou předškolního věku je lehkost vnímání imaginace, neobyčejná zvědavost, ochota spolupracovat a přijímat drama bez předsudků. Avšak úspěšně praco-

vat na principech dramatické výchovy se daří učitelce pouze za předpokladu soustavného teoretického i praktického vzdělávání v této oblasti. Pak *nebude*: zaměňovat dramatická cvičení za dramatické hry – řízené improvizace; zařazovat dramatická cvičení nahodile, bez hlubšího pohledu na jejich přínos pro celkový rozvoj jednotlivce i skupiny; považovat dramaturgii (tj. reprodukci textu rozepsaného do rolí) za dětské divadlo nebo za dramatickou hru; zneužívat závislosti dětí na dospělých k manipulaci; podceňovat rizika veřejných produkcí předškolních dětí mimo rámec přirozeného prostředí mateřské školy.

Vedle námětových her se v tomto věku uplatňují i **hry konstruktivní**, které mají pro poznávání dětí velmi důležitou úlohu. Díky jim dítě objevuje zákonitosti prostorových vztahů a stability. Dítě předškolního věku má při svých pokusech právo na omyly a učení v širokých souvislostech. Proto mu učitelka ponechává čas k experimentování, prozkoumávání, objevování, napodobování a pozorování skutečnosti. Čas takto ztracený se v budoucnosti bohatě vyplatí. Úkony, jako je skládání a rozkládání, porovnávání a třídění na základě podobnosti a odlišnosti, řazení, zobecňování apod., umožňují dítěti zpracovávat smyslové zkušenosti. Jsou základem myšlenkových operací pro budoucí školní vzdělávání.

Rozvoj všech etap intelektuálního myšlení podléhá i vnějším podmínkám života jedince (příznivé nebo nepříznivé sociální prostředí, dostatek podnětových stimulací atd.). Tyto okolnosti se podepisují i na úrovni herních projevů. *I když je pro dítě předškolního věku charakteristické stadium symbolické hry, neznamená to, že k němu automaticky všechny děti dožrály.*

U mnohých dětí přicházejících do MŠ není ještě stadium jednoduché manipulace uzavřeno. Je tedy na učitelce, aby to umožnila. Navíc i ve stadiu symbolickém potřebují děti manipulovat s předměty, neboť i nadále dochází ke zpřesňování jejich senzomotorických zkušeností.

Role učitelky v herních aktivitách

Učitelka hraje při rozvíjení herních aktivit dětí roli nejvýznamnější, jako ostatně ve všem v mateřské škole. Přibližuje dětem velký svět dospělých a pomáhá jim ho pochopit prostřednictvím hry. Pro hru vytváří optimální podmínky (časové, prostorové, materiální) a vybírá vhodné podněty.

Nebrání aktivitám, které dítě potřebuje a které mu slouží k uvolnění, rozptýlení nebo povyražení. Stává se účastníkem dětských her a dává tak najevo, že dětem rozumí a souhlasí s tím, že si hrají. Hodnota hry se tím pro děti zvyšuje. Hra pak může mít delší trvání, protože do ní učitelka vnáší nové, rozvíjející momenty. Zvyšuje se i kvalitativní úroveň hry (děti mají vzor k nápodobě). Vývojové účinky her jsou dokonalejší. A podstatné je, že se upevňují pozitivní vztahy mezi učitelkou a dětmi.

Takovéto účinky má hra pouze za předpokladu, že je účast učitelky přiměřená. Míra její přímé účasti ve hře i v ostatních spontánních činnostech se řídí situačně podloženými přáními dětí a jejich zájmem o spolupráci s dospělým člověkem.

Zasahuje-li učitelka příliš, dává-li přesné návody a instruuje, má to spíše negativní dopady, neboť nerespektuje svobodu dítěte a specifiku dětské hry v její spontaneitě. Často je to dobře míněná snaha dětem pomoci, která však paradoxně působí proti nim.

