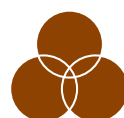




METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

**PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Juliana Gardošová,
Natália Tořlová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ
Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
Předškolní vzdělávání

Juliana Gardošová,
Natália Toflová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Kamila Randáková

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ
U ŽÁKŮ Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
Předškolní vzdělávání

1. vydání

© Juliana Gardošová, Natália Toflová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4500-7 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4683-7 (elektronická verze)

OBSAH

ÚVOD	5
1 PRÁVNÍ UKOTVENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	9
2 ASISTENT PEDAGOGA – OSOBNÍ A PROFESNÍ PROFIL.	13
3 ÚVOD DO PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU JAKO VÝZNAMNÉHO VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.	17
4 ZMĚNA KOLEM NÁS A VE TŘÍDĚ	21
5 PROČ JE DŮLEŽITÁ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE, VE KTERÉ SE VZDĚLÁVAJÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI	29
6 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	35
6.1 Vymezení pojmů	36
6.2 Specifika vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním – s čím se mohou potýkat?. 38	
7 PODMÍNKY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA TŘÍDY A ŠKOLY	45
7.1 Úvod	46
7.2 Prostředí třídy	46
7.3 Podpora samostatné volby dětí	74
7.4 Pedagogický přístup asistenta pedagoga (konstruktivistická pedagogika)	77
8 INDIVIDUALIZACE – BLÍŽE K DÍTĚTI	85
8.1 Úvod	86
8.2 Styly učení a Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí	97
8.3 Jak dítě účinně chválit a oceňovat	103
8.4 Emoční a sociální rozvoj dětí – podpora sebevědomí, sebepřijetí	105
8.5 Pozorování	110
9 SPOLUPRÁCE S RODINOU, UČITELEM A KOMUNITOU	117
9.1 Asistent pedagoga jako partner pro dítě i rodinu	118
9.2 Týmová spolupráce: učitel – asistent pedagoga	121
10 SEBEHODNOCENÍ A EVALUACE	127
11 KAZUISTIKY	131
VYSVĚTLIVKY POJMŮ	135
LITERATURA	137
O AUTORECH.	140

ÚVOD

Metodika, která se vám dostává do rukou, vychází z následující myšlenky:

„Jak zajistit, aby děti se sociálním znevýhodněním mohly těžit ze svého vzdělávání stejnou měrou jako ostatní děti v České republice.“

Metodika vznikla za účelem podpory procesu odborného rozvoje asistentů pedagoga, ale je určena i všem dalším pedagogickým a sociálním pracovníkům, kteří usilují o změnu k lepšímu v této oblasti.

Asistenti pedagoga spolu s učiteli i řediteli škol mohou svým přístupem a profesními i osobními postoji významným způsobem přispět k tomu, aby děti se sociálním znevýhodněním měly co nejméně překážek vzdělávat se spolu s ostatními dětmi.

Je potřeba vzít na vědomí, že učitel coby jednotlivec nemůže docílit úspěšné inkluze. V úvahu nepřipadá ani metoda rádobý inkluzivního vzdělávání založená na nahodilém výběru dětí a kombinování různých pedagogických přístupů. Je třeba, aby požadované úpravy a změny strategií vzdělávacích služeb a praxe byly výsledkem kolektivního a odhodlaného úsilí a odborného přispění všech dospělých pracujících ve školách, neziskových a sociálních institucích.

Stručně řečeno – je žádoucí, aby se kultura instituce školy jako celku změnila směrem k inkluzivnímu modelu vzdělávání, na základě jednotného a koordinovaného souhrnu akcí všech zúčastněných, jichž se to týká.

CO POTŘEBUJETE VĚDĚT, NEŽ ZAČNETE PRACOVAT JAKO ASISTENT PEDAGOGA PRO DĚTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Předškolní věk je obdobím, které má zásadní význam pro další vzdělávací i životní dráhu každého dítěte. Významná část dětí, která je svým sociokulturním prostředím znevýhodňována v samém počátku své vzdělávací dráhy, jsou děti z různých národnostních menšin, děti v náhradní rodinné péči, děti ze sociálně slabých rodin, děti cizinců a jiné.

Ve vzdělávací politice se musí oblasti předškolního vzdělávání věnovat velká pozornost, jelikož právě v tomto období se odbourávají jazykové i sociální bariéry ještě bez větších problémů.

Prvním článkem vzdělávacího systému je institucionální předškolní vzdělávání. Toto vzdělávání současně podporuje působení rodiny a navazuje na něj. V mateřské škole děti získávají sociální zkušenosti a základní poznatky o životě, které jim často vlastní rodina není schopna poskytnout. To, v čem rodina nefunguje nebo funguje jen omezeně, může mateřská škola doplnit, rozvinout.

O předškolním vzdělávání se často hovoří jako o bráně ke vzdělání. Problémem některých sociálně znevýhodněných rodin je, že tento fakt podceňují a mateřskou školu navštěvuje jen malý počet dětí z těchto rodin. Důvodem může být mj. to, že se v mateřských školách platí poplatky, které mohou být pro některé rodiny limitující.

Důležitost předškolního vzdělávání pro dítě spočívá v získání věku přiměřené fyzické, psychické i sociální zdatnosti v průběhu docházky do mateřské školy. Děti se tu rozvíjejí především na základě praktické zkušenosti, přímými zážitky a prožitky, učí se komunikovat s vrstevníky, navazují přátelské vztahy, osvojují si základní hygienické návyky, volí a nesou následky svého jednání.

Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání i tím, že napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základní školy a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Pro děti se sociálním znevýhodněním, které docházejí do mateřské školy, to představuje velkou změnu v dosavadním stylu života. Učí se komunikaci v nemateřském jazyce, komunikaci s ostatními dětmi i dospělými a novým požadavkům, ke kterým ve většině případů nejsou v rodině vedeny: pravidelnému režimu, hygienickým návykům, dovednosti naslouchat a mluvit ve skupině, čekat, až na něj „přijde řada“. Učí se hrát s pravidly, listovat v knížkách, poslouchat čtené pohádky, kreslit, malovat a mnoho dalšího.

O tom, zda dítě nároky základní školy zvládne, rozhoduje velmi často právě skutečnost, zda dostalo příležitost seznámit se díky předchozímu docházení do MŠ se spisovnou češtinou, s tužkou a pastelkami, knížkami a především odlišnými „pravidly hry“ většinové společnosti. Právě začlenění dítěte se sociálním znevýhodněním do MŠ představuje vedle rodiny druhé nejdůležitější socializační prostředí a má pro vývoj dítěte mimořádný význam.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Metodika pro asistenty pedagoga je napsaná tak, aby byla co nejvíce nápomocná při přímé práci s dětmi. Proto jsou do ní průběžně vkládány aktivity, které můžete ve spolupráci s učiteli zařazovat do vzdělávacího procesu – dle konkrétních potřeb skupiny dětí, se kterou pracujete. Nabízené aktivity i metodická doporučení jsou v souladu se základním dokumentem pro předškolní vzdělávání – *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), je cílem předškolního vzdělávání podporovat rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů.

Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování dítěte v dalším vzdělávání. Předškolní vzdělávání **napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti** vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a **poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami** (školský zákon, § 33).



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Podporujte ve třídě takové aktivity, při kterých mohou všechny děti reflektovat své individuální rozdíly (necháme např. děti porovnat některé aspekty jejich rodinného zázemí, kreslit obrázky domů či míst, ze kterých pocházejí, atd.). V takových aktivitách je možno narazit nekonfliktně a nenásilně na rozdíly a reflektovat je, aniž by někdo vyčníval nebo byl označován za odlišného.

Pro úspěšnou práci asistenta pedagoga je nezbytně nutné seznámit se podrobně se systémem a fungováním práce v konkrétní mateřské škole, zajímat se o teoretickou problematiku sociálního znevýhodnění více do hloubky, pochopit principy inkluze a dále se vzdělávat (nejenom v oblasti pedagogiky, ale také v oblasti osobnostního a emočního rozvoje).



PRÁVNÍ UKOTVENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Ustanovení § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, umožňuje s účinností od 1. ledna 2005 řediteli mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřizovat se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, funkci asistenta pedagoga.

- Další informace najdete na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

ZÁKON Č. 563/2004 SB., O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH

Od ledna 2005 vstoupil v platnost zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Funkce *vychovatele – asistenta pedagoga* je nahrazena funkcí s názvem *asistent pedagoga*. Asistent pedagoga má legislativně pevněji zakotvené postavení a je více integrovaný do školského systému. MŠMT má podle nového zákona více pravomocí umístit tohoto pracovníka do škol než doposud a dále je podle něj možné vést asistenta pedagoga k postupnému dosažení středního vzdělání. (Podrobnější informace najdete v dokumentu *Standard práce asistenta pedagoga*.)

- Další informace najdete na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

VYHLÁŠKA Č. 73/2005 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH, V PLATNÉM ZNĚNÍ

V § 7 obsahuje konkrétní *Náplň činnosti asistenta pedagoga*.

- Další informace najdete na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

VYHLÁŠKA Č. 317/2005 SB., O DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ, AKREDITAČNÍ KOMISI A KARIÉRNÍM SYSTÉMU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V § 4 určuje podobu kvalifikačního studia (viz *Studium pro asistenty pedagoga*).

- Další informace najdete na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>
Gorniová (2001) uvádí, že resort školství poskytuje asistentům pedagoga systematickou dlouhodobou podporu, především zapojením do systému dalšího vzdělávání pedagogických

pracovníků. Vzdělávání pro výše uvedené asistenty organizují pedagogická centra a nestátní vzdělávací organizace s akreditací MŠMT. Asistenti pedagoga fungují především v přípravných třídách a v nižších ročnících základních škol. Tato funkce se postupně rozšířila i do vyšších tříd základních škol a do dalších stupňů škol, do odborných učilišť, ale i do institucí ústavní a ochranné výchovy. Postupně se také zvyšuje počet asistentů učitele, kteří dosáhli středoškolského a vyššího vzdělání nebo kteří mají o dosažení vyššího vzdělání zájem.



LITERATURA

Internetové zdroje:

1. <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
2. <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>
3. <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
4. <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>



ASISTENT PEDAGOGA – OSOBNÍ A PROFESNÍ PROFIL

Asistent pedagoga je pro děti se sociálním znevýhodněním velkou šancí, jak zvládnout nápor spojený s nástupem do školního prostředí. Jeho hlavním úkolem je vytvářet spolu s učiteli ve škole takové prostředí, ve kterém se děti se sociálním znevýhodněním cítí spokojeně a bezpečně a ke kterému mají důvěru také rodiče těchto dětí.

Přítomností asistenta pedagoga se škola více otevírá okolní komunitě, a stává se tak přátelským místem. Asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem pedagogického týmu. Nenahraditelná by měla být jeho práce při komunikaci s rodinou, neboť představuje jakýsi spojovací článek mezi rodinou a školou.

Funkci asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním lze ustanovit zejména pro děti z rodinného prostředí s nízkým ekonomickým postavením. Je vhodné, aby asistent pedagoga dobře znal prostředí, z něhož děti pocházejí. Hlavním cílem činnosti asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním je podpořit optimální zapojení dětí do školního prostředí a do společnosti.

DALŠÍ SCHOPNOSTI A PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA

Vedle zákonem stanovených požadavků na absolvované vzdělání vyžaduje profese asistenta pedagoga i další kvalifikační předpoklady, schopnosti, dovednosti a osobnostní dispozice. Tyto předpoklady se často liší podle toho, u jakých dětí bude asistent působit (viz *Standard práce asistenta pedagoga*).

Ze všech možných požadavků na asistenta pedagoga si podrobněji popíšme alespoň některé schopnosti a dovednosti, které by měl mít asistent působící ve třídě s dětmi se sociálním znevýhodněním. (Větší část z těchto předpokladů ale pochopitelně platí, nebo může platit, i pro ostatní asistenty.)

1. Asistent pedagoga by měl mít **kladný vztah k dětem se sociálním znevýhodněním**, měl by skutečně chtít s těmito dětmi pracovat a chtít jim pomoci k lepšímu vzdělání. Asistentem by se neměl nikdo stát jen z pouhého nedostatku jiných pracovních možností a pochopitelně by asistentem (ani jiným pedagogickým pracovníkem) neměl být někdo, kdo má předsudky vůči jinakosti.
2. Asistent pedagoga by měl mít **znalosti odpovídající činnostem, které bude vykonávat**. Asistentem pedagoga se může stát i člověk bez maturity a je to v pořádku, pokud se bude v práci soustředit na podporu komunikace s rodinami sociálně znevýhodněných dětí a na práci s žáky přípravného ročníku. Neměl by ale například doučovat žáky druhého stupně, protože by na to jeho vlastní znalosti nemusely stačit.
3. Asistent pedagoga by měl být **empatický**, měl by být alespoň zčásti schopen vidět svět očima dítěte, mít porozumění pro zájmy a priority dětí. Současně by měl mít alespoň základní znalosti o rodinném zázemí dětí a pochopení pro jeho zákonitosti.
4. Se znalostí prostředí, ze kterého děti pocházejí, přímo souvisí i další žádoucí schopnost asistenta pedagoga – měl by **umět komunikovat s rodiči dětí**. Měl by být schopen formulovat sdělení jednoduše, jasně a srozumitelně a umět jednat s rodiči respektujícím, partnerským způsobem.

5. Pro správný výkon přímé pedagogické činnosti by asistent pedagoga **měl být schopen pracovat pod vedením učitele a umět se poučit z rad zkušenějších** (asistentů i pedagogů) i z vlastních chyb. Asistenti pedagoga často nastupují do profese bez předchozí pedagogické praxe a schopnost učit se s pokorou od ostatních pracovníků školy je pro ně nezbytná.
6. V neposlední řadě by asistent pedagoga měl být i dostatečně **trpělivý**, aby mohl podporovat děti tak dlouho, jak budou potřebovat, a zároveň být dostatečně razantní a **důsledný**, aby na děti mohl působit svou přirozenou autoritou.
7. U dětí z etnických minorit či dětí cizinců může (ale také nemusí) být výhodou, pokud je asistent pedagoga sám příslušníkem dané minority nebo zná rodný jazyk dětí – takový asistent pedagoga může dalším pedagogům zprostředkovat informace o kultuře a sociálním životě menšiny a dětem může naopak pomoci k tomu, aby přijaly prostředí školy „za své“. V neposlední řadě může být pro děti vzorem úspěšného, kvalifikovaného a pracujícího člověka z jejich vlastního okolí.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

UKAZATELÉ KVALITY VZTAHŮ MEZI DĚTMI A ASISTENTEM PEDAGOGA Z POHLEDU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

- Asistent pedagoga podporuje individuální růst každého dítěte s ohledem na jeho vývojovou úroveň.
- Asistent pedagoga jedná s dětmi z různých etnických a náboženských skupin, rodinných prostředí, socioekonomického zázemí, kultury a pohlaví rovnoprávně a s úctou.
- Asistent pedagoga zajišťuje každému dítěti možnost podílet se na společném tématu prostřednictvím aktivit přiměřených jeho schopnostem.
- Asistent pedagoga vyzdvihuje přínos spojený s různými etniky i jejich zvláštnostmi a zahrnuje do výuky témata týkající se jejich dějin a hodnot.
- Asistent pedagoga vytváří prostor pro sdílení témat, která mají pro děti osobní význam.

SHRnutí

Zřizování funkce asistenta pedagoga se ukazuje jako dobře fungující podpůrné a vyrovnávací opatření pro začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Díky tomu si dítě v začátcích vzdělávací dráhy může snadněji začít budovat svůj vztah k učení, ke skupině vrstevníků i dospělých, učit se vzájemně spolupracovat a respektovat odlišnosti, se kterými se v životě setkáváme. Pro zdárný start při nástupu na základní školu, ale také pro osobní život dítěte, je důležité, aby získalo sebedůvěru, získávalo základy životních kompetencí, naplňovalo své potřeby v přijímajícím a respektujícím prostředí, k čemuž může dopomoci zásadním způsobem osoba asistenta pedagoga. Při jeho výběru je potřebné opírat se nejenom o legislativní rámec, ale důležité je také znát postoje a hodnoty adepta na tuto funkci, který i svým osobnostním postojem formuje děti kolem sebe.

LITERATURA

Použité zdroje:

1. KOLEKTIV AUTORŮ – ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Příručka pro učitele. Praha: 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).

Doporučené zdroje:

1. Standard práce asistenta pedagoga (SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003)

Internetové zdroje:

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku/kurzy-dvpp/>
3. Mají na to! <http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>



ÚVOD DO PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU JAKO VÝZNAMNÉHO VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Předškolní období je nejpozoruhodnější etapou vývoje dítěte. Spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. (Kňourková, 1986)

Děti v tomto období bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno. Nebojí se experimentovat, zkoušet, tvořit, dělat chyby, a to až do doby, kdy jim v tom dospělý začne postupně bránit, zakazovat, zesměšňovat jejich práci nebo ji ponižovat nevhodnými připomínkami („*Podívej, jak Honzík pěkně nakreslil tu raketu a tys ji odfláknul.*“).

Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze není ohraničen jen fyzickým věkem, ale především sociálně – nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice úzce souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho roku, eventuálně i více let.

Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoúčelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem. (Vágnerová, 2000, s. 102)

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí názorné, intuitivní myšlení. Chování začátkem předškolního věku je řízeno **primárními potřebami**, postupně ale dítě začíná své chování regulovat. Stále výrazněji se prosazují ty specificky lidské potřeby, které souvisí s aktivní úlohou dítěte v sociálním prostředí. Je to především potřeba pohybu a rozvoj potřeby **poznávání** a objevování, s níž se zároveň rozvíjí potřeba osvojovat si řeč. Intenzivně se rozvíjí potřeba **sociálního kontaktu s okolními lidmi**.

O předškolním věku mluvíme jako o období **faktického formování osobnosti**.

Hra v předškolním věku je důležitým ukazatelem existujících zájmů dítěte. Jeho zájmy jsou krátkodobé a mají přechodný charakter. Při práci s dětmi je potřebné s touto skutečností počítat. Nejintenzivněji se rozvíjejí poznávací zájmy, zájem o malování a konstruktivní hry. Hra, jež je nejpřirozenější činností dítěte v tomto věku, má podle Langmeiera (1998) v socializačním procesu významnou úlohu. Různé typy her umožňují rozvíjet po všech stránkách dětskou osobnost. Tak např. **symbolické hry** odstraňují komunikační bariéry, pomáhají získat zkušenost se sociálními rolmi a plnit dětská přání. V **konstruktivních hrách** procvičuje dítě motoriku, zapojuje fantazii a myšlení. **Didaktické hry a hry s pravidly** rozvíjejí jazykové schopnosti, představivost, logické myšlení, chápání prostoru, času, počtu, učí respektovat daná pravidla. Prostřednictvím hry se dítě přirozenou formou rovněž připravuje na povinnosti, které na něj bude klást základní škola. **Hra je také u dětí tohoto věku hlavním prostředkem psychoterapie**.

Podle Říčana (1989, s. 141–142) „je pro předškolní dítě kresba hrou a zároveň tím nej-přirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí

mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy“.

Dítě je v tomto věku samozřejmě zcela prostoupeno svou rodinou, nicméně na významu výrazně nabývá jeho kamarádství s vrstevníky. Podle Vágnerové (2000, s. 128–129) „pro předškolní dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v té době přijímají i odlišného vrstevníka – ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky“. Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví, zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování. Výchovné působení má velký vliv na harmonické soužití dětí a může mít dlouhodobé pozitivní důsledky. (Helus, 2004, s. 203–204)

S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. „Ví“, co je správné, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co má být hrdé a co je špatné, za co by se mělo stydět. Dítě si díky vlivu sociálního okolí a úrovni svého rozvoje postupně uvědomuje „pravidla hry“, smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, hodnoty pořádku a režimu. A to dává jeho iniciativě žádoucí směr, zdravou a nutnou korekci i dramatické napětí. (Helus, 2004, s. 205)



SHRNUTÍ

Požadavek vzdělávat a vychovávat co možná nejpřirozenější, tudíž různorodé spektrum dětí společně, klade na všechny zúčastněné – učitele, vychovatele a AP značné nároky. V tomto významném vývojovém období, velmi citlivém a křehkém, je velmi důležitý výběr pedagogických pracovníků, kteří budou s dětmi pracovat. Při inkluzivním vzdělávání je tento požadavek ještě důležitější. Všechny děti si zaslouží mít dobrou učitelku, asistentku pedagoga, dobrou školu.



LITERATURA

Použité zdroje:

1. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
2. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-19-5X.
3. KŇOURKOVÁ, M.; LISÁ, L. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.
4. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. 115 s.
5. ŘÍČAN, P; ŽENATÝ, J. *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1989. ISBN 80-7178-657-8.
6. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Doporučené zdroje:

1. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Začít spolu – Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
2. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. *Začít spolu – Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.
3. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
4. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Vyd. 7. Praha: Portál, 2012. 124 s. ISBN 978-80-262-0133-5.
5. PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. 181 s. ISBN 978-802-6204-954.

Internetové zdroje:

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.inkluzivniskola.cz>
3. <http://www.varianty.cz>
4. <http://www.komunitniskoly.cz>
5. <http://www.majinato.cz>



ZMĚNA KOLEM NÁS A VE TŘÍDĚ

Změna je trvalou součástí našeho života. Také váš nástup do pozice pedagoga asistenta je změnou, a to nejenom směrem k vám osobně, ale je také změnou pro učitele a děti (i jejich rodiče) ve třídě, kde působíte.

Občas máme pocit, že nám změny přinášejí v soukromém i profesním životě jen samé komplikace. Abychom je lépe zvládali (a to jakékoliv změny v životě), je užitečné znát jejich obecné zákonitosti.

Jsou-li lidé v situaci změny, stane se sedm věcí (Blanchard, 2010):

1. DĚLAJÍ NĚCO, CO NEJSOU ZVYKLÍ DĚLAT

(Cítí se trapně, není jim dobře, nemají dostatečné sebevědomí.) To se může přihodit i vám, při nástupu do pozice asistenta pedagoga. Je to přirozený stav a více méně se podobně cítí většina lidí při změně zaměstnání. Děti mají stejné pocity, když se ocitnou v nové situaci – ve změně. Například při nástupu do MŠ – je to pro děti velká změna a chce to čas, než se s ní vyrovnají.

2. MYSLÍ NEJPRVE NA TO, ČEHO SE MUSEJÍ VZDÁT, A NIKOLI NA TO, CO ZÍSKAJÍ

(Lítost nad tím, co bude ztraceno.) U dětí je to jasně vidět ve fázi adaptace – asistent pedagoga může dítě tímto procesem citlivě provázet. Povzbuzení typu „*Nebreč, už jsi velká, podívej se, jaké tady máme pěkné hračky.*“ při zvládnutí změny dítěti zcela jistě nepomůže, naopak ho může ještě více zablokovat, navodit mu pocit, že není „normální“ se takhle chovat, že s ním asi není něco v pořádku – že to, co cítí, by cítit nemělo. Způsobujeme mu tím zmatek v prožívání pocitů, snižujeme jeho sebevědomí a schopnost sebezpřijetí.

3. POCIT OSAMĚNÍ, I KDYŽ OSTATNÍ PROCHÁZEJÍ STEJNOU ZMĚNOU

(Výměny struktury, protože lidé nedokáží na změnu myslet přirozeně.) Stejně jako děti se i dospělí domnívají, že pocit osamění prožívají jenom oni, i když i ostatní procházejí stejnou změnou. Děti nemohou tušit, že všichni kamarádi prožívají pocit osamění, jen to každý z nich jinak dává najevo – někdo brečí, někdo neustále mění činnosti, někdo se vzteká a jiný se zase stáhne do kouta nebo pod stůl s mazlíčkem a tam prožívá svůj pocit osamění. S dětmi je vhodné (řekla bych nutně) o těchto pocitech mluvit, navzájem je sdílet a hledat společně řešení, jak situaci změny zvládat.

4. LIDÉ SE DOKÁŽÍ VYROVNAT POUZE S URČITÝM MNOŽSTVÍM ZMĚN

(Několik změn může být v pořádku; příliš mnoho změn dokáže člověka zdrtit.) V případě, že dítě nastoupilo do mateřské školy a hned na druhý den bude ve třídě jiná učitelka, nebo se budou děti muset scházet v jiné třídě, může nastat u některých dětí panika až šok. Stejně jako pro vás – asistenta pedagoga – nebude jednoduché, když po týdnu práce se skupinou

dětí v jedné třídě budete přeřazen do jiné třídy, k jiným dětem a pedagogům. Je potřeba počítat s tím, že reakce na větší množství změn mohou být různé.

5. LIDÉ JSOU NA RŮZNÉ ÚROVNI PŘIPRAVENOSTI NA ZMĚNU

(Není to dobré, nebo špatné; neoznačujte nikoho žádnými nálepkami ani neodsuzujte; může to také vyplývat ze situace.) Je potřeba počítat s tím, že každé dítě, rodič (pro kterého nástup dítěte do MŠ může být také velkou změnou), každý člověk je na jiné úrovni zvládnání změn. Je proto třeba být trpělivý a dát každému tolik času, kolik potřebuje. Nadměrný tlak na zvládnání změny může způsobit zhoršení situace.

6. LIDÉ BUDOU MÍT OBAVY, ŽE NEMAJÍ DOST ZDROJŮ

(Lidem je třeba pomoci, aby si uvědomili, že je kolem nich více zdrojů, než si myslí.) Pro zvládnání změny je dobré v prostředí mateřské školy nabízet různé alternativy, jak se se změnou vyrovnávat – např. rodiče mohou zůstat ve třídě po dobu, než dítě změnu přijme. Také asistenti pedagoga při zvládnání své profese potřebují vědět, na koho se obrátit, s kým se poradit, kde najdou dostupnou odbornou literaturu, kde v okolí pracují jiní asistenti, se kterými se mohou poradit, apod. Je namístě, aby tento proces změny pomohlo asistentům pedagoga zvládnout vedení mateřské školy, pracovní tým, kolegové.

7. JAKMILE TLAK OPADNE, VRÁTÍ SE LIDÉ K DŘÍVĚJŠÍMU JEDNÁNÍ

(Recidiva je přirozená věc; křik nikomu nepomůže.) Jestliže nebudeme změnu podporovat a motivovat druhé (děti, rodiče), mohou se opět vrátit k původním stereotypům jednání. Pravidla ve třídě pro děti je proto neustále potřeba připomínat, opakovat a vyžadovat jejich dodržování. Stejně tak je třeba připomínat i jiné zvyky, způsoby práce i komunikace (např. „*Když jeden mluví, ostatní naslouchají.*“).

Dětský život je plný změn už od chvíle jejich narození, a proto je i pro děti nutné se v průběhu školní docházky naučit znát zákonitosti změn a jejich zvládnání. Zákonitosti změny platí stejně pro asistenta pedagoga jako pro dítě, rodiče, ředitele mateřské školy.

Co může být změna?

- nové materiály (umělá hmota, mobilní telefon);
- nové jednání (všechny děti chodí do školy, rodiče mohou být ve třídě při výuce);
- zvyky (styl oslavy narozenin, svatba);
- nové názory (dívky se mohou vzdělávat, je důležité cestovat a studovat);
- chápání věcí (ekologická výroba);
- nové dítě ve třídě;
- nový učitel či asistent pedagoga;
- nové prostředí.

Pro realizaci změny v pedagogické praxi je zapotřebí člověka iniciativního, přebírajícího rizika, předvídatého, sebevědomého, energického a důvěryhodného.

Prostředí, ve kterém žijeme a kde se děti učí, se mění radikálním způsobem. Interaktivní a inovativní přístup pedagogických pracovníků může zásadně ovlivnit kvalitu vzdělávání i schopnost dětí zvládat změnu bez zásadnějších problémů.

Systém **osmi základních poučení o změně** vypracovaný Michaellem Fullanem v knize *Síly změny* (Change Forces) navrhuje obecné strategie, jak je možné se s těmito složitostmi vyrovnat.

Poučení znějí takto:

- 1 Nemůžeme určovat, na čem záleží (čím je změna složitější, tím méně ji můžeme vnucovat).
- 2 Změna je cesta, nikoli plán (není přímá, pohodlná ani jednosměrná). Každé dítě potřebuje jiný čas a podmínky pro zvládnutí změny.
- 3 Problémy jsou naši přátelé (jsou nevyhnutelné a nemůžeme se učit bez nich).
- 4 Individualismus a kolektivismus musí mít stejnou sílu.
- 5 Ani centralizace, ani decentralizace nefungují. (Jsou nutné jak strategie „shora dolů“, tak „zdola nahoru“ – např. s nápady na témata mohou přicházet stejně děti jako pedagogové.)
- 6 Pro dosažení úspěchu má klíčový význam spojení s širším prostředím. (Při realizaci změny je důležité sdílení s kolegy z různých škol, sbírání zkušeností, další vzdělávání.)
- 7 Každá osoba je nositelem změny (změna je příliš důležitá, než abychom ji mohli přenechat pouze odborníkům), všichni jsme ke změně vstřícnější, máme-li pocit, že řeší i naše problémy.
- 8 Někteří lidé se změně přizpůsobují rychle, jiným to trvá dlouhou dobu (to samozřejmě platí i o dětech).

Každý asistent pedagoga může být pro své okolí iniciátorem, nositelem a propagátorem změny dobrými nápady, vstřícnou komunikací, osobními postoji a ochotou hledat společná řešení.

Pro cvičení změny u předškolních dětí může pomoci následující aktivita, kterou lze realizovat v tzv. přechodových chvílích (před obědem, spaním, v případě nepříznivého počasí...). Vhodná je právě pro roli asistenta pedagoga.

AKTIVITA: NAJDI, CO SE ZMĚNILO...

V ranních hrách nabídněte dětem (po domluvě s učitelkou) pracovní list č. 1 a 2 (*Najdi na obrázku, co se změnilo*), popř. jiný pracovní list tohoto typu.

Pracovní listy si děti vypracují a vyvěsí na nástěnku.

Poté dětem můžete nabídnout společnou aktivitu. Děti si spolu zahrají známou hru *Najdi, co se změnilo*: vybrané dítě opustí skupinu ve třídě a čeká za dveřmi na signál ze třídy, kdy může vstoupit. Skupina dětí ve třídě mezitím viditelně změní jednu až tři věci. Zavolejte čekající dítě do třídy a vyzvěte ho k hledání změn.

Hra se opakuje podle zájmu dětí.

Po ukončení hry pozvete děti do kruhu, kde jim objasníte, že teď dobře zvládaly malé změny, ale v životě existují i větší změny. Navrhněte dětem, že si větší změnu mohou vyzkoušet tak, že půjdou dnes pracovat do jiné třídy.

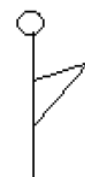
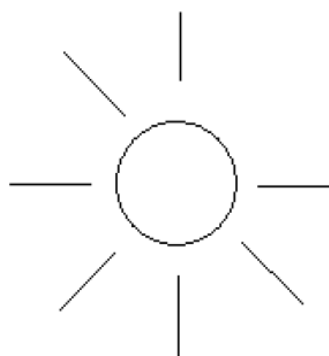
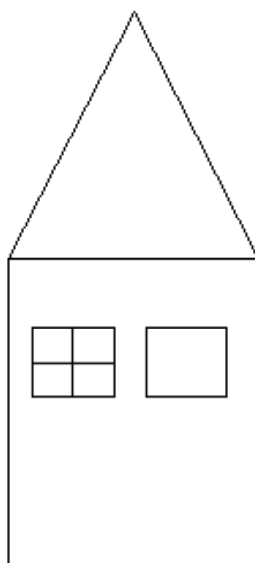
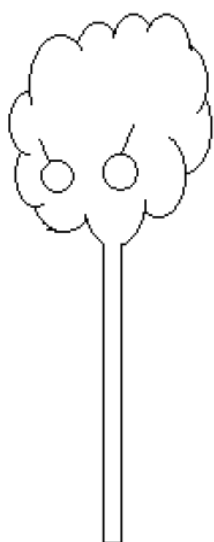
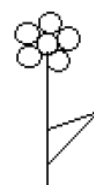
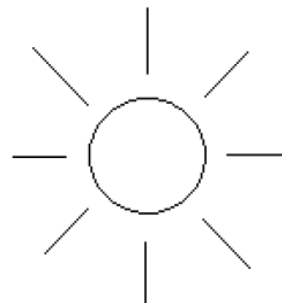
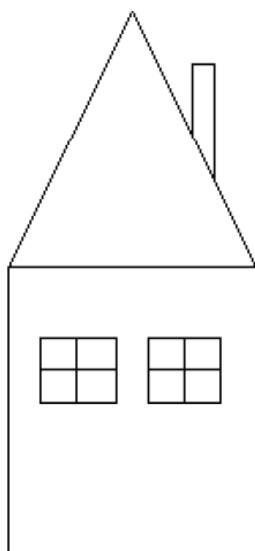
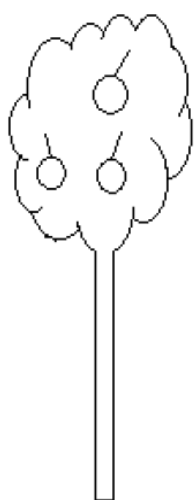
Skupinka dětí se přemístí do vedlejší třídy, kde probíhá běžný program.

Učitel/ka je pozoruje a co nejméně zasahuje do orientačních schopností svěřenců.

Po skončení práce se děti opět vrátí do své třídy.

PRACOVNÍ LIST Č. 1

Najdi 5 rozdílů a dokresli spodní obrázek tak, aby byly s horním totožné.



PRACOVNÍ LIST Č. 2



Pracovní listy z archivu MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole

- Jakou změnu vám osobně přinesla pracovní pozice asistenta pedagoga?
- Co vnímáte jako největší problém při zvládnání změny v osobním či profesním životě?
- Co bude jinak, když se vám podaří prosadit změnu v některé části prostředí mateřské školy?
- Co ještě můžete vyzkoušet, aby mohla změna proběhnout?
- Které kroky učiníte, když budete chtít připravit děti na změnu?



SHRNUTÍ

Dětský život je plný změn již od chvíle narození, a proto i pro děti je nutné se v průběhu školní docházky naučit znát zákonitosti změn a jejich zvládnání. Zákonitosti změny platí stejně pro asistenta pedagoga jako pro dítě, rodiče, ředitele MŠ



LITERATURA

Použité zdroje:

1. BLANCHARD, K. *Kdo chce zabít Změnu?: jak při řízení lidí efektivně prosazovat změnu.* Praha: Beta, 2010. 138 s. ISBN 978-80-7306-438-9.
2. FULLAN, M. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform.* Velká Británie: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1993. ISBN 80-7178-657-8.

Doporučené zdroje:

1. JOHNSON, S. *Kam zmizel můj sýr?* Praha: Baroque Partners, 2014. ISBN 978-80-89723-00-9.
2. GARDOŠOVÁ, J. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy.* Praha: Step by Step ČR, 2012.
3. ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s., v rámci projektu DO LAVIC! SYSTÉMOVÁ SPOJENÍ. ISBN 978-80-87456-25-5.
4. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-9040.
5. VAĐUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et. al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

Internetové zdroje:

1. http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf
2. <http://www.majinato.cz>
3. <http://www.asistentpedagoga.cz>

5

**PROČ JE DŮLEŽITÁ ROLE
ASISTENTA PEDAGOGA
V MATEŘSKÉ ŠKOLE,
VE KTERÉ SE VZDĚLÁVAJÍ
SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI**

Pozice asistenta pedagoga se po roce 1989 začala v českém školství objevovat v různých variantách a obměnách. V praxi mateřských škol jsme největší vstup asistentů pedagoga zaznamenali v období 1990–2000 zejména z řad mladých mužů, kteří si zvolili tuto roli jako civilní službu (náhradu za vojenskou službu).