Děti do hry promítají svoje zkušenosti a poznatky, rituálně napodobují své zážitky, proto je pro učitelku nejdůležitější, aby je stále pozorovala. Jsou pro ni těmi nejlepšími učiteli a ukážou jí, kdy potřebují pomoc, kdy jim má napovědět, nabídnout vhodné hračky, kdy má zasáhnout. Někdy to bude paralelní hra s dítětem, při níž učitelka není s dítětem v interakci, ale hraje si v jeho blízkosti s tím, co ono. Dítě ji buď napodobuje, nebo také ne. Jindy se učitelka připojí ke hře, která již začala. Nechá však děti, aby si ji samy řídily. Zasahuje nepřímo – povzbuzováním, návrhy – a ponechává na dětech, zda její návrh přijmou.

Učitelka má bezprostřední vliv na herní situace. Její chování by mělo být partnerské, bez manipulací, stejně spontánní jako chování dětí.

VYUŽITÍ VZNIKLÝCH SITUACÍ K UČENÍ

V mateřské škole se ovšem vedle spontánních a řízených nebo předem plánovaných situací vyskytují takové, které nelze předem předpokládat. Mohou působit nečekaně, a to buď podnětně, nebo rušivě. Podnětnou, stimulující situaci může být neobvyklý jev, silný zážitek, který byl náhodně vyvolán. V takovém případě je vhodné nastalé situace využít (a třeba opustit i předem plánovaný záměr).

Příklad, jak je důležité využít nahodile vzniklé situace, je z návštěvy zoologické zahrady, kterou popisuje učitelka těmito slovy:

Na celodenní výlet do zoo jsme šli proto, abychom se dostali do přírody, něco společně zažili a samozřejmě i proto, aby děti viděly nejrůznější živočichy. Jenomže co se nestalo: U pokladny děti dostaly vstupenky s poměrně podrobným plánkem. Od té chvíle nás od jednoho místa k druhému vedly samy, a to tak soustředěně a vytrvale, až jsme my, učitelky, měly pocit, že je zvířata zajímavá méně než cesta podle plánu. Stále plánek sledovaly, ukazovaly těm menším, kde právě jsme, přely se a ubezpečovaly o správném směru. Tím to však neskončilo. Další dny ve třídě děti stále kreslily mapy, plánky, cestičky, bludiště. Naučily se symboly a zkratky užívané v plánech a mapách. Na zahradě umístily šipky a různé značky, podle nichž jsme s nejmenšími dětmi chodili a plnili nejrůznější úkoly.

Podobně přistupujeme i k dalším situacím, které ve třídě vznikají.

Nepředpokládané situace mohou být vyvolány nepředvídanými provozními událostmi nebo dětskými konflikty. Avšak i tyto situace můžeme využít z hlediska vzdělávacího (a to nejen při řešení takzvaných kázeňských problémů). V takovýchto případech se musíme rozhodnout, co necháme dozrát, co necháme k řešení dětem samým, co uchopíme, rozvineme a využijeme v kladném smyslu, a co přitlumíme, zvážíme a z čeho vyvodíme důsledky ve smyslu kladné změny.

K rozhodnutí a řešení situací (nejen náhodně vzniklých) bychom měli vždy přistupovat na základě dostatečných informací a porozumění podstatě problému a případně i stanovisku zúčastněných stran.

ZPĚTNÁ VAZBA UČITELKY DÍTĚTI

Hra poskytuje dětem i pedagogům určitý druh zpětné vazby. Zpětná vazba informuje, zda děti zvládly poznatky a dovednosti, či nikoli. Děti ovšem musíme posuzovat individuálně, každý z nás se učí jinak. **Zpětná vazba je však účinná pouze tehdy, přijde-li okamžitě, aby upevnila pokrok, případně korigovala cestu, jinak ztrácí smysl.** U dítěte předškolního věku je to obzvlášť důležité, neboť žije přítomností a intenzivně ji prožívá. Chce věci umět hned, a ne se je učit. Je proto nezbytné, aby učitelka reagovala individuálně a okamžitě. Bohužel na to často zapomínáme.

Při hodnocení dětí se často dopouštíme další chyby: Porovnáváme výkony dětí mezi sebou (viz též poznámku k soutěživým hrám v kapitole *Tělesná pohoda a volný pohyb*). Srovnávat můžeme jen pokrok nebo výkony dítěte samého. Každé dítě je vybaveno jinak a má jiné předpoklady. Dala mu je do vínku příroda a ono za ně nemůže. Přitom každé z nich chce být úspěšné, jinak ztrácí sebedůvěru, a to ho může poznamenat na celý život. S tím souvisí **nehodnotící zpětná vazba**. Je to nepřímý popis, komentář nebo vyjádření pocitu, bez zařazování a kategorizace. Zejména při činnostech, v nichž jde především o dosažení prožitku, a ne nějakého výsledku, bychom měli mít na paměti tento typ hodnocení. Snadno se totiž může stát, že děti zaměří svou pozornost spíše k dosažení pochvaly než ke hře a prožitku.