Naší mateřskou školou v tomto období „prošlo“ hodně asistentů pedagoga, a přitom jsme tehdy neměli k dispozici žádné metodiky, doporučené scénáře a přístup k těmto pracovníkům i určování jejich náplně práce byl proto spíše intuitivní. Přes mnohé problémy (někteří mladí muži měli jinou představu o působení a pracovní morálce v mateřské škole, než byla představa vedoucích učitelek nebo vedení MŠ) jsme spatřovali výhody, které role asistenta pedagoga přináší. Především to byla další osoba v týmu, což pedagogům pomohlo v dělení pozornosti vůči dětem – už na to nebyli sami.

Velkým přínosem byl i fakt, že šlo o muže, kteří nově vstoupili do ryze ženského pracovního prostředí. Z této situace profitovaly především děti, kterým scházel mužský vzor z rodiny. Zároveň se mnohem lépe dařilo zvládat děti s poruchami chování, chlapci měli najednou dospělého partnera k činnostem, jako je fotbal, košíková, lezení na stromy, pro práci v koutku Dílna, Pokusy a objevy, Kostky, kde jsme se i my, učitelky, mnohému naučily. Díky asistentům jsme také měli možnost integrovat děti s různými handicap (DMO, dítě s kochleárním implantátem, dítě s amputovanou dolní končetinou, dítě s Downovým syndromem...), které byly v mateřské škole i přes svůj handicap velmi úspěšné. Po změně legislativy jsme o tyto možnosti přišli, i když pokusy získat asistenta pedagoga nadále pokračovaly přes různé organizace a nadace (Úřad práce, Charitu...).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

V současnosti je možné požádat o asistenta pedagoga na jednotlivých krajských úřadech, ovšem stále z této možnosti vypadává skupina dětí tzv. bez „diagnózy“ nebo statutu sociálního znevýhodnění. Tyto děti nutně potřebují podpořit individuálně, mít alespoň chvilkami k dispozici dospělého, který jim pomůže v obtížných situacích, do kterých se v rámci vzdělávání dostávají. To za běžného provozu při počtu 28 dětí ve třídě a náročných požadavcích na učitele v mateřských školách není možné dlouhodobě zvládat bez pomoci dalšího pedagogického pracovníka v podobě asistenta pedagoga.

Z letité zkušenosti a přes veškeré problémy (administrativní, personální, finanční) vnímám roli asistenta jako velmi významnou, stejně jako je významné celé vývojové období člověka do jeho šesti let.

Z následujících výpovědí asistentek pedagoga je možné zaznamenat dopad této role nejen v profesní, ale také v osobní rovině.

ASISTENTKA PEDAGOGA KATKA

Poté, co jsem na zkoušku začala pracovat jako asistent pedagoga, proměnil se podstatně celý můj život (protože vše, co mi práce dala, se promítlo i v mém osobním životě, ve vztahu k vlastním dětem a rodině). Nebylo to jen díky výše zmiňovanému zaměstnání, ale hlavně díky tomu, že jsem se ocitla v úplně odlišném prostředí se specifickým přístupem k dětem, jiným, než na jaký jsem byla ve svém okolí zvyklá.

Měla jsem štěstí, že jsem dostala svou šanci zrovna v mateřské škole, která je svým programem otevřená pro všechny děti bez rozdílu. Děti se zde mohou svobodně rozvíjet, nejsou srovnávány, omezovány nebo naopak k něčemu nuceny ani podceňovány, mohou „růst“ vlastním tempem, jsou respektovány a vedeny k zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.

Jak jsem si všimla, pedagogové zde svou profesi neberou jako pouhé zaměstnání, ale spíš jako poslání, děti jsou pro ně více „společníci na cestě“ než „podřízení“. Vzorem mi byly a jsou zkušené učitelky, které mě vstřícně přijaly mezi sebe, všemu učily a nevědomky i motivovaly k tomu, abych se začala pedagogice v teoretické rovině věnovat ve svém volném čase.

Nejvíce mě ale obohatily samy děti – pomohly mi uvědomit si mé chyby a omyly ve výchově vlastních dětí, začaly mě učit pokoře, toleranci, bezpodmínečnému přijetí a důvěře v jejich schopnosti. Ukázaly mi, že to často nejsou ony, kdo mají problém, ale spíše my dospělí potřebujeme změnit svůj pohled na ně, navzdory některým hojně rozšířeným, nicméně mnohdy zcestným představám společnosti o potřebách dětí a životních prioritách.

Musela jsem hodně zapracovat na své vnitřní změně, než jsem mohla poprvé nabídnout pomocnou ruku človíčkům malým tělem, ale velkým duchem. Ale to byl jen začátek. Ještě mám před sebou dlouhou cestu. Mým cílem je se i nadále vzdělávat teoreticky i prakticky v oblasti speciální pedagogiky, emočního a sociálního vývoje a potřeb dětí, abych se stala takovou asistentkou, která má ve školce nezastupitelné, trvalé místo.

Kvalifikovaný asistent (který děti respektuje, naslouchá jim – zejména srdcem, snaží se pochopit jejich vnitřní svět a pomáhá jim při zvládnutí připravených činností) by měl být automaticky součástí každé třídy mateřské školy, měl by být pevně spjat s kolektivem a své děti by měl dobře znát, měl by se snažit jim porozumět a umět jim v případě potřeby vhodně nabídnout pomoc, případně dítě nasměrovat na správnou cestu.

Působení asistenta pedagoga ve třídě by nemělo být podmiňováno výhradně přítomností viditelně odlišného dítěte v kolektivu, protože každé dítě se musí vyrovnávat se svými vnitřními problémy nebo může zrovna prožívat pro ně složitější období a je třeba na to včas vhodně reagovat.

Asistent pedagoga by neměl být považován pouze za pomocnou sílu učitele, měl by být její pravou rukou, se kterou bude učitel moci úzce spolupracovat a společně s ním se snažit o to, aby bylo prostředí pro děti co nejvíce harmonické, podnětné a příjemné pro všechny bez rozdílu.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

ASISTENTKA PEDAGOGA LUCIE

Jako asistent pedagoga jsem měla možnost si vyzkoušet i roli asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v mateřské škole. Přineslo mi to mnoho zkušeností.

Do doby, než jsem začala pracovat jako asistent pedagoga, jsem vše viděla pouze z pohledu rodiče dvou dětí. Je pro mne velmi cenné vidět do problematiky pedagogiky v širším kontextu. Pracovala jsem s větším množstvím dětí ve více třídách. Myslím si, že je velmi dobré, když mohou do mateřské školy chodit všechny děti bez rozdílu, kde se s nimi dá udělat velký kus práce ještě před vstupem do základní školy. Vždyť tento předškolní věk je v životě člověka tak důležitý z hlediska vývoje.

Naučila jsem se nacházet k sociálně znevýhodněným dětem cestu, mít je všechny ráda a neodlišovat je od ostatních, jak se ve společnosti dnes většinou děje. Nadchnul mne pocit, že mohu těmto dětem pomoci najít cestu do života a přispět k jejich začleňování do společnosti. Poznávají, že život má mnoho cest a podob a že mají možnost volby, kterou cestou se budou v životě ubírat.

ASISTENTKA PEDAGOGA JANA

Jako asistent pedagoga pro dítě s tělesným a sociálním znevýhodněním mám možnost pracovat s jedním dítětem. Víím, že je obrovská škoda, pokud se děti s lehčím omezením nezačleňují do kolektivů v běžných mateřských školách. V těchto zařízeních mají velkou příležitost k růstu díky asistentům pedagoga a k začleňování mezi děti bez omezení, oproti zařízením pro děti s vyšším stupněm omezení (kde hrozí stagnace, nebo dokonce regrese jejich vývoje).

Při práci s takovým dítětem jsem poznala, že ostatní berou v tomhle věku takové dítě, až na drobnosti, jako kteréhokoliv jiného kamaráda – učí se přijímat ho takové, jaké je. Mám obrovskou možnost pozorovat i ostatní děti a práci pedagogů s nimi. Tím se sama mohu

zdokonalovat a učit se v různých situacích od kolegů s dlouholetou praxí, kteří dělají svou práci velmi dobře.

Oba dva typy asistenta pedagoga považuji za velmi přínosné pro svůj růst a efektivitu pedagogického působení. Větší počet pedagogických pracovníků umožňuje individuálnější přístup a začlenění dětí s omezením. Je povznášející pocit, že mohu alespoň trošku přispět k utváření lepší společnosti, i to, že v roli pedagogického pracovníka dostávám velmi pozitivní zpětné vazby od dětí, které jsou z jejich strany vždy bezprostřední.

V osobním životě mi tato práce (která mne naplňuje) pomohla lépe rozdělit čas pro mé děti, rodinu a práci. Uvědomila jsem si, jak je důležité pracovat sám na sobě a na mezilidských vztazích.

Za tuto možnost bych moc ráda poděkovala.



SHRNUTÍ

Práce asistenta pedagoga je velmi náročná, neboť se očekává, že bude spolupracovat nejen se všemi zaměstnanci školy, kteří jsou zapojeni do začleňování dětí, ale i s jeho rodiči, případně zákonnými zástupci, ale zásadním partnerem je pro asistenta pedagoga učitel. Na první pohled se může zdát, že se jedná o samozřejmost, ale je potřeba myslet předem na to, že není-li asistent pedagoga zapojen do chodu školy již na počátku svého působení, může se stát, že se bude cítit vyčleněn z kolektivu a bude pro něj problematické vytvářet si mezilidské vazby se svými kolegy až v průběhu školního roku.



LITERATURA

Doporučené zdroje:

1. GARDOŠOVÁ, J. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Praha: Step by Step ČR, 2012.
2. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
3. HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.
4. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

Internetové zdroje:

1. http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf
2. <http://www.asistentpedagoga.cz>
3. <http://www.majinato.cz>
4. Seznam akreditovaných vzdělávacích programů, díky kterým získat kvalifikaci pro výkon činnosti asistenta pedagoga, lze najít na: <http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>



INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

6.1 VYMEZENÍ POJMŮ

V našem školském systému se běžně setkáváme s pojmy *inkluze* a *integrace*. Je důležité ujasnění těchto pojmů a vnímání celého procesu inkluze.

Integrace vlastně předpokládá, že pracujeme se skupinou dětí, do níž se snažíme včlenit dítě vyčnívající, odlišné, problémové. Takový přístup by mohl trochu navozovat dojem, že je třeba pomocí určité speciální podpory nejprve odstranit odlišnost dítěte, aby se mohlo zapojit a přidat se k hlavnímu proudu dětí.

Inkluze počítá s tím, že v praxi nikdy nemáme skupinu stejných dětí, do které pak včleníme dítě odlišné. Naopak předpokládá, že skupina vždy sestává z mnoha svébytných osobností s rozdílnými schopnostmi a potřebami, které je třeba zohledňovat a umožňovat všem dětem zapojení do společného vzdělávání.

O inkluzivním vzdělávání můžeme mluvit tehdy, když jsou do hlavního vzdělávacího proudu zařazeny všechny děti a můžeme je vzdělávat společně, bez omezení a za podpory celého systému. Jedná se o jistý posun od integrace, a to především ve vnímání a práci s dětskou skupinou i jednotlivci.

Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že **všechny děti mají stejnou hodnotu** bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost, silné a slabé stránky.

Různorodost je vnímána jako obohacení a přínos, příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Takový přístup je přínosem pro všechny – děti, pedagogy i rodiče.

Pro práci pedagogů je velmi důležité tento rozdíl pochopit a snažit se ve své praxi inkluzivní přístup upřednostnit. Vyžaduje to především změnu úhlu pohledu, od níž se odvíjí i změna způsobu práce s dětmi.

Uznání různorodosti skupiny ale neznamená, že je nutné vytvářet individuální nabídku pro každé dítě zvlášť. Znamená to přemýšlet o dané skupině dětí už při plánování a přizpůsobit styl práce i vzdělávací nabídku tak, aby mohly být ve své práci úspěšné všechny děti dle svých možností a nikdo nebyl vyčleněn z některých činností.

Pedagog tedy předem zvažuje okolnosti a situace, které by pro děti mohly být překážkou v učení, a snaží se jim předcházet, nabízí různorodé činnosti, modifikuje je. Přemýšlí, zda skutečně všechny děti dostávají takovou podporu, jakou potřebují, a hledá možnosti, jak případnou podporu zajistit. Sleduje, zda mají všechny děti možnost učit se, být vyslyšeny a cítit se součástí daného prostředí. Zavádí potřebná odpovídající opatření.

Vytvoření inkluzivního prostředí vyžaduje jistý čas a úsilí, je to však cesta, jak dát všem dětem příležitost rozvíjet se v maximální možné míře, cesta ke vstřícné spolupráci s rodiči a také k osobnímu a profesnímu růstu učitele.

Výchovně-vzdělávací systém inkluze se zatím v ČR daří prosazovat v některých inovativních programech (*Začít spolu*, *Zdravá škola*, další metody jsou *Anti-Bias* nebo *Persona Dolls* organizace Kinderwelten, které v ČR zavedla organizace Člověk v tísni, pomocí může být i kniha *Respektovat a být respektován* a další). V mnohých školách se vyskytují děti se sociálním znevýhodněním, ale v řadě z nich se dá mluvit spíše o jejich integraci. Méně je škol, které uplatňují skutečné principy inkluze.

OPAKEM INKLUZE JE EXKLUZE – VYLOUČENÍ

„Vstupem do profese pedagoga přijímá jedinec skutečnost, že bude pracovat s dětmi různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí a že tak je to v pořádku. To je nesmírně důležité východisko pro jakoukoli další práci pedagoga.

Inkluzivní vzdělávání se tak stává nejen otázkou odborné připravenosti, ale především **lidské zralosti**; přijetím skutečnosti, že tak, jako se v běžné společnosti setkáváme s lidmi nejrůznějších talentů a schopností (a zároveň i limitů), tak se i v běžné třídě setkáváme s různorodostí.“ (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9235/PRIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html/>)

OBAVY Z INKLUZE

„Mít strach je v pořádku.“

Mnoho učitelů se staví s obavami k myšlence zařadit děti se sociálním znevýhodněním do společného programu běžných tříd. Obávají se, že se nebudou umět přizpůsobit potřebám těchto dětí v rámci probíhajícího programu.

Jedna z učitelek pro předškolní vzdělávání, která integrovala dítě se sociálním znevýhodněním poprvé, vyjádřila své obavy takto: *„Měla jsem strach z mnoha věcí: strach, že mu někdo ublíží, strach, že se mu bude někdo posmívat, že mu nebudu schopna pomoci, že práce s ním bude vyžadovat příliš mnoho času. Ale většina mých obav se nenaplnila. Katka je prostě jedno z dětí ve třídě.“*

Zkušenost této učitelky není neobvyklá. Většina z nás vnímá potřeby dětí se sociálním znevýhodněním jako větší, než ve skutečnosti jsou. Neumíme použít těch nejjednodušších strategií, protože očekáváme, že děti se sociálním znevýhodněním budou výrazně odlišné, že budou potřebovat podstatně odlišné postupy.

Přesto nejjednodušší postup bývá téměř vždy ten nejlepší a nepraktičtější. Pokud jde o vaše vlastní schopnosti, můžete udělat překvapivou zkušenost, že budou využity velmi tvůrčím způsobem a více než kdykoliv předtím.

„Odlišné dítě přináší odlišného učitele.“

K začlenění do kolektivu může dojít zcela přirozeně. Nicméně pokud k začlenění nedojde spontánně, musí zasáhnout pedagog ve spolupráci s asistentem pedagoga a zajistit, aby k němu došlo.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

V ranním kroužku sedí děti v kruhu na podlaze a zpívají písničku na uvítanou. Ve skupině je malá holčička, která velmi málo mluví (výběrový mutismus). Komunikace s dětmi a učitelkou probíhá obtížně. Učitelka se ptá skupiny: „*Komu teď zazpíváme písničku?*“ Čtyřletá Terežka zavolá: „*Lenička chce být na řadě.*“ „*Jak to víš?*“ ptá se učitelka. „*Protože se na vás dívá,*“ odpovídá Terežka.

6.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM – S ČÍM SE MOHOU POTÝKAT?

Vzdělávání není jednosměrný proces. Děti přinášejí do třídy mnoho zajímavých podnětů ke sdílení s ostatními, přinášejí bohatou kulturu a škola má být bezpečným prostorem, kde ji mohou společně objevovat a prozkoumávat. Děti, které nemohou svobodně užívat svou kulturu, myšlení a dovednosti získané v komunitě, nebudou nikdy ve škole spokojené a úspěšné.

Nižší podpora rodiny

Sociálně vyloučené rodiny ve větší míře nepřikládají vzdělání velký význam, nepodporují děti tolik při jejich domácí přípravě, neidentifikují kritická místa a problémy ve školní docházce a v neposlední řadě zřejmě nerealizují a neprobudí v dětech aspirace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení, než mají samotní rodiče.

Neexistence pozitivních pracovních profesních vzorů

Děti žijící v prostředí sociálního vyloučení vyrůstají v prostředí velmi vysoké nezaměstnanosti, chybí jim jak profesní vzory, které by je motivovaly ke studiu a posilovaly jak jejich vzdělanostní aspirace, tak i vzorce způsobu života založeného na zaměstnání a mzdě spojené s profesní kariérou a kvalifikací.

Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách

Doprovodným znakem sociálního vyloučení je chudoba – dítě v mnoha případech nemá vlastní stůl, kde by se mohlo připravovat do školy, chybí peníze na nezbytné pomůcky (a není zde ani ochota je za ně utratit) či dopravu do školy. Problémem sociálně vyloučených lokalit je také udržení základního civilizačního standardu z hlediska dostupnosti energií, hygieny, nemluvě o soukromí a adekvátních podmínkách k učení v rodině.

Jazyk

Jazyk je klíčovým elementem každé kultury. Některé děti se sociálním znevýhodněním stále využívají svůj původní jazyk jako mateřský, některé ho kombinují s vlivy češtiny i dalších jazyků. Děti proto potřebují příležitost k vyjádření v obou jazycích pro lepší uchopení problematiky a zvládnání procesu učení.

Škola je stále více než na jiných základech založena na slově, na verbálním vybavení dětí, na verbálních metodách učitele, a toto znamená pro některé děti se sociálním znevýhodněním velký handicap. Při vstupu do školy mají děti problém porozumět tomu, co je jim sdělováno, a to i proto, že mnoha výrazům dávají vlivem svého prostředí jiný význam než pedagog.

Velkou pomocí může být v těchto situacích právě asistent pedagoga, pokud rozumí jazyku dítěte nebo pochází ze stejného prostředí jako dítě. Z komunikace s některými dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí můžeme často zjistit, že mnohdy ani nerozumějí významu slov, které jim sdělujeme (příkladem může být slovo *plastelína*). Kývnou hlavou, že rozumějí, ale jdou dělat jinou činnost, než na kterou kývly. Může to vyznít jako neposlušnost, ale není tomu tak a je potřebné to tak i vnímat.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Je důležité, aby pedagogové uměli rozpoznávat tyto nuance, neunáhli se v hodnocení chování dítěte, a tím si na něj nevytvořili zkreslený názor směřující k předsudkům. (Více viz kapitola 8. Individualizace, podkapitola 8.4 Pozorování). *V těchto případech je vhodné, aby asistent pedagoga vyzkoušel i jiné způsoby, jak si s dítětem porozumět. Může ho laskavě vzít za ruku a nechat jej, aby ukázalo konkrétně, co chce a naopak. Asistent pedagoga může jednotlivé předměty dítěti ukazovat a pojmenovávat sadu kartiček – klidně i fotek – předmětů, hraček a materiálů, případně i konkrétních činností, pomocí kterých je možné pomoci dítěti porozumět konkrétní činnosti, pochopit, co po něm vlastně požadujeme. Stejně tak mohou kartičky používat také děti, když chtějí o něco požádat a mají problém se slovním vyjádřením.*

V praxi se nám také osvědčilo ukazovat kartičky s piktogramy pro zdůraznění požadovaného chování či naopak pro upozornění na to, co nechceme, aby dítě dělalo (podobně, jako to funguje u dětí autistických).

Výchova ke kázni a pořádku, hierarchie v rodinách

Děti se sociálním znevýhodněním mají často jiné návyky kázně a pořádku, protože jsou k tomu odlišně vedené. Některé sociálně znevýhodněné děti, pocházející z jiných kulturních podmínek, nejsou v předškolním věku vedeny k samostatnosti v sebeobsluze, k řádu. Ve vlastní rodině mají jiné postavení, než je zvykem v české společnosti (např. dívky, chlapci). Jsou vedeny k jiným hodnotám.

Předsudky

V procesu interkulturního vzdělávání je velmi důležité zkoumání našich předsudků. Teprve když si uvědomíme své vlastní zkrlesené představy, můžeme pracovat na jejich změně. Může být velmi bolestné, když lidé nedokážou vidět, jakým způsobem je každý z nás jedinečný.

Život v interkulturním prostředí přináší situace, kdy ani děti nevědí, jaký postoj mají vůči kulturní většině či menšině zaujmout. Schopnost empatie, tolerance a rovnoprávného soužití mohou získat, když poznají, že odlišnost je obohacující.

Je důležité, aby děti dokázaly rozpoznat vlastnosti své i svého okolí a uvědomit si jejich přínos pro ostatní. Děti v předškolním věku jsou empatické, mají-li možnost se s empatickým chováním setkat a samy se v situacích jim blízkých empaticky projevit. Přirozenou cestou vnímají křivdy, rozlišují úspěch a neúspěch a dokážou si vážit vlastního úspěchu a zároveň uznat úspěch druhých. Řeší-li děti problém, neuchylují se k předsudkům. Při překážkách hledají pozitivní řešení, a tak obcházejí nevědomě předsudky, které jsou jednou z hlavních překážek kvalitního vzájemného soužití.

Je třeba zdůraznit, že podstatnou roli zde hraje pedagog, který svým chováním plným respektu k potřebám dětí ukazuje směr a vymezuje mantinely.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Je velmi těžké ukazovat svůj postoj a nezasahovat přitom do svobody myšlení a jednání dětí.

Pedagog by neměl zapomínat na čas a prostor, který děti potřebují k utváření a vyjádření vlastních názorů. Děti někdy k vyjádření svých myšlenek a pocitů potřebují více času. Není vhodné, když se pedagog snaží pomoci dítěti tím, že za něj třeba dopoví větu, myšlenku. Dítěti tím snižujeme sebevědomí a dáváme mu zároveň najevo, že je pomalé, nekompetentní samostatně se vyjádřit. Už samotný fyzický postoj dospělého k dítěti je problematický – dospělý je „velký“, dítě „malé“.

Mělo by být samozřejmostí, že asistent pedagoga mluví s dítětem tak, že si k němu „přidřepne“ – jediné tak se mohou oba vzájemně podívat do očí. Často mluvíme o partnerském přístupu k dítěti, ale zkusili jste si někdy pozici dítěte vzhledem k dospělým? Jak dlouho byste se vydrželi dívat se na dospělého se zakloněnou hlavou? Dospělí si neuvědomují, že je to nejen náročné, ale také ponižující.

Někdy jen stačí, když bezděčně „obrátime oči v sloup“, abychom vyslali k dítěti zprávu, co si o něm myslíme. Myslíme si, že to děti nevnímají nebo našim reakcím, slovním dvojsmyslům či ironii nerozumějí. Děti jsou ale velmi citlivé a právě tyto reakce dospělých v nich mohou vyvolávat napětí a pocit nejistoty.

Naopak – když asistent pedagoga bude dětem poskytovat možnosti a příležitosti zažít úspěch (při pracovní činnosti, při komunikaci, ve hře), pomůže jim v jejich sebepřijetí a radostném bytí.

Mnohem více motivačně bude na dítě působit, když řeknete: „*Mařenko, dnes se ti ten obrázek moc povedl, vidím, že tady máš plno barevných květinek a dokonce i domeček.*“ než „*Mařenko, je to hezké, ale chybí ti tam ještě sluníčko.*“

Stejně demotivačně působí, když děti musí svou činnost či hru ukončit na „povel“, když nemají dostatek času na dokončení a úklid pomůcek. A přitom by jen stačilo, aby asistent pedagoga obešel děti a v klidu je upozornil, že se pomalu blíží čas ukončení činností (více v kapitole 4. Změna kolem nás a ve třídě). Způsoby jsou různé (zazvonit na zvoneček – tzv. třetí zvonění, použít gong, pustit dětem před ukončením písničku, přičemž děti už vědí, že než píseň dohraje, je třeba ukončit činnosti).

Pro zdravý psychický vývoj dítěte je důležité, aby si asistent pedagoga byl vědom svých projevů verbálních i neverbálních, vědomě je kontroloval, aby každé dítě vnímal jako jedinečnou bytost, kterou může ovlivnit svými postoji, chováním či gesty na značnou část života.

AKTIVITA: RESPEKTEM K SOBĚ A DRUHÝM VYTVÁŘÍM SPOLEČENSKOU DOHODU

Cíle

- Asistent pedagoga respektuje rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti každého dítěte.
- Asistent pedagoga podporuje zdravé sebevědomí všech dětí.
- Asistent pedagoga spoluvytváří pohodové prostředí ve třídě.
- Asistent pedagoga rozvíjí mezi dětmi vzájemnou empatii.

Pomůcky: pohádková kniha *O Popelce*, výkresy, pastelky a další výtvarný materiál, ústřižky látek, jehly, nitě, krabice, lepidla, nůžky, barevný papír, luštěniny, misky.

Metodický postup:

Děti se pohybují v prostoru se zavřenýma očima a podle hmatu a sympatií získaných dotekem si vyberou partnera.

Po otevření očí se s partnerem dohodnou na společném místě ve třídě, kde si o sobě povídají (co mám rád, co mě baví, co mě zajímá, co mě trápí a z čeho mám ve třídě radost). Jsou-li ve třídě děti s malou slovní zásobou, mohou si pomoci předváděním.

Děti se sejdou v kruhu, kde povědí ostatním, jakého partnera si našli, čím je jim sympatický a čím se liší od ostatních (viz v závorce nahoře), co jim o něm řekl hmat a co jim o něm pověděly oči.

Shrnutí: citát z knížky S. Exupéryho *Malý princ*: „**Není důležité, co vidíme očima, ale co vidíme srdcem.**“

Děti si poslechnou ukázkou z pohádky *O Popelce*, konkrétně tu část, kde Popelka prosí o to, aby mohla jít se všemi na ples, ale je odmítnuta.

Požádejte děti o vyjádření, jak se Popelka v dané situaci asi cítila. Řekněte jim: „*Já jsem se také jednou cítil/a jako Popelka.*“ – uveďte konkrétní příklad. Pak děti vyzvěte, aby si vzpomněly, jestli se mezi kamarády někdy také tak cítily a popsaly danou situaci ostatním.

Děti společně hledají cesty, jak pomoci Popelce vyřešit nepříjemnou situaci.

Práce dětí ve skupinách v pracovních koutcích:

1. Skupina může ušít pro Popelku šaty na ples.
2. Skupina vyrábí kočár z kartonových krabic, aby se Popelka měla v čem odvézt na ples.
3. Skupina vystřihuje holoubky na pomoc při třídění čočky.
4. Skupina třídí hrách a čočku za Popelku.

Na závěr si děti s použitím výrobků dotvoří příběh, který si samy zdramatizují.

Evaluace s dětmi

Svolejte společně s učitelem děti do komunitního kruhu.

Zdůrazněte, že podobným způsobem můžeme pomoci všem kamarádům, kteří se cítí vyřazení a odmítnuti ze společnosti ostatních.

Vyzvěte děti, aby našly ještě další způsoby, jak pomoci dětem, které se cítí být odmítané nebo které jsou ostatními dětmi vyřazené ze skupiny.

Evaluace učitele, asistenta pedagoga

Společně s učitelem zhodnoťte přínos, silné a slabé stránky aktivity.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jako asistent pedagoga můžete v začátcích svého působení v mateřské škole použít pozorovací arch, kterým si zmapujete situaci ve třídě. Do poznámek si můžete zapsat, jak se to ve třídě projevuje. (Např.: *Pravidla ve třídě jsou rozmístěná a je evidentní, že se na jejich tvorbě podílely samy děti – kresbou, zápisem. Nebo: Ve třídě jsou nástěnky s fotografiemi rodin dětí... atd.*)

Ukázka pozorovacího archu	
NÁZEV OBLASTI: INKLUZE, ROZMANITOST A DEMOKRATICKÉ HODNOTY	
POZOROVANÉ JEVY	
Pravidla vzájemného soužití visí ve třídě.	
Dítě se SVP se účastní aktivit ve třídě.	
Učitel/ka přizpůsobuje náplň aktivit potřebám dětí.	
Učitel/ka respektuje různou úroveň dětí a diferencuje úkoly.	
Ve třídě je prezentována rozmanitost identit dětí (plakáty, fotografie, knihy).	
Učitel/ka projevuje respekt a úctu všem dětem.	
Každé dítě má prostor vyjádřit své zážitky a potřeby.	
Učitel/ka zasáhne, pokud není respektováno dítě s kulturní nebo sociální rozdílností.	
Prostředí třídy je přizpůsobeno dětem se SVP.	

Následující otázky (které najdete za každou kapitolou) vám mohou sloužit k zamyšlení nad přečtenou kapitolou, jako zpětná vazba pro vás samotné nebo si nad nimi můžete povídat v týmu s učiteli, na poradě apod.

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- Co pozitivního přinese inkluzivní vzdělávání ve vaší třídě?
- Co myslíte, že se od vás v dané oblasti očekává?
- Jak poznáte, že toto očekávání naplňujete?
- Co vnímáte jako největší problém v této oblasti? S čím je to spojeno?
- Jaké jsou širší souvislosti této problematiky?
- Jak může pomoci nabízená aktivita dětem k pochopení této problematiky?



SHRUTÍ

Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.



LITERATURA

Použité zdroje:

1. HÁJKOVÁ, V; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
2. HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.
3. GARDOŠOVÁ, J. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Praha: Step by Step ČR, 2012.
4. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. 160 stran. ISBN 80-7178-815-5.
5. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. *Začít spolu – Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.
6. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
7. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-9040.
8. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
9. ŠOTOLA, J. *Systémová Spojení*. Praha: Člověk v tísni, 2012. ISBN 978-80-87456-25-5.

Doporučené zdroje:

1. CÍLKOVÁ, E.; BOREŠOVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 2011. 167 s. ISBN 978-807-3678-906.
2. ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s., v rámci projektu DO LAVIC! SYSTÉMOVÁ SPOJENÍ. ISBN 978-80-87456-25-5.
3. HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
4. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
5. POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978 -80-7315-202-4.
6. *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. OECD: 2012.
7. VAĐUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et. al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
8. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-807-3671-822.
9. ZÍKOVÁ, T. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. 138 s. ISBN 978-80-261-0052-2.

Internetové zdroje:

1. <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf>.
2. <http://www.inkluzivniskola.cz>
3. <http://www.varianty.cz>
4. <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-ms.pdf>
5. <http://www.komunitniskoly.cz>
6. http://www.rytmus.org/inkluzivni_vzdelavani
7. <http://www.majinato.cz>



PODMÍNKY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA TŘÍDY A ŠKOLY

7.1 ÚVOD

Pozitivní klima školy a třídy nikdy nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý proces, jehož součástí jsou např. klima učitelského sboru, jednotlivá klimata tříd a výchovně-vzdělávacích strategií, organizační, komunikační či sociální klima. Nejedná se tedy o pouhé pocity, i když na vnímání a prožívání je zde kladen velký důraz. Otázky o spokojenosti ve škole jsou poměrně časté.

V našem pojetí se budeme vztahovat k **osobnostně orientovanému klimatickému typu**, který se jeví jako velmi příznivý. Projevuje se vzájemnou tolerancí, podporou a pomocí, sociální angažovaností pro individuální potřeby všech zúčastněných. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vzájemné vztahy mezi dětmi, učiteli, personálem, rodiči. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. Jsou spokojeni se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní.

Dá se říci, že na školách s příznivým klimatem se obvykle setkáme s ředitelem, který je empatický, má demokratický přístup k podřízeným, akceptuje je, toleruje a přijímá jejich rozhodnutí, identifikuje se s vlastním „já“. Bývá hodnocený jako tzv. „opravdový“ člověk. Dokáže se svobodně a nezávisle rozhodovat. Je aktivní a angažovaný. V prostředí školy, kde pracuje takový ředitel, vzrůstá sebedůvěra a sebevědomí. Velmi častá je zde spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Učitelé jsou samostatní a méně direktivní vůči dětem. Vyvarují se posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Snaží se o působivé a účinné vyučování. Jak ředitel, tak učitelé bývají přesvědčeni o tom, že v procesu učení se sami také učí. Hledají se nové metody a formy vyučování, ve kterých žije celé školní společenství.

Vytvořit pozitivní školní klima jistě lze, ale je k tomu vždy zapotřebí pracovat s celým prostředím školy. Nabízíme tyto ověřené zkušenosti:

Na prvním místě zde popíšeme prostředí třídy jako významný faktor ovlivňující klima třídy a školy. Říká se, že dobře připravené podnětné prostředí v mateřské škole ušetří učitelům polovinu jejich práce. A je to pravda. Jestliže děti dobře znají své prostředí, vědí, kde mají pomůcky, kde se dělají jaké činnosti, co se smí a co ne, pak jsou méně závislé na podpoře ze strany učitelů a mohou rozvíjet svou samostatnost.

Samostatná volba činností a pomůcek vede také k podpoře odpovědného postoje k sobě samému.

To vše je samozřejmě ovlivněno pedagogickým přístupem učitelů a asistentů pedagoga ve třídě, kteří spoluvytvářejí osobnostní klima školy.

7.2 PROSTŘEDÍ TŘÍDY

PODŇTNÉ PROSTŘEDÍ

„Podnětným prostředím rozumíme takové prostředí, které probouzí celý nervový systém, uspokojuje zvědavost, odpovídá na mnoho otázek, ale zároveň zadává další, je plné možností, odráží život, umožňuje vnímání všemi smysly.“ (Gardošová, Dujková, 2012, s. 24)

Asistent pedagoga zřejmě nebude mít možnost (alespoň na začátku své praxe) zasahovat do přípravy podnětného prostředí. Přesto je velmi potřebné, aby byl seznámen s hlavními principy pro vytváření podnětného prostředí, které už svým uspořádáním a respektováním stylů učení nejrůznějšího typu napomáhá všem dětem naplňovat v maximální míře jejich potenciál.

Pracovní koutky

V předškolních zařízeních by měly být třídy a herny uspořádány do pracovních koutků (center), které umožňují hru i tvůrčí práci jednotlivcům i skupinám.

Pracovní koutky jsou jakýmsi dílnami, v nichž se dítě samo učí prostřednictvím hry a práce s nejrůznějšími materiály. Takové prostředí děti inspiruje, motivuje a podporuje ke hře i k práci dle vlastních představ a vlastního výběru na společné téma. Vládne v něm vstřícná komunikace a je vhodným zázemím pro kooperativní činnosti.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Děti se v pracovních koutcích učí tak, že si hrají a pracují s různými předměty a materiály, mají možnost pracovat a manipulovat s předměty pokud možno tzv. „ze života“. Jen tak mohou získat autentickou zkušenost, nabýt nové dovednosti. Řezat kousek dřeva s napodobeninou pilky rozhodně nepřinese dětem tolik zážitků a zkušeností, jako když si to zkusí s opravdovou pilkou (dětská verze), jakou má třeba jejich tatínek v dílně. Děti se při těchto činnostech mohou učit navzájem, napodobou a pozorováním.

Při práci v malých skupinkách spolu děti přirozeně komunikují a rozvíjejí své vyjadřovací schopnosti, řeší problémy, učí se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi, rozhodují se. Tím je můžeme vest ke spolupráci a samostatnosti.

Mějte na paměti, že období od 3 do 6 let je vývojovým obdobím hry a pro dítě je hra stejně významná jako práce pro dospělého. Hru a učení od sebe nelze oddělovat.

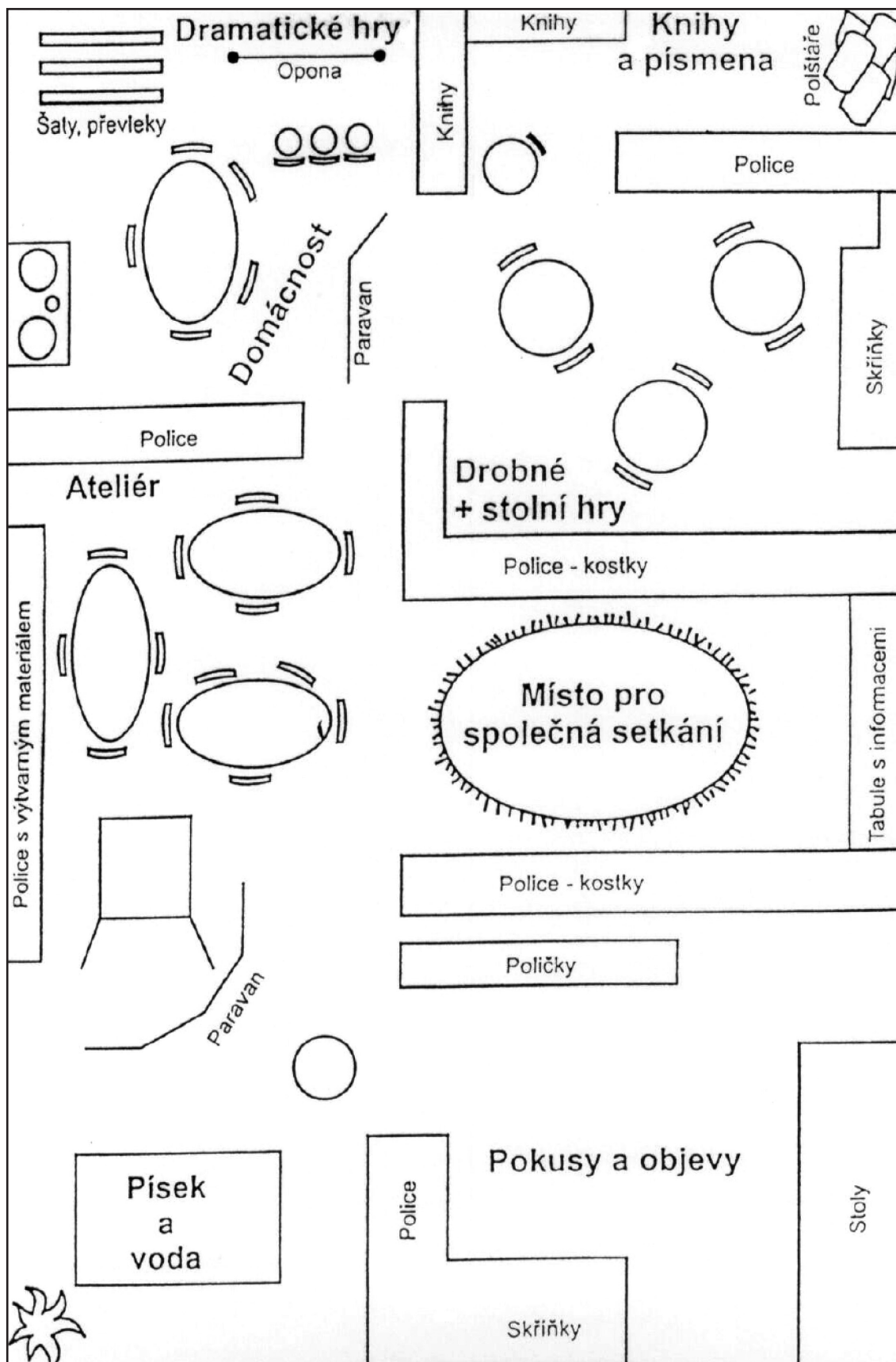
Pracovní koutky se dají vytvořit v každé mateřské škole. Ve většině případů jde jen o rozumné a promyšlené uspořádání třídy tak, aby bylo pro děti jasné, přehledné, jednoduché na úklid, podporovalo jejich samostatnost a zajišťovalo zároveň bezpečnost.

Prostředí má být nejen funkční, ale i estetické, takové, ve kterém se budou dobře cítit děti i pedagogové. Jednotlivé pracovní koutky je dobré vzájemně oddělit (třeba jen náznakově – lehkým paravánem), aby děti měly soukromí pro práci a vzájemně se nerušily.

Každý pracovní koutek je vhodné označit, aby děti věděly, jaký typ činností je v něm možné vykonávat.

Pro lepší orientaci a předcházení konfliktům je vhodné označit koutek i počtem dětí, které tu mohou společně pracovat. Ideální skupina pro práci je počet tří až šesti dětí. **V praxi bylo ověřeno, že právě v takových skupinách dochází k dobré interakci a je tam mnohem méně konfliktů.**

Důležité je vybavení tohoto prostředí vhodnými pomůckami, stavebnicemi, materiálem jak didaktickým, tak pro kreativní výtvarné a pracovní činnosti.



Obr.: Příklad rozčlenění třídy do pracovních koutů
 Pracovní materiál z archivu MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Pomůcky

Každý pracovní koutek má být vybaven takovým množstvím pomůcek, aby tam mohla bez problému pracovat celá skupinka.

Pomůcky mají být dostupné, uspořádané v otevřených nebo lehce přístupných skřínkách, což pomáhá dětem k jejich samostatnosti.

Pomůcky by měly být neustále doplňované, obměňované a měly by mít své pevné místo na polici – pro snadnější orientaci a úklid.

Jednotlivé police je možné označit obrázkem pomůcky, která tam má své místo, aby každý po ukončení hry věděl, kam má hračky, materiály a nářadí uložit.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

PŘEHLED TYPŮ ČINNOSTÍ VHODNÝCH PRO VŠESTRANNÝ ROZVOJ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU:

KOUTEK VÝTVARNÉ A KREATIVNÍ ČINNOSTI

Výtvarné činnosti poskytují dětem radost, prožitek a uspokojení. Podporují u nich především tvořivost, představivost, činorodost, zvědavost a rozvoj fantazie. Mají-li děti čas, příležitost a dost volnosti, aby mohly experimentovat a vyzkoušet si realizovat vlastní nápady, rozvinou v sobě vlohy, které jim budou v dospělosti nápomocny v jejich profesi.

Dítě v předškolním věku maluje především na základě citových prožitků. Proto je velmi problematické jakékoliv hodnocení dětských výtvarů, protože nemůžeme posoudit, co zrovna dítě cítí.

Pedagog by v tomto koutku měl v dětech podporovat originalitu, nikoli je omezovat. K tomu může docházet třeba tím, že dětem předkládáme modely a vzory nebo jim přímo zasahujeme do jejich výtvarné práce. Tyto nevhodné aktivity ze strany dospělého mohou vést až k frustraci, protože malé děti nemají dobře vyvinutou koordinaci oko–ruka a jemnou motoriku. Výtvarné činnosti rozvíjí city dětí, poskytují jim možnost komunikovat beze slov, umožňují uvolnit citový přetlak, dodávají pocit síly a uspokojení z vytvořeného díla. Rozvíjí u dětí jemnou motoriku, hmat, zrakovou perцепci, podporují koordinaci oko–ruka. Dávají možnost pracovat ve skupině a střídát se, učí děti starat se o svěřený materiál a vedou je

k samostatnosti. Podporují rozvoj inteligenčních schopností, neboť rozlišují slovní zásobu, pomáhají chápat příčinu a následek, učí vnímat barvu a tvar, rozpoznávat vlastní jméno, když si dítě podepisuje spolu s učitelem svůj výkres. Učí děti plánovat si činnosti a déle se soustředit.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Koutek výtvarných činností by měl být umístěn ideálně u okna a být dostatečně velký, aby si děti při práci navzájem nepřekážely. Pomůcky jsou dětem dostupné, na policích jsou k dispozici pastelky, voskovky, fixy, tužky, suché pastely, rudky, barvy prstové, temperové, vodové, kelímky na vodu, hadříky na utírání štětců, různé velikosti štětců, molitanové houbičky, špejle, podložky a modelovací hlína, formela, špachtle, výkresy a papíry různé kvality a barvy, nůžky (pro praváky i leváky), lepidla, stužky, zbytky látek a molitanů, klubíčka vlny a nití, časopisy na vystřihování apod.

Neměly by zde chybět malířské zástěry nebo stará trička, ve kterých by děti pracovaly beze strachu, že si ušpiní oděv. Na zdi by měly mít děti k dispozici velké plochy balicího papíru na procvičování grafomotoriky, který by se vždy po čase obměňoval.

Děti v tomto koutku mohou vykonávat tyto činnosti:

- malovat na dané téma štětcem, houpičkou, starým zubním kartáčkem, prsty, experimentovat s barvami (míchání, otiskování, zapouštění);
- kreslit pastelkami, tužkou, fixy, křídou, rudkou, uhlem, špejlí máčenou do tuše, zmizíkem do inkoustového podkladu;
- modelovat z formely, hlíny, těsta;
- tvořit koláže z papíru, textilu a jiných materiálů;
- vyrábět prostorové výrobky z krabic, stužek, špejlí;
- skládat z papírů, kašírovat;
- vystřihovat z různých materiálů.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Role pedagogického týmu by se v tomto koutku měla omezit na přípravu pomůcek a vysvětlení činností a technik, které zde mohou děti provádět.

- Nepředvádějte dětem co a jak dělat.
- Neříkejte dětem, co přesně mají vytvořit, konečný výsledek není důležitý.
- Neptejte se dětí, co malují. Třeba si malují jen tak.
- Pokud malují něco určitého a vy to nemůžete poznat, tak jim tím nepřímo říkáte, že se jim to nepovedlo.
- Buďte opatrní, když říkáte: „To je krásné.“ Dítě třeba malovalo hrozného netvora!
- Nezdůrazňujte příliš úhlednost a čistotu.

- Nespěchejte na děti.
- Neporovnávejte práci jednotlivých dětí. Soutěžení není pro malé děti dobré, protože narušuje rozvoj kamarádských vztahů mezi vrstevníky.
- Nevyvěšujte jen nejlepší výkresy. Uvědomte si, že „chybné“ proporce mohou zobrazovat pocit nebo vlastní zkušenost dítěte.
- Není třeba komentovat každý jednotlivý výtvar. Dítě přistupuje k umění jinak než dospělý. Oceňujte jejich práci samu o sobě, ne podle měřítek dospělých.
- Neočekávejte, že děti po sobě budou umět uklidit bez vaší pomoci.

KOUTEK HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ

Hudba je univerzálním prostředkem komunikace, zábavy, poučení i uklidnění dětí. Je jedním z nejbohatších zdrojů pro učení dětí předškolního věku. Je přirozenou součástí jejich hry a styku s dospělými. Nejcennějším nástrojem je lidský hlas. Existuje niterní spojitost mezi hudbou a citem a mezi hudbou a jazykem. Děti hudbu také spontánně vytvářejí. V mateřské škole je hudba nedílnou součástí každodenního programu.

Carl Orff formuloval základní principy vlivu hudby na dítě. Věřil, že řeč, pohyb, hra a píseň jsou jedno. Navrhoval, aby se přirozená řeč a pohyb dětí užívaly jako odrazový můstek pro získání hudebních zážitků, aby se děti na hudbě aktivně podílely.

Hudební zážitky pěstují v dětech představivost a podněcují improvizaci. Hudba pomáhá rozvíjet dítě především v oblasti citů – ukolébavka matky k uklidnění a ukonejšení dítěte není zatím překonána žádným jiným „tišícím prostředkem“. Děti, kterým rodiče často zpívají, budou nejdříve zpívat svým panenkám a pak po celý život.

Hudba je pro všechny, děti i dospělé, silným zdrojem emocí, je prostředkem, jak si najít cestu k uzavřenějším či nesmělým dětem. Děti od přírody rády tancují. Dávejte dětem možnost reagovat pohybem na hudbu. Vytvoří si vlastní pohyb, kterým vyjádří radost a nadšení.

Hudba zároveň podporuje jazykový vývoj (každý jazyk má v sobě rytmus a melodii), uvolňuje napětí, rozvíjí schopnost zapamatování, motoriku, koordinaci pohybů, napomáhá rozvoji myšlení a abstrakce.

Hudba je spojujícím článkem mezi jednotlivými činnostmi, je vždy žádoucím oživením, radostným podnětem pro všechny. Kromě toho, že pracujeme s dětmi u klavíru, je dobré zahrnout hudbu často i do plánovaných činností během dne ve třídě i venku.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pozor ale na hudbu, která slouží jako kulisa. Když hudbu provozujeme, má být v centru pozornosti. Kulisu mají rádi dospělí, ale děti spíše ruší a otupuje.

Koutek hudby je obvykle situován tam, kde je klavír. Děti zde mají k dispozici rytmicko-melodické nástroje, triangel, rolničky, chrastítka, zvonkohru, flétnu, kytaru, housle, případně také nástroje, které si samy vyrobily:

- Chrastítka (umělohmotné skleničky, kovové plechovky od limonády, krabičky s víkem naplněné čočkou, rýží, mákem, kamínky, navléknuté ořechové skořápky...).
- Strunné nástroje (gumičky, krabičky, drátky).
- Bicí nástroje (kostičky, plechovky, vše co při nárazu zní, „znějící láhve“ – různě naplněné vodou – na které vytukáváme lžičkou, vařečkami, pokličkami, oříšky...).
- Dechové nástroje (umělohmotné trubičky apod.).

Činnosti, které mohou děti vykonávat v hudebním koutku:

- zpívat písně;
- rytmizovat písně a říkadla;
- vytleskávat melodie, slova;
- podupávat, tanec;
- hrát hudební hádanky;
- broukat;
- hrát sluchové hry, hru na ozvěnu;
- poslouchat klasickou hudbu (Vltava, Čtvero ročních období, Obrázky z výstavy...);
- pracovat s folklorním materiálem;
- věnovat se baletu.

Úloha pedagogického týmu v tomto koutku tkví především v motivaci a osobním příkladu, ve vyhledávání vhodného pěveckého a hudebního materiálu. Návčivky písni se provádějí v ranním kruhu nebo při frontální činnosti.

KOUTEK V PODOBĚ KUCHYŇKY

Kuchyňka je pracovní koutek, kde si děti mohou hrát na domácnost, a to nejen „jako“, ale i doopravdy. Tento koutek je vybaven nábytkem, který bývá obvykle v kuchyni – pracovním stolem, příborníkem, policemi na nádobí, malým vařičem, přenosnou elektrickou či mikrovlnnou troubou. Nádobí je funkční, tedy „opravdové“. Děti mají k dispozici hrnce, pánev, mísy, hrníčky, talíře, příbory, vařečky, kvedlačky, prkýnka na krájení ovoce, zeleniny a jiných druhů potravin, příborové nože, struhadlo, různé formičky na vykrajování těsta.

Je třeba, aby děti měly k dispozici nádobu na umývání znečištěného náčiní a nádobí a také vhodné pracovní oblečení (zástěrky, čepice, čelenky, pláště, utěrky, ubrousky). Ideální je kuchyňská linka s dřezem a tekoucí teplou a studenou vodou.

Děti mohou v kuchyňce vykonávat tyto činnosti:

- připravovat zeleninové nebo ovocné saláty;
- připravovat pomazánky;
- připravovat jednohubky;
- péct buchty, cukroví, vizovické pečivo;
- vařit pudink, krupici, polévky, čaje apod.;
- péct placky, palačinky.

Asistent pedagoga v kuchyňském koutku plní především roli partnera, poradce, dohlíží na bezpečnost dětí. Vypomůže při čtení a psaní receptů, vysvětlí postup práce, dbá na hygienu, nezasahuje do práce dětí, dokud ho o to děti samy nepožádají.

KOUTEK V PODOBĚ DÍLNY

V tomto pracovně-technicky zaměřeném koutku mají děti možnost pracovat s různým materiálem a nástroji, které obvykle vidí v dílnách svých rodičů.

Dílna je hlučný koutek a měl by se umístit co nejdál od koutků klidových, tichých. Základním vybavením tohoto koutku je ponk nebo jiný stabilní podstavec. Děti zde mají k dispozici kladívka, pilky, hřebíky, šroubky, šroubovák, svěrák, kleště a kombinačky, dráty, odřezky a prkýnka z měkkého dřeva, kusy polystyrenu, lepenky, krabice, korek, staré nefunkční telefony, tranzistory, prázdné špulky, plastové láhve, lepidla, ochranné brýle, přilby, rukavice, různé předměty na opravu apod.

Děti v tomto centru mohou vykonávat tyto činnosti:

- zatloukat hřebíky;
- řezat menší kousky z prkýnek;
- zhotovovat různé předměty – ptačí budky, krmítka, žebříky ke květinám;
- zhotovovat makety lodí, aut, letadel;
- vytvářet doplňky ke hrám v jiných koutcích;
- vytvářet prostorové stavby z krabic – domy, zvířata...;
- opravovat pokažené a poškozené hračky (dřevěná autíčka, vláčky);
- vytvářet obrázky zatloukáním hřebíků a navíjením provázků;
- tvořit ozdobné předměty z drátů;
- využívat plastové láhve k výrobě přesýpacích hodin, váziček, květin atd.;
- tvořit imitace elektrických obvodů.

Funkce učitelského týmu v dílně spočívá především v motivaci všech dětí k práci, aby získaly kladný vztah k manuálním činnostem.

Pedagogové musí především vysvětlit dětem pravidla bezpečnosti při práci v dílně, podporovat jejich nápady, jakkoliv se mohou jevit příliš náročné. Jejich realizace nemusí být dokonalá, důležité je, aby děti uspokojovala. Dosud neznámé technické dovednosti, které děti přivedou k cíli, předvede pedagog.

KOUTEK MANIPULAČNÍCH A STOLNÍCH HER

Při vytváření koutku pro drobnou manipulaci a stolní hry (jemné motorické činnosti) potřebují děti klidnější část třídy, stůl a židle, otevřené police, vhodný je i tzv. Lego stůl (stabilní podložky, uprostřed stolu zabudovaná nádoba na Lego kostky).

Koutek manipulačních a stolních her je zaměřený především na rozvoj jemné motoriky, fantazie, trpělivosti, vůle pro dokončení díla, poznávání barev, geometrických tvarů, čísel,

zvířat, rostlin, jednotlivých druhů práce. Rozvíjí se zde matematické představy, jazykové a sociální dovednosti, buduje se tu základ pro pozdější čtení, ale i tvůrčí a estetické vyjádření. Při společenských hrách se děti učí poznávat barvy, počítají, učí se dodržovat pravidla, rozvíjejí svou schopnost sebeovládání a spolupráce. Učí se mít radost ze hry a přijímat úspěch i neúspěch (který není závislý na výkonu, ale na náhodě) a vyrovnávat se s ním.

Hry v tomto koutku vyžadují zaostření oka a koordinaci oko–ruka. Je proto nutné, aby v koutku byl dostatek světla a prostoru. Děti zde mají k dispozici různá pexesa, domina, puzzle, skládačky, drobné hříbečky, kuličky, skleněné chipsy, mozaiky, korálky různých velikostí, tvarů a materiálů na navlékání, barevné magnety s kovovou tabulkou, magnetické tabulky, stavebnice (např. Seva, Seko, Cheva atd.), společenské hry (Člověče, nezlob se, Berušky, Šachy, Mlýn, Kameny, Černý Petr...). Jsou zde také pomůcky pro rozvoj smyslů, např. hmatový pytlík, smirkové destičky, přírodniny k třídění, drobné předměty k čištění, vkládací tvary s úchyty atd.

Děti mohou v tomto koutku vykonávat tyto činnosti:

- stavět ze stavebnic dle vlastní fantazie a na dané téma;
- hrát domino, pexeso...;
- skládat puzzle;
- vytvářet mozaiku z různých tvarů;
- hrát společenské hry;
- navlékat korálky podle daného návodu i dle vlastní fantazie.

Učitel a asistent pedagoga především pozorují děti při hře, dělají si poznámky o tom, jakou hru si dítě volí, je-li pro něj těžká nebo méně náročná, aby mohli postupně nabízet dítěti hru na vyšší úrovni, když byla stávající dostatečně naplněna.

Děti často vyžadují pozornost učitele u společenských her, dokud neznají její pravidla. I později rády uvítají dospělého jako spoluhráče. Někdy si děti hrají s neznámou hrou tak dlouho, až objeví, k čemu doopravdy slouží, nebo si vymyslí svá vlastní pravidla. Pedagog se zapojuje do her jen v případě, že si děti neumějí poradit a požádají o pomoc. I v takovém případě je dobré doporučit dítěti, ať se poradí nejdříve s kamarádem (jedním, druhým, třetím) a teprve v případě neúspěchu přichází pedagog se svou radou – nejefektivnější je učení od kamaráda, který již danou dovednost/vědomost zvládl.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Když se dítěti nedaří složit skládku, puzzle, snažte se dítěti naznačit, jak by mělo postupovat, např. aby se řídilo tvarem a souvislostmi: „Čemu je podobný tento kousek? Myslíš, že patří nahoru na oblohu, nebo dolů na zem (když je třeba zelený)?“ Než dítěti poradíte, musíte vždy počkat, než samo vyzkouší různé možnosti.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Je rozdíl mezi radou a rušením dětí u práce. Pedagog děti učí, jak se o věci starat, podněcuje je k tomu, aby dokončily započatou práci a správně roztrídily a uklidily materiály. S úklidem, hlavně na začátku školního roku, pomáhají pedagogové dětem vždy, když je třeba.

DÍLNA „KOSTKY“

Mezi důležité koutky patří prostor pro konstruktivní a hrubé motorické činnosti. Z kostek může dítě stavět, cokoliv chce. Může stavět stále stejnou věc, pozměnit ji nebo stavět něco zcela nového. Z kostek nelze stavět ani „chybně“, ani správně.

Protože neexistuje jediný správný vzor, děti mají volnost ve výběru, prostor pro vlastní vkus, sebevyjádření i sebedůvěru a rozvoj vlastní představivosti, fantazie a tvořivosti.

V tomto koutku si procvičují hrubou a jemnou motoriku, rozvíjejí sociální a jazykové dovednosti, upevňují znalosti z různých oblastí (matematika, rozvoj inteligence...).

Tento prostor má být dostatečně velký a umísťujeme ho tam, kde není mnoho provozu. Vyhneme se tím boření staveb při rychlejším pobíhání některých dětí. Podlahu je vhodné pokrýt kobercem, který dobře tlumí zvuky, kostky na něm nekloužou a děti zde mohou sedět i lézt. Je vhodné, aby si tu děti mohly své složitější stavby ponechat do odpoledne nebo do příštího dne. Mohou je tak dál dotvářet a vylepšovat. Stavby si děti označí cedulkou s podpisy všech, kdo se na práci podíleli.

Pomůcky mají být opět uspořádány podle velikosti a tvarů v označených krabicích či kontejnerech v otevřených policích tak, aby děti snadno poznaly, kde co najdou a kam mají pomůcky vracet. Mezi pomůcky patří velké molitanové nebo dřevěné stavebnice, Polikarpova stavebnice, různé typy středně velkých dřevěných nebo umělohmotných souborů, klasické barevné i obrázkové kubusy. Koutek lze obohatit také autíčky, lodičkami, letadly, vozíky, dopravními značkami, figurkami zvířat, lidí, dopravním kobercem apod.

Děti v tomto koutku mohou vykonávat tyto činnosti:

- přenášet a třídit kostky;
- stavět tematické stavby (k tématům: kde bydlím, zvířata, statek, ZOO, rakety, letadla...);
- hrát si na dopravu (stavby silnic, letišť, mostů...);
- poznávat tvary, barvy, velikosti;
- vážit, třídit, poměřovat, určovat polohu;
- stavět překážkové dráhy z kostek;
- stavět podle plánu.

Pedagogický tým především dbá na to, aby byl koutek pro děti atraktivní. Kostky a materiály je potřeba přidávat, ubírat a obměňovat podle toho, jak se hra rozvíjí během školního roku, a také podle tématu. Závisí to vždy na skupině dětí.

Asistent pedagoga nebo učitel sleduje děti při aktivitě – do jaké míry jsou zaujaté hrou, jestli pracují samy nebo s jiným dítětem. Povzbuzuje děti ke hře, povídá si o jejich práci,

klade jim otázky týkající se účelu, postupu stavby apod. Ptá se, jak budou řešit případný problém, ale předčasně nezasahuje radou.

KOUTEK PŘEDČTENÁŘSKÝCH A MATEMATICKÝCH ČINNOSTÍ (ROZVOJ ŘEČI)

Tento koutek slouží k podchycení zájmu o literaturu, o čtení a psaní, i když v předškolním věku jde především o nápodobu těchto činností.

Malé děti jsou zvědavé, přemýšlejí spontánně a konkrétně. Chtějí mít přístup do světa dospělých. Umět číst a psát je přitom jedním z klíčů k tomuto světu a děti se většinou těší, že se to v budoucnosti naučí. Učení se jazyku je proces přirozený všem lidem, postupuje krok za krokem způsobem, který lze předvídat, stejně jako když se dítě učí chodit.

Tento koutek je místem, kde děti vnímají mluvenou a psanou podobu písma, kde manipulací s knihou i písmeny se s nimi pomalu seznamují a postupně je rozpoznávají na základě tvaru. Koutek zřizujeme v tichém, klidném místě třídy, kde je dostatek světla. Prostor má být oddělen nízkým nábytkem, panely, paravány nebo knihovnou tak, aby jej děti mohly v klidu užívat, kdykoli k tomu v návaznosti na denní plán mají chuť. Je zde stůl pro práci s písmeny, křesílko nebo pohovka.

Děti zde mají k dispozici tužky, pera, pastelky, papír linkovaný i nelinkovaný, nůžky, kancelářské sponky, spínací strojek, nůžky, děrovačku, lepidlo. Velmi užitečný může být počítač a tiskárna nebo starší psací stroj. V knihovně by děti měly mít dostatek knih pohádkových, obrázkových, populárně naučných, encyklopedií atd. Druh a úroveň knih volíme podle věku a zájmu dětí. Obměňujeme a doplňujeme je podle tématu, na kterém děti právě pracují. Knihy mají být rozložené na policích či stojanech ve výšce očí dětí a tak, aby je přilákaly a zaujaly. Je tady také dostatek časopisů, starých kalendářů, skládaček z písmen nebo číslic, písmenkových puzzle, písmen z různých materiálů (molitanu, pryže, papíru, smirku...).

Je zde místo k naslouchání a relaxaci s měkkými polštáři a molitany, kde jsou k dispozici kazety s pohádkami, kazetové magnetofony, přehrávače a sluchátka. Součástí koutku by měla být také keramická tabule s magnety.

Děti v tomto koutku mohou vykonávat tyto činnosti:

- poslouchat pohádky, básničky, říkadla;
- seznamovat se s knihou a jejím obsahem;
- prohlížet a vyhledávat obrázky k tématům;
- vyprávět příběhy podle obrázků a karet;
- opisovat slova do sešitu, psát nápodobou;
- vytvářet si své vlastní knihy doplněné o kreslené nebo vystřižené a nalepené obrázky;
- kreslit a psát fixy na tabuli;
- vystřihovat, porovnávat a nalepovat písmena;
- skládat puzzle;
- opisovat písmena na počítači nebo psacím stroji;
- diktovat text učiteli/asistentovi;
- hrát slovní hry, Scrabble...;

- hrát si se slovy a rýmem;
- hledat dvojice obrázků – slovo;
- využívat rozpočítadla, říkanky;
- vyprávět zážitky z filmu, divadla;
- označovat předměty odpovídajícími nálepkami a symboly;
- navštěvovat knihovnu, knihkupectví;
- vyhledávat počáteční, koncové hlásky;
- vytleskávat slova;
- luštit dětské křížovky a labyrinty;
- seznamovat se s čísly, jejich psanou podobou.

Asistent pedagoga pomáhá v tomto koutku dětem s výběrem vhodných knih a materiálů, upravuje prostor dle potřeb. Je pro ně partnerem ve zkoumání a dalším poznávání jazyka, písmen a knih, předčítá, a dává tak dětem možnost sebepoznávání i dobrou motivaci pro učení. Je jazykovým vzorem.

KOUTEK BADATELSKÝCH ČINNOSTÍ (POKUSY A OBJEVY)

Tento koutek zřizujeme u okna, kde je dostatek denního světla. Slouží k různému pozorování, pokusům biologickým i chemickým, k pěstování a objevování. Je tu umístěn také koutek živé a neživé přírody, děti se zde mohou starat o zvíře (morče, křečka, želvu, rybičky, andulku apod.). Koutek je vybaven různými přírodninami, kamínky, mušlemi, kousky kůry, mechu, listy, herbářem, lupou, mikroskopem, zkumavkami, sádro, pískem, baterkou, nádobkami na sbírky. Děti v tomto koutku vytvářejí *Knihu pokusů a objevů*, používají naučné knihy a encyklopedie, které si sem mohou přinést z koutku předčtenářských a matematických činností.

Děti mohou v tomto koutku vykonávat tyto činnosti:

- pozorovat lupou nebo mikroskopem hmyz, rostliny, přírodniny;
- pozorovat strukturu dužin ovoce a zeleniny;
- pozorovat přírodu a přírodní jevy (duhu, déšť, bouřku, sníh, led, kroupy);
- pozorovat olejové (benzínové) skvrny ve vodě;
- dělat pokusy se světlem;
- připravovat různé roztoky (slaný, sladký, kyselý);
- pozorovat vypařování vody (v hrnci na vařiči, v nádobce na ústředním topení);
- dělat pokusy s magnetem a kovovými pilinami;
- odlévat otisky a odlitky ze sádry (prstů, chodidel, dlaní, přírodnin, předmětů);
- zhotovovat herbář;
- míchat barvy;
- analyzovat strukturu přírodnin živých i neživých;
- pozorovat jak klíčí luštěniny, zrní, co potřebují k životu;
- chovat zvířata, krmit je a pomáhat při úklidu klece, akvária...

Pedagogický tým má v tomto koutku významnou roli, která spočívá především v dobré motivaci k práci všech dětí. Při většině pokusů potřebují děti asistenci dospělého (učitele, asistenta). Učitelé se někdy necítí v oblasti pokusů a objevů dostatečně kompetentní. Když neznají odpovědi na otázky, např. „*Proč je obloha modrá?*“, mají alespoň příležitost dětem ukázat, jak se vyhledávají odpovědi v knížkách, encyklopediích, jak nám knihy pomáhají a k čemu slouží populárně naučná literatura. Děti samy pomáhají při vyhledávání odpovědí.

Pedagogové dodávají materiály a předměty potřebné ke zkoumání a pokusům podle plánovaného tématu. Vedou děti ke zkoumání materiálů, k řešení problémů a k zájmu o příčinu dění. Např.: „*Co se stane, když nasypeme sůl (cukr, písek...) do nádoby s vodou? Proč tomu tak je?*“ Zapisují jednotlivé pokusy do *Knihy objevů a pokusů*, kterou děti doplňují vlastními nákresey a ilustracemi.

KOUTEK VODA – PÍSEK

Práce v tomto koutku je pro děti vždy velkým zážitkem a dobrodružstvím. Tyto hry podporují smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla a rozvoj jemné motoriky. Přemísťováním, porovnáváním váhy si děti rozvíjejí také matematické představy. Koutek podporuje chápání přírodních zákonů – co plove na hladině, co se naopak potopí (proč se neoloupaný pomeranč nepotopí a oloupaný ano). Podporuje sociální cítění při hraní rolí, dělení se o hračky (využíváním zkušeností ze světa dospělých). Mnoho radosti kolem tohoto stolu podporuje sounáležitost a chuť podělit se o dobrou náladu, vtahuje do činnosti i nesmělé děti.

Zařízení koutku vyžaduje prostor v blízkosti hygienického zařízení s podlahovou krytinou, která se dá snadno udržovat. Je zde umístěn stůl – nejvhodnější je na kolečkách, se kterým se dá bez problému manipulovat a přemísťovat jej. Stůl má místo pracovní desky zapuštěnou vaničku, ve které je písek nebo voda podle aktuální potřeby, tématu či projektu. Je vhodné tento stůl umístit v bezprostřední blízkosti badatelského koutku, protože hodně pokusů mohou děti provádět právě zde.

Ve vaničce má být dostatek vody pro různé hry, kterou nejméně jedenkrát za týden z hygienických důvodů vyměníme. Písek ve vaničce je nutné udržovat hygienicky nezávadný, čistý a přesátý. Má ho být tolik, aby děti mohly stavět tunely, dělat bábovičky, avšak ne tolik, aby přepadával přes okraje. Kolem tohoto koutku je více nepořádku – rozlitá voda, rozsypaný písek – proto zde mají děti po ruce hadr na podlahu, lopatku a smetáček, ručníky. Je vhodné, aby měla nádoba víko/poklop, kterým se vanička po práci zakryje. Poklop by neměl úplně doléhat, aby voda nebo písek mohly větrat. Tento stůl můžeme také použít na jiné hmatově zajímavé materiály, např. piliny, sníh, podzimní spadané listí, žaludy, kaštaný, odřezky ze dřeva, kusy ledu.

Pro koutek voda – písek jsou vhodné tyto doplňky: kbelíky, lopatky, formičky, trychtýře, odměrky, sítko, vodní mlýnky, plovoucí hračky – možné doplnit o lodičky, zvířata, ryby, mušle, kamínky, klacíky, molitanové houby, dřevěné, polystyrenové i kovové předměty.

Hračky mají být uloženy tak, aby si je děti mohly samy vybírat. Nejvhodnější umístění je přímo pod pracovním stolem na odkládací plošině. Vhodné je i uložení do umyvadel

z umělé hmoty, většího kbelíku. Mokrý hračky děti po hře uloží na ručník, hadr. Hračky od písku děti vždy po hře opláchnou vodou a dají vysušit.

Děti zde mohou vykonávat tyto činnosti:

- přelévat vodu (hra s vodními mlýnky);
- hrát si s plovoucími hračkami;
- hrát si s mýdlovou vodou – bublinkami;
- prát prádlo pro panenky;
- dělat pokusy s předměty, které se potopí a které plovou – třídění;
- pozorovat olejové skvrny a jejich odstraňování z vodní hladiny;
- pouštět lodičky;
- foukat do papírových lodiček;
- psát do písku – prsty, klackem;
- otiskovat předměty do vlhkého písku;
- stavět z písku – hrady, tunely, cesty, rybník, pohoří, sopky;
- doplňovat stavby přírodninami;
- dělat bábovičky;
- přesívat suchý písek;
- pozorovat, jak taje led či sníh, jejich čistotu.