Nehodnotící zpětná vazba se vyhýbá zevšeobecňujícímu, nic neříkajícímu označení *hodný, šikovný, zlobivý* atp.

Na úskalí takového hodnocení často upozorňují J. Nováčková (2006) a P. Kopriva, J. Nováčková, D. Nevolová, T. Koprivová (2005), když zdůrazňuje rozdíl mezi **pochvalou** a **oceněním**. **Hodnocení** mimo jiné plní významnou funkci motivační. Všeobecná **pochvala** je nebezpečná tím, že motivuje děti, aby získaly pochvalu samotnou nebo aby se zalíbily, nikoli aby se něco naučily, zvládly a dokázaly. Tyto tak často používané pochvaly posilují závislost dětí na učitelce; touží po pochvalě, je pro ně projevem pozitivního přijetí. Na druhé straně nesmíme šetřit **oceněním**, které dítěti konkrétně, věcně a jasně sděluje, v čem a jak udělalo pokrok (popisnou formou). Ocenění povzbuzuje dítě k další činnosti a posiluje jeho sebedůvěru.

V mateřských školách je tento problém zvlášť aktuální, neboť malé děti vzbuzují v člověku silnou tendenci ochraňovat je a nekriticky chválit. Příliš velká ochrana však dětem nedovoluje plně rozvinout jejich schopnosti. Může se objevit i jako kompenzace v podstatě manipulativního přístupu učitelky k dítěti.

4. Soustavné vyhodnocování pedagogické činnosti a jejích výsledků (autoevaluace)

Autoevaluace pedagogické činnosti a jejích výsledků je proces, v němž je učitelka současně subjektem i objektem vyhodnocování. Soustavné vyhodnocování procesu a výsledků vlastní pedagogické činnosti je podmínkou jejich

dobré kvality a úspěšnosti. Je úzce spojeno s cíli, které si klade kurikulum PZ v MŠ, a s hledáním nejvhodnějších cest k jejich dosažení. Informuje, co se daří a nedaří, co je potřeba změnit ve prospěch dětí. Vyhodnocování je účelné tehdy, když je záměrné, soustavné, cílevědomé, systematické a zachytitelné.

Autoevaluace má informační význam hlavně pro daný subjekt a nic jí v tomto smyslu nemůže nahradit.

K doplnění vlastních zjištění využíváme při autoevaluaci také nepřímé prostředky, např. vzájemné rozhovory učitelek, společný rozbor situací, hodnocení rodiči i samotnými dětmi, zvukové záznamy rozhovorů dětí, sdělení dětí např. v komunitním kruhu, výsledky výtvarných činností, videozáznamy, pořízené pro analýzu vzdělávacích situací (viz např. metoda videotréninku interakcí) apod.

Proces autoevaluace předpokládá a zároveň rozvíjí profesionalitu učitelky, odpovědnost, odborné zkušenosti, tvůrčí a svobodný přístup k pedagogické práci. Profesionalita a další jmenované kvality dávají učitelce nejen právo, ale i povinnost soustavně vyhodnocovat výsledky své pedagogické činnosti, dávají jí sebedůvěru a jistotu pro obhajobu realizovaného kurikula. Nároky na pedagogické myšlení učitelky, které vyplývají z procesu autoevaluace, zároveň učitelku nutí sledovat odbornou literaturu a sebevzdělávat se. Odměnou je větší sebejistota a orientace v pedagogické problematice. *Naše práce přestává být rutinní, ale je tvůrčím procesem, který nám pomáhá nacházet ve vzdělávací činnosti nové možnosti a priority.*

Předmětem autoevaluace je celý proces realizace kurikula PZ a všech jeho součástí. Vyhodnocování se vždy především týká porovnávání realizačních procesů se vzdělávacími cíli, které nacházejí výraz v kompetencích dítěte na konci předškolního období a které si učitelka pro činnosti s dětmi stanovila v podobě dílčích vzdělávacích cílů. V MŠPZ, jejíž kurikulum staví na situačně tematickém plánování, jsou dané cíle převážně obecnější povahy, to znamená i náročnější pro hodnocení, které je spíše intuitivní a všeobecnější. Navíc se cíle často vyjevují teprve v průběhu realizace, děti je zvládají (zvláště ve věkově smíšené třídě) v různé míře. Přes tuto náročnost je nutné vzdělávací činnost soustavně analyzovat a hodnotit; dostáváme tak informace o tom, jak ji způsobit potřebám jednotlivých dětí.

Pokud má být vyhodnocování pedagogické činnosti účinné, neřeší ho všechné, paušální hodnocení, založené na pocitu a celkovém dojmu, přestože i to má v MŠPZ své místo. Je však příliš široké a chybí mu struktura. Nemůže být východiskem pro žádné reálné rozhodování. Při vyhodnocování proto postupuje učitelka (celá MŠPZ) tím způsobem, že stanoví a vyčlení podstatné dílčí jevy, na které zaměří svoji pozornost. Má-li MŠ ve školním kurikulu a učitelka v třídním kurikulu dobře vypracovanou strukturu, slouží jim tato struktura jako dobrý rámec i pro proces vyhodnocování.

Při posuzování vlastních postupů hodnotíme vhodnost zařazení zvolených dílčích vzdělávacích cílů a činností, vhodnost pomůcek, splnitelnost problémových úkolů, formulaci otázek atp.

Pro posuzování výsledků pedagogické činnosti, které lze zjistit v rozvoji dětí, jsou nabídnuty určité evaluační ukazatele v rámcovém kurikulu PZ

v MŠ. Jsou uvedeny v 1. sadě tabulek rámcového kurikula jako *ukazatele dosaženého vzdělání*. Pomohou poznat, nakolik se daří plnit kurikulum MŠPZ, tedy dílčí vzdělávací cíle, které jsme si pro práci s dětmi stanovili a které nás předběžně orientují k nejdůležitějším vlastnostem sledovaných jevů. Ukazatele dosaženého vzdělání jsou velmi konkrétními a praktickými nástroji. Napoví nám, podle čeho plnění daných dílčích vzdělávacích cílů poznáme. Pomáhají nám zpřesňovat pozorování dětí, neboť jsou zaměřeny ke zjišťování konkrétních a kontrolovatelných projevů. Pomohou nám poznávat, jak děti při praktických činnostech postupně nabývají předpokládaných kompetencí.

Výsledky soustavného vyhodnocování je potřeba zaznamenávat a uchovávat. Teprve pak je možné je analyzovat, třídit, porovnávat, vybírat, pořádat, dále zpracovávat a využívat pro další rozvíjení třídního kurikula.

Užitečnost informací, které autoevaluace přináší, spočívá v tom, že se učitelka dokáže neustále přizpůsobovat potřebám dětí a vzdělávací situaci. Vybírá vhodné dílčí vzdělávací cíle, přístupy a činnosti, případně je přehodnocuje. Mění je ve vztahu k realitě a změněným podmínkám. Rozhoduje o optimálních vzdělávacích postupech. Každodenní vyhodnocování pedagogické činnosti nám pomáhá při celkovém hodnocení tematické části (příp. podtématu), které provádíme vždy po jejich uzavření. Zjištění a závěry pak využijeme pro plánování další tematické části.

Kromě vyhodnocování formálního kurikula je třeba, aby se učitelky v MŠPZ pravidelně zaměřovaly (zhruba jednou za čtvrt roku) na posuzování jevů, které kurikulum podpory zdraví zahrnuje pod podmínky kurikula, a případně je korigovaly v zájmu podmínek zdraví. V tom případě však již jde o evaluaci celé MŠ, která se může podařit pouze za předpokladu, že se všichni zúčastnění na evaluaci podílejí bez pocitu ohrožení a ke kritickým podnětům zaujmají otevřený a vstřícný postoj.

V procesu evaluace se učitelka i děti, celá MŠ i rodiče dětí učí hlouběji porozumět poselství kurikula podpory zdraví jako rámce pro celé předškolní vzdělávání.