Asistent pedagoga dodává hračky a pomůcky, které se vztahují k plánovanému tématu. Vede děti ke zkoumání materiálů, k řešení problémů a zájmu o příčinu dění. Vede děti k tomu, aby dodržovaly bezpečnost při práci v koutku (např. utřely rozlitou vodu, aby nedošlo k uklouznutí; aby si děti nenasypaly písek do očí, neutíraly si oči znečištěnými rukama, rozsypaný písek po sobě zametly atd.). Doporučovaný počet dětí pro tento koutek je 2 až 3. Při větším počtu dětí tu obvykle dochází k problémovým situacím a konfliktům.

KOUTEK NÁMĚTOVÝCH HER (DRAMATICKÝCH ČINNOSTÍ)

V tomto koutku probíhají především napodobivé a námětové hry. Děti si tu hrají, napodobují dospělé a učí se různým sociálním rolím. Rozvíjejí své schopnosti chápat a zvládat různé situace. Napodobivé hry hrají děti na celém světě, kdekoliv se zrovna nalézají a s čímkoli, co je zrovna po ruce. Přestože detaily této hry se liší podle toho, ve které části světa a ve které kultuře se nalézáme, témata jsou vždy podobná. Děti předvádějí místa a situace, které jsou jim dobře známé. Napodobují členy rodiny a hrají si na lidi ze svého okolí. Reprodukují svět kolem sebe tak, jak mu rozumějí, nebo když z něj mají strach a dobře jej nechápu. Napodobivá a námětová hra je důležitá pro rozvoj všech oblastí vývoje dítěte.

Rozvoj sociálního citění – Her v koutku dramatiky se téměř vždy účastní více dětí. Díky tomu jsou tyto hry důležitým podnětem pro rozvoj sociálního citění a sociální komunikace dětí. Učí se zde řešit konfliktní situace, vcítit se do druhého člověka, podělit se o věci a hračky.

Citový rozvoj – Děti vnášejí do hry vše, co vědí o životě – své chápání i nepochopení světa, svá přání, svůj strach a někdy i bolestné vzpomínky, se kterými se jen těžko vyrovnávají.

Pro malé děti, které ještě neumějí využívat dost efektivně jazyk, je hra často jediným způsobem, jak se vyrovnat s okolním světem. Nepříjemné zážitky a frustrace, kterými se děti mohou trápit dlouhou dobu, si přehrávají ve scénkách, s loutkou pořád dokola, až zvládnou svůj strach a dosáhnou určité úlevy. Při hrách používají svou představivost, vybírají si role a organizují situace a zážitky tak, aby získaly pocit citového bezpečí. Vyvíjí se u nich lepší pochopení pro osobní silné a slabé stránky, lépe rozumějí tomu, co mají a nemají rády, vyzkoušejí si svoji schopnost vést a přesvědčovat, nebo naopak nechat se vést a následovat, souhlasit... To vše jim pomáhá vytvořit si realistickou představu o sobě samém.

Rozvoj inteligence – V napodobivých a námětových hrách děti uplatňují mnoho myšlenkových procesů. Používají paměť, zkoušejí si nové myšlenky, učí se metodou pokusu a omylu, plánují a následně plány i uskutečňují, rozvíjejí svou představu o tom, co je minulost, přítomnost a budoucnost. Při svých hrách v tomto koutku často používají hračky a materiály novým způsobem. Tvořivost je důležitý myšlenkový proces. Napodobivé a námětové hry jsou důležité při vytváření abstraktních pojmů, matematických pojmů jako klasifikace, kategorie. Děti si při nich ověřují správnost svého úsudku, analyzují a zobecňují. Všechny tyto postupy jsou základem samostatného myšlení.

Rozvoj jazykových schopností – Rozvoj slovní zásoby a pojmového myšlení je nutným předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení a porozumění čtenému textu. V koutku dramatických činností užívají děti jazyk, aby komunikovaly, vyměňovaly si navzájem své myšlenky, a tím zlepšovaly svoji výmluvnost, rozšiřovaly slovní zásobu a upevňovaly si pojmy.

Koutek je vhodné oddělit paravánem, skříňkou, policemi tak, aby měly děti uvnitř koutku dostatek prostoru a soukromí. Může tu být stůl, křesílka, pohovka, police na odložení hraček, velké zrcadlo. Děti zde mají k dispozici různé převleky, oděvy, doplňky – kabelky, klobouky, boty (staré lodičky od maminek), závoje, šátky, částí uniforem, staré telefony a jiné. Důležitými pomůckami jsou loutky (prstové, plošné), maňásci, marionety, kulisy. Pro námětové a napodobivé hry je vhodné mít jednotlivé pomůcky uložené v označených krabicích nebo dětských kufříčcích (např. pomůcky pro hru na lékaře, kadeřnictví, pošťáka, obchod...). Děti pak mají jasno, kam co patří, a pomůcky si samy vyberou podle toho, kterou hru si zrovna zvolí. V tomto koutku jsou také kočárky a panenky, oblečení pro panenky, postýlky, kolébky apod.

Děti mohou v tomto koutku vykonávat tyto činnosti:

- hrát si na rodinu, kadeřnictví, obchod, poštu, lékaře;
- hrát si na divadlo, dramatizovat scénky;
- hrát motivační hry.

Učitel a asistent pedagoga mají svými postoji ke hře vliv na to, zda jsou děti ke hře motivovány, nebo ne, zda se rozvíjí jejich představivost, zda se cítí dostatečně volně na to, aby vyjadřovaly své pocity, nebo zda se stydí. A je to opět učitel nebo asistent pedagoga, kdo může podpořit hru dětí prostřednictvím jiných činností v denním programu.

Pedagogický tým má právě v tomto koutku velký prostor pro pozorování a zaznamenávání témat, které si děti vybírají, s kým si hrají, jak se chovají, jaký mají postoj k jiným dětem a jak na ně jiné děti reagují. Děti nám zde bezpečně ukazují, jak vidí dospělé, které

znázorňují ve své hře. Tyto záznamy poskytují cenné informace o potřebách dětí a o tom, jak se tyto potřeby vyvíjejí v čase. Mohou také poskytovat podklady pro příští projekty a plány.

Reakce učitelů/asistentů na hru bývá ovlivněna jejich osobním postojem a hodnotami, které uznávají. To zpětně ovlivňuje hru samu – zda trpí předsudky nebo jsou tolerantní, jak rozumí vývoji dítěte atd. Jak učitel, tak asistent interpretují význam hry dětí tím, jak rozhodují co povolit, co podpořit a co zakázat. Dospělí musí dávat pozor, aby se příliš nevměšovali do hry, samozřejmě pokud se neděje něco, co by děti ohrožovalo, ať už tělesně, nebo citově. Nevhodné vměšování do hry může vést k tomu, že se děti přestanou chovat spontánně a volně se vyjadřovat.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pokud děti opakují některou hru stále dokola, může to znamenat, že je ta hra baví, ale také že je pro ně tento koutek už nudným a děti nijak neinspiruje. Pak je vhodné změnit prostředí a materiály, rekvizity, které by hru dětí znovu obohatily. V případě, že je hra divoká a zmatená, je potřeba zjistit, proč tomu tak je. Možná, že si děti nachystaly příliš mnoho věcí. Příliš mnoho materiálu evokuje mnoho myšlenek a hra se tříští. V tom případě pedagog pomůže uklidit některé materiály a hra může pokračovat dál. K nastolení pořádku ve hře často stačí nastolit pořádek v materiálech.

TĚLOVÝCHOVNÉ A POHYBOVÉ ČINNOSTI VHODNÉ NA ŠKOLNÍ ZAHRADU

Pobyt venku pomáhá dobře vyvážit den. Být venku na školní zahradě nebo v přírodě v okolí mateřské školy za každého počasí je pro děti zajímavé a zdravé. Pohyb a změna vzduchu pomáhají od stresu, nabízejí možnost k novému poznávání, pozorování, novým zážitkům a zkušenostem. Sportování na školní zahradě dodává dětem dobrý pocit. Můžeme zde s dětmi dělat činnosti, které nelze dělat ve třídě, ale i takové, které běžně ve třídě děláme (kreslení, poslech pohádek, manipulační hry, společně posvačit atd.). Děti tu zažijí všechna roční období. Venkovní prostředí nás spojuje s přírodou, probouzí v nás všechny smysly, dodává činností strukturu, barvu a vůni. Styk s přírodou obohacuje všechny oblasti dětského vývoje – tělesný, sociální i citový, rozvoj.

Venkovní prostředí není jen místem, kde se děti mohou „vyřádit“, ale také místem, kde se mohou mnohému naučit a toto dále rozvinout a procítit. Požádejte rodiče, aby pro pobyt na zahradě dali dětem sadu staršího oblečení, které by je neomezovalo ve hře a nemusely mít strach z poškození drahého oblečení. Vhodné je napsat rodičům seznam potřebného i náhradního oblečení pro dané roční období. V denním programu musíme samozřejmě přihlédnout k počasí a řídit se zdravým rozumem. Venku může být hezky za každého počasí. Špatné počasí se většinou nelíbí jen dospělým.

Školní zahrada musí být v první řadě bezpečná. Dle možností má být podobně jako třídy rozdělena na koutky s různým zaměřením:

Prolézačky – nejlépe ze dřeva, s měkkým povrchem pod nimi – tráva, písek, tunely, mosty, pohyblivé plošiny, žebříky, kladiny, lana a tyče na šplhání, závěsné a kyvadlové houpačky, houpačky na pružinách, stromy, závěsná lanová dráha, skluzavky a tobogány.

Činnosti, které zde děti mohou vykonávat:

prolézání a podlézání, houpání, skákání, procvičování rovnováhy na nestabilních lavičkách, kladině, kládě, houpačkách, procvičování svalů při šplhání, závěsné lanové dráze, ručkování na žebřinách, klouzání na skluzavkách a tobogánech, lezení po stromech

Pískoviště – nejlépe více pískovišť podle velikosti zahrady a počtu tříd. Pískoviště se musí udržovat v čistotě, dle hygienických předpisů měnit písek, v letních měsících má být stíněno přístřeškem nebo slunečníkem. Před příchodem dětí má být pískoviště upraveno hráběmi (prevence před případným znečištěním psy, kočkami, skleněnými střepy) a pokropeno vodou. Důležité je mít u pískoviště nádoby s vodou a ručníky na umytí rukou. Dětem zde dáme k dispozici kbelíky, misky, bábovičky, lopatky, lžice různých velikostí, sítko, stará autíčka, vláčky, kolečko, konvičku na zalévání, staré umělohmotné kostky, kamínky, kousky dřeva či desek. Děti se tu mohou věnovat vytváření staveb, hradů, cest, tunelů, kreslení a psaní do písku, „pečení“ báboviček, dortů, buchet, přesívání písku.

Pozemek – měl by být v odlehlejší, slunné části zahrady, nejlépe ohrazen či oddělen, kde by děti mohly pěstovat květiny, byliny, zeleninu, ovoce. K těmto činnostem budou děti potřebovat dětskou motyku, rýč a hrábě, kropicí konev nebo hadici na zalévání, kolečko, semena a sazenice, provázek a dřívka na vymezení záhonků.

Činnosti, které zde mohou děti provádět:

rytí záhonku, uhrabávání půdy a její příprava na sázení, vytváření řádků, sázení a setí, pletí záhonků – odlišování rostlinek od plevele, zalévání rostlinek, pozorování, jak rostou, pozorování žížal, mravenců, berušek, mšic, sklizeň vypěstovaného ovoce, zeleniny a bylinek

Prostor pro atletické a míčové hry – je část zahrady, kde děti mohou sportovat, hrát fotbal, košíkovou, tenis, házet létající talíře, házet míčky na cíl i do dálky, koulet si míčem, běhat na krátké tratě, skákat do dálky a výšky. K těmto činnostem potřebují děti vhodné nářadí a náčiní dle možností každé mateřské školy.

Dopravní hřiště nebo prostor k jízdě – je určen pro jízdu na koloběžkách, trojkolkách, kolech, kolečkových bruslích a šlapacích autíčkách. Děti se zde učí prvotním pravidlům dopravního provozu. Povrch v tomto koutě zahrady je pevný, nejlépe asfaltový, aby se dětem dobře jezdilo. Ideální je vyznačit na těchto cestičkách přechody pro chodce, popřípadě vyrobit dopravní značky a umístit je kolem cestiček. Když děti zrovna nejezdí, dá se tato plocha využít k jiným činnostem, např. pro kreslení křídami, hry s míčem, obručí, skákání panáka, chození na chůdách, k procházkám s kočárky. Zde je třeba obzvlášť upozornit děti na bezpečnost.

Tiché místo – je součástí dobře vybavené zahrady. Toto místo by mělo být ve stínu, nejlépe pod vzrostlým stromem, kam si děti mohou odejít odpočinout a z dálky se dívat na ostatní, snít, relaxovat nebo poslouchat pohádku čtenou učitelem nebo asistentem. Děti zde mohou také vybarvovat omalovánky, prohlížet si časopisy, hrát si s panenkami apod. K vybavení tohoto místa patří deky, podložky, malý stan, slunečníky, pastelky, omalovánky, drobné hračky. Vhodné je také umístění tabule (na kreslení a psaní křídami) a laviček. Děti si zde mohou zahrát různé námětové hry, pohybové hry se zpěvem, společně si zazpívat.

K dalšímu vybavení zahrady patří **kopec** – přírodní nebo uměle vytvořený, na kterém mohou děti trénovat běh, lezení do kopce, v zimě se na něm mohou klouzat, bobovat, lyžovat. Výhodné je mít i prostor **pro otevřené ohniště**, které se dá využívat při společných akcích s rodiči, ale také např. při přípravě vaječiny společně s dětmi. Některé zahrady jsou vybaveny také **bazénem nebo brouzdalištěm**, kde se mohou děti v horkých dnech zchladit. Kde není bazén ani brouzdaliště, je dobré zajistit dětem malý přenosný bazének nebo přenosnou sprchu. Na zahradě mohou být umístěna **krmítka pro ptáky**, o které se děti v zimě starají.

Součástí pobytu venku jsou vycházky a výlety do okolí mateřské školy, které dětem rozšiřují obzor a poskytují možnost se něco nového naučit. Vycházky se plánují vždy k probíranému tématu, např. děti navštíví knihovnu, zámek, galerii, květinářství, obchody, podnik, kde pracují rodiče, stavbu, blízký les, rybník, park, řeku apod.

Výlety jsou náročnější na organizaci a musí se dobře naplánovat. Klíčovými body každého výletu jsou bezpečnost a dohled. Můžeme pozvat i rodiče, kteří nám pomohou s jeho zajištěním. Místo, kam se na výlet s dětmi vydáme, bychom měli znát, promyslet dopravu, souhlas rodičů.

Můžeme s dětmi navštívit vzdálenější přírodní rezervaci, různé atrakce (westernové městečko, ZOO, chovnou stanici koní), hrad, zámek apod. Mnoho mateřských škol vyjíždí do škol v přírodě nebo k rekreačním pobytům u moře. Vždy to záleží na možnostech pracovního týmu, ochotě rodičů a finančních možnostech. Při všech těchto akcích dochází k neformální zábavě mezi dospělými a dětmi, děti se cítí důležité a zůstává jim spousta krásných zážitků.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pedagogové plánují, co budou dělat venku stejně pečlivě, jako plánují, co budou dělat ve třídě. Je třeba se zamyslet nad počasím, pomůckami a činnostmi, které chtějí s dětmi provozovat. Nejdůležitější je, jak zajistí bezpečnost při hře venku. Dospělí musí na děti vždy dobře vidět. Učitelé by se sami neměli účastnit dětské hry, ale měli by děti během hry sledovat a slovně je povzbuzovat. Je přirozené, že dospělí se snaží děti chránit, když se učí nové věci a podstupují při tom různá nebezpečí. Nemá to být ovšem omezující.

Při všech těchto činnostech může mít asistent pedagoga své místo, kde by mohl být užitečný. To samozřejmě záleží na skupině dětí a činnostech, které se budou vykonávat, a především na domluvě s pedagogy ve třídě.

Prostor a vybavení třídy poskytuje možnost naplňovat výše popsané činnosti, a to nejlépe na základě svobodné volby dítěte, maximálně samostatně, případně s individualizovanou podporou asistenta pedagoga nebo učitele.

Asistent pedagoga se spolupodílí na doplňování pomůcek vhodných k činnostem tak, aby nedocházelo ke zbytečným prostojeům, nedorozuměním a problémovým situacím při samostatných činnostech.

VYHODNOCENÍ VHODNÉHO UČEBNÍHO PROSTŘEDÍ

Následný pozorovací arch slouží pedagogickému personálu mateřské školy ke zmapování učebního prostředí a ke zhodnocení, co je v pořádku a jaké oblasti by bylo potřeba změnit. Různé oblasti učebního prostředí může vyhodnocovat asistent pedagoga spolu s dalším pedagogickým personálem mateřské školy.

Ukázka pozorovacího archu zaměřeného na učební prostředí	
NÁZEV OBLASTI: UČEBNÍ PROSTŘEDÍ	
POZOROVANÉ JEVY	ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ
Ve třídě jsou předměty z domácího prostředí (knihy, fotografie, předměty z výletu).	
Ve třídě jsou vystavené práce dětí.	
Ve třídě jsou vystavené výstupy z aktuálních projektů.	
Ve třídě jsou přítomny například fotografie ze společných zážitků mimo prostředí třídy, třídní maskot a podobně.	
Pravidla visí na pro děti viditelném místě.	
Na pravidlech je zřejmé jejich spoluvytváření dětmi.	
Pravidla jsou formulována pozitivně.	
Z prací dětí je zřejmé, že měly možnost využít různé materiály, techniky atp. při zpracování jednoho tématu.	
Nabízené prostředí umožňuje dětem pracovat podle různých typů inteligencí a učebních stylů.	
Prostředí je upraveno tak, aby podněcovalo děti ke zkoumání a experimentování.	
Materiálu je dostatek a je dětem k dispozici.	
Prostor třídy je uspořádán s ohledem na potřeby různých věkových skupin nebo jednotlivých dětí.	
Prostor třídy je uspořádán s ohledem na maximální bezpečnost dětí.	
Prostředí třídy evokuje pocit domácího prostředí a navozuje příjemnou atmosféru.	
Třída je rozdělena podle typů činností (tematických koutků).	
Třída nabízí dětem možnost čerpat z různých zdrojů informací (slovníků, encyklopedií, internetu, knih, časopisů atp.).	
Ve třídě jsou pravidla nebo rozpis služeb (zodpovědnosti za různé typy úkolů – zalévání květin, péče o výzdobu, zvířata atp.).	
Ve třídě je vyvěšená prezentace denního nebo týdenního programu pro děti.	

Pracovní materiál z archivu MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- Jak zjistíte, jaké pomůcky patří k jemným motorickým činnostem?
- Proč je důležité nabízet dětem tento typ pomůcek?
- Zamyslete se nad aktuálním vybavením třídy pomůckami a rozložením pracovních koutků a prodiskutujte s pedagogem jejich vhodnost pro využití k jednotlivým typům činností.
- Které pomůcky, knihy byste doporučil/a, poradil/a rodičům dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí pro rozvoj jazykových dovedností?
- Jaká rizika vidíte při tělovýchovných činnostech ve vaší třídě?

Společné scházení se

V prostředí třídy by kromě pracovních koutků měl být i prostor pro společné scházení celé skupiny – např. povídání v kroužku.

Kruh je symbolem jednoty, sounáležitosti, bezpečí, kde nikdo není nadřazený ani podřízený. Proto je vhodné, aby i asistent pedagoga a učitel seděli s dětmi v kruhu společně (na koberci nebo na židličkách) – nevhodné je, když děti sedí na koberci a pedagogové na židlích. Tento model nelze považovat za rovnocenný.

Vhodným a pro děti důležitým doplňkem pro povídání v kruhu je informační tabule, pověšená ve výši jejich očí, na níž je možné umístit různé informační obrázky týkající se tématu, pravidel ve třídě, rozdělení pomocných služeb, informací o počasí, průběhu dne apod.

Děti pro své psychické bezpečí potřebují rituální činnosti, kúteré se denně opakují. Je ideální, když se na prostorovém uspořádání třídy podílejí pedagogové, asistenti a děti společně. Jestliže mohou děti při tomto uspořádání spolupracovat a přicházet se svými nápady, mnohem lépe pak přijímají změny, protože se cítí i ony nositeli této změny.

Jak může takový kruh probíhat?

Děti se vzájemně přivítají, pozdraví, obejmou se nebo pohladí. Záleží vždy, na jakém úvodním rituálu se společně domluví.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzájemné doteky působí velmi pozitivně na psychiku, rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi. Velmi opatrně je třeba postupovat u těchto aktivit s dětmi, které se vyhýbají tělesným kontaktům. Nikdy je do takových aktivit nenutíme. Může jít o děti zanedbané, uzavřené do sebe nebo týrané, které mají dotek spojený se strachem z ubližování.

Při vzájemném sdílení je vhodné pravidlo: „*Když jeden mluví, ostatní naslouchají.*“ Uplatňování tohoto pravidla je umocněno tím, že dítě, které zrovna mluví, má v ruce nějaký předmět (plyšovou hračku, loutku apod.). Pro děti je to stimul, který jim pomůže překonat počáteční nejistotu při mluvení. Ostatní zároveň díky tomu vědí, že teď mluví kamarád a oni pouze naslouchají. Každé dítě by mělo mít příležitost promluvit (záleží jen na něm, jestli ji využije, nebo ne). Společná setkání si mohou po určitém čase vést také samy děti.

Vzájemné sdílení je důležitým prvkem pro psychohygienu, rozvoj empatických dovedností a pro posílení pocitu sounáležitosti mezi všemi dětmi. Přijetí ostatními napomáhá vlastnímu sebezpřijetí a rozvoji sebeúcty. Tím vším děti poznávají samy sebe, získávají důležité sociální zkušenosti a učí se vycházet s ostatními.

Asistent pedagoga může v kruhu podpořit svou přítomností děti, které se cítí vyčleněné, dělat jim společnost, pokud se ještě necítí na to, aby se kruhu účastnily samy. Může jim pomoci s odpověďmi na případné otázky, povzbudit je, motivovat.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Hanička chodila do mateřské školy delší dobu smutná, unavená, bez zájmu o dění ve třídě. V kruhu odmítala mluvit, do činností se nezapojovala. Pracovní tým se rozhodl kontaktovat rodiče a projednat s nimi tuto změnu v chování. Dříve, než k tomu došlo, jednoho dne v ranním kruhu, když učitelka oslovila Haničku, jestli by chtěla ostatním něco povědět, vzala Hanička do ruky nabízeného medvídka a tichým hlasem řekla: „Tatínek nás s maminkou vyhodil z domu. Teď bydlíme u tety.“ Nastala chvíle napětí, neuměly jsme hned najít vhodná slova, abychom tuto situaci taktně okomentovaly. Vyřešil to Jirka, který zcela bezprostředně pronesl: „To nevadí, Haničko, my tě máme stejně rádi.“ Haničce najednou zmizelo napětí v obličeji, v očích se objevila nesmírná úleva. Řekla to, co trápilo její dětskou duši, a našla odezvu. Nám dospělým nezbývalo, než zamáčknout slzu a roztřeseným hlasem nabídnout medvídka dalšímu dítěti. To, co by učitelka zdlouhavě řešila formou individuálních rozhovorů, pozorováním a výchovnou strategií, vyřešila otevřená komunikace mezi dětmi.

V neposlední v řadě by prostředí třídy mělo dětem se sociálním znevýhodněním nabízet to, co v jejich domácích sociálních podmínkách schází a co by mělo tvořit přirozený přechod mezi jejich domovem a okolní společností, popř. to, co může jejich domácí prostředí v MŠ přiblížit (obrázky z jejich prostředí, hračky, oblečení apod.).



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jak vytvořit pozitivní prostředí

- Začněte den tím, že pozdravíte každé dítě jménem a úsměvem. Děti se od vás naučí, že každý člověk má svoje vlastní jméno a je důležitý.
- Vytvořte ve třídě přátelskou náladu a pracujte v této náladě po celý den.
- Mluvte s dětmi ve výšce jejich očí. Pokud je to možné, dívejte se jim do očí.
- Dětem naslouchejte pozorně, ukážete jim tak, že jsou hodny vaší pozornosti a že si jich vážíte, každého jednotlivě.
- Naučte se používat spisovný jazyk. Děti se této dovednosti naučí od vás a v budoucnu jim už správná mluva nebude dělat potíže.
- Mějte radost ze života! Vaše nadšení pro život je nakažlivé! Podělte se o něj s vašimi dětmi.

- Umožněte dětem, aby mohly při práci i při hře spolupracovat. Nechte je, ať si popovídají, a dbejte na to, aby si i vzájemně naslouchaly.
- Uspořádejte den tak, aby byl co nejpěšnější. Kombinujte hry společné i samostatné, aktivní i klidné, aktivity venku i vevnitř.
- Berte děti často ven. Přímo v přírodě je seznamujte s hodnotami života a potřebami přírody. Zdůrazněte jim i důležitou roli člověka v zachování života na Zemi.
- Čtěte dětem každý den. Váš hlas je mnohem působivější než jakákoli nahrávka.

Jak podpořit příjemné prostředí ve třídě:

- Dovolte dětem, aby vytvořily příjemné a zajímavé prostředí ve třídě třeba výstavkou svých prací, koutkem přírody, výstavkou knih, které čtou, nebo výstavkou fotografií.
- Pomozte vytvořit pro každé dítě místo, kde si bude moci ukládat své osobní věci. Každé takové místo označte jménem dítěte a pokud možno i jeho fotografií. Ukažte dětem, že si jejich věci vážíte, díky tomu se pak naučí vážit si věcí ostatních.
- Snažte se pořídit panenky různých ras a různých pohlaví. Děti si tak zvyknou na rozmanité typy lidí už v dětství.
- Zapojte děti do řízení běhu třídy a povzbuzujte jejich rostoucí odpovědnost.

AKTIVITY

NAŠE TŘÍDA – ABY NÁM SPOLU BYLO DOBŘE

Pomůcky: výkresy, pastelky, modelína, nůžky, lepidla, drátky, kousky látek, krabičky

Na úvod položte dětem následující otázku: *Co můžeme udělat pro to, aby se nám tady spolu líbilo? Jakou třídu byste si přály?*

Ve spolupráci s učitelem zjistěte pomocí brainstormingu, jakou třídu a pracovní koutky by děti chtěly mít, jak by to ve třídě mělo vypadat, aby se v ní cítily dobře a dobře se jim v ní pracovalo.

Názorové spektrum zapisujte/zakreslete na flipový (nebo velký balicí) papír.

Rozdělte děti do skupin a na velký balicí papír je nechte nakreslit jejich představu o pracovních koutcích ve třídě. Jedna skupina může pracovat s učitelem, druhá s vámi.

Po ukončení práce každá skupina prezentuje svou představu o tom, jak by měla třída vypadat.

Další den budou děti představu o své třídě vytvářet prostorově. Na velký balicí papír budou pokládat nábytek, který si vyrobí z krabiček, kousků dřeva, textilií, papíru, provázku apod.

Druhá fáze: společné ustavení pracovních koutků (do konce týdne nebo dle potřeby i déle)

Děti během práce přispívají svými nápady, pomůckami a náměty ke společné vizi prostředí třídy. Zdobí třídu obrázky, dochází k popisu a označování jednotlivých pracovních koutků.

Motivujte děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, aby samy navrhovaly pomůcky či náměty reflektující jejich domácí podmínky.

Reflexe s dětmi:

Děti se sejdou v nově uspořádané třídě na místě, které si samy vyberou.

Učitel nabádá děti ke vzájemnému sdílení a podněcuje děti otevřenými otázkami:

Který koutek jsi pomáhal vytvářet?

Jak se ti v něm pracuje?

Co by se dalo ještě vylepšit, změnit?

Učitel společné setkání uzavře shrnutím jednotlivých odpovědí a konstatováním, že je nám vždy lépe v takovém prostředí, které si můžeme sami upravit.

Evaluace učitele a asistenta:

Zhodnotte společně s učitelem průběh hodiny, silné a slabé stránky, přínos hodiny a možné styly učení pro jednotlivé děti, jejich koncentraci a chování.

TELEFONNÍ VZKAZ

Pomůcky: papírové kelímky, struna (provázek)

Během ranních her můžete spolu s dětmi vyrobit telefony ze dvou kelímků spojených třímetrovým provázkem uvázaným uvnitř kelímků.

Úvod: *Hádejte, co je tohle? To je telefon. Vyzkoušíme ho? Dobře, dneska si budeme povídat po telefonu. Napadá vás něco, co byste mohli povědět kamarádovi?*

Vyberte děti, které telefonování předvedou. Děti se budou střídat ve dvojicích v poslouchání telefonu. Provázek mějte napnutý!

Závěr: *Že je pěkné poslouchat kamaráda? Naslouchání je důležité, musíme si navzájem naslouchat, abychom si porozuměli. Co by se stalo, kdybychom mluvili najednou?*



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- *Jaká je současná situace ve vaší třídě, co se týká pracovních koutků pro děti?*
- *S jakými překážkami se můžete vy, jako asistent pedagoga, setkat při tvorbě pracovních koutků ve třídě?*
- *Jakou podporu potřebujete při případných návrzích na změnu pracovního prostředí ve třídě?*
- *Co považujete vy osobně za podstatné pro dobré pracovní prostředí?*
- *Co pozitivního to přinese?*

PRAVIDLA JAKO ZÁKLAD PSYCHICKY BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ

Pravidla a jejich dodržování nám pomáhají zvládat životní situace a v mnohých případech i vyhnout se konfliktům. Pro pocit fyzického a psychického bezpečí všech dětí, ale také přítomných dospělých, je nezbytné stanovit si jasná pravidla pro pobyt v mateřské škole.

Fyzicky bezpečné prostředí ve škole je zároveň důležitým předpokladem pro pohodovou práci dětí i pedagogů. Nábytek by měl být funkční, bez ostrých hran, lehce udržovatelný, velikostně uzpůsobený dětem ve třídě (v heterogenní skupině výškově členěný – židle, stoly).

Vhodné je umístění nástěnky, kde je znázorněn průběh dne, co se kdy děje, co bude následovat, jaké činnosti mají děti na výběr. Děti potřebují vědět, že se určitý řád opakuje denně, dává jim to pocit jistoty.

Psychicky bezpečné prostředí zajišťují pedagogové – svým vlastním vnitřním nastavením, milým přístupem, individualizací, schopností přijímat děti i jejich rodiče bez zbytečné kritiky a posuzování. **Umět přijímat dítě bezpodmínečně je velké umění.**

Pocit přijetí a lásky je jednou ze základních lidských potřeb. Celý náš život se točí kolem těchto základních potřeb.

Pro vás, jako asistenta pedagoga, jsou laskavé přijetí v pracovním týmu, slušné jednání, pozitivní zpětná vazba a motivace stejně důležité jako pro dítě, které vstupuje do mateřské školy. Pocit bezpečí a lásky je cíl, ke kterému v životě všichni směřujeme. Kdy se dítě cítí být milováno a kdy se cítí bezpečně? Zdánlivě jednoduché otázky, na které ovšem není jednoduchá odpověď. Nabízím dva příklady ze života o přijetí, které hodně napoví:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

TOMÁŠEK

Tomášek, pětiletý kluk s poruchami chování, který by za běžných okolností a v nerespektujícím prostředí měl nálepku „zlobivý“. Ve třídě, kde s ním pracovaly velmi zkušené učitelky, několik měsíců narušoval činnosti (postavil se do kouta a křičel přes celou třídu, odmítal jakoukoliv nabízenou činnost, boural dětem stavby v kostkách, ubližoval jim). Učitelky se proto snažily vysvětlovat ostatním dětem, jak by bylo možné Tomáškovu pomoci, protože se mu zatím nedařilo dodržovat pravidla ve třídě a být k nim přátelský.

Jednoho dne, kdy probíhal komunitní kruh, ve kterém se děti učí naslouchat si a vyjadřovat své pocity a potřeby, Tomášek opět narušoval průběh činnosti a ani po opětovném zásahu učitelky se jeho chování nezměnilo. Učitelka rezignovaně spustila ruce a řekla: „*Děti, prosím vás, pomozte mi vymyslet něco, čím bychom mohly pomoci Tomáškovu, aby se zklidnil a nerušil nás. Já už si nevím rady.*“ Děti v kruhu jedno po druhém navrhovaly, čím by mohly motivovat Tomáška (ani jeden nápad nesměřoval k tomu, že by měl být Tomášek potrestaný, vyloučený z kolektivu apod., což jsme pokládaly za obrovský posun v myšlení dětí a moc nás to potěšilo). Nakonec se děti dohodly, že mu každý nakreslí malý obrázek a půjde mu ho odevzdat do kouta, kde seděl. Učitelka rozdala dětem pastelky a malé, barevné, lepicí lístečky, na které běžně zapisujeme pozorování. Před Tomáška přinesla velký arch papíru. Děti postupně nosily namalované lístečky Tomáškovu. Některé byly s podpisem, některé s nápisem „Pro Tomáška“. Tomášek se zklidnil a se zvláštním výrazem v očích si je lepil jeden vedle druhého na připravený arch. Zklidněný a spokojený si prohlížel obrázky. Komunitní kruh poté probíhal dál i s nabídkou činností, po které mohly děti nerušeně pracovat.

V poledne, když pro Tomáška přišla maminka, chlapec s nadšením ukazoval arch papíru. „*Je, to máš hezké Tomášku, to jsi vše nakreslil sám?*“ zareagovala maminka. „*Ne, to mi nakreslily děti, aby mi nebylo za tebou smutno, maminko,*“ odpověděl Tomášek. Na základě této příhody učitelky mohly navázat rozhovor s matkou, domluvit si schůzku a projednat s ní chování dítěte. Závěr byl zajímavý i pro učitelky – rodiče se rozvádějí a situace v rodině bývá plná neklidu, nepřijetí, hádek, výčitek. Přesto, že se rodiče podle matky snaží o to, aby tomu Tomášek nebyl přítomný, atmosféra v rodině poznamenala jeho chování.

Děti mají schopnost vycítit, že něco není v pořádku, a tím, že přesně nevědí co, se stávají ještě více nejistými a mají tendence vztahovat na sebe pocit viny. (Maminka s tatínkem se hádají, je to možná proto, že jsem ráno vylil kakao, že jsem neposlechl, že jsem zlobil...)

Chování chlapce se na základě této události zásadně nezměnilo (problém byl složitější a řešení dlouhodobější), avšak pro pedagogický tým to bylo velkým přínosem – jednak reakce dětí, jednak to, že dítě bylo schopné pojmenovat, co ho trápí, způsobem, který byl přijatelný (místo křiku, ubližování, agrese).

Pro učitelky se objevila nová cesta možného výchovného působení na dítě. V této situaci by nám byl hodně nápomocný asistent pedagoga, který mohl pracovat s Tomáškem mimo hlavní dění a postupně ho přibližovat dětské skupině. Dítě nemělo „diagnózu“ – tudíž o přidělení asistenta nebylo možné zažádat.