Literatura

- Ardley, N.: *Moje kniha pokusů. Barva*. Bratislava, Champagne Avantgarde 1992.
- Ardley, N.: *Moje kniha pokusů. Světlo*. Bratislava, Champagne Avantgarde 1992.
- Ardley, N.: *Moje kniha pokusů. Voda*. Bratislava, Champagne Avantgarde 1992.
- Bacík, F., Kalous, J., Svoboda, J.: *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. UK Praha 1999.
- Badegruber, B.: *Otevřené učení v 28 krocích*. Praha, Portál 1994.
- Balcar, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. SPN, Praha, 1983.
- Bláhová, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. IPOS-ARTAMA, Praha 1996.
- Calloise, R.: Struktura a klasifikace her. *Tvořivá dramatika*, č. 2, 1994, IPOS-Artama, 1994.
- Dunovský, J.: *Sociální pediatrie*. Praha, Grada 1999.
- Fountain, S.: *Místo na slunci*. Praha, Arcadia a Tereza 1994.
- Gardner, J. W.: *Budování komunity*. Praha, VIA 1999.
- Green, L. W., Kreuter, M.: *Health Promotion. Planning: An Educational and Environmental Approach*. Mayfield Publishing Company, Toronto, London 1991.
- Hájek, P.: *Pohádková jóga*. Plzeň, PC 1994.
- Havlíňová, M.: Posuzování školní zralosti a posuzování v souvislosti s plněním školní docházky. In: Jílek, V. (ed.): *Lékařské posuzování dětí a dorostu*. Avicenum, Praha 1992, s. 49–61.
- Havlíňová, M. (ed.) a kol.: *Zdravá mateřská škola*. Praha, Portál 1995 a 1997.
- Havlíňová, M. (ed.), Kopřiva, P., Mayer, L., Vildová, Z. a kol.: *Program podpory zdraví ve škole*. Praha, Portál 1998.
- Havlíňová, M., Vencálková, E. a kol.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha, Portál, 2000.
- Holt, J.: *Proč děti neprospívají*. Praha, Strom 1994.
- Janovská, O.: *Malým zpěvákům*. Praha, SPN 1986.
- Jarníková, L.: *Výchovný program mateřských škol*. Praha, vlastním nákladem 1927.
- Jenkins, C. D.: Psychosocial modifiers or response to stress. *Journal of Human Stress*, 5, 1979, č. 4, s. 3–15.
- Jeřábková, B.: *Mateřská škola jako životní prostor 1*. Brno, MU 1993.
- Jirásek, J., Vančurová, E., Havlíňová, M.: *Hrajeme si doopravdy*. Praha, Avicenum 1983 a 1987.
- Kačenová, S.: *Výživa*. Příspěvek do projektu ZMŠ. Účelový text.
- Kaurmannová, G., Huberová.: *Děti potřebují rituály*. Praha, Portál 1998.
- Kjaergaard, E., Martineniene R.: *Pětkrát hurá demokracii*. Praha, Strom 1997.
- Linhart, J. a kolektiv. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov, Dialog 2005.
- Kleinwechterová, H., Zmátalová, H.: *Výživová potřeba člověka*. Brno, učební texty IDV SZP.
- Koch, J.: *Výchova kojence v rodině*. Praha, Avicenum 1974.
- Kolektiv autorů: *Metodika seznamování dětí s přírodou*. Praha, SPN 1982.
- Kolektiv autorů: *Pedagogika pro učitele*. Plzeň, PF ZU 1994.

- Komenský, J. A.: Velká didaktika. In: *Didaktické spisy*. Praha, SPN 1951.
- Kopřiva, P.: *Naše MŠ na cestě ke zdraví*. Kroměříž, Spirála 1996.
- Kopřiva, P.: Komunitní kruh ve škole, 1.–3. část, časopis *Ratolest*, roč. 1999 a 2000.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála 2005.
- Koťátková, S. a kolektiv: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, Karolinum 1998.
- Kotulán, J., Hrubá, D., Bencko, V.: *Preventivní lékařství*. Brno, FL MU 1993.
- Kovalíková, S.: *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, Spirála 1995.
- Kremličková, M.: *Praktická cvičení z předškolní pedagogiky a pedagogické praxe*. Praha, SPN 1990.
- Kremličková, M.: *Situace jako prostředek rozvoje dítěte*. Příspěvek do Kurikula MŠPZ. Účelový text.
- Kříž, J. a kol.: *Jak jsme na tom se zdravím*. SZÚ, Praha, 1999.
- Kulháňková, E.: *Pisničky a říkadla s tancem*. Praha, Portál, 1999.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada, 1998.
- Langmeier, J., Matějček, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. 2. vyd. Praha, SPN 1985.
- Lašek, J., Mareš, J.: Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, Č. 6.
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Zásobník dramatických her a improvizací. Praha, IPOS-ARTAMA 1999.
- Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, IPOS-ARTAMA 1998.
- Mámo, já mám hlad*. Praha, Erasmus 1995.
- Matějček, Z.: *Co děti nejvíc potřebují?* Praha, Portál 1994.
- Materiál vydaný jako doporučení k dočasné úpravě textu „Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách“*. Praha, MŠMT 1990.
- Mazal, F., Chlopková, J.: *Pohybové hry předškoláků*. Olomouc, Hanex 1994.
- Mukařovská, H. a kol.: *Řízení spolupráce pedagogických pracovníků v procesu rozvojení osobnosti žáka*. Praha, ÚUVPP 1987.
- Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha, Portál 2004.
- Nakonečný, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia 1997.
- Nezvalová, D.: *Kvalita ve škole*. Olomouc 2003
- Nováčková, J.: *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž, Spirála 2006.
- Oprailová, E., Dostál, A. M.: *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha, SPN 1985. Oprailová, E.: *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha, SPN 1988.
- Oprailová, E., Gebhartová, V.: *Jaro. Léto. Podzim. Zima*. Praha, Portál 1998.
- Palouš, R.: *Komenského Boží svět*. Praha, SPN 1992.
- Pasch, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha, 1998.
- Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Praha, Portál 1999.
- Pike, G., Selby, D.: *Globální výchova*. Praha, Grada 1994.
- Provazník, K.: In: Koťátková, S. a kolektiv: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, Karolinum 1998.
- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha, 1997.
- Průcha, J.: *Pedagogická evaluace*. Brno, MU 1996.
- Průcha, J., Walterová, E.: *Pedagogický slovník*. Portál 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 1995.
- Příhoda, V.: *Problematika předškolní výchovy*. Praha, SPN, 1966.
- Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky*. Díl 1. Praha, SPN 1977.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005.

- Receptář správné výživy předškolních dětí.* Erasmus 1994.
- Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P.: *Sebehodnocení školy.* Praha, Strom, 1998.
- Rýdl, K.: Předpolí života dospělých. S 94, týdeník vlády ČR, 1994, č. 25.
- Řehulka, E.: *Úvod do studia psychologie.* Brno, Paido 1997.
- Shapiro, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.* Praha, Portál 1998.
- Sindelarova, B.: *Předcházíme poruchám učení.* Praha, Portál 1996.
- Singule, F.: *Výchova dětí útlého věku v jeslích.* Praha, SPN 1989.
- Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole.* Praha, Portál 1999.
- Socializace dítěte v MtŠ.* Brno, PÚmB 1989.
- Solfronk, J.: *Pedagogické řízení.* Praha, PedF UK 1994.
- Spilková, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha, Portál 2005.
- Strnadová, K., Bičíšková, E., Veberová, E.: *Literární výchova v mateřské škole.* Praha, Naše vojsko 1989.
- Szabová, M.: *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky.* Praha, Portál 1999.
- Školní stravování,* časopis MŠMT ČR.
- Šmardová, V.: *Psychodiagnostika dětí v předškolním věku.* Příspěvek do Kurikula MŠPZ. Účelový text.
- Štěpánek, F.: *Řízení školy.* Brno, Signet 1993.
- Šulcová, E.: Citové problémy předškolních dětí a jejich zdraví. *Předškolná výchova,* roč. XLIV, 1989–1990, č. 3, s. 2–5.
- Šulcová, E.: Citové poruchy předškolních dětí. *Předškolná výchova,* roč. XLIV, 1989–1990, č. 6, s. 2–5.
- Tmej a kol.: *Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe.* Praha, SPN 1988.
- Tonucci, F.: *Vyučovat, nebo naučit?* Praha, PF UK 1991.
- Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M.: *Dříve než půjde do školy.* Praha, Avicenum 1990.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie.* Praha, Karolinum 1999.
- Vančurová, E.: *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině.* Praha, Státní zdravotnické nakladatelství 1960.
- Velinský, S.: *Soustavy individualizovaného učení.* Brno, 1933.
- Vyhláška č. 107/2008 Sb., kterou se mění vyhláška MŠMT ČR 107/2005 Sb., o školním stravování.*
- Vyhláška č. 43/2006, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.*
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.*
- Vyhláška MZ ČR č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.*
- Výživa a potraviny,* časopis Společnosti pro výživu, Praha.
- Walterová, E.: *Kurikulum.* Brno, MU 1994.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.*
- Zdraví 21, Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR. Zdraví pro všechny v 21. století. MZ ČR: Praha 2003.
- Zemánková, M.: *Pohyb nad zlato.* Olomouc, Hanex 1996.
- Zezula, J., Janovská, O. a kol.: *Hudební výchova v mateřské škole.* Praha, SPN 1987.