MARIÁN

„Marián byl malý chlapec, kterého jednoho dne našla sociální pracovnice ve vybydleném bytě přivázaného řetězem k ústřednímu topení. Ležel tam tři dny a tři noci. Prochladlý, hladový, žízní popraskané rty, tělo pokryté velkými modřinami od bití. Vedle v pokoji chrápal po flámu na posteli jeho otec – notorický alkoholik (chlapec žil s otcem bez mámy). V celém bytě byla špína a naprosto nepředstavitelný zápach. Mariána okamžitě převezli do nemocnice, kde ho vykoupali, ošetřili mu rány a pak ho převezli do dětského domova. Sociální pracovnice, která Mariána našla, byla mladá a nadšená. Marián byl jedním z jejích prvních případů, a proto na něho často myslela a asi po dvou měsících se rozhodla, že se za ním zajde podívat. K jejímu překvapení byl ale Marián téměř ve stejném stavu, jako když ho našla v tom otřesném bytě – modřiny se nehojily, chlapec byl zamlklý, uzavřený do sebe, vyplašené oči se vyhýbaly pohledu, neodpovídal na otázky. Ona sociální pracovnice šla za vychovatelkami, aby zjistila, co se s Mariánem děje. ‚S kým? Se kterým Mariánem?‘ Nevěděly. Proto šla za dětmi, které s ním byly na pokoji. Ani ony nevěděly, co mu je, nikdo vlastně ani neznal jeho jméno. Marián byl totiž cikán, tím pádem byl „divný“. Proto se s ním nikdo nebavil. A i když měl co jíst, spal v teple a bylo o něj fyzicky postaráno, přesto vlastně chřádl. Jeho opilý otec ho „alespoň“ pravidelně mlátil a týral. V dětském domově ale nikomu nestál ani za povšimnutí. Nestál jim ani za to, aby si zapamatovali jeho jméno. Aby s ním prohodili slovo. Jakkoli to může znít drsně – nestál jim ani za to, aby ho zmlátili... Byl pro ně vzduch.“ (Herman, 2008, str. 110)



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Marián je smutným příkladem toho, že pro některé děti je lepší i špatný kontakt než žádný. Když děti tzv. **zlobí**, tak vlastně nám dospělým podvědomě říkají, že jim něco schází, chtějí si tímto způsobem vynutit naši pozornost. Když to nejde po dobrém („prosím tě, už se nevyptávej a jdi si hrát“), tak to zkusí po zlém (nereflektují na naše požadavky, vztekají

se, kopou nožičkami, rozhazují hračky apod.) Někdy místo vzteku, zlosti a výchovných pohlavků by se stačilo dítěte jen zeptat: „*Co teď právě potřebuješ?*“ Někdy stačí jen objetí, pohlázení, do doby, než emoce opadne. Pak si teprve můžeme promluvit s dítětem o tom, co se to vlastně stalo, co ho tak rozrušilo, co nebylo podle jeho představ. V kolektivu 25 až 28 dětí v mateřské škole, kdy je na tento počet dětí převážnou část dne jeden učitel, je role asistenta pedagoga v takových vypjatých situacích nenahraditelná.

Důležitým zdrojem pocitu bezpečí a přijetí je vztah postavený na **důvěře**. Dítě vám bude věřit do doby, než ho zklamete. A to může být třeba i tzv. neškodným lhaním, nedodržením slibu, hrubou manipulací („maminka je už na cestě pro tebe“, „zítra nemusíš spát“, „přijdu pro tebe po obědě, jen nebřeč“...). To vše narušuje vztah a důvěru, stejně jako nespravedlivý trest, neuznání, negativní zpětná vazba.

Proto se v mateřské škole snažíme o to, aby každé dítě dostalo denně pozitivní zpětnou vazbu, aby bylo v něčem úspěšné (když už nic nemůžeme najít, tak alespoň ocenění, že za sebou dítě zasunulo židličku, podalo kamarádovi čepici...). Každé dítě by si zasloužilo alespoň jedno pohlázení denně.

Při této příležitosti mne napadá aktivita, kterou popisovala jedna kolegyně na semináři:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

TULI-TULI PROGRAM

Děti byly po obědě a provedení hygieny vyzvány: „*Kdo chce děti, může se se mnou potulit,*“ řekla paní učitelka „maminkovského typu“, sedla na židličku a čekala na reakci dětí. Zpočátku přišlo pár dětí, zanedlouho se však z toho stál rituál, kdy děti čekaly ve „frontě“, až na ně dojde řada. Učitelka objala každé dítě s větou: „*Mám tě ráda, Mařenko, Jeníku, Terezko... Vašíku, tys mě trochu dnes pozlobil, ale pojď, tebe mám také ráda.*“

S tímto pocitem děti uléhaly na lehátko k odpolednímu odpočinku. S pocitem bezpodmínečného přijetí. Právě v podobných situacích může asistent pedagoga mít svou důležitou roli.

Asistent pedagoga při nástupu na svou pracovní pozici do MŠ by měl získat kromě informací o svých pracovních povinnostech také souhrn informací o systému a pravidlech mateřské školy a pravidla, která má pedagog stanovená pro práci ve své třídě.

Je nezbytné, aby tato pravidla byla dodržovaná jak dětmi, tak dospělými, kteří pracují v MŠ. Usnadní to práci ve skupině, děti postupně samy reagují na nedodržené pravidlo a vzájemně se napomínají. Při komunikaci s dětmi je mnohem efektivnější odkazovat se na daná pravidla obecně než napomínat konkrétní dítě za nedodržení pravidla. Důležité je také nastavení pravidel pro rodiče dětí, kteří mají příležitost vstupovat do třídy, popřípadě se i aktivně zapojit do činností ve třídě. (Podrobněji v části *Spolupráce s rodinou*.)



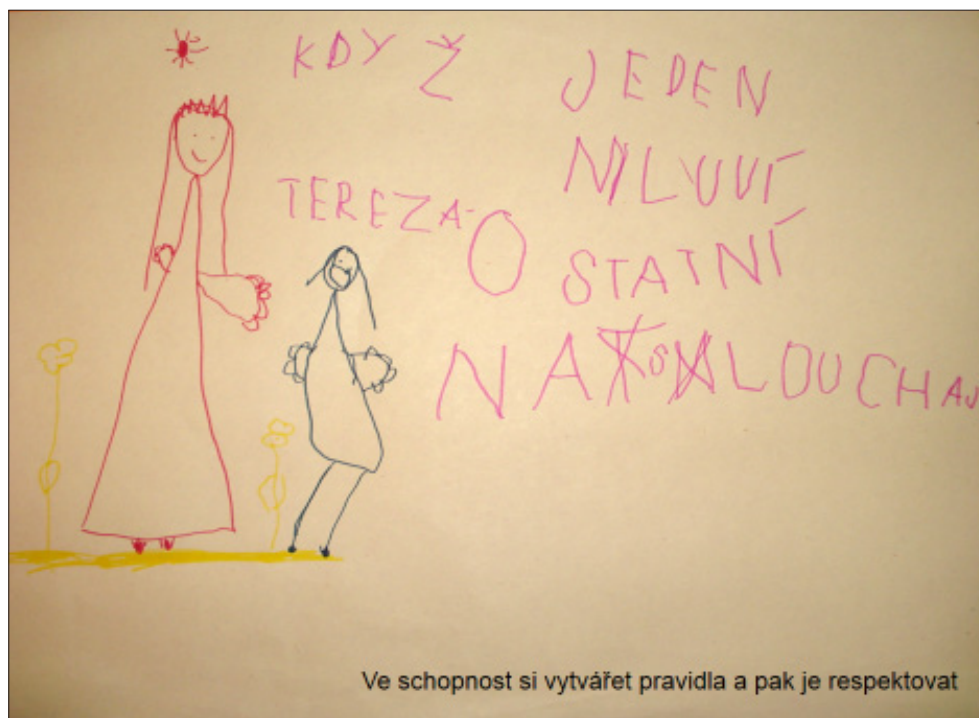
DOPORUČENÍ PRO PRAXI

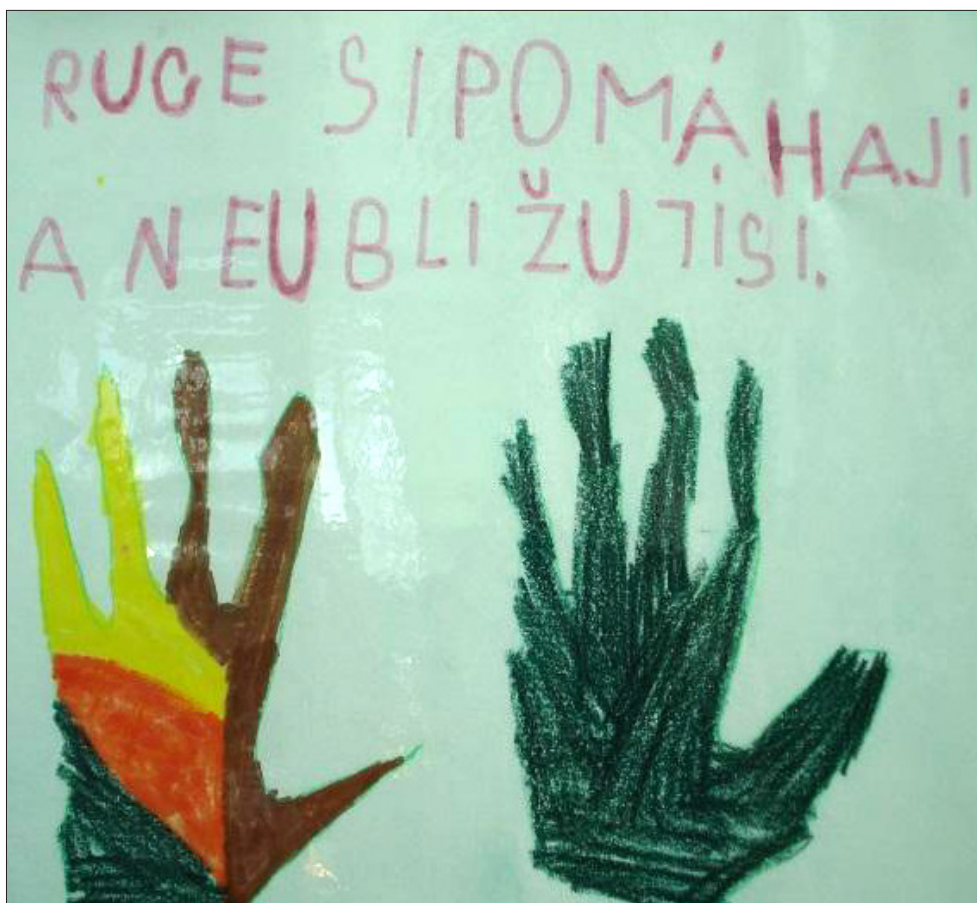
- Zapojte děti do plánování pravidel třídy.
- Pomocí otevřených otázek se děti ptejte, co by navrhovaly pro to, aby se jim společně dobře pracovalo, hrálo, odpočívalo.
- Ptejte se dětí, co by se stalo, kdyby pravidla nedodržovaly, jak by to pak mohlo ve třídě vypadat.
- Pravidla nechte dětem graficky nebo výtvarně znázornit a vyvěsit ve třídě do výše jejich očí a na místech ve třídě, kde jsou platná.
- Formulujte pravidla pozitivně.

Když pravidla formulujete písemně, dbejte na pozitivní formulaci. Místo výroku *Nekřičíme* zvolte formulaci *Mluvíme tiše*. Namísto *Neběháme* volíme *Chodíme pomalu*. Dále *Pomáháme si* apod. Takto formulovaná pravidla výrazně podporují jejich dodržování – děti dostanou konkrétní návod k tomu, co mají dělat. Vždy dětem popisujte požadované chování, které je efektivnější než příkazy a zákazy chování nežádoucího.

Pravidla platí pro děti stejně jako pro dospělé a jedině tak mohou také fungovat – dítě se učí nápodobou. Jestliže pokřikujete z jedné strany třídy na druhou „*Děti nekřičíme!*“, nečekejte, že to bude fungovat. Mnohem efektivnější, i když náročnější na důslednost a čas je, když za dítětem zajdete, zajistíte si oční kontakt, abyste se ujistili, že vás vnímá, a pak mu tiše sdělíte požadavek/přání, které na něj máte.

- **Dodržování pravidel šetří lidskou důstojnost.**





Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- Zjistěte pozorováním a rozhovorem s pedagogem, jaký je stav pravidel pro práci ve vaší třídě.
- Jakým způsobem byly zapojeny děti do tvorby pravidel ve třídě?
- Jaký je současný stav respektování pravidel ve třídě dětmi a dospělými?
- Co můžete udělat vy, jako asistent pedagoga, pro zlepšení respektování pravidel?
- Jak informujete o pravidlech ve třídě rodiče dětí, se kterými pracujete?
- Proč si myslíte, že je potřebné o nich rodiče informovat?

7.3 PODPORA SAMOSTATNÉ VOLBY DĚTÍ

Dobře promyšlené a strukturované prostředí a zejména jasná **pravidla** v mateřské škole jsou základem pro nácvik samostatnosti dětí a jejich výrazné osvobození se od závislosti na podpoře dospělých. Jestliže je ve třídě dětem vše dostupné, mají možnost se rozhodnout, které pomůcky si vyberou pro kterou činnost, mohou si je samy vzít a po práci zase uložit. Takovéto prostředí nejen že **podněcuje** ke kreativitě a činnosti, ale také usnadňuje dětem

samostatnou volbu a rozhodování. Vede je k přemýšlení a ke schopnosti řešit problémy, rozvíjí jejich sebevědomí a sebedůvěru.

Samostatnou volbou činností, hry, výběru pracovního koutku dítětem podporujeme jeho:

- zodpovědnost za vlastní volbu,
- aktivní účast v ranním kruhu,
- samostatné myšlení, tvořivost,
- radost ze hry, z činnosti, z učení,
- zájmy.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jak může asistent pedagoga podporovat samostatnou volbu dětí?

- Dětem dobře vysvětlíme pravidla ve třídě.
- Děti by se měly na vytváření pravidel samy podílet. Pravidla můžeme změnit podle aktuální situace ve třídě.
- Dětem vždy dobře vysvětlíme, jaké činnosti je čekají, z čeho si mohou vybrat.
- Necháme každé dítě vybrat si pracovní koutek, činnost i postup činnosti.
- Klademe dětem otevřené otázky (typy otevřených otázek jsou uvedeny níže).
- Připravujeme pro děti činnosti, které mají různé, ovšem stejně platné způsoby řešení (psa mohou děti malovat, modelovat, složit z papíru, vystřihnout, postavit z kostek, vykrojit z těsta...).
- Podporujeme děti v nalézání řešení tím, že je necháváme věci dělat samostatně.
- Dáváme všem dětem v ranním kruhu příležitost promluvit (nikdy je však mluvit nenu-tíme).
- Oceňujeme snahu i postupné kroky dítěte při jednotlivých činnostech.
- Dáváme dětem zažít radost z výsledku.
- Oceňujeme především proces činnosti dítěte, nejen výsledek.
- Nespěcháme, jdeme do hloubky.

Otevřené otázky

Kladení otázek patří mezi tři nejfrekventovanější činnosti pedagoga. Proč pedagogové kladou otázky? Obvyklá odpověď je, že proto, aby děti motivovali, aby prověřovali jejich znalosti, podněcovali jejich uvažování, zkoumání, řešení problémů. Otázky mají provokovat rozumovou činnost. To je teorie.

V praxi mnohé otázky, které učitelé kladou, rozumovou aktivitu dětí tlumí a šetří jim námahu s myšlením.

Většina otázek, které učitelé ve školce a ve škole položí, jsou otázky uzavřené, zjišťující věcné znalosti. Jsou to otázky, které mají předem známé správné odpovědi, otázky, které vyžadují málo rozumové činnosti.

Položit správnou otázku je označováno za podstatu učení. Dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky nebývají snadné, málokdy jsou založené na jistotě, žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.

Příklady otevřených otázek:

- *Co si z toho budeš pamatovat?*
- *Co budeš vyprávět mamince, tatínkovi?*
- *Co nového ses (dnes) dozvěděl?*
- *Co tě na tom nejvíce zajímá?*
- *Jaká nová slova ses naučil?*
- *Čím bys chtěl být, až vyrosteš?*
- *Proč na podzim opadává listí na stromech?*
- *Proč jsou na obloze mraky?*
- *Co se stane, když budeme mluvit všichni najednou?*
- *Proč potřebujeme dýchat?*
- *Proč jsou lesy užitečné?*
- *Co potřebují ryby k životu?*
- *Co víš o zvířátkách žijících pod zemí?*
- *Proč máme v těle kosti?*
- *Proč jsme se narodili maminkám?*
- *Co asi dělal tatínek, když byl tak velký jako ty?*

Zjednodušeně řečeno – otevřené otázky jsou takové, na které se nedá odpovědět ANO/NE.

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- *Jak můžete jako asistent pedagoga ovlivnit samostatnou volbu dítěte?*
- *Co vnímáte jako nejobtížnější při samostatné volbě činností dítěte?*
- *Které schopnosti a dovednosti rozvíjíme tím, že podporujeme samostatnost dítěte?*
- *Co konkrétně uděláte pro to, aby mohlo být dítě co nejvíce samostatné?*
- *Co byste poradil/a kolegům, aby mohli tyto dovednosti rozvíjet i u svých dětí?*

7.4 PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP ASISTENTA PEDAGOGA (KONSTRUKTIVISTICKÁ PEDAGOGIKA)

Výchova a vzdělávání v předškolním věku jsou vnímány jako celistvý proces, který zasahuje celou osobnost dítěte. Důraz je kladen na prožitkové a integrované učení, na kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život. Takové učení je vhodné právě i pro děti se sociálním znevýhodněním.

Na rozdíl od tradiční (frontální) pedagogiky, kde pedagog dětem předkládá poznatky a ručí za jejich správnost, konstruktivistická pedagogika pracuje s jedinečností individuálních procesů učení při společném poznávání.

Učení začínáme vždy tím, že zjistíme, co děti o daném tématu již vědí ze svých předchozích zkušeností. Zjištěné poznatky si děti vzájemně vyměňují a teprve na základě konfrontace těchto poznatků dále staví. Podstatou konstruktivního učení je hledat smysl věcí.

Konstruktivismus umožňuje sebepoznání a sebehodnocení. Dítě je schopné zaznamenat a pojmenovat svůj vlastní vývoj. Pedagog není garantem pravdy, ani nepředkládá dětem hotové a ověřené návody, ale umí užívat metod a technik, jimiž vede děti k vlastnímu přemýšlení, poznávání a objevům. Pedagog:

- sestavuje plán vyučování,
- promýšlí jeho základní fáze,
- připravuje si techniky vedení dětí.

Konstruktivistická pedagogika staví na reálné podstatě učení – škole života, což je ta nej-přirozenější charakteristika výchovy a vzdělávání.

Konstruktivismus můžeme popsat ve třech základních fázích: E-U-R.

Evokace – Uvědomění si významu nových souvislostí – Reflexe

1. fáze: *EVOKACE*

Náš mozek zcela automaticky funguje tak, že při setkání s novým podnětem si nejdříve vybavuje, co již ví, kde se s tím setkal, čemu je to podobné. Nejlépe to můžeme pozorovat, když vyjedeme do ciziny, ochutnáváme nové jídlo, děláme novou práci. Myslíme si: „To je jako...“, „To mi připomíná...“, „S tím jsem se setkal/a...“. Když jde o učení, jde o to vplout, pokud možno samozřejmě a na základě naší předchozí zkušenosti nebo na základě představ, do problému, tématu, dané oblasti. Při této činnosti (evokaci) se většinou nemusíme příliš namáhat a neměla by být pro nás ohrožující. V této fázi vyzýváme studenty k nejrůznějším formám brainstormingu a chceme po nich, aby byli pozorní vůči tomu, co se jim vybaví, co již v hlavě k tématu mají, nebo aby (je-li otázka nezvyklá a nikdy si ji ještě nepoložili) vyslovili určitou hypotézu. Sami mnohdy s překvapením zjišťují, že i o věcech odtažitých, s nimiž ještě nemají zkušenost, si mohou něco myslet, byť jen na základě momentálně zapojené fantazie či předvídání, jak asi věci jsou, jak fungují. Dalším úkolem dobré evokace je vzbudit zvědavost. Nejlépe tak, že si studenti k tématu pokládají vlastní otázky.

Tuto fázi učitelé někdy zaměňují za motivaci. Evokace se od různých druhů motivace liší především tím, že nás motivuje k přemýšlení zevnitř, nikoliv zvenčí. Zapojujeme mozek, nikoliv touhu po odměně, po zisku, po příjemném zážitku, jak tomu bývá u některých druhů motivace.

2. fáze: UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU NOVÝCH SOUVISLOSTÍ

Říká se, že myšlení, studium, učení se novým věcem bolí. Tato fáze učení bývá opravdu někdy „bolestivá“. Chce se totiž od nás, abychom do struktur, které již v mysli (chcete-li v mozku) máme, zapojili něco nového, rozjítřili je, přeorganizovali, vnímali souvislost starého s novým. Proto se často žáci a studenti, kteří mají dobrou paměť, raději učí něčemu nazpaměť. Pokud svou paměť jen trochu trénují, je to pro ně jednodušší. Naučí se něčemu novému bez „bolesti myšlení“, bez energie, kterou od nich vyžaduje bytostná spoluúčast na problému. Naučit se „výcuc“, to je mnohem méně čtení, studia, samostatného bádání a hledání a vyžaduje to mnohem méně času. V humanitních předmětech jako např. v psychologii, etice, sociologii, estetice atd. je však paměťové učení spjato s nedemokratickým učením. Nástroje kritického myšlení slouží k tomu, abychom se neučili z paměti to, jak to již vymysleli druzí, neučili se o..., ale sami hledali, třídili, vynalézali, přicházeli na... V této fázi po studentech chceme, aby k tomu, co jim předkládáme, přistupovali aktivně, byli v myšlenkové pohotovosti, plně soustředěni na téma. Žádáme je, aby porovnávali to, co již k tématu v hlavě mají, s tím, co se dozvídají nového, připomínáme jim, aby byli pozorní a zapisovali si další otázky, které je při studiu napadají, vybízíme je, aby to, co čtou, jen nepřijímali, ale aby nad tím přemýšleli, hledali aktivně místa, která je zaujala. V této fázi máme jako učitelé nad celým procesem poměrně malou kontrolu. Odehrává se v jejich „soukromí“, byť je studentů ve třídě mnoho. Učení probíhá při kritickém myšlení viditelně! Studenti si v této fázi zpravidla dělají vlastní výpisky, poznámky, komentáře, zapisují si další otázky, porovnávají zdroje, sami si je také leckdy vybírají, vybírají si také to, co je pro ně osobně na problému (látce) podstatné. Je důležité, aby proces svého myšlení a učení zaznamenávali. Na obhajobu oné bolestivosti je nutno říci, že pokud se jí a priori studenti nevzepřou, získávají návyky pro celoživotní učení, zažívají svobodu nutnou k učení, které má smysl.

3. fáze: REFLEXE

Učitelé někdy hořekují, že na reflexi jim v hodině nezbyl čas, a ptají se, jestli to vadí. Ano, vadí. Odcházejí-li studenti z výuky, aniž by dostali čas na vyhodnocení, co nového si z hodiny k tématu odnášejí, nebo již nedojde k tvorbě produktu, v němž mají použít nové poznatky, těžko říci, co z časově mnohdy náročné činnosti v nich (po lekci) vlastně zůstane. Reflexe, to je jakýsi úklid v hlavě, resumé, co nového jsem se naučil, a často souvisí s cíli, které jsme si jako učitelé vytkli. Je tedy na místě zdůraznit, že bez reflexe lekce nemá závěr a studenti by se mohli právem ptát, proč to vlastně všechno dělali, proč namáhavým procesem učení prošli...

Pro budování demokratického prostředí ve třídě má smysl po reflexi individuální zařadit ještě reflexi skupinovou. Jedině tak se my učitelé i studenti dozvíme, kam jsme se posunuli nejen jako jednotlivci, ale také jako skupina. Pro učitele to může být důležitá zpráva o tom, co zůstalo nezodpovězeno, co vzbudilo kýžený zájem a jak v tématu pokračovat příště, jak poznatky z této lekce zhodnotit v dalším plánování výuky. Reflexe

v tomto projektu někdy překračují pouhý myšlenkový rámec a jsou spjaté s praxí, pobízejí studenty k vymýšlení vlastních projektů nebo zapojení do projektů, které již existují, vyžadují od studentů kreativitu i akci. Naštěstí to, co studenti vymyslí, může být nejen práce, ale také zábava.

Citováno ze zdroje: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Evokace – navození tématu a shrnutí všech dosavadních poznatků dětí o tématu (např. *Co všechno víte o pejskovi? Proč svítí slunce? Co se stane, když nebude voda? Co se stane, když zavřeme květináč s kytkou do skříně? Proč se některým zvířatům říká domácí?*).

Ukotvení (uvědomění si významu nových souvislostí) – prohloubení a pochopení svých poznatků na základě konkrétních činností (děti pejska malují, modelují, staví pro něho boudu v kostkách, pozorují srst psa pod lupou, v písku zahrabávají „kostičky“ pro pejska, vyrábějí misku na jídlo např. z plastové láhve, keramické hlíny, opisují písmenka dle předlohy PEJSEK, počítají, kolik pejsků je na pracovním listě, a mnoho dalších aktivit).

Reflexe – opětovné uvědomění si poznatků o tématu, na kterých mohou dále stavět (např. *Co jste se při práci v koutcích ještě dozvěděly o pejscích? Jak se vám spolupracovalo?*).



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

**Evokace na téma *Další přichází mezi nás*
(smíšené oddělení dětí od 3 do 6 let)**

CO VÍME O MIMINKU

Je strašně malé a může pít jenom mlíčko. (Terezka P.)
A nesmí papat piškoty. (Esterka)
Nesmí pít kofolu. (Leontýnka)
Ani pivo. (Esterka)
Pivo nesmí pít ani velké miminka. (Honzík)
Jenom tat'kové. (Šimonek)
Jenom tatínkové nebo maminkové, a víno těž ne. (Honzík)
Nesmí chodit samy. (Verunka)
Protože by někde spadly. (Martínek)
Oni stejně nemůžou nikde jezdit na silnici. (Honzík)
Když jsou malé, tak nesmí mamince utíkat, jenom se plazit. (Danielka)
Kdyby miminko uteklo samo, tak jak by jelo auto a nerozhlídlo se, tak by je mohlo přejet.
(Verunka)
Může jíst jenom kašičku. (Terezka P.)
Protože mu rostou zuby, tak jí jen kašičku. (Honzík)
Musí jíst banány. (Esterka)
Může jíst přesnídávky. (Verunka)
Když se dítě narodí, tak nemá zuby. (Šimonek)
Miminko musí být v kočárku nebo ho musí maminka nést. (Terezka P.)
Nemůže jít ven nahatě. (Adélka)
Maminka ho musí svlíkat, oblíkat. (Honzík)
Nemůže lézt na skříň. (Bartíček)
Když se narodí, tak oni ho vyčistí a odvezou do nemocnice a pak mu trochu píchnou injekci.
(Petík)
Že se narodí, tak musí jeden velký tam obléct. (Míša S.)
Když se miminko zváží, tak může i několik vážit. (Martínek)
V nemocnici můžou miminku dávat do prcinky injekci. (Verunka)
Pije mlíčko z prsa. (Leontýnka)
Brečí. (Danielka)
Neumí mluvit. (Karolínka)
Může se vozit jenom v kočárku. (Verunka)
Maminka musí mu dát dudlík. (Honzík)
Chová ho. (Leontýnka)
Má plínky, aby se nepočůralo na zem. (Šimonek)
A nepokakalo. (Esterka)

Maminka ho musí dávat na nočník. (Tereška P.)
A když jde na procházku, tak ho dává do kočárku. (Šimonek)
Miminko dává do pusy prstíčky a všechno strká do pusy. (Verunka)
Má malé prstíky. (Šimonek)

Uvědomění si významu nových souvislostí:

Návštěva maminky s miminkem – v kruhu maminka dětem ukázala, jak se miminko krmí, přebaluje, masíruje, co všechno takové miminko potřebuje k životu, na co se musí dávat pozor.

Následně děti pracovaly v koutcích, kde např. vyšívaly pro miminko bryndáček (v koutku jemných motorických činností), v kuchyňce připravovaly z jablek přesnídátku, v ateliéru kreslily, jak miminko roste, v koutku dramatických činností si hrály na rodinu, koupaly miminko-panenku, přebalovaly, vozily v kočárku, v kostkách postavily pro miminko ohrádku na hraní, aby bylo v bezpečí, v koutku knih a písmen opisovaly slova MIMINKO, MÁMA, SESTRA, BRATR, TÁTA, hledaly obrázky v knihách s tematikou miminka a rodiny.

Reflexe:

Zaměřená na to, co nového se děti dověděly o miminku a péči o něj, jaké činnosti vykonávaly, jak se jim dařilo, s kým spolupracovaly.

MOJE RODINA

Evokace:

Každý z nás má rodinu. Někteří z vás mají velkou rodinu, někteří malou rodinu, ale všechny rodiny jsou krásné. *S kým bydlíte? Proč jsou rodiny důležité? Proč máte rádi svoji maminku (tatínka, dědu, babičku...)? Jak jsi ve své rodině důležitý? Jak si v rodinách dáváte najevo, že máte jeden druhého rád? Kdo všechno patří do vaší rodiny?*

Uvědomění:

V koutku výtvarných činností nechte děti nakreslit obrázky, na kterých by se se svými rodiči věnovaly věcem, které je skutečně baví. V kuchyňce připravte s dětmi pohoštění pro rodiče – ovocné špízy, v koutku předčtenářských dovedností mohou děti opisovat slova RODINA, MAMINKA, TÁTA, mohou vyhledávat v knihách rodiny z různých světadílů a další, v kostkách mohou děti postavit dům pro svou rodinu. Můžete vymyslet i další činnosti pro děti.

Reflexe:

Děti si navzájem ukážou obrázky a další výtvořky, povědí si něco o svých rodinách. Poté udělejte z jejich prací výstavku.

SHRNU TÍ

Rodiny jsou krásné. Ne všechny rodiny jsou stejné, ale každý člen rodiny je ostatními milován a je pro ně důležitý. *Co jste se dověděly o svých rodinách, kdo všechno je ve vaší rodině? Jak si vzájemně pomáháte?*

SHRNU TÍ

Asistent pedagoga zřejmě nebude mít možnost (alespoň na začátku své praxe) zasahovat do přípravy podnětného prostředí. Přesto je velmi potřebné, aby byl seznámen s hlavními principy pro vytváření podnětného prostředí, pro tvorbu pravidel, svobodnou volbu s odpovědností při činnostech, s psychicky i fyzicky bezpečným prostředím, které už svým uspořádáním a respektováním stylů učení nejrůznějšího typu napomáhá všem dětem realizovat v maximální míře svůj potenciál. Jen s porozuměním těmto principům může být platným členem pracovního týmu a dobrým podporovatelem dětí, o které pečuje.

LITERATURA

Použit é zdroje:

1. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. Vzdělávací program Začít spolu. *Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, 160 s. ISBN 80-7178-815-5.
2. HERMAN, M. *Najděte si svého martana*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.
3. MONTESSORI, M., BOREŠOVÁ, P. *Tajuplné dětství: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Editor Tatjana Šišková. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

Doporučen é zdroje:

1. ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s., v rámci projektu DO LAVIC! SYSTÉMOVÁ SPOJENÍ. ISBN 978-80-87456-25-5.
2. HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.
3. KOVALIK, S. *Integrovaná tematická výuka*. Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

4. LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
5. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.

Internetové zdroje:

1. <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>
2. <http://rustspolecne.cz/2011/10/podnetne-a-laskyplne-prostredi/>
3. <http://www.komunitniskoly.cz>
4. <http://www.majinato.cz>
5. <http://www.montessoricr.cz>
6. <http://www.mutabene.cz>
7. <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>



INDIVIDUALIZACE – BLÍŽE K DÍTĚTI

8.1 ÚVOD

Každé dítě je jedinečná neopakovatelná osobnost, každé dítě je jiné. Asistent pedagoga s tím musí při pedagogickém působení na dítě počítat, jestliže chce, aby každé dítě rozvinulo plně svůj individuální lidský potenciál a vlohy. Dokážeme to tak, že se ve svém výchovném a vzdělávacím působení zaměříme i na individualizaci.

Když při pedagogické práci přistupujeme k dětem s tímto pohledem, pomáhá nám to zvládat ve výchovně-vzdělávacím procesu jak děti různého věku (heterogenní skupina), tak děti se sociálním znevýhodněním.

Individualizace je chápána jako individuální přístup k dítěti. Avšak individuální přístup k dítěti bývá často jen proklamativní nebo velmi povrchní.

Správné chápání individualizace vede k rozvinutí kapacity každého dítěte. Rozvine se jedinečnost jeho osoby včetně schopnosti spolupráce, tolerance a sociálního citění.

Individualizace je psychologicky zdůvodněná tím, že každé dítě má mnoho individuálních rysů, které musíme při výchově a učení dětí brát v **úvahu**, chceme-li, aby jejich učení bylo co nejefektivnější.

Její výhodou je také to, že je velmi dobrou prevencí rizik ohrožujících zdravý a harmonický vývoj dětí.

Individualizace logicky vychází z toho, že každé dítě má odlišné **osobnostní vlastnosti**, jiný typ **temperamentu**, jiné **zájmy**. Každé dítě má jiný **styl učení** a jiný převažující **typ inteligence**, kterým se domlouvá se světem. Má odlišné **silné i slabé stránky**.

Čím více budeme chápat individuální **odlišnost dětí**, **tím více se budeme zaměřovat na individualizaci**.

Individuální přístup nechápeme pouze v tom významu, že se pedagog určitou dobu věnuje konkrétnímu dítěti. To je jen jedna – byť důležitá – forma.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Co musíme dělat, abychom opravdu individualizovali?

Asistent pedagoga ve spolupráci s učitelem:

- Rozumějí vývoji dítěte.
- Prokazují dětem úctu a váží si jejich nápadů.
- Pozorují děti při hře a při práci.
- Pečlivě plánují individuální i skupinové činnosti.
- Poskytují dětem bezpečné místo pro zkoumání vlastních prožitků a pocitů.
- Poskytují pružně se měnící prostředí.
- Povzbuzují děti, aby řešily samostatně své problémy.
- Poskytují dětem vhodnou míru podpory.
- Kladou zkoumavé otázky, které vedou děti k samostatnému myšlení a nalézání odpovědí.
- Dávají dětem dostatek času k prozkoumávání prostředí, v němž se nacházejí.
- Dávají dětem možnost učit se mnoha způsoby.

- Respektují každé dítě i jeho specifika.
- Spolupracují s rodiči.

Co zabezpečujeme individualizací:

- optimální vývoj dítěte,
- uspokojování individuálních potřeb každého dítěte, tedy i dítěte se sociálním znevýhodněním,
- podporu harmonického rozvoje schopností, dovedností a osobnosti dítěte,
- využívání silných stránek dítěte pro jeho motivaci a efektivní učení,
- využívání prožitků úspěchů k motivaci dítěte k učení (stavíme na silných stránkách dítěte, na tom, co dítě umí, aby jeho úspěch byl co nejpravděpodobnější),
- posílení slabých stránek dítěte, tj. rozvoj toho, co ještě nezvládá,
- individuálně poskytovanou potřebnou míru podpory dítěte dospělým,
- rozpoznávání míry podpory, kterou dítě potřebuje od dospělého a její diferencované poskytování,
- minimalizaci škodlivého a nadbytečného stresu,
- maximální podporu zdravého harmonického psychického i tělesného vývoje dítěte.

Nástrojem pro individualizaci je pozorování pokroků ve vývoji dítěte, které děláme obvykle.

Získáváme tak nejenom objektivní informaci o dítěti, ale zároveň zpětnou vazbu o kvalitě naší práce i informace o tom, které naše postupy byly správné. Nejdéle po prvním hodnocení pokroků dítěte vytvoříme *Individuální plán pro dítě*.

Učitel/ka či asistent/ka pedagoga především pozorují dítě při hře, dělají si poznámky o tom, jakou hru si volí, je-li pro něj těžká nebo méně náročná, aby mohli postupně nabízet dítěti hru na vyšší úrovni, když ta předešlá byla dostatečně naplněna. Děti často vyžadují pozornost učitele u společenských her, dokud neznají její pravidla. I později děti rády uvítají dospělého jako spoluhráče. Někdy si děti hrají s neznámou hrou tak dlouho, až objeví, k čemu doopravdy slouží, nebo si vymyslí svá vlastní pravidla. Učitelka se zapojuje do her jen v případě, že si děti neumí poradit a požádají ji o pomoc. I v takovém případě je dobré doporučit dítěti, ať se poradí s kamarádem (prvním, druhým, třetím) a teprve v případě neúspěchu nastupuje učitelka se svou radou – nejefektivnější je učení od kamaráda, který již danou dovednost, vědomost zvládl.

Když se dítěti nedaří složit skládku, puzzle, snaží se učitel/ka dítěti naznačit, jak by mělo dále postupovat, např. aby se řídilo tvarem, souvislostmi: *Čemu je podobný tento kousek? Myslíš, že patří nahoru na oblohu, nebo dolů na zem (když je třeba zelený)?* Než dítěti poradíme, musíme vždy počkat, než samo vyzkouší různé možnosti. Je rozdíl mezi radou a rušením dětí u práce.

Učitel/ka také děti učí, jak se o věci starat, podněcuje je k tomu, aby dokončily započatou práci a správně roztřídily a uklidily materiály. S tímto úklidem, hlavně na začátku školního roku, pomáhají pedagogové vždy, kdy je třeba.

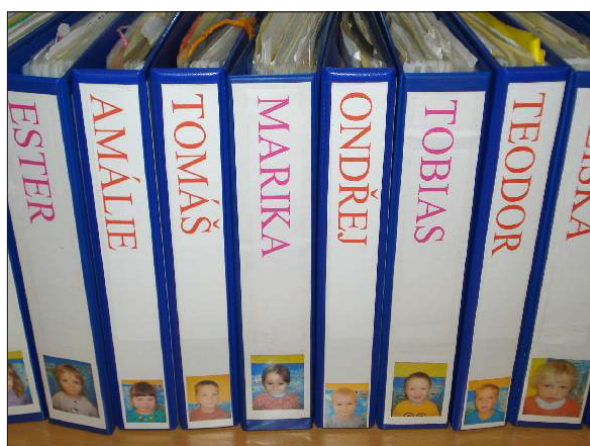


Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Práce s portfoliem

Pro ucelenější pohled na dítě je vhodné, aby mělo každé dítě své portfolio, které vypovídá o jeho vývoji. Kromě záznamů o pozorování a individuálním plánu si děti v portfoliu shromažďují za pomoci dospělých své práce, které dokumentují pokroky v jejich vývoji, pracovní listy, kresby, koláže, opisy písma, grafomotorické záznamy, fotky, zápisy výroku dítěte při evokaci různých témat, zápisky z komunikace s dítětem nebo rodiči, video- a audionahrávky.

Děti si portfolio během roku samy postupně doplňují, vybírají práce, které pokládají za úspěšné, co se jim z jejich pohledu povedlo, v čem udělaly pokrok. Děti si nad svými portfolii společně povídají, prohlížejí si výsledky své práce, vzpomínají, jak se jim pracovalo, kdo jim pomáhal.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Individuální plán pro dítě (IP)

Od prvního setkání s dítětem a s jeho rodiči shromažďujeme o dítěti a o úrovni jeho vývoje informace:

- od rodičů, od zdravotníků;
- z epizodických záznamů pozorování chování a hry dítěte;
- z fotodokumentace, videodokumentace, ze zvukových nahrávek;
- z výsledků práce dítěte (portfolio);
- z průběžných a bezděčných pozorování dítěte.

IP může mít následující podobu (viz tabulka níže) a s tímto dokumentem by měl být asistent pedagoga podrobně obeznámen pedagogem, který IP vypracovává a také ho projednává s rodiči. Asistent pedagoga se na požádání pedagoga může účastnit pozorování dítěte a zaznamenávání formou popisného jazyka.

Ukázka – jak může vypadat IP pro dítě

Jméno: Pepíček 4,5 roku

Zájmy a silné stránky dítěte:

Informace od rodičů zahrnujte do hodnocení dítěte. Jsou platné, i když mohou být odlišné od našich postřehů (vstupní informace po adaptačním období).

Hra:	Sebeobsluha:	Sebepřijetí:	Sociální dovednosti:	
Kostky, pohybové hry	Potřebuje pomoc dospělého.	Je zvědavý, průbojný.	Vyhledává děti, snaží se o zapojení, nezvládá se domluvit, ubližuje.	Učitel
Lítá venku.	Je lenivý, nechce se oblékat.	Nikoho se nebojí.	Vzteká se, neposlouchá.	Rodič
Oblast jazyka:	Motorika:	Předpoklady:	Řešení problémů:	
Doporučená logopedická péče, slabá slovní zásoba, hlasitý projev	Hrubá motorika rozvinutá, jemná motorika ve vývoji.	Pohybové aktivity, fotbal	Nechává si situace vysvětlit, někdy si stojí za svým, nezvládá v klidu řešit konflikt, agrese je jeho častá reakce.	Učitel
Mluví v kuse.		Hudební	Zlobí.	Rodič
Oblast matematiky:	Oblast umění, zejm. Hv a Vv:	Styl učení:	Dominantní typ inteligence:	
Počítá do tří, puzzle složí s dopomocí dospělého (16 ks).	Rád zpívá, poslouchá hudbu.	aktivní-pasivní tichý-hlasitý závislý-nezávislý pomalý-rychlý sluchový – ano/ne zrakový – ano/ne dotykový – ano/ne	verbální (jazyková) logicko-matematická prostorová hudební tělesně-kinestetická (pohybová) interpersonální (sociální) intrapersonální (emoční) environmentální (přirovnání) existenční (duchovní)	
Nevyhledává čísla a početní operace.	Rád zpívá, poslouchá hudbu.			

CÍLE: (včetně zdraví, bezpečnosti stravování, je-li nutné)	TŘÍDNÍ STRATEGIE: (spolupráce všech dospělých na problému)	DOPORUČENÍ RODIČŮM:
Zvládat nepatřičné stavy, vztek, agrese. Rodič: aby se učil a byl s kamarády.	Klidné vysvětlení, pomoc asistenta pedagoga v problémových situacích. Důslednost!	Důslednost! Doporučení návštěvy v MŠ spolu s dětmi, spolupráce s asistentem pedagoga.
Podporovat rozvoj schopností sebeovládání. RVP:		

Pracovní materiál z archivu MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Rodičům dáme potřebná doporučení, aby mohli s dítětem postupovat stejně jako ve školce.

Kontrolujeme pokroky dítěte, sledujeme, jak dítěti vyhovují zvolené postupy, zda a jak se mu daří zvládat úkoly.

Po splnění cíle zvolíme další potřebný cíl a postup se opakuje. Při nezvládnutí stanoveného cíle hledáme nové způsoby a postupy učení vhodnější pro dané dítě k naučení toho, co jsme stanovili. Obvykle se vyplatí volit činnosti a hry, o které se dítě samo zajímá, a na nich dítě učít zvolenou dovednost nebo znalost. Někdy je zvolený cíl pro dítě příliš těžký, v takovém případě zvolíme metodu postupných kroků. Původní cíl rozložíme na několik postupných cílů, začneme s dítětem plnit nejprve první cíl a teprve po jeho splnění ty další.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Např. nácvik oblékání a úklidu lehátka po odpočinku:

- a) první fáze – oblékání spodního prádla bez dopomoci;
- b) druhá fáze – oblékání spodního prádla a svršků bez dopomoci;
- c) třetí fáze – kompletně obléct bez dopomoci a s pomocí pověsit pyžamo na věšák;
- d) čtvrtá fáze – kompletně obléct, uložit pyžamo bez dopomoci a uložení lůžkovin s dopomocí;
- e) pátá fáze – všechny předešlé činnosti bez pomoci dospělého.

Právě zde může mít asistent pedagoga svou významnou roli. Může se dlouhodobě, důsledně a opakovaně věnovat jednomu dítěti nebo menší skupince dětí, které potřebují větší podporu dospělého, přičemž učitel může dál pracovat se skupinou ostatních dětí. Následně může pracovní postupy probrat s rodiči, doporučovat, co se osvědčilo, nebo naopak, vyptávat se, jak se daří dítěti zvládat činnosti doma. Sleduje postupně vývoj jak v MŠ, tak na základě komunikace s rodiči i vývoj doma. Významně tím pomáhá učiteli při individualizaci dítěte a hledání odpovídajících výchovně-vzdělávacích strategií. Pro psychické bezpečí učitele je asistent pedagoga nenahraditelná pomoc – ruce a oči navíc.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vhodné otázky při stanovování individuálního plánu s rodiči:

HRA

Jaké hry dítě doma vyhledává, co upřednostňuje? Staví si raději z kostek, nebo má rádo spíše námětové hry, badatelské hry, hry s Legem...?

SEBEOBSLUHA

Jak dítě zvládá oblékání, hygienu, sebeobsluhu na WC? Nakolik je samostatné, jak zvládá stolování...?

SEBEPŘIJETÍ

Jak se dítě na sebe dívá, jak na sebe pohlíží? Věří si, je sebevědomé, nebo naopak ostýchavé, zakřiknuté, nasmělé...?

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Jak dítě reaguje v přítomnosti ostatních dětí? Dovede se bez problémů začlenit do kolektivu? Jak snadno navazuje vztahy s dětmi a okolím? Když nastane problém, dovede ho dítě řešit a jakým způsobem – domluvou, agresí, vztekem, pláčem, stáhnutím se do koutku...?

OBLAST JAZYKA

Má dítě rádo knížky? Poslouchá pohádky? Opakuje si básničky, říkanky? Dovede vyprávět příběh podle obrázků? Jaká je srozumitelnost jeho řeči, slovní zásoba? Je nutná logopedická péče...?

MOTORIKA

Jak je rozvinutá hrubá motorika dítěte? Jak zvládá pohyby jako např. běh, skoky, zvládání překážek, přenášení lehkých předmětů? Staví z kostek...? Jak je rozvinutá jeho jemná motorika? Jak zvládá navlékání korálků, mozaikové hry, drobné stavebnice? Je dítě pravák, nebo zatím používá obě ruce (nevyhraněná laterality)...

PŘEDPOKLADY

V čem dítě vyniká, které činnosti upřednostňuje – směrem např. k hudbě, pohybu, výtvarným činnostem apod.?

ŘEŠENÍ PROBLÉMU

Jak si dovede poradit s řešením problémů? Umí se domluvit, nebo potřebuje podporu dospělého? Dovede ustoupit, nebo se vzteká, ubližuje...?

OBLAST MATEMATIKY

Jaký je jeho zájem o čísla? Zná číselnou řadu alespoň do šesti? Porovnává v rámci hry větší vs. menší? Zvládá orientaci v prostoru...?

OBLAST HV A VV

Zpívá dítě rádo? Pobrukuje si při činnostech, tančí na hudbu, modeluje, kreslí? Hraje na nějaký hudební nástroj? Vybírá si rádo ke hře chrastítka, zvukové hračky...?

STYL UČENÍ

- 1) aktivní – pasivní? *(Když dítě vyhledává nové informace, aktivně se o ně zajímá? Doptává se, klade otázky, vymýšlí své vlastní strategie, zapamatuje si rychle nebo časem a naopak?)*
- 2) tichý – hlasitý? *(Když se dítě učí říkanku, nahlas si ji opakuje, až si ji zapamatuje, nebo naslouchá a za určitou dobu ji pak nahlas řekne?)*
- 3) závislý – nezávislý? *(Potřebuje dítě spolupráci s druhým dítětem či dospělým? Potřebuje při učení nějaký další stimul, aby se soustředilo – např. mít vedle sebe svého plyšáka?)*

CÍLE

Vyslechneme rodiče, jakou mají představu, jak by se dítě mělo v které oblasti posouvat. Pedagogové stanovují cíle na základě předpokladů a silných stránek dítěte, co procvičovat, na kterou oblast se zaměřit, a na základě silné stránky posouvat dítě i v oblasti slabé. Jestliže dítě dlouhodobě vyhledává stavění kostek a vyhýbá se grafomotorickým činnostem, můžeme dítě motivovat přímo v koutku kostek: „*Ta stavba se ti opravdu povedla, je vysoká a má několik podlaží, je barevná a má i velkou bránu. A víš ty, že každá stavba se nejdříve nakreslí architektem, aby ji mohli stavbaři postavit? Přinesla jsem ti ukázat několik takových plánů... podívej... myslíš, že bys tu svou stavbu také tak mohl nakreslit? Jak by to asi vypadalo, kdyby byla na tom papíru nakreslená?*“ Můžeme nabídnout dítěti výkres a pastelky, aby si to zkusilo. „*Výborně, a co kdybychom ji teď v tom koutku kreslení i vymalovaly a ty sis mohl pak ten plán vzít domů a zkusit to podle toho postavit doma, co?*“

Nabízíme dítěti alternativy, jak mu ulehčit přechod k činnostem, o které zatím (někdy je to třeba ze strachu, protože už dostalo zpětnou vazbu, že neumí kreslit) nejeví zájem.

TŘÍDNÍ STRATEGIE

Poznačíme si konkrétní činnosti, které chceme dětem nabízet, aby mohly směřovat ke stanoveným cílům.

DOPORUČENÍ RODIČŮM

Co vše můžeme rodičům doporučit? Návštěvu ve třídě, zapojení se do tematického plánu aktivní účastí, pomoc v některém z koutků, odbornou literaturu, účast na seminářích, konzultace, návštěvu pedagogicko-psychologické poradny apod.

Postupnými kroky se nám podaří dítě naučit vše, co jsme si původně stanovili, a to tím, že dítě zažívá úspěchy a je motivováno k dalšímu učení. Při práci s dítětem na plnění individuálního plánu průběžně pozorujeme jeho chování. Své postupy pružně měníme podle toho, jak se dítě chová.

Individuální plány je možné vypracovat i jinak, např. jen na základě konzultace a doporučení speciálního pedagoga nebo psychologa, lékaře, rehabilitační sestry (především u dětí s nějakým handicapem). **Individuální plán vytváříme pro každé dítě vždy v souladu s RVP PV.**

OBEČNÝ POSTUP PRO STANOVENÍ INDIVIDUÁLNÍHO PLÁNU

1. Shromáždíme informace o dítěti:

- na základě vlastního pozorování dítěte při hře a pracovních činnostech;
- z rozhovorů s dítětem;
- z rozhovorů s rodiči dítěte;
- na základě výtvorů dítěte, jeho portfolia;
- podle názorů odborníků (lékaře, psychologa, speciálního pedagoga, neurologa, ortopeda, rehabilitační sestry).

2. Stanovíme silné a slabé stránky dítěte, jeho zájmy.

3. Stanovíme individuální styl učení dítěte.

4. Stanovíme cíl plánu – v čem chceme u dítěte dosáhnout pokroku, co je chceme naučit.

5. Stanovíme způsob, jak toho chceme dosáhnout – jakými druhy činností, na jakém tématu, jaké postupy a materiály chceme používat, ve kterých pracovních koutcích.

6. Stanovíme dobu, do kdy chceme cíle dosáhnout.

7. Realizujeme individuální plán.

8. Zapisujeme, jak se daří plán realizovat – nedaří-li se to, hledáme jiné postupy k dosažení cíle, nebo cíl změníme (metoda postupných kroků).

9. Zapišeme, kdy bylo cíle dosaženo.

10. Stanovíme nový cíl a postup se opakuje.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Praktická doporučení asistentům pedagoga směrem k individualizaci:

- Chovejte se ke všem dětem s respektem. Váš vztah k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivní i chování ostatních dětí ve skupině.
- Buďte si vědomi slabých i silných stránek vašich dětí. Dělejte s nimi takové věci, které budou rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti.
- Podporujte děti, ať se zapojí do prováděných aktivit s největším možným nasazením.
- Podporujte snaživost dětí.
- **Když děti hodnotíte, mějte vždy na paměti, že jim tím máte pomáhat.** Řekněte jim, co dělají dobře a co by ještě měly změnit. Nesudte je! Vyvarujte se frází typu: „*Jsi úplně skvělý!*“ nebo: „*Co jsi to zase udělal? To je hrůza!*“
- Když chválíte děti, chvalte je vždy **za určitou práci**. Používejte věty typu: „*Hanko, děkuji ti, že jsi pomohla Petře uklidit hračky. Jste spokojení s výsledkem?*“. Nebo: „*Jirko, děkuji, že si nám přinesl ukázat svoje kresby. Líbí se ti, co jsi nakreslil?*“ Snažte se vyvarovat vět jako: „*Hanko, ty jsi perfektní!*“ nebo „*Jirko, ty jsi úplně skvělý malíř!*“
- Přijímejte chyby dětí. Jejich chyby jsou nedílnou součástí učení: „*To se stane, že uděláš chybu. Jak by se dala opravit? Jak bys postupoval příště?*“
- Při řešení problémů podporujte fantazii dětí.
- Využijte různorodosti prostředí, ze kterých děti přišly. Různé kultury a tradice dětí vám mohou pomoci při překonávání předsudků a nenávisti k jiným kulturám. Některé děti se stydí za kulturu, ze které pocházejí, vaše tolerance je naučí si jí více vážit.
- Naučte se co nejvíce o kultuře dětí, které učíte. Potom se vám nestane, že byste udělali nebo řekli něco, co by přivedlo děti do rozpaků. Už i velmi malé děti (okolo dvou a půl let) jsou schopny zaujatosti vůči lidem jiné barvy pleti. Děti si do školních lavic s sebou přinášejí celou řadu postojů a názorů na svět, na sebe i na ostatní lidi.
- Dávejte si pozor na zjevné, ale i skryté stereotypy, které se vplížily do obecného povědomí. Zvažte, zda používat fráze typu: „*Kluci přece nebrečí.*“ „*Kluci si nehrají s panenkami.*“ a podobně.
- Vyvarujte se zvýhodňování jednoho pohlaví. Průzkumy ukázaly, že učitelé vyvolávají chlapce výrazně častěji než dívky a také jim kladou těžší a hloubavější otázky než dívkám.
- Dejte dívkám i chlapcům stejnou příležitost jak k fyzické práci, tak i k domácím pracím.
- Čtěte dětem příběhy, které podporují porozumění rozdílnosti lidí.
- Mějte radost z toho, co děti dělají. Vaše radost se odrazí na každém dítěti ve třídě.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

8.2 STYLY UČENÍ A GARDNEROVA TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ

Americký vývojový psycholog Howard E. Gardner publikoval teorii mnohonásobné inteligence v roce 1983. Gardner definuje inteligenci jako **schopnost řešit problémy, které jsou pro konkrétní kulturu nebo komunitu důležité**.

Pro Gardnera inteligence nepředstavuje jednotný pojem, nýbrž se skládá z osmi odlišných typů inteligencí (viz tabulka níže). Tyto inteligence jsou podle Gardnera vzájemně nezávislé a každá z nich představuje samostatně fungující systém. Jednotlivé systémy však spolu mohou spolupracovat a vést k inteligentnímu chování.

Gardner opírá svou teorii o sledování testových údajů zdravých lidí a klinických případů, evolučních zákonů a mezikulturních rozdílů. Dospěl k závěru, že schopnosti dospělých v různých kulturách jsou výsledkem různých kombinací jednotlivých typů inteligence.

Gardner klade velký důraz na sociální inteligenci. Ta existuje podle Gardnera dvojího typu: jeden typ nutně vyžaduje **introspekci** (intrapersonální inteligence), druhý se vztahuje ke **schopnosti chápat chování a cítění druhých lidí** (interpersonální inteligence).

Gardner přitom vyšel z předpokladu, že takřka vše naučené po druhém roce života je sociálně konstruované a každý druh inteligence se sice vyvíjí nezávisle, ale nikdy nevzniká izolovaně, naopak vyžaduje zpravidla nutnost spolupráce se sociálním okolím, především s dospělými.

Typ inteligence	Charakteristika	Potřeby a zájmy dětí s vyhraněným typem této inteligence
VERBÁLNÍ	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
LOGICKO-MATEMATICKÁ	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických skládanek, hlavolamů, technické zájmy
PROSTOROVÁ	Orientace v prostoru, schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění
HUDEBNÍ	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	Zpívání, vytukávání rytmu, prozpěvování si během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj, vlastní komponování
TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ	Schopnost velice obratně využívat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví, balet), schopnost dovedně zacházet s předměty	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, sportovní hry
INTERPERSONÁLNÍ	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, rozhovory.
INTRAPERSONÁLNÍ	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů
PŘÍRODNÍ	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich	Pobyt v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou

Jednotlivé typy by ve struktuře inteligence měly být v ideálním případě rozvinuty na stejné úrovni. Ve skutečnosti jsou však obvykle některé typy inteligence rozvinuty více než jiné.

Při tematickém plánování a přípravě dlouhodobých projektů pro celou skupinu dětí dbáme na to, aby hry a činnosti rozvíjely všechny výše uvedené typy inteligence.

Takto připravené činnosti umožňují dětem:

- vybrat si aktivitu, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům;
- zažít úspěch;
- pracovat svým vlastním tempem a uplatnit vlastní styl při řešení problému;
- pracovat samostatně, rozhodovat se, být zodpovědný za svou práci;
- spolupracovat ve skupině a osvojovat si tak sociální dovednosti.

Možná, že vás v této souvislosti napadá, že je třeba dítě rozvíjet po všech stránkách (komplexně, harmonicky). Když dáme dětem na výběr, bude se stávat, že si některé děti budou vybírat stále tentýž typ činností a aktivit.

Odborník na otázky vztahu mezi fungováním lidského mozku a chováním člověka MUDr. František Koukolík říká: „Cílem pedagogiky by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má.“



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jedním z důležitých cílů školy je umožnit dítěti získat pozitivní zkušenost se vzděláváním a „nastartovat“ ho tak v cestě ke vzdělávání celoživotnímu. Dejme tedy dětem prostor pro seberealizaci, k uplatnění toho, co je jim vlastní. Dejme jim možnost zažít úspěchy při aktivitách, které si samy zvolí. Prostředí, v němž se děti cítí oceňované a sebejisté, je pak vybídne i k činnostem, které by si zpočátku nevybraly, třeba právě proto, že se jim zdály obtížné.

Jaké jsou reakce a odpovědi pedagogů na otázky týkající se využívání jednotlivých typů inteligence:

- *Tam, kde mám inteligence rozvinuté silně, je moje „parketa“, v tom směru mohu dát dětem nejvíce.*
- *Nebudu se s dětmi zbytečně pouštět do činností, v nichž si nejsem moc jistá, které sama moc neovládám. Mohla bych tak dětem spíše uškodit...*
- *Tam, kde mám slabiny, mohu na sobě pracovat, a snažit se tak posílit i ty oblasti, v nichž nejsem tak dobrá.*
- *Je dobré si uvědomit, že i já mám nějaké slabé stránky a že nemůžu po dětech vyžadovat, aby byly ve všem dokonalé. Vede mě to k větší toleranci vůči druhým.*
- *Při plánování činností pro děti bychom se měli snažit zajistit, aby tyto činnosti pokrývaly rozvoj všech typů inteligencí (byly rozmanité).*

Poznámka

- *Opravdu se v životě chováme tak, že pracujeme na rozvoji svých slabých stránek? Navštěvují ti z nás, kteří cítí nedostatek v hudebních schopnostech, soukromého učitele zpěvu nebo hry na klavír? Opravdu se při nedostatku prostorové inteligence dobrovolně vrháme do situací, v nichž náš život závisí na dobré orientaci v terénu? A opravdu se při nedostatku matematicko-logické inteligence věnujeme trénování logických úkolů, hlavolamů a rébusů?*
- *Většinou se těmto činnostem (a je to přirozené) spíše vyhýbáme nebo je řešíme po svém. A tak např. v momentě, kdy bloudíme městem (s mapou v kapse), oslovíme kolemjdoucího a necháme si poradit, místo toho, abychom mapu složitě studovali a snažili se propojit realitu se značkami na mapě. K řešení úkolu, který závisí na prostorové inteligenci, využijeme svoji verbální a sociální (interpersonální) zdatnost a výsledek je většinou totožný s tím, jako kdybychom si uměli najít cestu v mapě.*
- *„V tom, v čem jsem dobrá, mohu dětem dávat nejvíce.“ „Zbytečně se nepouštím do činností, v nichž si nejsem moc jistá, abych tím dětem spíše neškodila.“... Ano, to je to, co přirozeně děláme. A tak při vstupu do třídy, kde je pedagog výtvarníkem, okamžitě poznáme, že děti*

mají dostatek příležitostí tvořit, vyzkoušet si nejrozmanitější techniky... Ze třídy hudebnice se několikrát za den ozývá zpěv a hudba... Děti ve třídě, kde je pedagog s dobrými tělesně kinestetickými (pohybovými) schopnostmi, tráví hodně času dramatizacemi a aktivitami spojenými s pohybem. Děti se stejným typem inteligence na nás obvykle dobře reagují a říkáme o nich, že jsou šikovné, zapálené pro činnost. Ale co ostatní děti? Kolik prostoru a možností samostatně tvořit a rozvíjet své silné stránky mají na předem připravených aktivitách děti s „opačnými“ inteligencemi?



SHRNUTÍ

Při plánování jakéhokoliv tématu dbáme na to, aby aktivity, které pro děti připravujeme, rozvíjely všechny typy inteligencí. Vznikne tak nabídka, z níž si každý může vybrat činnost, která ho zajímá, tedy takovou, která odpovídá jeho schopnostem a možnostem. Možnost volby z několika předem připravených činností (vztahujících se ke společnému tématu, na němž pracuje celá třída) plní zároveň funkci motivace.

Není nutné, abychom všechny činnosti dětem předváděli. Naším úkolem je zajistit podmínky (pomůcky, materiály, připravené prostředí), které dětem tyto činnosti umožní uskutečnit. Asistent pedagoga nepřímo podporuje dítě – radí, oceňuje, poskytuje nedirektivní podporu. Samotnou realizaci činností pak necháme na dětech.

Pro udržení motivace dítěte k činnosti vybíráme ty hry a činnosti, které se opírají o typ inteligence, jež je silnou stránkou dítěte.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

PŘÍKLADY ČINNOSTÍ PRO ROZVOJ RŮZNÝCH DRUHŮ INTELIGENCE

AKTIVITA PRO ROZVOJ OSOBNOSTNÍ INTELIGENCE DÍTĚTE

Rozvíjíme: sebepoznání, sebeúctu a sebevědomí dítěte jako součást osobnostní inteligence.

Pracovní koutek: výtvarný koutek, kam přidáme zrcadlo, nebo koutek dramatických her, kam dáme potřeby pro malování.

Cíl: Dítě bude schopno popsat, jak vypadá, případně i co cítí, pozná, kdo je a jaké je, bude ze sebe mít radost.

Pomůcky: tabule, velké zrcadlo nebo zrcátko, papíry, balicí papír, pastelky, barvy, modelovací hlína, modurit, nelepící plastelína, fotoaparát.

Činnosti pro skupinky dětí

A. Nechte dítě, ať se dívá na sebe do zrcadla. Ptejte se ho, co vidí, jak vypadá, jak se cítí, co prožívá.

B. Zapisujte na tabuli nebo velký papír, co dítě říká.

- C. Nechte dítě, aby malovalo nebo kreslilo, jak se vidí.
- D. Nechte dítě, aby vytvořilo svou sochu.
- C. Obkreslete obrys dítěte na balicí papír, dítě může domalovat, dokreslit vlasy, obličej...

Výsledky procesu (vaše zápisy výroků dítěte, jeho malby, kresby, obrisy dítěte) vystavte ve třídě.

K obrysu můžete dopsat, co má dítě rádo, kdo je jeho kamarád a proč, co nejraději jí, co nejraději dělá...

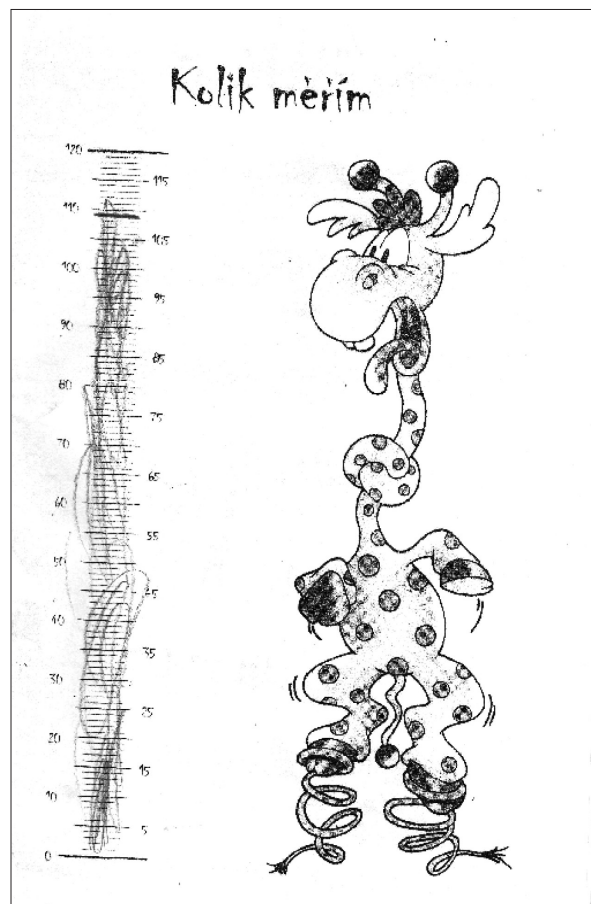
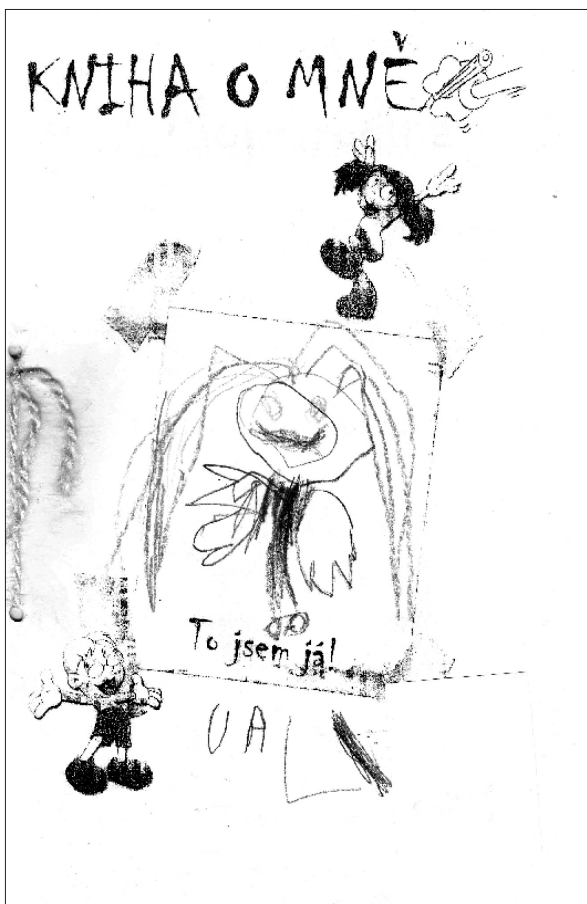
To, co dítě říká, můžete také popsat na běžný formát papíru, doplnit kresbami a malbami dítěte, otiskem jeho ruky, chodidla.

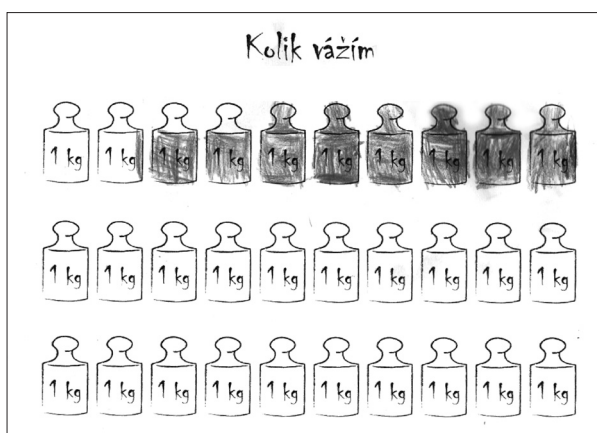
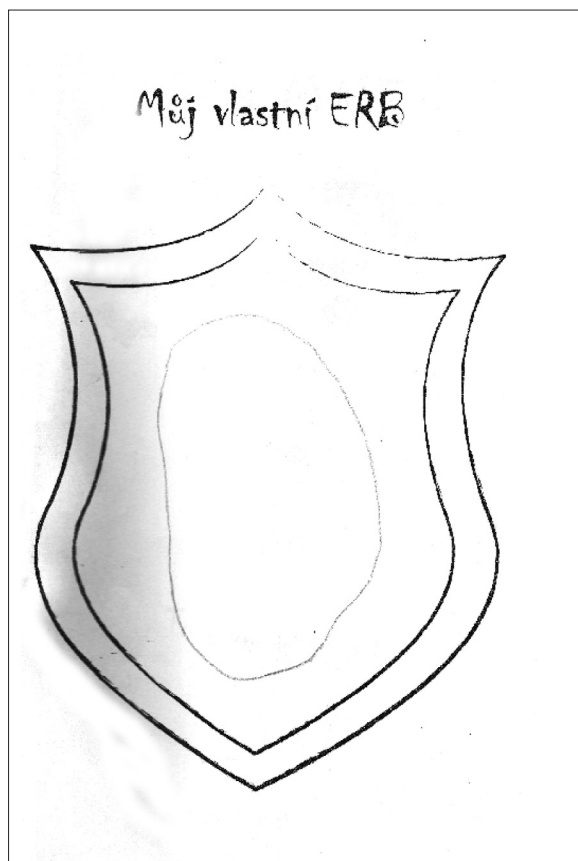
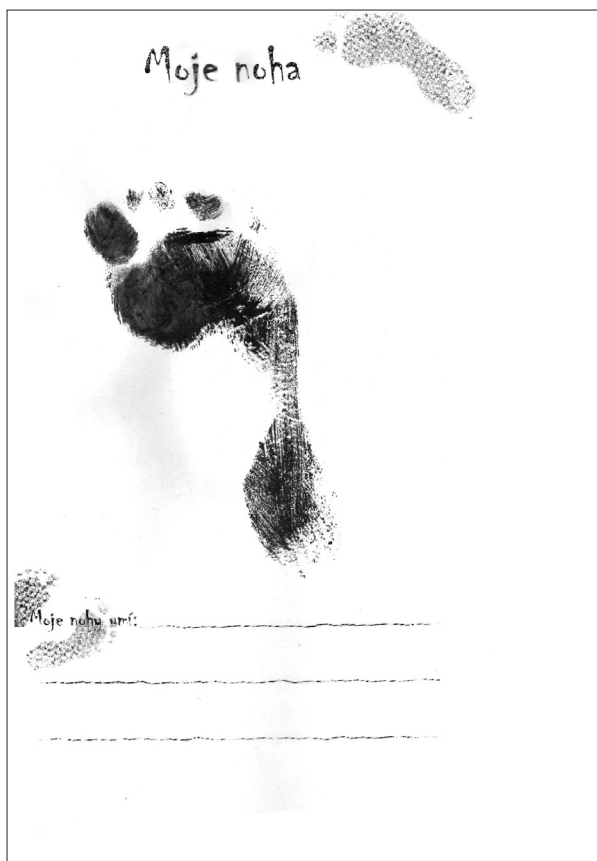
Ze zápisů, kreseb atd. můžete spolu s dítětem vytvořit knihu – **Kniha o mně**. Knihu můžete postupně doplňovat a rozšiřovat o záznamy výroků dítěte o sobě samém, o jeho potřebách, kamarádech, zvířatech, o záznamy povídek, příběhů dítěte, o jeho kresby, malby. Z knihy se může stát kronika sebepoznání.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

KNIHA O MNĚ





Pracovní listy z archivu MŠ Beruška, Frýdek-Místek



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

AKTIVITA PRO ROZVOJ HUDEBNÍ A POHYBOVÉ INTELIGENCE

Výrazový tanec se stuhou podle hudby: vnímání hudby, pohybu

Rozvíjíme: hrubou motoriku, hudební sluch, hudební, kinestetickou a pohybovou inteligenci

Koutek: hudebních nebo dramatických činností

Cíl: Dítě bude schopno ovládat hrubou motoriku (plynulost pohybů, rovnováhu...) tím, že se bude pohybovat podle hudby a vyjadřovat ji pohybem se stuhou. Bude schopno vnímat změnu melodie a rytmu a pohyby podle toho měnit.

Pomůcky: nahrávka hudby (vhodná je klasická, např. Mozartova *Malá noční hudba*, Vivaldiho **Čtvero ročních období**, Smetanova *Vltava* či hudební pomůcky pro MŠ od Emila Hradeckého), široká stuha

Postup: Dejte dítěti stuhu a pusťte hudbu. Pobízejte jej, aby dobře naslouchalo a pohybovalo se podle toho, co slyší, a aby podle hudby také mávalo a pohybovalo stuhou. Podporujeme dítě v tom, aby využívalo všech pohybů, které ho při hudbě napadnou a které se mu líbí. Druh hudby určuje rytmus, rychlost i intenzitu tance.

Styly učení

Ve výchovném působení je pro každé dítě podstatný prožitek úspěchu z vlastní činnosti a radosti z aktivního poznávání, a tedy i z učení. Jednotlivé kroky svého výchovného a vzdělávacího působení tomu proto podřizujeme a rozvíjíme všechny typy inteligence.

Nejlepší motivací dítěte pro učení je jeho radost z úspěchu při vlastní činnosti a při aktivním učení. Jak dítě vedeme k aktivnímu učení? Známe styly učení a známe individuální styl učení dítěte.

Každý člověk se učí jinak. Existují různé styly učení, které bychom měli znát a využívat je při práci s dětmi.

Příklady stylů učení podle S. Saifera:

aktivní	pasivní	sluchový
tichý	hlasitý	zrakový
závislý	nezávislý	dotykový
pomalý	rychlý	pohybový

Odpovězte si na otázky k této kapitole:

- *Jaké typy inteligence pokládáte u sebe za dominantní? Jaký je váš učební styl?*
- *Jaké činnosti budete nabízet dětem s logicko-matematickou inteligencí?*
- *Jaké činnosti budete nabízet dětem s prostorovou inteligencí?*
- *Jaké činnosti budete nabízet dětem s jazykovou inteligencí?*
- *Jaké činnosti budete nabízet dětem s interpersonální inteligencí?*

8.3 JAK DÍTĚ ÚČINNĚ CHVÁLIT A OCEŇOVAT

Oceňování a podpora dítěte jsou velmi účinné techniky vedení ke vhodnému chování. Přesto bývají často přehlíženy. K jejich pravidelnému využívání potřebujeme vynaložit myšlenkové úsilí, důslednost a vytrvalost.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučené zásady oceňování a povzbuzování při práci asistenta pedagoga:

- Pravidelně oceňujte a podporujte ty formy chování dítěte, které jsou žádoucí.
- Oceňujte chování, nikoli dítě.
- Buďte konkrétní, řekněte, co konkrétně dítě udělalo dobře.
- Oceňujte hned bezprostředně po daném chování.
- Oceňujte i malý pokrok a postupné přibližování k náročnému cíli. Dítě to potřebuje k budování sebedůvěry a sebeúcty.
- Nejlépe je povzbuzovat dítě popisnou formou a vyhýbat se pokud možno subjektivním názorům. Je lepší říct: „Dobře jsi vymyslel, jak poskládat všechny kostky ve skládance.“ než „Líbí se mi, jak si složil tu skládanou.“ (Vidíte, že v druhém případě nejprve a hlavně mluvíme o sobě, kdežto v prvním případě mluvíme nejdříve a hlavně o dítěti a o tom, co dělá dobře.)
- Oceňujte pokroky, snahu a úsilí dítěte, nejen celkový výsledek. Dáváte tak dětem najevo, že si jich ceníte.
- Oceňujte slovy, dotekem, úsměvem, přikývnutím.
- Pokyny formulujte pozitivně: *Zavírej prosím dveře tiše.*; *„Chod', prosím pomalu.“*; *„Mluví jeden po druhém (mluví ten, kdo drží medvídka...).“*
- Oslovujte dítě křestním jménem, kdykoli k němu mluvíte.
- Dávejte konkrétní požadavky: *„Dej prosím kostky do krabice.“*
- Složitější úkoly rozdělte do postupných kroků: *„Navleč si ponožku na nohu, na druhou. Nazuj si botu na jednu nohu, na druhou. Utáhni tkaničku, udělej uzel, udělej kličku na tkaničce. Výborně, hotovo, sám ses dnes obul.“*
- Pozitivní povzbuzení a ocenění potřebují všechny děti denně.
- Ctěte děti. Vaše úcta položí základy jejich vlastní sebeúcty, ale i jejich úcty k druhým lidem.
- Pozitivní povzbuzení k činnosti, pozitivní zpětnou vazbu dítě získá různými způsoby: přímo od nás, od druhých dětí; nepřímo (dítě může zaslechnout, jak se někdo jiný baví o jeho úspěchu); dítě si pozitivní povzbuzení dává samo.
- Buďte vnímaví a důslední i k drobným změnám chování k lepšímu a oceňujte je.
- Nevhodnému chování nevěnujte pozornost, přehlížejte je, všímejte si ale ihned toho, co dítě udělá dobře, a toto chování oceňujte.

Ubráníme-li se subjektivního hodnocení, zbavujeme dítě závislosti na nás a podporujeme u něj zájem o aktivní učení a důvěru ve vlastní schopnosti.

Povzbuzování a oceňování představuje pozitivní zpětnou vazbu. Pomáhá dětem lépe si uvědomovat své schopnosti a možnosti úspěchu, které zároveň začne chápat jako žádoucí. Vede k posílení sebevědomí dítěte, k víře v sebe sama, k učení žádoucích forem chování, podporuje zájem o aktivní učení. *„Je vidět, žeš na hradu z kostek pilně pracoval.“* *„Ještě včera ses nedokázal na ten schod vyškrábat a dnes už jsi to dokázal úplně sám.“* *„Děkuji ti, že*

jsi pomohla Věrce do kabátku, teď už můžeme jít ven.“ „Vzít Šárku do hry jako doktorku byl opravdu dobrý nápad, moc si s vámi chtěla hrát.“

A nezapomeňte, že změnit chování je těžké.

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- Zamyslete se nad tím, jak oceňujete děti ve své třídě. Co se děje teď, jaký je současný stav v oceňování dětí ve vaší třídě?
- Co vnímáte jako největší problém při oceňování dětí ve vaší třídě?
- Co se může stát, když budeme opomíjet oceňování dětí?
- Jak jste oceňovaný/á vy ve své práci?

8.4 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ DĚTÍ – PODPORA SEBEVĚDOMÍ, SEBEPŘIJETÍ

Lidé se rodí s celou škálou emocí. Pocity radosti, smutku, zloby, pýchy, strachu, vzrušení, závidění, frustrace, úcty, hanby, klidu a očekávání jsou univerzální. Tyto pocity formují do značné míry také naše chování.

V rodinách se děti rychle učí přiměřenými způsoby, jak vyjádřit svoje pocity. V některých rodinách se dává přednost okázalému vyjadřování pocitů, v jiných rodinách se naopak preferuje citlivější a mírnější přístup. Některé rodiny se při hlasitějším projevu emocí cítí pohoršeny.

Když děti cítí negativní emoce, často jim někdo řekne: „Nebud' hloupý.“ „Kluci se přece takhle nechovají.“ „Bud' hodná holka.“ „Chováš se jako malý Jarda.“ Děti tak mají málo šancí se vyrovnat se svými negativními pocity. Často se potom cítí vinny, zmateny, frustrovány nebo zahanbeny. Některé děti se stanou plaché nebo se stáhnou samy do sebe, z jiných se stanou agresivní a bezohlední jedinci. Právě děti se sociálním znevýhodněním si často myslí, že jenom ony mají tyto hluboké „špatné“ pocity, a bojí se, že jsou tím jiné než ostatní.

Duchové a strašidla jsou pro malé děti skutečnými bytostmi. Stejně tak se hodně z nich bojí, že je někdo zabije, unese od rodičů nebo že je všichni opustí. Je to z toho důvodu, že dětský mozek nedokáže racionalizovat. Proto děti mívají problém s rozlišením, co je a co není reálné.



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Děti nechápou ironii, dvojsmyslné poznámky, a když jim ve vzteku řekneme, že je nemáme rádi, protože zlobí, tak je to pro ně informace, kterou berou naprosto vážně a někdy se s takovými informacemi od svých blízkých nedokážou vyrovnat.

Asistent pedagoga spolu s učitelem podporuje a pozvolna rozvíjí citlivost a přirozenou zvědavost dětí. Společně je vedou k tomu, aby přijaly a vyjádřily svoje pocity a snažily se vcítit do pocitů ostatních. Když děti budou moci sdílet své pocity (radost z narození, narození nového sourozence, strach ze snu...) s ostatními dětmi v bezpečném prostředí jejich třídy, uvědomí si, že jejich pocity a emoce (dobré i špatné) jsou velice důležité.

Vědomí, že stejné pocity, jako mají ony, mají i ostatní, jim pomůže nalézt respekt k sobě samému a vlastní důstojnost, které jsou velice důležité pro jejich další rozvoj.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro praxi asistenta pedagoga:

- Oslovujte dítě jménem tak, jak ho oslovují rodiče.
- Vyfoťte dítě a jeho fotku mu umístěte na různých místech – v šatně v jeho skříňce, na lehátku, na šanonu portfolia – je to důležité pro rozvoj sebepřijetí. To jsem já – nejsem kbelíček, muchomůrka apod. Pro sebepřijetí je velmi důležité, aby se dítě mohlo dívat na svůj obraz.
- Dovolte dítěti mít u sebe svého mazlíčka, pokud to pro svůj pocit psychického bezpečí potřebuje.
- Umožňujte dětem každý den, aby se mohly podělit o svoje pocity s ostatními.
- Přijímejte to, co děti říkají, bez hodnocení („Ty jsi ale musel mít velký strach, že Petře!“ „Lenko, ty máš strach, protože tvoje maminka odjíždí.“ „Ty jsi byla ale opravdu rozezlená, Martino.“)
- Ukažte dětem, že se svými pocity nejsou samy: „Žárlíš na svého malého bratříčka Petře? Kdo z vás už taky někdy žárlil na svoje sourozence, děti?“ „Vím, jak se cítíš, Honzo, já se také někdy cítím bezmocná.“
- Všimněte si neverbální komunikace dětí. Některé děti neumějí vyjádřit své pocity slovy. Vy, jako pedagogové, byste si měli dobře všimnout známek toho, že se děti něčeho bojí, stahují se samy do sebe, trpí úzkostí, jsou v depresi nebo se náhle a bez viditelné příčiny chovají agresivně. Všechny tyto projevy jsou známkami toho, že něco není v pořádku. Tehdy děti potřebují vaši otevřenou náruč a podporu.
- Čtěte dětem příběhy s reálnými problémy (přírůstek do rodiny, rozvod, stěhování...) a použijte je jako odrazový můstek: „Jak se hrdina našeho příběhu cítil? Cítily jste se někdy jako on? Měly jste někdy pocit, že vás nikdo nemá rád? Co jste potom mohly udělat nebo říct?“

AKTIVITA

JAK SE CÍTÍŠ?

Pomůcky: Obrázky z časopisů zobrazující jednotlivé pocity vyvěšené po celé třídě. Aktivitu můžete dělat ve volných chvílích s celou skupinou, učitel může následně vést diskuzi s dětmi.

Evokace: Děti, víte, co jsou to pocity? Jaké pocity můžeme mít? Pojd'te si zahrát hru na pocity. Podívejte se po třídě. Různé obrázky zobrazují různé pocity. Co vidíte tady? Správně, je to šťastný obličej. Ukažte všichni, jak vypadáte, když jste šťastné. Co vidíte na obrázku? Správně, všichni ukažte smutný obličej.

Pokračujte s našťvaným a ustrašeným obličejem.

Teď mě dobře poslouchajte. Dobře se zamyslete nad tím, jak vám je, když jste šťastné, smutné, rozzlobené a ustrašené. Potom jděte podle odpovídajících obrázků do jednotlivých rohů šťastné, smutné, ustrašené nebo rozzlobené. (Obrázky jsou rozmístěné ve čtyřech rozích v místnosti.)

Shrnutí: Že je to krásné, kolik různých pocitů lidé mají? Má každý člověk pocity? Je to v pořádku cítit se dobře? A je to v pořádku cítit se i špatně? Všichni jsme lidé a lidé mají různé pocity. Někdy se cítíme dobře, jindy se cítíme špatně. Je to v pořádku ukázat své pocity ostatním. Není v pořádku ubližovat jiným, když se cítím špatně.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro asistenta pedagoga – jak můžete dětem pomoci:

- Poskytovat jim dostatek prostoru, aby každé dítě mohlo samostatně pracovat, aniž by rušilo ostatní.
- Poskytnout jim dostatečné množství materiálů, aby mohlo několik dětí pracovat současně.
- Reagovat na práci všech dětí a ukázat, že jejich práci oceňujete (usmát se na dítě, pohlídat je, pochválit barvu, tvar, kombinaci materiálů, povzbudit ho slovy: „To se ti povedlo, ty ses opravdu snažil.“ – pokud to myslíte upřímně).

- Poskytněte dětem čas a prostor k experimentování. Když děti zkoumají, nutně dělají nepořádek. Proces je prvotní.
- Dokončené výtvary označte jménem, pokud si jej děti neumí označit samy.
- Děti, které se nemohou při malování uvolnit, nechte malovat u hudby.
- Všechny práce dětí vyvěste na výstavce ve třídě, v prostorách mateřské školy nebo v šatně pro rodiče.
- Dovolte dětem, aby si své výtvary braly domů.
- Ved'te děti k tomu, aby zacházely s materiály šetrně, aby po sobě uklízely, a pomáhejte jim s tím.

Doporučení pro asistenta pedagoga – čeho se naopak vyvarovat:

- Vyvarujte se toho, abyste dětem předváděli, jak se co dělá – ved'te je ke kreativě, samostatnosti a schopnosti řešit problém vlastními silami.
- Neptejte se dětí, co malují. Třeba si malují jen tak. Pokud malují něco určitého a vy to nemůžete poznat, tak jim tím vlastně říkáte, že se jim to nepovedlo.
- Buďte opatrní, když říkáte „*To je krásné.*“ Dítě třeba malovalo hrozného netvora!
- Dopřejte dětem dostatek času – nespěchejte.
- Porovnávání prací a výtvorů mezi jednotlivými dětmi není vhodná. Soutěžení není pro malé děti dobré, protože narušuje rozvoj kamarádských vztahů mezi vrstevníky. Takto malé děti ještě nejsou na soutěžení dostatečně zralé.
- Na výstavku dávejte vždy výtvary všech dětí. Uvědomte si, že „chybné“ proporce mohou zobrazovat pocit nebo osobní zkušenost dítěte.
- Není třeba mít pocit, že musíte komentovat každý jednotlivý výtvar. Dítě přistupuje k umění jinak než dospělý. Oceňujte jejich práci samu o sobě, ne podle měřítek dospělých.
- Neočekávejte, že děti po sobě budou umět uklidit hned bez pomoci dospělých.



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Každý jsme originál

Jestliže děti přijdou na to, že všichni lidé patří do jedné lidské rodiny, posílí se jejich sebevědomí i respekt k ostatním. Je důležité ukazovat dětem jejich společné vlastnosti s ostatními a rozptýlovat tak jejich chmury a obavy, že jsou nějak „divné“.

Je ale stejně tak důležité, aby si děti uvědomovaly svoji jedinečnost a neopakovatelnost. Každé z nich má jiné předpoklady, vyrostlo v jiném kulturním prostředí, má jiné zájmy a líbí, nebo nelíbí se mu jiné věci. Všechny tyto rozdíly obohacují naše životy. Většina lidí se speciálními potřebami se dokáže se svou jinakostí vyrovnat a nedovolí, aby jim jejich jinakost zastínila všechno krásné v jejich životě. Soustředí se na své silné stránky, poznávají své možnosti a jsou si vědomi svých omezení.

Lidská rodina je velice rozdílná. Každý člen této rodiny je unikátní a přispívá k bohatství celého společenství. Asistent spolu s učitelem by měli vytvářet ve třídě atmosféru, která pomáhá dětem vážit si sebe i ostatních a respektovat rozdíly mezi lidmi.

AKTIVITA

ZÁZRAČNÁ SCHRÁNKA S TAJEMSTVÍM

Pomůcky: krabice s víkem, do které vložíte zrcátko

Evokace: Aktivita probíhá při ranním vstupu do třídy. Instrukci přečtou dětem rodiče: *Máte před sebou zázračnou schránku, ve které je ta nejvzácnější věc na světě. Podívejte se dovnitř krabice a neprozradte nikomu, co jste tam uviděli. Povídat si o tom budeme v ranním kruhu.*

V ranním kruhu pak pošlete krabici znovu po třídě a nechte každé dítě znovu opakovat, co v krabici vidí. „*Já vidím (jejich jméno). Mám (barva) vlasy. Jsem (chlapec/holčička). Mám (barva) oči.*“

Uvědomění si významu nových souvislostí: Dětem můžete nabídnout aktivity ve výtvarném koutku – mohou kreslit svůj portrét podle zrcadla, v badatelském koutku mohou zkoumat tvar uší svých kamarádů, svůj vlas pod mikroskopem, lupou mohou pozorovat svou kůži, vymodelovat z hlíny svou bystu, kreslit knihu s názvem *To jsem já*, opisovat své jméno, vytvořit svůj erb apod.

Reflexe: *Každý z nás je krásný, protože jsme všichni lidé, zároveň jsme ale každý jiný. Na světě nejsou dva lidé, kteří by byli úplně stejní – jsme tedy všichni něčím zvláštní, a proto krásní. Když se vzájemně poznáme, budeme moci být přáteli. Každý z nás je jedinečný, každý z nás je originál.*

Děti povídají, co se při činnostech o sobě dověděly, co zjistily o kamarádech, jak se jim dařilo pracovat ve skupince, s kým se domlouvaly.

AKTIVITA

VYCHÁZKA DŮVĚRY

Aktivitu můžete realizovat po domluvě s učitelem na školní zahradě s celou skupinou dětí: *Dnes si vyjdeme na „vycházku důvěry“. Rozdělíme se do dvojic. Oba partneři musí dávat velký pozor jeden na druhého.*

Rozdělte děti do dvojic. Jednomu dítěti zavažte oči šátkem. Druhé dítě bude jeho průvodcem.

Nezapomeňte dětem zdůraznit, že průvodci musí být obzvláště opatrní, když vedou „slepého“ kamaráda. Průvodce by také měl dát svému svěřenci možnost osahat si listí, kůru stromů, trávu, kameny atd.

Reflexe: *Jak vám bylo, když jste neviděli? Jak jste se cítili, když jste byli průvodcem? Jak jinak můžeme poznat naše okolí, když nemůžeme vidět?*

Shrnutí: Můžeme se dozvědět mnoho o našem prostředí i důležitosti našich uší a rukou. Někteří slepí lidé mají psa, který jim pomáhá bezpečně přejít silnici. Nejsou jeden druhému lhostejní, stejně jako nejsme lhostejní jeden druhému my.

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- *Jakým způsobem můžete podpořit sebevědomí dětí?*
- *Kdyby někdo jiný mohl podpořit vaše sebevědomí, co byste potřeboval/a?*
- *Proč je důležité podpořit děti při rozvoji jejich sebepřijetí a sebevědomí?*
- *Co se může stát, když budete navzájem srovnávat výkony dětí?*
- *Co cítíte vy, když vás někdo srovnává s vašimi kolegy, kamarády?*

8.5 POZOROVÁNÍ

Pozorování patří mezi klasické psychologické a pedagogické metody výzkumu i praxe. Takové pozorování musí ovšem splňovat určitá kritéria. Pro pedagogickou praxi, zejména v oblasti pedagogiky předškolního věku, je pozorování výbornou metodou, která nám pomáhá dítě poznat a získat podklady pro naše plánování a práci s dítětem coby jedincem i se skupinou dětí.

Většinou jsme zvyklí pozorovat hlavně to, co nás ruší, co se nějak liší od toho, co očekáváme. Máme tendenci pozorovat, které z dětí se chová tak, jak chceme (tzv. výborné děti, poslušné, ale mohou to být děti i nesamostatné, pasivní), a které se chová tak, jak nechceme (zlobivé, neposlušné děti – což mohou být ale děti zvědavé, které se často ptají, dělají věci po svém).

Z takových našich pozorování ovšem uniká nejen to podstatné, totiž jaké děti opravdu jsou, co je v nich individuálního, zvláštního, ale ztrácíme ze zorného úhlu také všechny děti (a těch je většina), které nejsou ani „výborné“, ani „zlobivé“.

Odborné a kvalitní pozorování pedagoga je cesta k poznání dítěte. Máme-li s dítětem pracovat, musíme je dobře poznat a také zjistit, jak dobře jsme činnosti pro něj naplánovali a jaké dělá pokroky. Průběžné pozorování chování dítěte je součástí denní práce.

Čeho si v chování dítěte všimat, jak svá pozorování zapisovat, jak své záznamy hodnotit a jak z nich udělat užitečné závěry pro další práci?

Písemné záznamy pozorování

Pozorování provádíme ve své práci průběžně. Záznamy pozorování mohou být **neplánované**, nebo **plánované**. Při plánovaných záznamech pozorování si předem ujasníme, co a jakou metodou chceme pozorovat a zaznamenávat, kdo to bude dělat a kdy. Při neplánovaném záznamu jednáme dle situace. Používáme různé formy písemných záznamů, především **prostý popis chování bez hodnocení**.

DRUHY PÍSEMNÝCH ZÁZNAMŮ

Záznam pozorování bez hodnocení chování:

Nestrukturovaný záznam je zaměřen na objektivní popis toho, co vidíme a slyšíme. Je to dokumentování bez hodnocení. Tyto záznamy jsou převážně dělány formou průběžných epizodických poznámek a zápisů o chování a činnostech dítěte. Můžeme je dělat do sešitku nebo na volné lístky papíru. **Důležité je zapsat** ke každému takovému záznamu nejenom **jméno dítěte**, ale vždy také **datum**.

Tyto zápisy mají velkou cenu, kterou poznáme, když si je po určitém čase pročteme. Máme objektivní záznamy o dítěti a vidíme z nich, jaké pokroky dítě udělalo, co vše dokázalo. Zjistíme také, jakým způsobem se dítě chová, jakým způsobem se neefektivněji učí, jakým způsobem prožívá denní události.

Pomocí těchto záznamů se dozvídáme o procesu myšlení, prožívání a chování dítěte. Musíme si však také vždy ujasnit, co vlastně chceme vědět, co potřebujeme vědět a podle toho si naplánovat, co budeme pozorovat a kdo a kdy to bude pozorovat.

Zaznamenáváme však i neplánovaná pozorování, která považujeme za důležitá, především nápadné změny v chování dítěte nebo v jeho výkonu.

Důležité je ubránit se tzv. „nálepkování“ a popsat pouze to, co vidíme a slyšíme. Není to tak snadné, jak to na první pohled vypadá. Zjistíme, že tendence „nálepkovat, známkovat“ je v nás hluboce zakořeněná a že se tohoto zvyku nejprve musíme zbavit. Nejen kvůli tomu, abychom mohli objektivně pozorovat a psát své záznamy, ale hlavně proto, abychom se naučili být objektivní při individuální práci s dětmi.

Hledáme odpovědi především na otázky:

- *O co se vlastně děti zajímají?*
- *Jsou pro ně materiály a hračky v centrech aktivit zajímavé?*
- *Uspokojuje naplánovaná činnost zájmy a potřeby dětí?*

- *Zaujala děti opravdu práce, kterou právě dělají?*
- *Jaká je struktura osobnosti a dosažená vývojová fáze schopností a dovedností určitého dítěte?*
- *V čem je dítě napřed (jaká je jeho silná stránka), v čem se naopak opoždí (jaká je jeho slabá stránka)?*
- *Jak si děti vzájemně pomáhají?*
- *Jak řeší konflikty?*

To, co právě pozorujeme, je závislé na tom, jakou otázku si klademe, co se potřebujeme o dítěti dozvědět.

- Potřebujeme-li znát úroveň hry dítěte, pozorujeme dítě, když si hraje.
- Potřebujeme-li znát úroveň jeho samostatnosti při sebeobsluze, pozorujeme dítě, když se obléká, když jí nebo si myje ruce.
- Potřebujeme-li se dozvědět, jaké jsou jeho schopnosti komunikace, pozorujeme dítě, jak mluví s ostatními dětmi a dospělými, při hře, na vycházce.
- Chceme-li poznat úroveň jemné motoriky a výtvarného projevu dítěte, pozorujeme dítě při malování, kreslení, modelování a také pozorujeme výtvar dítěte.
- Pozorujeme, co dítě dělá a jakým způsobem to dělá, co při tom prožívá, co mu dělá radost, z čeho má strach.

Čeho si všímáme?

1. **Verbálního chování** dítěte (co a jak říká, jaká je jeho slovní zásoba, výslovnost, stavba věty, zda umí vyprávět příběh, domluvit se s ostatními dětmi a s dospělými, požádat o pomoc, o hračku).
2. **Neverbálního chování** dítěte (jakou má mimiku, jak se tváří, jaké má držení těla, zda se drží stranou, nebo ve skupině, zda se rádo mazlí, dotýká, hladí nebo zda do druhých strká, jaké má pohyby v hrubé i jemné motorice).
3. **Způsobu a úrovně hry** (hraje si samo, vedle ostatních, s ostatními, hraje si jednoduché hry či složité – jaké).
4. **Zda dítě střídá různé aktivity**, nebo si vybírá jen některé (a které?).
5. **Sociálního chování dítěte** (tahá se o hračku, nebo půjčí hračku jinému dítěti, vede ostatní děti, žádá o pomoc, o spolupráci, pomáhá jinému dítěti – kterému, jak, kdy – děti ho chtějí do hry, vede ostatní, nebo je vedeno druhými?).



PŘÍKLAD

Učíme se pozorovat a popisovat hru dítěte. Používáme prostého popisu toho, co dítě dělá při hře.

5. 11. 2001

Tomáš postavil věž ze sedmi kostek. Stavěl velmi opatrně, přesně kostku na kostku. Potom se domluvil s Janičkou a začali stavět dál společně. Honzík se dnes poprvé k dětem přidal

a začal stavět s nimi. Nakonec postavili společně velký složitý hrad. (Tuto stavbu můžeme zdokumentovat tak, že ji vyfotografujeme nebo že ji schematicky nakreslíme a přidáme k záznamu pozorovaného chování.)

12. 1. 2002

Alenka si vymyslela příběh o tom, že bude bydlet na venkově a bude chovat zvířata. Začala s Petrem a Jiříkem příběh hrát. Vybrali si rekvizity a kostýmy. Alenka pomohla Jirkovi s oblékáním, Petr si dnes poprvé sám zapnul všechny knoflíky a pomoc nepotřeboval. Jirka dnes při hře začal říkat složitější delší věty, ne jen jednoslovné odpovědi („Mám rád zvířátka, nejvíc koně, protože jsem je viděl u dědečka. Budu chovat koně jako dědeček.“).

Používáme popisného jazyka, konkrétně popíšeme, co vidíme a slyšíme. Zapišeme si, co dítě udělalo nebo řeklo, a jak to dělalo, jak to řeklo a v jaké situaci, co se stalo před tím. Nekategorizujeme: zlobivé, chytré, opožděné, pomalé, rychlé dítě. V popisném jazyku se vyvarujeme našich emocí, domněnek a označení, které nejsou jednoznačně vypovídající (např. je agresivní – každý si může pod tímto označením představit něco jiného).



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Příklady:

	Vhodný popis	Nevhodný popis
A	Petr strčil do Jirky, protože mu Jirka vzal hračku.	Petr zlobil, protože...
B	Jana rychle pochopila hru Pexeso.	Jana je chytrá...
C	Pětiletá Eva nenakreslila postavu člověka.	Eva je opožděná v kreslení.
D	Soňa je vždycky poslední ustrojená, ale dokáže to sama.	Soňa je oproti ostatním pomalá v oblékání...
E	Zdeněk je vždy první hotov s úlohou.	Zdeněk je rychlý v úlohách...
F	Petr tento týden třikrát plakal, když mu vzalo dítě hračku.	Petr pořád pláče.
G	Honzík se dnes dvakrát pral s Karlem, protože se mu Karel smál.	Honzík je agresivní, protože...

Důležité je nekládat do zápisu naše hodnocení ani co si o situaci myslíme, jak jí rozumíme, jak si ji vysvětlujeme. Zajímá-li nás to, zeptáme se přímo dítěte.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Proč je to důležité?

V případě A může jít o to, že Petr se neumí dobře vyjadřovat a domluvit se s Jirkou. Nemí připraven na řešení konfliktů jiným způsobem než strkáním.

V případě B může jít o to, že Jana prostě znala hru z domova.

V případě C může jít o to, že kresby Evy jsou vždy kritizovány, a dítě proto nechce kreslit.

V případě D může jít o to, že Soňa má oblečení, které je komplikované vzhledem k jejímu omezení v jemné motorice, ale prokazuje silnou vůli a vytrvalost v tom, že se obléká samostatně.

V případě E může jít o to, že úkoly jsou pro Zdeňka příliš lehké, potřeboval by individuální plán a obtížnější úkoly.

V případě F může jít o to, že dříve plakal Petr každý den několikrát, často i bez zřejmého důvodu. Teď plakal třikrát za celý týden, a důvod měl.

V případě G může jít o to, že dříve se Honzík pral, kdykoli chtěl na sebe upozornit. Dnes se pral po delší době, protože Karel zranil jeho sebeúctu.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Stalo se v praxi

Pětiletý chlapec se dlouho potýkal s konflikty ve skupině. Projevy hrubé agrese ho vyčleňovaly z přirozených komunikačních činností dětí. Pozorováním se zjistilo, že mu byla dětmi ve skupině vždy role přidělena. Protože ji nezvládl nebo ho nebavila, řešil svůj neúspěch hrubou agresí. Na základě pozorování stačil jen několikrát mírný zásah učitelky do hry dětí, která nechala chlapce zvolit si činnost ve skupině. Tak se z neúspěšného „stavitele hradů z kostek“ stal vyhledávaný poradce pro výběr vhodných kostek a jejich přípravu pro stavby. Chlapec vybíral barvy, tvary a velikosti kostek, vozil je autem na místo stavby a ostatní děti ho v této roli začaly respektovat a přijaly ho do hry jako partnera.

Koutek předčtenářských dovedností si děti vybíraly jen zřídka, a když tak učinily, vydržely u činností jen krátkou dobu. Pozorováním se zjistilo, že centrum je jim prostorově velmi malé. Děti obtížně dosahovaly na pomůcky, zakopávaly o nábytek, neměly dostatek prostoru na pracovním stole. Zvětšením prostoru se problém vyřešil a děti pracují od té doby v tomto koutku se zaujetím.

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- V čem vidíte užitečnost pozorování dítěte při jeho pracovních činnostech?
- Jak spolupracujete s pedagogem ve třídě při pozorování činností dětí?
- Jaký je stav individualizace ve vaší třídě u dětí, které podporujete?
- Jak zjistíte, že dítě se ve svém vývoji posouvá?
- Jak můžete usnadnit vy, jako asistent pedagoga, pozorovací činnosti ve třídě?



SHRnutí

Každé dítě je jedinečná neopakovatelná osobnost, každé dítě je jiné. Asistent pedagoga při pedagogickém působení na dítě s tím musí počítat, jestliže chce, aby každé dítě rozvinulo plně svůj individuální lidský potenciál a vlohy. Dokážeme to tak, že se ve svém výchovném a vzdělávacím působení zaměříme i na všechno, co k individualizaci patří. Když při pedagogické práci přistupujeme k dětem s tímto pohledem, pomáhá nám to zvládat a podporovat jak děti různého věku (heterogenní skupina), tak i děti se sociálním znevýhodněním.



LITERATURA

Použité zdroje:

1. GARDNER, H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993. ISBN 0-465-01822-X.
2. GARDOŠOVÁ, J. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Praha: Step by Step ČR, 2012. Dostupné z: http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf
3. SAIFER, S. *Higher Order Play and Its Role in Development and Education*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 1996. ISBN 1814-2052/2311-7273.
4. SHAPIRO, L. E.; BOREŠOVÁ, P. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj: poznáváme jiné národy*. Vyd. 3. Editor Tatjana Šišková. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2009. 267 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3676-483.

Doporučené zdroje:

1. HAVLÍNOVÁ, M.; VENCÁLKOVÁ, E. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
2. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
3. HERMAN, M. *Najděte si svého martana*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.
4. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-9040.
5. LIEDLOFF, J.; BOREŠOVÁ, P. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. Editor Tatjana Šišková. Překlad Bora Berlinger. Praha: DharmaGaia, 2007. 174 s. Nová éra. ISBN 978-808-6685-793.

Internetové zdroje:

1. <http://www.cerop.cz>
2. www.planovanirodiny.cz/rservice.php?akce=tisk&cislocclanku=2006010922



SPOLUPRÁCE S RODINOU, UČITELEM A KOMUNITOU

9.1 ASISTENT PEDAGOGA JAKO PARTNER PRO DÍTĚ I RODINU



Fotoarchiv MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Nenahraditelná je spolupráce učitele a asistenta pedagoga při komunikaci s rodiči dětí. Asistent je spojovacím článkem mezi rodinou a mateřskou školou – ve škole se stává zástupcem komunity, v komunitě pak vystupuje jako člověk, který zastupuje mateřskou školu. Vnáší do mateřské školy porozumění, je to člověk, který rozumí v potřebné míře kultuře majoritní i minoritní, a dokáže tak ulehčit oběma stranám vzájemnou komunikaci a spolupráci. Díky jeho práci se mohou zlepšovat vztahy mezi mateřskou školou a rodinou. (Tandem, 2003)

Spolupráce s rodiči dětí je ve všech případech žádoucí. U sociálně znevýhodněných dětí to platí dvojnásob. Rodiče těchto dětí často sami nemají z vlastního dětství dobrou zkušenost se školou, a proto neočekávají, že to bude lepší v dospělosti v roli rodičů. Chce-li učitel s rodiči navázat spolupráci, musí učinit několik vstřícných kroků.

Pokud chce učitel či asistent pedagoga něco s rodiči vyřídit, je dobré je oslovit s tím, že se s nimi potřebuje poradit. Rodiče jsou velice citliví na projevy úcty a neúcty. Pokud projevíme úctu, můžeme s nimi vyřizovat i velice nepříjemné věci; pokud z nás vycítí neúctu, nevyřídíme nic. K projevům úcty nepatří jen slova. Srdečné podání ruky často znamená víc. Je důležité si udělat čas, s vyřízením našich záležitostí není dobré spěchat, je zapotřebí nechat prostor pro rodiče a vyslechnout je. Před dětmi rodičům prokazujeme úctu a zásadně je nekritizujeme ani v přítomnosti jiných lidí, vždy jen mezi čtyřma očima. Rodiče vnímají

projev i v rovině mimoslovní komunikace, kde obrovskou roli hraje tón hlasu, pohled, vřelost slov, a až posléze jejich smysl. Pokud jsou pedagogové upřímní a podaří se jim navázat pozitivní kontakt s rodiči dítěte se sociálním znevýhodněním, je z poloviny vyhráno; pokud se to nepodaří, může být celá pedagogická práce znehodnocena.

Rodiny se nezapojí do aktivní spolupráce se školou samy od sebe. Vytvoření opravdového partnerského vztahu s členy rodin vyžaduje mnoho úsilí, při němž je nutné mít na paměti několik zásad, které navázání a udržení kontaktu s rodinami jistě podpoří. Následující „PRAVIDLA“ nejsou jistě vyčerpávající, ale mohou pomoci snáze dosáhnout stanovených cílů.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

DESATERO PRO SPOLUPRÁCI S RODINOU

1. Respektujeme úlohu rodičů

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

2. Zachováváme důvěrnost

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky dítěte. Informace požadované od rodin omezujeme pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace i jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.

3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě navzájem máme

Zejména na počátku (školního roku, školní docházky nebo ještě před vstupem dítěte do školy), ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň jim otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.

4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou vícero strategií k jejich zapojení

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro rodinu druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.

5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce rodina zvolí, už závisí na ní samotné.

6. Usilujeme o zapojení celé rodiny

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny a její přátelé.

7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje

Dáváme rodičům možnost vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.

8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.

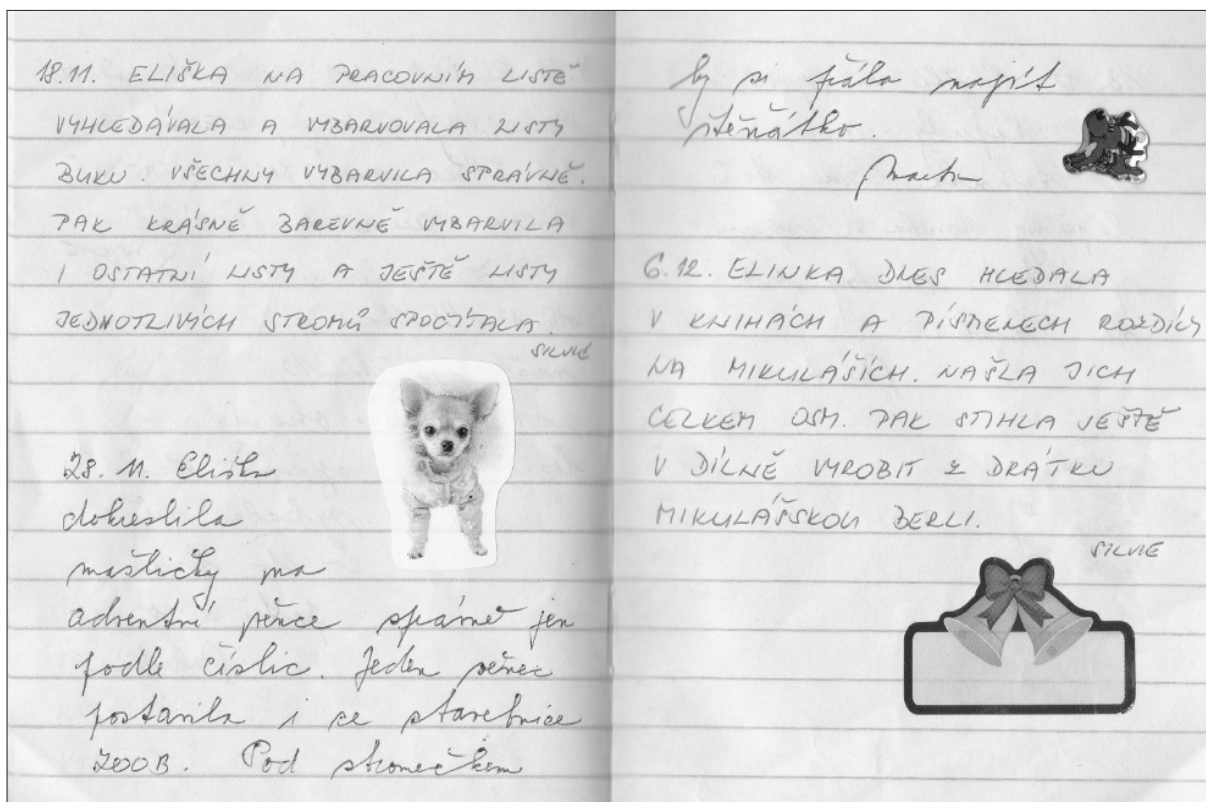
9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi, jejichž nabídek využíváme a i naopak, přispíváme jim v rámci svých možností naší prací.

10. Víme, že všechno nejde hned...

Partnerské vztahy a intenzivní spolupráci s rodiči budujeme postupně, průběžným stavěním na malých úspěších. Vyžaduje to čas a úsilí. Víme, že je to náročné, ale nevzdáváme se.

Ukázka pozorovacího archu	
NÁZEV OBLASTI: Rodina a komunita	
POZOROVANÉ JEVY	ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ
<i>Měsíční plán třídních aktivit</i>	
<i>Informace pro rodiče</i>	
<i>Nabízí rodičům možnost zúčastnit se výuky</i>	
<i>Oceňování aktivity rodičů</i>	
<i>Odkaz na webové stránky školy</i>	
<i>Nabídka literatury a pracovních sešitů</i>	
<i>Nabídka individuálních konzultací</i>	
<i>Dětské portfolio</i>	
<i>Žádost o pomoc rodičů (písemná)</i>	
<i>ŠVT a TVP</i>	
<i>Anketa, dotazník</i>	
<i>Pozvánky na akce</i>	
<i>Práce dětí a fotodokumentace</i>	



Obrázek: Příklad neformální komunikace s rodiči formou zápisů do sešitků
MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- Jaká je současná situace spolupráce rodin s vaší MŠ?
- Čím můžete přispět vy, asistent pedagoga, ke zlepšení této spolupráce?
- Jaké další aktivity můžete navrhnout, doporučit pedagogům pro spolupráci s rodinou?
- Co byste vy v roli rodiče potřeboval/a, abyste byl/a v práci spokojený/á?
- Popište zkušenosti se spoluprací s rodinou – co byste po těchto zkušenostech udělal/a jinak?

9.2 TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE: UČITEL – ASISTENT PEDAGOGA

SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA

Spoluprací rozumíme společnou práci nejméně dvou osob na určité věci, jejich směřování ke společnému cíli. Předpokladem spolupráce je komunikace – i když samotná komunikace nemusí znamenat spolupráci, spolupráce vždy předpokládá komunikaci.

Výsledkem spolupráce je nová kvalita, nový celek, který je něčím víc než pouhým souhrnem svých částí. Podstatou spolupráce je dávání a přijímání podmíněné sociálním vývojem a také poznání, čím kdo může přispět. Účinnost spolupráce se zvyšuje, jestliže se spolu-

pracující osoby mezi sebou liší, protože každá může společnou věc obohatit něčím jiným. Soupeření a zaměření se pouze na sebe samého se díky zkušenostem ukazuje jako nevýhodné, lidé si začínají důležitost spolupráce uvědomovat teprve v posledních desetiletích.

Spolupráce asistenta s učitelem by měla probíhat na společných přípravách rozmanitých příležitostí pro to, aby se komunita sbližovala se školou a aby se školní prostředí skrze všemožné aktivity obohacovalo o kulturní prvky, se kterými se děti mohou ztotožnit.

Další formu spolupráce, která je velmi důležitá jak v ZŠ, tak i v MŠ, by měla být vzájemná schopnost asistenta a učitele analyzovat situace, ve kterých má dítě nějaké problémy, a na základě toho mu poskytnout pomoc a volit při práci s ním postupy odpovídající jeho vnímání a porozumění. Role asistenta může být velmi důležitá a nápomocná např. ve vnímání a v citlivosti k romským dětem a jeho prostoru pro pozorování. Právě metoda pozorování je tedy také důležitou součástí spolupráce učitele a asistenta, kteří by měli na základě získaných informací individualizovat péči o děti v maximální možné míře. Pozorování dětí je činnost, na kterou někdy samotný pedagog nemá při velkém počtu dětí mnoho prostoru. Právě přítomnost a činnost asistenta, která pozorování umožní, může být pro všechny děti ve třídě velkým přínosem. Pozorování by se mělo stát trvalou součástí práce asistenta i učitele.

Mezi významnou profesní dovednost asistenta pedagoga i učitele patří týmová spolupráce. Asistent pedagoga pracuje přinejmenším ve dvojici s učitelem. Spolupráce se odehrává mimo přímou pedagogickou činnost (v oblasti plánování a vyhodnocování práce s dětmi) a v edukačním procesu, kde dvojice učitel–asistent musí mít jasně rozdělené úlohy, ale na druhé straně musejí být oba schopni improvizace a pružného jednání v reakci na aktuálně vzniklou situaci. Tím, kdo spoluprací ve dvojici učitel – asistent řídí, musí být vždy učitel, už proto, že odpovídá za výchovně-vzdělávací proces dětí. Postavení asistenta v této dvojici je ale partnerské – i on má svou zodpovědnost a kompetence.

ASISTENT JAKO PARTNER UČITELE, DĚTÍ I RODIČŮ

Podpora přirozeného respektu mezi dětmi ve škole je základní podmínkou úspěšné inkluze.

V demokraticky řízené třídě mají všechny děti právo na vyjádření své jedinečné kulturní a společenské identity. Takové prostředí je nezbytné pro tvorbu zdravého sebevědomí a potlačení negativních stereotypů a předsudků.

Pedagog v předškolním vzdělávání má své významné a nezastupitelné místo. Jeho osobnost, styl chování, interakce s dětmi vytvářejí klima třídy. Chceme-li budovat otevřené vztahy mezi dětmi a dospělými, je zapotřebí systematicky odbourávat mezigenerační bariéry, jež si děti mohou přinášet z rodin a vnějšího prostředí.

Je-li pedagog partnerem, který nebuduje svou autoritu z pozice síly, ale na základě pochopení, respektu, podpory a schopnosti s dětmi komunikovat, je prostředí třídy svobodné a beze strachu. Stejně lze uvažovat i o práci učitele s rodiči dětí.

Při úspěšných zkušenostech v každodenních činnostech si děti vyvinou pevné a pozitivní vědomí sebe sama. Dospělý, který o ně pečuje, jim demonstruje vstřícný postoj, který děti při pečování o sebe, jeden o druhého, o rostliny a zvířata i o své prostředí vnímají.

Velmi důležitá je empatie, která pedagogovi – partnerovi pomáhá při individuálním přístupu ke každému dítěti.

Nezbytná je správná komunikace. Schopnost jasně vyjádřit myšlenky je klíčem k úspěšnému zapojení se do společnosti. Pedagog proto pomáhá dětem sdělovat své potřeby a přitom je zároveň seznamuje se způsoby, jakými mohou reagovat na přání ostatních. Učí děti, jak prostřednictvím správného jazyka objasnit nedorozumění a řešit konflikty.

Pedagog – partner poskytuje dětem dostatek času k vyjádření a ke vzájemnému poznání a ocenění svých předností a nadání v mnoha oblastech. Tak se každé dítě cítí být oceňováno a hodnoceno jako individuum.

Partnerstvím rozumíme respektování, spoluodpovědnost, pochopení, nezesměšňování, nesnižování významu věcí i jevů dětského světa, obdiv vůči specifickým dětského věku, vstřícnost ke změnám postojů.

Jakmile dítě vnímá učitele jako partnera, nepodléhá jeho názorům, své názory dokáže obhajovat a zároveň je názorově otevřené, nebojí se experimentovat, ptát se a respektovat i neznalost ze strany pedagoga.

Funguje-li pedagog coby partner, je prostředí třídy svobodné a beze strachu. Projeví-li pedagog nadšení a sebevědomí, když předkládá dětem tvůrčí myšlenky, nabízí partnerské vztahy a samostatně jedná, tehdy je ukazatelem pro partnerské chování.

Odpovězte si na otázky k předchozí kapitole:

- *Co si myslíte, že se od vás – asistenta pedagoga – očekává?*
- *Co vnímáte jako největší problém při vaší práci v týmu MŠ?*
- *Co považujete při týmové práci za podstatné?*
- *Čeho chcete dosáhnout v dlouhodobé perspektivě ve vašem týmu?*
- *S čím jste spokojen/a jako člen týmu nejvíce a s čím nejméně?*



SHRNUTÍ

Nenahraditelná je spolupráce učitele a asistenta pedagoga při komunikaci s rodiči dětí. Asistent je spojovacím článkem mezi rodinou a mateřskou školou – ve škole se stává zástupcem komunity, v komunitě pak vystupuje jako člověk, který zastupuje mateřskou školu. Vnáší do mateřské školy porozumění, je to člověk, který rozumí v potřebné míře kultuře majoritní i minoritní, a dokáže tak ulehčit oběma stranám vzájemnou komunikaci a spolupráci. Díky jeho práci se mohou zlepšovat vztahy mezi mateřskou školou a rodinou. (Tandem, 2003)



Použité zdroje:

1. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. 2012. *Začít spolu – Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.
2. JINDRÁKOVÁ, L.; VANKOVÁ, K. 2003. *Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola. ISBN 80-239-634-22.
3. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. 2011. *Začít spolu – Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-906-4.

Doporučené zdroje:

1. ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s. (kolektiv autorů). *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha: 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
2. ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s., v rámci projektu DO LAVIC! SYSTÉMOVÁ SPOJENÍ. ISBN 978-80-87456-25-5.
3. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
4. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
5. POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
6. POTMĚŠILOVÁ, P.; POTMĚŠIL, M.; FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, M. Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education. *e-Pedagogium*, 2013, 2, s. 30–42. ISSN 1213-7499.
7. Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol. OECD: 2012. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf> (23. 5. 2014).
8. SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. a kolektiv. *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
9. VAĐUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et. al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

Internetové zdroje:

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5>
3. <http://www.inkluze.upol.cz/portal/kurzy-dvpp/>
4. <http://www.inkluzivniskola.cz>
5. <http://www.komunitniskoly.cz>
6. <http://www.majinato.cz>



SEBEHODNOCENÍ A EVALUACE

HODNOCENÍ DĚTÍ

Hodnocení poskytuje dítěti zpětnou vazbu a mělo by sloužit k jeho dalšímu pokroku ve vývoji. Zejména pro mladší děti je důležité, aby tato zpětná vazba byla průběžná, dostatečně podrobná a bezprostřední (okamžitá). To proto, aby dítě mělo neustále jistotu, že učivu dostatečně rozumí, že pracuje správně, abychom ho motivovali pro další učení, ukázali mu, co udělat pro to, aby výsledky jeho učení byly ještě lepší, aby postoupilo o další krůček.

HODNOCENÍ ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA

Smyslem hodnocení je poskytnutí zpětné vazby. Hodnocení práce asistenta pedagoga musí vždy zohledňovat individuální charakter činnosti konkrétního asistenta, vycházející z potřeb dětí, učitelů i školy. Určitý rámec pro hodnocení činnosti asistenta může poskytnout následující formulář obsahující tvrzení, která charakterizují práci asistenta i související jevy – výpovědi jsou formulovány tak, aby preferovaná odpověď byla vždy kladná; tvrzení, u kterých bude odpověď negativní, naznačují oblasti potřebné změny.

Následující tabulka pomůže vidět oblasti hodnocení asistenta pedagoga, ve kterých se může postupně zdokonalovat. Může sloužit jako evaluační nástroj při vyhodnocování práce asistenta pedagoga, při hospitaci nebo také jako autoevaluační nástroj, pomocí kterého sám asistent pedagoga může průběžně sledovat, ve které oblasti se jeho kompetence rozvinuly, kde je potřeba vyhledat pomoc kolegů nebo v doporučené literatuře. Osvědčilo se, když učitel nabídl asistentovi pomoc při zlepšování jeho kompetencí při společných poradách, při tvorbě plánů apod.

Tvrzení charakterizující práci asistenta pedagoga a související činnosti	ANO – NE
Asistent má v náplni práce vymezený prostor pro nepřímou pedagogickou činnost v rozsahu odpovídajícím jeho potřebám.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent je seznámen s charakterem speciálních vzdělávacích potřeb dětí.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Ve výchovně-vzdělávacím procesu pracuje asistent s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v maximální možné míře přímo ve třídě, pod dohledem učitele.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Mimo třídu pracuje asistent s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jen v odůvodněných případech.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Podle možností a potřeb učitele je asistent zapojen i do práce s dětmi bez speciálních vzdělávacích potřeb.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent nevykonává za děti činnosti, které by mohly zvládnout samy.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Podle potřeb dětí zajišťuje asistent další podporu.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Práce asistenta s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je nastavena tak, aby dlouhodobě umožňovala snižování nadstandardní individuální podpory těchto dětí.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Podle potřeb žáků i pedagogů zajišťuje asistent komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci žáků.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Podle potřeb učitele je asistent zapojován i do úkonů administrativně organizační podpory.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent má v rámci pracovní doby vyhrazený prostor pro společné přípravy a konzultace s učitelem (učiteli).	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent se účastní společných porad pedagogického sboru.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>

Tvrzení charakterizující práci asistenta pedagoga a související činnosti	ANO – NE
Asistent zná pracovníky školního poradenského pracoviště a má možnost s těmito pracovníky konzultovat.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent má k dispozici kontakty na školská poradenská zařízení v lokalitě.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent má možnost účastnit se akcí DVPP pořádaných pro celý pedagogický sbor.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Asistent má možnost účastnit se akcí DVPP podle vlastních profesních potřeb.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>
Práce asistenta pedagoga je v průběhu školního roku sledována a vyhodnocována učiteli, pracovníkem školního poradenského pracoviště i vedením školy.	ANO <input type="checkbox"/> NE <input type="checkbox"/>

Pracovní materiál z archivu MŠ Beruška, Frýdek-Místek

Mezi auto evaluační nástroje pro vyhodnocování práce může patřit také **profesní portfolio**, které si může asistent pedagoga vést.

Co může profesní portfolio obsahovat:

- osvědčení o vzdělání a absolvovaných kurzech;
- seznam prostudované odborné literatury;
- přehled osvědčených a úspěšných výchovných a vzdělávacích strategií;
- kazuistiky dětí;
- fotodokumentaci zachycující pracovní postupy či aktivity, které asistent pedagoga vyhodnotí jako povedené;
- zápisy z porad;
- zápisy z pozorování dětí;
- zápisy z návštěvy či komunikace s rodinou;
- doporučení daná učiteli či pracovníky poradenských pracovišť;
- pozorovací archy;
- zpětné vazby.



LITERATURA

Doporučené zdroje:

1. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
2. POTMĚŠILOVÁ, P.; POTMĚŠIL, M.; FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, M. *Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education*. e-Pedagogium, 2013, 2, ISSN 1213-7499.
3. SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. a kolektiv. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
4. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.

Internetové zdroje:

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku/kurzy-dvpp/>
3. www.meta-ops.cz
4. www.nidv.cz
5. www.prointepo.org
6. www.rytmus.org



KAZUISTIKY

KAZUISTIKA Č. 1. – DANEČEK

Rok první: Daneček přichází do MŠ v doprovodu babičky, které byl svěřen do péče poté, co ho maminka pár měsíců po porodu opustila. Otec je v nápravném zařízení. Danečkovi jsou tři roky a babička by ráda, aby chlapec pobýval v MŠ alespoň dopoledne.

Přes veškerou snahu učitelky se adaptace na prostředí nedaří, opětovné afekty dítěte se stupňují. Chlapec kope učitelky, ubližuje dětem, je v napětí. Pohovor s babičkou vede k tomu, že je chlapec doma trestaný a jeho chování v MŠ se zhoršuje. Po půlročním pobytu v MŠ a maximální snaze pedagogického týmu jsme museli navrhnout babičce, aby zkusila přijít k zápisu o rok později, kdy dítě bude vyzrálejší a snad i psychicky stabilnější.

Babička souhlasí.

Rok druhý: Daneček znovu přichází do MŠ. Pro zvládnutí integrace dítěte byl do třídy přidělen asistent pedagoga – důchodce, bývalý ředitel ZŠ. Chlapec na muže reaguje mnohem lépe, i když jsou situace, kdy ani asistent nenachází vhodnou strategii na zvládnutí agrese chlapce. Asistent pedagoga proto odchází s dítětem často mimo třídu a kolektiv dětí – do tělocvičny, kde se chlapci individuálně věnuje, nabízí mu především pohybové aktivity, u kterých se snaží navázat s dítětem bližší vztah. Po čase je chlapec schopný účastnit se některých aktivit za pomoci asistenta i ve třídě spolu s ostatními dětmi. Při sebemenším neúspěchu se ale začne vztekat, používá vulgární slova. Po poradě s učitelkami a ředitelkou školy se zintenzivnila podpora dítěte v oblasti sebepřijetí, byla mu nabízena taková činnost a aktivity, kde by mohl zažívat úspěch a přijetí od ostatních dětí. Asistent pedagoga pomáhal Danečkovi s výběrem spolupracujících dětí, s ohledem na předcházení konfliktům. Dítě se pomalu a v postupných krocích posouvalo ve vývoji, i když agresivní chování se zmírnilo jen neznatelně. Celý pedagogický tým se soustředil na již osvědčené postupy (individuální práce s dítětem mimo skupinu, postupné zapojení do práce ve dvojici, při společném naslouchání si asistent pedagoga bral dítě na klín, pochvala a ocenění při sebemenším pokroku, záznamy v pozorování, pohovory s babičkou a doporučování postupů pro pobyt doma).

Babičce jsme doporučili návštěvu pedagogicko-psychologické poradny (PPP), vytvářeli jsme prostor pro to, aby se mohla kdykoliv účastnit činností v MŠ, a tím také pozorovat vnuka (babička po celou dobu tvrdila, že ona s dítětem doma problém nemá).

Situace se výrazně zlepšila, když se otec dítěte (syn babičky, která Danečka vychovávala) vrátil z nápravného zařízení a začal fungovat v rodině. Chlapec hodně vyprávěl o otci, jak se chová, co spolu doma dělají („pije pivo a je ožralý...“).

Rok třetí: Ve třetím roce docházky do MŠ se chování dítěte výrazně posunulo. Byly dny, kdy se Daneček zapojil mezi děti a pracoval bezkonfliktně, nebo pracoval individuálně s asistentem pedagoga. Větší problémy v chování měl v tzv. přechodových činnostech, kdy musel něco změnit, podřídit se jiné situaci, činnosti, opustit třídu. Pedagogičtí pracovníci s tímto stavem museli počítat a vždy s předstihem chlapce na změnu připravit. Záchvaty zlosti, vzteku a agrese už nebyly tak časté. Objevovaly se převážně tehdy, když místo očekávaného otce přišla Danečka vyzvednout babička. Chlapec pozitivně reaguje na canisterapeutického psa, který je v MŠ denně. Přináší pejskovi pamlsky, mazlí se s ním, vypráví o pejskovi doma

i ve třídě. Systematickou prací s babičkou se nám podařilo zmírnit tlak vyvíjený na chlapce („musíš být hodný, budu se ptát paní učitelky, nesmíš zlobit...“). Podařilo se nám inspirovat babičku, aby se zapsala na kurzy pěstounských rodičů, které se pořádají v našem městě. Pravidelně po celý rok také navštěvovala s Danečkem PPP, kde se s chlapcem terapeuticky pracovalo. Před nástupem do ZŠ máme ještě jeden rok na práci s dítětem a věříme, že se nám podaří posunout dítě ve vývoji tak, aby mohl Daneček ve škole zažívat alespoň částečný úspěch a mohl se co nejlépe začlenit mezi ostatní děti.

KAZUISTIKA Č. 2 – MAREČEK

Chlapec ve věku 4 let ze sociálně znevýhodněného prostředí. Rodina patří k místní romské komunitě. Otec střídavě nezaměstnaný, matka na mateřské dovolené. V rodině žije ještě mladší sourozenec (2 roky).

Rodina bydlí v tmavém, vlhkém bytě 1 + 1. Domácí prostředí je přívětivé, láskyplné, ale hlučné a nepodnětné. V domácnosti zcela chybí dětské knihy, edukativní hračky, základní výtvarný materiál. Matka si často stěžuje na to, že děti nepřiměřeně zlobí. Doposud zdravotní vývoj v normě. Dítě se zajímá o automobily, sport. Do MŠ chodí od tří let. Bylo velice těžké získat chlapcovu důvěru. Pomohly až návštěvy asistentky pedagoga v domácím prostředí. Chlapec neovládá základní dovednosti odpovídající věku. Hra je většinou destruktivní, chybí rozvinutá jemná i hrubá motorika, neumí zacházet s tužkou, plastelínou... Má velice slabou slovní zásobu.

Asistentka předkládá učební pomůcky a hry, vypráví pohádky a příběhy, které chlapci pomáhají přirozeně doplnit mezery ve znalostech a dovednostech. Dochází pravidelně do rodiny, nabízí různé varianty řešení aktuálních problémů v rodině, hledá východiska v případech problémů s platbou stravného.

Chlapec je nyní v MŠ spokojený. Rychle se přizpůsobil režimu MŠ. Rád se zúčastňuje společenských her a aktivit. Má už i oblíbené kamarády. Pokroky zatím přicházejí pomalu, zato nadšení z nově objevených dovedností a nově nabízených podnětů je obrovské. A to nejen ze strany dítěte a učitelů, ale i rodičů. Asistentka pedagoga spolu s pedagogem se i nadále snaží najít pro chlapce další efektivní metody výchovy a výuky.

KAZUISTIKA Č. 3 – JIRKA

Chlapec ve věku čtyř let nebydlí s otcem a matkou ve společné domácnosti. Rodiče se oba odmítli o dítě starat. O chlapce se do tří let starali prarodiče, nyní je trvale v péči tety a strýce. Dítě říká „mami“ a „tati“ prarodičům. Má nevlastního bratra a sestru, kteří s chlapcem nežijí ve společné domácnosti. Domácí prostředí je velmi útulné a čisté. „Rodina“ je nyní citově stabilní, dítě dostává dostatek lásky a péče. Teta je velmi mladá a nezkušená, ale má zájem o dobrou výchovu, sama přichází s dotazy. V domácnosti však zcela chybí dětské knihy, edukativní hračky, základní výtvarný materiál. Rodina se hlásí k místní romské komunitě. Doposud zdravotní vývoj v normě, zajímá se o automobily, sport.

Chlapec chodí do MŠ od tří let. Adaptace byla velice náročná. Dítě nebylo zvyklé na žádný režim. Mělo velký strach z odloučení od tety. Chyběly mu některé hygienické návyky, schopnost sebeobsluhy, stolování. Dítě bylo velice neklidné. Asistentka pedagoga pomáhá chlapci s jeho sebeobsluhou, koriguje nevhodné chování, motivuje ho ke spolupráci s učitelem a ostatními dětmi.

Podařilo se navázat velmi dobré vztahy se současnými pečovateli. „Rodina“ se aktivně zajímá o chod MŠ.

Za nejdůležitější bod a odrazový můstek pro další vývoj chlapce považujeme navázání vztahu důvěry mezi dítětem a personálem MŠ. V současné době přichází chlapec do MŠ s úsměvem, se všemi se velmi rád přivítá, těší se do školky. Cítí se součástí kolektivu. Chápe režim dne v MŠ a s pomocí asistentky pedagoga jej dokáže respektovat a dodržovat. Zvládá krátkodobé soustředění. Odpovídá na otázky, dokáže sdělit své potřeby, zvládá práci se základním výtvarným materiálem, baví ho manipulační hry, využívá ke hře kostky a jiné stavebnice (při nástupu do MŠ převažovala destruktivní hra a rychlé opadnutí zájmu o vybrané věci).

VYSVĚTLIVKY POJMŮ

Brainstorming (bouře mysli) – metoda volné spontánní diskuze na zvolené téma.

Autoevaluace školy – systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu; výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činností školy.

Činnostní učení – učení, při němž jedinec není pasivním příjemcem, ale projevuje vlastní iniciativu, koná, jedná a je aktivní; učí se na základě vlastních činností intelektových (řešení problémů) i praktických (řešení praktických situací).

Evaluace – proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány; evaluace probíhá na úrovni školy nebo na úrovni třídy; evaluace může být vnější i vnitřní (**autoevaluace**).

Integrované bloky – způsob uspořádání vzdělávacího obsahu ve **školním vzdělávacím programu**; integrované bloky propojují (integrují) **vzdělávací obsahy** z více různých **vzdělávacích oblastí**; vztahují se k určitému tématu, k praktickým životním situacím nebo praktickým činnostem, k určitému produktu apod. a mají podobu tematického celku, projektu či programu.

Integrované vzdělávání – model pedagogického procesu založený na integrovaném způsobu výuky, který slučuje poznatky z více oborů, propojuje je s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi; využívá metod **prožitkového učení**, uplatňuje **kooperativní učení** a **tematické učení**; spočívá ve vytváření vzdělávací nabídky v podobě **integrováných bloků**; tento přístup umožňuje dítěti vnímat svět v jeho přirozených souvislostech a získávat globálnější, srozumitelnější a reálnější pohled na svět a aktivní postoj k němu.

Kooperativní učení – učení založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných složitějších problémů a situací; učí děti rozdělovat si role a úkoly, plánovat činnosti, spolupracovat, pomáhat si, radit si, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat a hodnotit společnou práci.

Prožitkové učení – učení dítěte vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku; je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní.

Předškolní vzdělávání – vzdělávací proces realizovaný v mateřské škole a řízený pedagogem, během něhož si dítě osvojí základy **klíčových kompetencí** a **vzdělávací obsah** stanovený pro etapu předškolního vzdělávání, v rozsahu, který odpovídá jeho individuálním možnostem.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) – **kurikulární dokument** státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání; vymezuje zejména **cíle předškolního vzdělávání**, **klíčové kompetence**, **vzdělávací obsah** a podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů; v souladu s ním mateřské školy vypracovávají a realizují své **školní vzdělávací programy**.

Rizika – hlavní překážky ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga.

Školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Tematické učení – způsob vzdělávání dětí, který spočívá ve vyhledávání témat, činností a situací, které jsou dětem blízké a srozumitelné a které umožňují, aby děti získávaly očekávané poznatky, dovednosti, hodnoty i postoje v reálných souvislostech, a tak je dokázaly prakticky využít.

„Učivo“ – je pojímáno jako **vzdělávací nabídka**; má činnostní povahu a je prostředkem k dosažení výstupů.

Výsledky vzdělávání – osobnostní, poznávací a činnostní způsobilosti, které si jedinec v průběhu vzdělávání osvojuje (dovednosti, poznatky, schopnosti, hodnoty a postoje a jejich komplexy).

Vzdělávací nabídka – pojem označující v RVP PV **„učivo“** a vyjadřující zároveň formu, jakou je dítěti předkládáno; vzdělávací nabídka je závazná pro pedagoga; je formulována v podobě činností (intelektových i praktických), popř. příležitostí, které by měly být dětem v průběhu jejich vzdělávání nabízeny, a to v pestré a mnohostranné skladbě a v dostatečné šíři.

Vzdělávání – proces zahrnující složku výchovnou i vzdělávací.

LITERATURA

1. BLANCHARD, K. *Kdo chce zabít Změnu?: jak při řízení lidí efektivně prosazovat změnu*. Praha: Beta, 2010, 138 s. ISBN 978-80-7306-438-9.
2. FULLAN, M. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Velká Británie: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1993. ISBN 80-7178-657-8.
3. GARDNER, H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993. ISBN 0-465-01822-X.
4. GARDOŠOVÁ, J. a kolektiv. *Metodická příručka pro přípravné ročníky ZŠ. Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků*. Národní program Phare. Česká republika CZ 00-02-03, 2000.
5. GARDOŠOVÁ, J. a kolektiv. *Sborník integrovaného tematického plánování v MŠ*. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, Štefánikova 7/826, Nový Jičín. ISBN 987-80-87744-00-0.
6. GARDOŠOVÁ, J. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Praha: Step by Step ČR, 2012. Dostupné z: http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf.
7. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, 160 s. ISBN 80-7178-815-5.
8. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. *Začít spolu – Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.
9. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
10. GORNIÁKOVÁ, A. a kol. *Vychovatel – asistent učitele aneb Romský pedagogický asistent v české škole*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2001.
11. HAVLÍNOVÁ, M.; VENCÁLKOVÁ, E. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
12. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
13. HERMAN, M. *Najděte si svého martána*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.
14. JINDRÁKOVÁ, L.; VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003. ISBN 8023963422.
15. KŇOURKOVÁ, M.; LISÁ, L. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum. Život a zdraví, 1986. ISBN 08-084-86.
16. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Začít spolu – Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
17. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
18. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 807169195X.
19. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970, 115 s.
20. ŘÍČAN, P.; ŽENATÝ, J. *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1988. ISBN 80-7178-657-8.

21. SAIFER, S. *Higher Order Play and Its Role in Development and Education*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 1996. ISBN 1814-2052/2311-7273.
22. TOFLOVÁ, N. *Sborník aplikace OSV v praxi MŠ: Informatorium školy mateřské, projekt OPVK CZ.1.07/1.3.00/14.0074*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012, 401 s. ISBN 978-80-905036-2-5.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Doporučené zdroje:

1. ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s., v rámci projektu DO LAVIC! SYSTÉMOVÁ SPOJENÍ. ISBN 978-80-87456-25-5.
2. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.
4. ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s. (kolektiv autorů). *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha: 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
5. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-9040.
6. KOVALIK, S. *Integrovaná tematická výuka*. Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
7. LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
8. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
9. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970, 115 s.
10. POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
11. POTMĚŠILOVÁ, P.; POTMĚŠIL, M.; FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, M. *Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education*. e-Pedagogium: 2013. ISSN 1213-7499.
12. *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. OECD: 2012. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf>. (23. 5. 2014).
13. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
14. SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. a kolektiv. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
15. VAĎUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

Internetové zdroje:

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.cerop.cz>
3. <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku/kurzy-dvpp/>
4. <http://www.inkluzivniskola.cz>
5. <http://www.varianty.cz>
6. <http://www.komunitniskoly.cz>
7. <http://www.majinato.cz>

O AUTORECH

Mgr. Juliana Gardošová

Posledních 39 let se věnuje problematice předškolního vzdělávání jako učitelka, ředitelka, lektorka a mentorka. V roce 2003 vyšla v nakladatelství Portál publikace *Metodický průvodce programu Začít spolu pro předškolní vzdělávání*, jejíž je spoluautorkou.

Mgr. Natália Toflová

Učitelka a ředitelka mateřské školy, která pracuje v programu *Začít spolu*, lektorka pro vzdělávání dospělých se zaměřením na RVP PV.

Mgr. Juliana Gardošová
Mgr. Natália Tořlová

**Metodika práce asistenta pedagoga
při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění
Předškolní vzdělávání**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Jazykový redaktor Mgr. Romana Bláhová
Technická redakce VUP
Návrh obálky Zdenka Plocrová
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4500-7 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-4683-7 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0517

Při aplikaci podpůrných opatření můžete využít i následující metodiky:

Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – první stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – druhý stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – střední školy

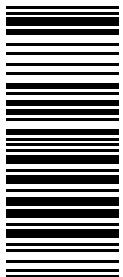
Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4500-7