Miluše Havlínová, Eliška Vencálková (eds.),
Jana Havlová, Ivana Lacinová, Nina Petrasová,
Hana Sedláčková, Zora Syslová,
Ludmila Šprachtová a kol.

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8,
naklad@portal.cz
www.portal.cz

jako svou 1632. publikaci. Praha 2008
Návrh obálky Markéta Zindulková
Ilustrace Alena Kolmanová
Odpovědný redaktor Dominik Dvořák
Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka
Tisk FINIDR, s. r. o.
Třetí, aktualizované vydání

Miluše Havlínová, Eliška Vencálková (eds.) a kol.

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole

V předškolním věku se zakládá všechno, co bude mít v budoucí osobnosti člověka význam. Proto *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* zasévá počátky podpory zdraví tak široce a všestranně, aby se jeho vzdělávací záměry uložily v základech budoucí osobnosti. Výsledky pětiletých zkušeností s používáním tohoto kurikula mateřskými školami podporujícími zdraví a také trvajícím zájmem mnoha dalších mateřských škol seznámit se se zavedeným programem při tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu vedly autorky k rozhodnutí text stejnojmenné knihy, vydané v roce 2000 aktualizovat.

Aktualizované vydání obsahuje modelový vzdělávací program (kurikulum) pro mateřskou školu, jejíž koncepce rozvoje zahrnuje podporu zdraví v prostředí školy i obce a výchovu dětí zaměřenou na odpovědnost za vlastní zdraví i zdraví druhých a úctu k němu. Východiska a hlavní myšlenky, uvedené v první části příručky, jsou zcela shodné s původním vydáním příručky.

Další části byly upraveny na základě zkušeností z praxe tak, aby jejím potřebám vycházely co nejvíce vstříc. Výrazně byla posílena metodická část. Zjednodušená verze kapitoly *Tabulky* nyní nabízí přehlednější uspořádání vzdělávacího obsahu. Rozšířená kapitola *Jak používat rámcové kurikulum podpory zdraví ke zpracování školního kurikula* uvádí podrobný metodický postup nejen pro zpracování školního, ale i třídního kurikula. Zcela nově byla zařazena samostatná kapitola *Evaluační školního kurikula*.

Knihy je určena ředitelkám a učitelkám mateřských škol, pracovníkům ve školství a veřejném zdravotnictví, studentům pedagogických škol i pedagogických fakult a také lektorům dalšího vzdělávání pedagogů.

Autorský tým tvoří představitelé původního modelového programu *Zdravá mateřská škola* (1995) a jeho pozdější inovované verze *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (2000), kterými jsou pedagogové mateřských škol, řídící a výzkumní pracovníci z oblasti předškolního vzdělávání a podpory zdraví.

PaedDr. Eliška Vencálková, spolueditorka a vedoucí týmu aktualizovaného modelového programu, je pracovnice ČSI v Brně v oblasti předškolní výchovy. Působila jako učitelka a ředitelka mateřské školy.

PhDr. Miluše Havlínová, CSc., spolueditorka a vedoucí týmu (1995 a 2000), je vědeckou pracovnicí Státního zdravotního ústavu v Praze a národní koordinátorkou evropského programu *Škola podporující zdraví*.

ISBN 978-80-7367-487-8



9 788073 674878

www.portal.cz

portál

portál

M. Havlínová, E. Vencálková a kol. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole