

Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy

**Výzkumný ústav pedagogický v Praze
2006**

Obsah

A. Obecná část	4
1. V čem se role učitelky mění.....	4
2. Proč je důležité dobře znát RVP PV.....	4
3. Čím se liší ŠVP a TVP.....	5
4. Kde může být hranice mezi ŠVP a TVP.....	5
5. Jakou alternativu praktický průvodce učitelkám nabízí.....	6
B. Příprava k tvorbě TVP	8
6. Co všechno je zapotřebí k tvorbě TVP.....	8
6.1 Základní dokumenty.....	8
6.2 Charakteristika třídy dětí.....	8
6.3 Denní řád.....	9
6.4 Společná pravidla.....	9
6.5 Portfolia dětí.....	9
6.6 Portfolio učitelky.....	10
C. Proces tvorby a realizace TVP	11
7. V čem spočívá tvorba TVP.....	11
8. Proč se hovoří o integrovaných blocích a tematických celcích.....	11
9. „Školní“ bloky a „třídní“ bloky.....	11
10. Jak tematické celky rozvíjet a jak s nimi pracovat.....	12
11. Co je to myšlenková mapa.....	14
12. Co a jak formulovat, jaké pojmy užívat.....	15
13. Jaký význam mají evaluační činnosti.....	16
14. Jak řešit časový plán.....	17
15. Denní příprava učitelky na vzdělávací činnost.....	17
16. Jak obohacovat základní vzdělávací nabídku.....	18
17. Možné přístupy k tvorbě doplňujících tematických celků.....	19
18. Co a jak zapisovat do třídní knihy.....	24
19. TVP a individuální vzdělávací plán.....	25
20. Jaké vzdělávací prostředí ve třídě vytvářet.....	26
21. Proč a jak sledovat a hodnotit rozvoj a učení dětí.....	27
D. Závěry a shrnutí	30

Autorský kolektiv

Zpracovatelka: PhDr. Kateřina Smolíková (VÚP Praha)

Odborné poradkyně a konzultantky:

Mgr. Martina Kupcová (VÚP Praha), PaedDr. Alice Bláhová (ČŠI), Mgr. Hana Nádvorníková (SPgŠ), Mgr. Zuzana Bečvářová (ČŠI), PhDr. Dana Moravcová, Ph.D. (ředitelka mateřské školy, PdF ZU Plzeň), učitelky a ředitelky mateřských škol

Úvodem

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) schválený v roce 2004 umožňuje vytvářet vlastní vzdělávací programy nejen školám, ale dává možnost vstoupit do vzdělávacího procesu i každé jednotlivé učitelce. Její každodenní práce se tak stává dalším krokem v zavádění RVP PV do praxe mateřských škol – posledním a nejdůležitějším.

Cest, kterými je možno se vydat, je více. Např. alternativní či další inovativní zveřejněné programy stanovují svoje vlastní způsoby, další postupy formulují a doporučují jiní pedagogičtí odborníci, různé jiné možnosti a varianty vznikají přímo v praxi. Přijatelné jsou všechny cesty, které respektují RVP PV.

Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem popisuje **jednu z možných variant**, jak vytvářet a realizovat třídní vzdělávací program. Je to varianta vyhovující tam, kde školní vzdělávací program poskytuje učitelkám poměrně široký prostor k samostatné práci. Zdá se to být cesta svobodnější, ale zároveň i náročnější, neboť vyžaduje nejen dobré odborné znalosti a dovednosti, ale také tvůrčí schopnosti i dostatečnou praktickou zkušenost. Nemusí tedy vyhovovat všem. Je na rozhodnutí každé učitelky, zda a do jaké míry této nabídky využije.

Text navazuje na **Manuál k tvorbě školního (třídního) vzdělávacího programu** (r. 2005), resp. z něho vychází a na mnoha místech také na manuál odkazuje. Nezabíhá pokud možno do konkrétních praktických příkladů, jejichž omezený výčet by mohl být zavádějící. Odkazujeme v této věci na elektronický **Metodický portál** (www.rvp.cz), který poskytuje široké spektrum konkrétních ukázek a námětů vzešlých především ze současné praxe, a to jako pestrou nabídku inspirativních zdrojů.

A. Obecná část

1. V čem se role učitelky mění

Proměna filozofie výchovy a vzdělávání přináší řadu změn do života a práce mateřských škol. Proměňují se cíle i obsah vzdělávání, dále pak výchovný styl, formy, metody i organizace vzdělávacích činností. Vše se důsledněji přizpůsobuje nejen přirozeným vývojovým potřebám dětí předškolního věku, ale i potřebám individuálním.

Výrazně se mění také role mateřské školy a stejně tak i role učitelky. Na rozdíl od dob minulých, kdy se všechny školy řídily stejným programem¹ a kdy učitelky ve své pedagogické činnosti postupovaly podle přesně daných a podrobných pokynů, je třeba dnes pracovat více samostatně. Vzdělávací programy si učitelky vytvářejí samy, a to nejen na úrovni školy - **školní vzdělávací programy (ŠVP)**, ale i na úrovni třídy - **třídní vzdělávací programy (TVP)**. Společný je pouze základní rámec - **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**.

2. Proč je důležité dobře znát RVP PV

Nutno počítat s tím, že svobodnější a tím i zajímavější práce je provázena vyšší náročností a odpovědností. Protože centrálně nejsou stanovovány přesné pokyny, jak postupovat, ale pouze obecná pravidla, učitelky se často ocitají v situacích, kdy musí hledat vlastní řešení. A pak se ptají, kde hledat jistotu, že jejich rozhodnutí jsou „správná“ a že postupují „dobře“. K pochybnostem mnohdy přispívá množství nejrozdílnějších informací, třeba i protichůdných. Nabídka informačních zdrojů je dnes natolik široká, že nemůžeme sledovat, či dokonce přebírat vše, s čím se setkáváme. Musíme si vybírat, hledat to, co považujeme za odborně správné, pro naši práci přínosné a pro konkrétní podmínky vhodné. A to může být někdy obtížné posoudit.

Hlavní oporou by nám měl být především **RVP PV**, který nám poskytuje základní pravidla a vymezuje hranice našich možností. Druhým důležitým zdrojem je pak **ŠVP**. Oba dokumenty je nutno dobře znát, neboť umožňují správně porozumět důležitým skutečnostem, pomáhají řešit odborné otázky a problémy a zároveň poskytují platné argumenty pro případné diskuse nad různými odbornými tématy.

Je zcela nezbytné se dokonale seznámit zejména s RVP PV a **jeho obsahem a funkcí dobře rozumět**. Důležité je bezpečně vědět zejména to, že **RVP PV**:

- **je nejvyšší a jediný zákonem daný (centrálně vytvořený) pedagogický dokument** směrodatný pro odbornou vzdělávací činnost, pro tvorbu i naplňování školních i třídních vzdělávacích programů;
- vychází z principu **„co není zakázáno, je dovoleno“**; pravidla, která předškolnímu vzdělávání nastavuje, vymezují **široký rámec**, v němž je možno se poměrně **volně pohybovat**, ale z něhož by se nemělo vykročit;
- nic, **co není jeho obsahem, není** pro učitelky **závazné**, co je nad jeho rámec, nebo co jej zužuje, nelze jako povinné předkládat či vyžadovat; takovéto požadavky nemusí být akceptovány;

¹ Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, SPN, Praha 1984.

- nelze jej vnímat jako povinný standard, neboť **charakterizuje optimální stav**, ke kterému je třeba směřovat; jde o přibližování se k tomuto stavu, nikoli o jeho plné dosažení;
- požadavky, které stanovuje, je třeba vnímat **globálně**; při tvorbě ŠVP a TVP nejde o to zahrnout, resp. naplnit, všechny jednotlivé požadavky, ale pojímat je jako celek;
- **vzdělávací obsah** je **rámcově závazný pro učitelky**, v žádném případě není závazný pro děti; učitelky jej dětem nabízejí, děti si jej osvojují v rozsahu svých individuálních předpokladů a možností;
- je možno jej vnímat také jako **soubor všeobecně platných kritérií**, podle nichž lze hodnotit kvalitu vzdělávacího procesu, podmínek, popř. i jeho výsledků a stejně tak i řadu skutečností a okolností, které se v běžné praxi vyskytují.

3. Čím se liší ŠVP a TVP

V oblasti předškolního vzdělávání pracujeme nejen se školními vzdělávacími programy (ŠVP), ale také s třídními vzdělávacími programy (TVP). Tyto programy se v mnohém liší.

ŠVP je **povinný dokument školy**, na jehož základě konkrétní škola pracuje. Měl by být obsahově i formálně upravený podle daných pravidel, ucelený, relativně uzavřený, ztvárněný v kultivované písemné podobě. Jeho smyslem je vymezit především koncepci (vizi) školy, popsat podmínky vzdělávacího prostředí, **charakterizovat vzdělávací obsah** a vymezit práva i povinnosti jednotlivých učitelek. Vystihuje tedy to, co by mělo být **společné pro celou mateřskou školu**, pro všechny třídy, resp. učitelky. Pro pracovníky školy je závazný. Jako oficiální dokument školy by měl být **veřejně přístupný**.

TVP naproti tomu jsou materiály jednotlivých učitelek a týkají se vzdělávání v **konkrétní třídě**. Svou povahou jsou to materiály **pracovní**, a tedy neveřejné. Pravidla pro jejich formu a podobu se proto centrálně nestanovují. Jedná se především o **vzdělávací plány** jednotlivých integrovaných bloků, resp. jejich **soubor²**. **TVP není povinnou dokumentací** učitelky; vesměs je však považováno za potřebné a užitečné si TVP zpracovávat. V praxi mateřských škol jsou proto obvyklé a učitelky dle nich běžně pracují. Na rozdíl od ŠVP je TVP otevřený. Protože se „skládá“ z plánů jednotlivých bloků, které vytváříme a rozvádíme v průběhu vzdělávání, je logické, aby náš TVP „vznikal“ postupně, v průběhu času. Netřeba jej tedy pracně a složitě vytvářet celý a kompletní před započítáním vzdělávání. Na tvorbě TVP, resp. jednotlivých vzdělávacích plánů, by se měly podílet společně obě učitelky, které ve třídě pracují.

4. Kde může být hranice mezi ŠVP a TVP

Co se týče **vztahu mezi ŠVP a TVP**, hranice mezi nimi může být vymezena různě. V zásadě mohou nastat dvě krajní situace:

- mezi ŠVP a TVP je vazba pevnější, **ŠVP** obsahuje jeden **soubor společných integrovaných bloků**; učitelky ve všech třídách tento soubor respektují v plném

² Proto se někdy zaměňují pojmy **třídní vzdělávací program** a **třídní vzdělávací plán**. Je možné užívat oba, a to jako synonymum. V souladu s RVP PV dáváme přednost termínu „třídní vzdělávací program“.

rozsahu, při tvorbě TVP z jednotlivých bloků vycházejí, rozvádí a přizpůsobují je dětem ve třídě;

- ŠVP neobsahuje jen jeden společný soubor výchozích integrovaných bloků, ale **více různých souborů** příslušejících jednotlivým třídám; to znamená, že každá učitelka si vytvořila pro svou třídu „své“ výchozí bloky sama.

První případ nabízí možnost pracovat více společně, celá škola se věnuje společným blokům, neboli škola „žije“ vždy určitým společným námětem, s nímž si učitelky ve své třídě poradí „po svém“. S tímto způsobem se setkáváme v praxi poměrně často, neboť má mnoho výhod: podporuje větší soužití v rámci školy, umožňuje užší spolupráci mezi jednotlivými třídami, usnadňuje učitelkám vytváření plánů i další práci a je jednodušší také z hlediska řízení.

Druhý případ je vhodný tehdy, pokud chceme, aby se programy jednotlivých tříd výrazně lišily, nebo pokud jednotlivé učitelky pracují velmi rozdílnými způsoby³. Aby byla tato různorodost umožněna, má každá třída výchozí bloky vlastní. Učitelky je vytvářejí přímo pro sebe a pro konkrétní třídu dětí. Protože je ale podmínkou, že ŠVP musí obsahovat vzdělávací obsah, je nutno **zpracovat do ŠVP vzdělávací obsah všech tříd**. Jak už bylo uvedeno, znamená to, že ŠVP bude obsahovat tolik „souborů“, bloků, kolik je tříd, **a to v podobě, kterou vyžaduje ŠVP**. Tento způsob má pro učitelku své nesporné výhody, ale zároveň i rizika: práce je svobodnější a samostatnější, ale také časově i koncepčně náročná. Spolupráce v rámci školy je obtížnější a také řízení může být pro ředitelku složité.

Mezi těmito dvěma krajními možnostmi existuje pochopitelně řada variant, v závislosti na mnoha okolnostech (záleží např. na velikosti školy, profilaci tříd, profesionálních kompetencích učitelek, potřebách dětí i rodičů apod.). Kromě toho, že jsou všechny integrované bloky společné, je tu i možnost taková, že společných bloků je jen několik a že tuto společnou nabídku učitelky doplňují vlastními bloky (tematickými celky, projekty, programy) anebo že nabídka „školních“ bloků je naopak širší a učitelky si z nich mohou vybírat.

Přirozeně záleží také na podobě zpracování bloků v ŠVP. Nejvýhodnější se zdá, jsou-li základní výchozí bloky v ŠVP společné, ale zpracovány pouze obecně. S takovými můžeme pracovat volně a tvořivě, doplňovat je svými „třídními“ bloky a zároveň nám zaručují určitý společný ráz a směr vzdělávací práce celé mateřské školy.

Co všechno bude platit pro všechny třídy a jak velký prostor budou mít jednotlivé učitelky, by mělo být předmětem diskuse celého pedagogického sboru. Měly bychom si **přesně stanovit hranice mezi ŠVP a TVP a toto vyjádřit ve školním vzdělávacím programu**. Zvláště důležité je podobnou dohodu učinit v případě sloučení více mateřských škol (a tedy více tříd) v jeden právní subjekt.

5. Jakou alternativu praktický průvodce učitelkám nabízí

Stejně tak, jako může být různě vedena hranice mezi ŠVP a TVP (což si vyřešíme v rámci ŠVP), je i více způsobů, jak s integrovanými bloky pracovat. Vzdělávací proces lze stavět více na tvořivosti a volnosti, anebo na pečlivějším plánování. Lze pak vytvářet buď plány obecnější a stručnější, nebo naopak podrobnější. Podle plánů lze postupovat

³ Konkrétně viz **Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu**.

volněji (s minimální oporou o ně), nebo se připravených plánů držet důsledněji. Všechny tyto eventuality a přístupy je možno různým způsobem kombinovat, čímž se spektrum možných cest rozšiřuje.

Alternativa, kterou nabízí praktický průvodce:

- počítá se **základní oporou TVP o ŠVP**, tj. podporuje volnější vazbu;
- využívá především **tematických celků**;
- hledá **rovnováhu mezi plánováním a volností práce**;
- podporuje **tvořivost, nápaditost a flexibilitu**;
- podporuje **individualizovanou vzdělávací činnost**;
- klade důraz na práci se **zpětnou vazbou**;
- vyžaduje určitý **profesionální nadhled**.

B. Příprava k tvorbě TVP

6. Co všechno je zapotřebí k tvorbě TVP

Tvořit TVP zpravidla nezačínáme od čistého stolu. Materiálů a informací, které budeme potřebovat, je mnoho, a proto bychom si měly vše potřebné připravit předem.

V první řadě jsou to základní pedagogické dokumenty (ŠVP, RVP PV, Manuál atd.). Kromě toho jsou to informace o třídě, pro kterou budeme TVP vytvářet. Připravíme si také svoje osobní pracovní materiály, které chceme využít.

6.1 Základní dokumenty

Hlavní oporou by měl být pro nás **ŠVP**, neboť z něho budeme vycházet. Z ŠVP bychom se měly dozvědět:

- co v naší mateřské škole platí a čím se tedy musíme řídit (co je povinné, závazné, důležité, potřebné, žádoucí);
- které integrované bloky (tematické celky) budeme rozpracovávat (pokud je máme společné);
- jak velký prostor budeme mít k samostatné činnosti (kolik tvořivosti a vlastních nápadů můžeme do TVP vložit).

Měly bychom mít při ruce také **RVP PV** a **Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu**, které nám pojmenovávají vzdělávací obsah (činnosti, očekávané výstupy, tematické okruhy apod.), s nímž budeme pracovat. V nich nalezneme i řadu dalších informací, podnětů a praktických doporučení (např. jak postupovat, s jakými pojmy pracovat, co a jak formulovat apod.), které by nám měly pomoci.

6.2 Charakteristika třídy dětí

Dříve, než se budeme zamýšlet nad konkrétní nabídkou činností, potřebujeme vědět, **pro koho budeme program činností připravovat**. Uděláme si tedy stručnou **analýzu třídy dětí**, které budeme mít ve školním roce na starosti (zpravidla na začátku roku). Je třeba věnovat pozornost zejména **věkovému složení**, protože jinak budeme postupovat, bude-li třída věkově heterogenní, jinak tomu bude v případě homogenního uspořádání. Potřebujeme také vědět, zda budou ve třídě děti mladší nebo naopak starší, zda budeme mít ve třídě děti s odkladem školní docházky, popř. děti se speciálními vzdělávacími potřebami apod. Povšimneme si také **zdravotního stavu** dětí, **osobních zvláštností** a dalších **okolností**, které mohou být pro vzdělávání dětí důležité (např. charakter rodinného prostředí). Základní informace jsou uváděné v **evidenčním listu** (nově ve „**školní matrice**“), který je součástí povinné dokumentace mateřské školy⁴. Další informace o významných skutečnostech i individuálních zvláštnostech a potřebách dětí je možno získat **od rodičů** (pomocí rozhovorů nebo dotazníků, v nichž rodiče mají možnost podrobněji informovat o tom, co sami považují za důležité).

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., (Školský zákon), § 28 písm. b).

Všechny informace se nám pochopitelně nepodaří získat předem, popř. hned na počátku, doplňujeme a upřesňujeme si je tedy postupně.

Lze říci, že čím lépe děti známe, tím snadněji jim připravíme TVP „na míru“. Proto, pokud je to organizačně možné, je vhodné, aby dítě po celou dobu jeho docházky do mateřské školy vedla jedna učitelka, resp. jedna dvojice učitelek. Můžeme pak dobře využít naší znalosti dětí i jejich vzájemných vztahů i rolí ve skupině, víme, jaká byla vzdělávací nabídka v předchozím období, nač je možno navazovat, co lze očekávat, s čím lze počítat apod. Výhodné je i to, pokud alespoň část třídy zůstává stejná a dětský kolektiv se tak každoročně výrazně neproměňuje, ale spíše doplňuje o nové tváře.

Základní údaje o třídě nám postačí pro začátek naší pedagogické práce. S jejich pomocí si můžeme vytvořit jakousi základní „kostru“ či „osnovu“ TVP. V další fázi pedagogického procesu, kdy se budeme zamýšlet nad nabídkou konkrétních činností, budeme potřebovat **důkladnější a trvalejší zdroj informací o jednotlivých dětech a průběhu jejich vzdělávání** (podrobněji v kapitole o portfoliu dítěte a o evaluaci).

6.3 Denní řád

Vzdělávací plány je třeba připravovat tak, aby odpovídaly pravidelnému **dennímu řádu** i sledu vzdělávacích činností, jichž se děti postupně v průběhu dne účastní (např. ranní společná setkávání, činnosti v interiéru, zdravotní cvičení, pobyt venku apod.) a aby režimové i vzdělávací činnosti byly dobře sladěny. Pokud je uplatňován určitý **týdenní pravidelný řád** (např. jeden den v týdnu se pravidelně uskutečňují určité aktivity), i ten se jistě promítne do TVP.

6.4 Společná pravidla

Nutno si uvědomit, že celou řadu vzdělávacích cílů můžeme přirozeně naplňovat prostřednictvím sociálně komunikačních pravidel, která dají prostředí a životu dětí ve třídě určitý řád. Pravidla zdaleka nejsou jen záležitostí **organizační**, a proto bychom na ně při tvorbě TVP neměly zapomínat. Jejich vytváření i dodržování má významný **vzdělávací efekt**, zejména v oblasti socializace a komunikace dítěte a tak nám mohou přípravu TVP velmi zjednodušit (není třeba se vzdělávacím obsahem, který pokryjí, zabývat v tematických celcích, zvláštních projektech, programech apod.).⁵

6.5 Portfolia dětí

Portfolio dítěte je osobní složka, kterou bychom měly každému dítěti založit již při jeho vstupu do mateřské školy, nejlépe ve spolupráci s rodiči dítěte. V něm bychom měly postupně shromažďovat předmětné materiály, průběžně je zakládat, doplňovat a třídit. Kromě údajů z evidenčního listu to mohou být např. vstupní **informace** od rodičů, poznatky o rodinném prostředí dítěte, o průběhu adaptace, o spolupráci s rodiči, poznámky o prospívání dítěte, o důležitých okolnostech či událostech, **poznámky** o individuálních potřebách dítěte, o jeho silných i slabých stránkách, o jeho zálibách

⁵ Záleží na učitelce, její nápaditosti a tvořivosti, jak se tohoto úkolu zhostí. Osvědčuje se vytvářet si tato pravidla společně s dětmi, společně je navrhnout, vyzkoušet, přitažlivou formou je prezentovat ve třídě a seznámit s nimi také rodiče.

i obavách, úspěších i obtížích, dle potřeb také **zprávy** od odborníků (spec. pedagogů, poradenských pracovníků apod.).

Další součástí portfolia mohou být „**dětská díla**“, např. výkresy, výtvary, pracovní listy, popř. fotografie apod., resp. výběr takových, která ukazují významný posun v dovednostech dítěte. Tyto vybrané dětské práce a výtvary mohou zajímat nejen rodiče, ale i samotné dítě. Dítě se jimi zpravidla rádo přebírá, prohlíží si je a hodnotí. Toho můžeme velmi dobře a nenásilně využít i k jeho sebehodnocení.

Poměrně spolehlivým ukazatelem dětského rozvoje a učebních pokroků může pro nás být systematické vedení příslušné dokumentace, které vychází z našeho soustředěného pozorování dítěte a které zachycuje vzdělávací pokroky dítěte a jejich hodnocení. Může mít podobu **záznamového archu, mapy, tabulky** apod. Je nutno připomenout, že RVP PV, který podporuje individualizované vzdělávání, považuje získávání zpětných informací o dítěti, jejich dokumentování a vyhodnocování za nezbytné⁶.

Pokud pro dítě vypracováváme **individuální vzdělávací plán** (v případě dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami), může být také součástí portfolia dítěte.

Význam portfolia spočívá v tom, že nám pomůže jednotlivé děti dobře poznat, seznámit se s důležitými poznatky a okolnostmi, což nám umožňuje dětem optimálně vyhovět, **volit vhodné přístupy a metody a nabízet činnosti**, které je v rozvoji a učení přiměřeně posouvají. Můžeme jej dobře využít **k neformální komunikaci a spolupráci s rodiči dítěte**. Snadno tak rodičům doložíme, jak jejich dítě pod našim vedením prospívá, jak postupuje v rozvoji i v učení, a stejně tak i to, co všechno dětem nabízíme, co pro jejich dítě mateřská škola a naše práce znamená. Obdobně můžeme jejich prostřednictvím rodičům snadněji **zdůvodnit náš odborný názor** (např. při řešení odkladu školní docházky).

Nutno si uvědomit, že značná část těchto materiálů a informací je **osobní povahy** a že s nimi musíme zacházet jako **s důvěrnými informacemi**.

6.6 Portfolio učitelky

Každá učitelka si průběžně shromažďuje různé materiály, které používá. Postupně tak může vzniknout tzv. osobní **metodický zásobník**. Zakládáme si do něho nejruznější materiály, které nám připadají pro naši práci zajímavé a užitečné. Mohou to být různé publikace, časopisy či výstřižky, sbírky vhodných básniček, písniček či jiných textů, vlastní plány, úspěšné projekty, metodické materiály, zásobník činností, nápadů a námětů, doplňkových programů, diagnostických nástrojů, nejruznější záznamy, studijní či praktické poznámky, zajímavosti, zápisky o zkušenostech z praxe apod., tj. všechno, co nás nějakým způsobem osloví a co bychom chtěly ve své vzdělávací činnosti využít.

Kromě metodických materiálů bychom si měly shromažďovat i materiály či poznámky o vlastním hodnocení (o sebereflexi) a zamýšlet se nad tím, jak hodnotíme samy sebe, co považujeme za vyhovující, v čem spatřujeme svoje problémy či rezervy, co bychom měly na své práci vylepšit či změnit apod. (**autoevaluační poznámky**).

⁶ Toto téma je podrobněji rozvedeno dále v textu, v kap.21.

C. Proces tvorby a realizace TVP

7. V čem spočívá tvorba TVP

TVP můžeme sestavovat a zpracovávat více různými způsoby, a to v návaznosti na to, jak jsme vzdělávací obsah formulovaly v našem ŠVP a jaká pravidla pro tvorbu TVP jsme si v něm stanovily. Obecně můžeme říci, že naším úkolem je vzdělávací obsah, daný v našem ŠVP, **konkretizovat** tak, aby byl vhodný pro naši třídu dětí, a **rozpracovat** jej do činností odpovídajících jejich vzdělávacím potřebám.

Pokud vytváříme TVP samostatný, můžeme jej pojmout a sestavit různým způsobem. TVP tak může představovat zcela **originální nabídku**. V rámci integrovaných bloků můžeme vytvářet různě obsáhlé tematické celky či projekty, můžeme je doplňovat různými programy apod.

8. Proč se hovoří o integrovaných blocích a tematických celcích

Připomeňme si, že pojem „**integrovaný blok**“ je obecný a zastřešuje různé podoby učiva (vzdělávací nabídky) ve školních i třídních programech⁷. Může mít podobu **tematického celku**, ale také **projektu** či **programu**⁸.

Způsob, který popisujeme, bude pracovat s **tematickými celky**. Měly by to být **ucelené součásti učiva**, rozvedené do **nabídky činností**. Činnosti bychom měly **propojovat tématem**, které je dětem blízké a srozumitelné⁹. Tematické celky by měly být **dostatečně široké a komplexní**, aby zasahovaly celou osobnost dítěte. Měly by být **obsahově bohaté a pestré**, aby si děti mohly vybrat. Je to důležité proto, že možnost vlastní volby plní funkci přirozené motivace a zároveň zajišťuje dětem možnost **postupovat podle vlastních individuálních možností a předpokladů**.

9. „Školní“ bloky a „třídní“ bloky

Zatímco v ŠVP budeme tematické celky zpracovávat velmi obecně (pracovně můžeme hovořit o tzv. „**školních blocích**“), v TVP je budeme konkretizovat (budeme hovořit o tzv. „**třídních blocích**“).

V ŠVP budeme „školní blok“ stručně charakterizovat tak, aby byl zřejmý jeho hlavní smysl (cíl, záměr) a základní obsah (okruhy činností praktických i intelektových,

⁷ Podrobněji viz **Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu (2005)**.

⁸ Projekty i programy mohou být také součástmi, resp. stavebními kameny školních i třídních vzdělávacích programů. Pověštinou jsou uplatňovány jako doplňkové (viz RVP PV – Zásady tvorby školních vzdělávacích programů).

⁹ Je třeba podotknout, že právě propojení témat a činností nejlépe vyhovuje psychologickým a didaktickým specifikám vzdělávání dětí předškolního věku. Tematické činnostní učení představuje způsob učení, který je pro dítě přirozeně motivující, snadno uchopitelný a přehledný, na rozdíl od nesouvislého přeskakování z jedné věci na druhou; umožňuje, aby si děti osvojovaly poznatky a dovednosti v reálných souvislostech, měly možnost vidět smysl toho, čemu se učí, a prakticky si vyzkoušely a ověřily, co se naučily. Mohou tak získávat komplexní zkušenosti, které jsou schopny uplatnit v životní praxi a v dalším učení – základy kompetencí (způsobilosti).

popř. hlavní výstupy¹⁰). V TVP přizpůsobíme záměry či výstupy konkrétní třídě dětí, navrhne konkrétní obsah a rozvedeme do činností, které svým výběrem i náročností záměrům či výstupům odpovídají. Můžeme si to ukázat na následujícím schématu:

Školní blok

Tematický celek v ŠVP, v němž jsou charakterizovány:

- **cíle, resp. záměry a výstupy** (které hlavní cíle naplňujeme, čím do které vzdělávací oblasti nejvíce přispíváme, k rozvoji kterých kompetencí, tj. schopností, dovedností, poznatků, postojů a hodnot dítě vedeme apod.);
- **přehled učiva** (hlavní tematické okruhy, popř. nabídka vhodných okruhů činností a příležitostí).

Třídní blok

Tematický celek v TVP, v němž jsou charakterizovány:

- **konkrétní cíle, resp. záměry**, popř. **očekávané výstupy u konkrétních dětí** (co je naším konkrétním záměrem, k rozvoji kterých konkrétních schopností, dovedností, poznatků, postojů a hodnot děti povedeme);
- **přehled učiva:**
 - **tematické okruhy rozvedené** do dílčích tematických částí či podtémat;
 - **konkrétní činnosti a příležitosti** (nabídka herních a didakticky zaměřených intelektových a praktických činností k tématu, vhodných svým výběrem i náročností pro děti ve třídě).

10. Jak tematické celky rozvíjet a jak s nimi pracovat

Můžeme zopakovat, že východiskem naší práce jsou tematické celky popsané v ŠVP. Pokračujeme dále tím, že tyto celky rozvádíme. Zpravidla se jedná o následující postup:

- rozvrhne výchozí tematický celek do menších **dílčích částí (témat, kroků...)**;
- v rámci těchto dílčích částí si určíme **konkrétní záměry a očekávané výstupy pro danou skupinu (třidu) dětí** (co konkrétně chceme děti učit, jaké zkušenosti, dovednosti, poznatky, postoje, hodnoty, motivace si mají odnést);
- ve vazbě na tyto výstupy si rozmyslíme a navrhne **konkrétní činnosti, které k očekávaným výstupům povedou** (co konkrétně dětem nabídneme, o čem si budeme povídat, co budeme s dětmi dělat apod.)¹¹;
- zároveň si promyslíme, **jak si budeme ověřovat (evaluovat), že náš plán funguje** (zvážíme, nač se zaměříme, čeho si budeme všimát, podle čeho budeme sledovat a hodnotit postup i výsledky vzdělávání apod.)¹².

Konkrétně to znamená, že převezmeme ze ŠVP tematický celek, který má základní obrys¹³. Tomuto bloku dáme **určitou strukturu a konkrétní náplň**: vytvoříme nosnou kostru a tu pak postupně naplňujeme. Cíle (záměry), obsah (dílčí témata, činnosti) i výstupy promýšlíme ve vzájemných vazbách a souvislostech. Dále **rozvažujeme**

¹⁰ To požaduje RVP PV.

¹¹ Pořadí uvedených kroků se může měnit. Učitelka nemusí začít stavět blok vždy rozvedením tématu, může začít také od cílů, od činností, nebo od výstupů. Vše vzájemně zvažuje a postupně propojuje a dospěje tak k obdobnému výsledku.

¹² Připomínáme, že se jedná o plán na delší časové období (zpravidla na více týdnů, popř. i měsíců).

¹³ Výchozí tematické celky mají být v ŠVP charakterizované z hlediska hlavních cílů i vzdělávacího obsahu.

a plánujeme konkrétní postup (čím začneme, jak navážeme, čím budeme pokračovat), abychom postupovaly od toho, co již děti znají, co zvládají a co je jim blízké, k složitějšímu, neznámému a vzdálenějšímu.

Neznamená to, že si tuto cestu musíme detailně popsat - naopak. Mělo by jít spíše o **myšlenkovou metodu**. Pokud se jí naučíme používat, zaručí nám, že v každém okamžiku postupujeme promyšleně a cílevědomě, i bez podrobného písemného plánu. Důležité je, že si uvědomujeme vzájemné vazby a smysluplné souvislosti, vstupy a výstupy, důvody a důsledky, že **víme, proč a co s dětmi děláme, děláme s dětmi to, co má vzdělávací smysl a že svůj postup dokážeme zdůvodnit**.

Není rozhodující, kolik z toho písemně zachytíme. Některá učitelka si průběžně „čmárá“ na papír a po ukončení tematického celku svoje poznámky zahodí, jiná si plány zpracovává pečlivěji a uschovává si je jako součást svého portfolia. Záleží na učitelce samé, na jejích praktických zkušenostech, dovednostech i zvyklostech, může to záviset i na námětu, na konkrétní situaci a na dalších okolnostech. Někdy nám může postačit jen několik poznámek, jindy cítíme potřebu připravit si plán podrobněji. Např. „známé“, vyzkoušené či opakující se náměty a témata jen naznačíme, nové a složitější plány promyslíme do větších podrobností. Pokud s praxí začínáme a nemáme dostatek zkušeností, měly bychom si připravit vzdělávací plán podrobnější (popř. včetně metodických postupů).

Za dostatečně spolehlivou cestu u zkušenější učitelky považujeme postup volnější, kdy si učitelka dělá minimum poznámek a výsledný plán je **jednoduchý** a hlavně **otevřený**. To znamená, že rozpracováváme tematický celek **postupně** podle toho, jak vzdělávání probíhá, a **zapisujeme** jen to **podstatné**. Stačí si předem promyslet jen základní kostru a náplň tematického celku, to ostatní pak dotvářet a rozvíjet na základě zpětné reflexe a tedy za pomoci průběžné evaluace. Někdy je vhodné, promyslíme-li si důkladněji počáteční etapu a ostatní zvažujeme v průběhu vzdělávání, popř. společně s dětmi. Začneme např. tím, že o tématu společně besedujeme (ať už volně, či s pomocí motivačních otázek), něco si k tématu čteme, vyhledáváme společně informace či materiály, shromažďujeme různé náměty a nápady apod. Máme tak výbornou možnost zjistit, co děti znají, a na to navázat. Zároveň zapojíme děti do tvorby samotného plánu.

Nutno si uvědomit, že rozpracovaný tematický celek, resp. jeho plán, a stejně tak i jakékoli další poznámky, mají sloužit učitelce jako opora v její práci, zpětně pak k tomu, aby mohla lépe sledovat průběh vzdělávání. **Učitelka si záznam dělá především pro sebe**.¹⁴ Je celkem jedno, jakým způsobem si plány a záznamy vedeme. Uvědomme si však, že v případě potřeby by měly být srozumitelné dalším osobám odpovědným za vzdělávání dětí (např. učitelce, která nás zastupuje, nebo ředitelce, která má naši práci kontrolovat).¹⁵

Je tu ještě jedna okolnost. I když zpracovávat TVP písemně není povinností učitelky, učitelka **odpovídá za to, že program pedagogických činností je cílevědomý a že je plánován**. Toto jí ukládá RVP PV. Stejně tak patří mezi odborné

¹⁴ Mnohdy z obavy, abychom něco neopomněly, zbytečně vše rozepisujeme. Měly bychom si však uvědomit, že takovéto plány, ač by se mohly zdát na první pohled dokonalé, nemusí zdaleka znamenat vysokou kvalitu naší vzdělávací práce. Právě naopak, mohou nás zbytečně svazovat a bránit dostatečné reflexi. A pokud jsme tvořivé a reflexivní, pak plán měníme a věnujeme tedy zbytečně mnoho času sepisování něčeho, co nevyužíváme.

¹⁵ Není také nepodstatné, že v případě potřeby učitelka může s pomocí vlastních plánů snadněji doložit a obhájit svůj postup.

činnosti učitelky, že samostatně projektuje a plánuje vzdělávací činnosti, hledá vhodné strategie a metody, sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu atd.¹⁶ Lze se tedy domnívat, že bez písemného plánu, byť velice stručného, se zřejmě neobejdeme. Jakou podobu však zvolíme, zůstává na nás.

11. Co je to myšlenková mapa

Tematický celek můžeme rozpracovat a popsat různým způsobem. Může to být v podobě souvislého popisu, volného či různě strukturovaného textu, v podobě souboru poznámek, je možno využít i různých tabulek či grafických schémat apod. Jednou z možností, jak komponovat stručný a přehledný plán, který by byl dostatečným vodítkem pro vzdělávací činnost, je vytváření tzv. **myšlenkových map**. Tento způsob vyhovuje především tvořivým učitelkám a podporuje volnější a flexibilní plánování.

Myšlenková mapa je vlastně **grafickou podobou stavby a náplně tematického celku**. Nejčastěji ji ztvárňujeme v podobě „bublin“, stejných či různě velkých, které volně rozmísťujeme na čistý arch papíru. Další možností je připravit si „slepu mapu“, tj. uspořádanou „sít“ z prázdných bublin, které budeme postupně popisovat nebo do nich vpisovat.

Mapu tvoříme k určitému tématu, resp. výchozímu tematickému celku. Jeho **název a hlavní vzdělávací cíle (záměry)** většinou uvádíme v nadpisu nebo ve středu celé mapy. Jednotlivé bubliny pak představují **dílčí témata**. K nim si v mapě stručně poznamenáváme **konkrétní záměry**, které sledujeme, či **výstupy**, které očekáváme (nebo obojí), **konkrétní činnosti i vhodné příležitosti a situace**. Takovéto mapy většinou zpracováváme na větší arch papíru. Může tak být pro nás **názorným, jasným a přehledným plánem** vzdělávací činnosti. Navíc do mapy můžeme dle potřeby volně připisovat další poznámky.

Mapu většinou vytváříme ve dvou fázích. V první fázi nás „napadají“ nejrůznější „náměty“, všechno, co se k tématu hodí. Pokud si toto vše zaznamenáme, zjistíme, že přehled je neuspořádaný a že další rozvedení celku do konkrétních činností a výstupů ve vazbě na vzdělávací cíle je velmi komplikované. V druhé fázi tedy provedeme určitou analýzu původních „námětů“ (myšlenek), utřídíme je, zhodnotíme a vybereme dílčí témata, se kterými budeme dále pracovat, rozlišíme témata, činnosti, výstupy, mapu „zprehledníme“ tak, aby **směřovala k cílům**, které jsme si v rámci tematického celku stanovily.

Aby bylo možno říci, že téma je v myšlenkové mapě rozpracováno skutečně komplexně, celostně (integrovane), neměly bychom zapomínat, že obsah bublin by se měl dotýkat více, resp. všech, vzdělávacích oblastí. To znamená, že nabízené činnosti by měly rozvíjet všechny oblasti, tedy **ke každé vzdělávací oblasti bychom v rámci tematického celku měly nabídnout alespoň jednu činnost**.

Mapa může mít pro nás mnoho výhod: je názorná, neustále vidíme před sebou hlavní cíle, vidíme, zda celek má „hlavu a patu“. Z mapy je dobře patrný celkový rozsah či „záběr“ i vnitřní propojení jednotlivých částí. Můžeme pak z předestřené nabídky činnosti volně vybírat, různě kombinovat, operativně obměňovat dle potřeby, aniž bychom ztrácely přehled. Myšlenkové mapy mohou zůstat otevřené, můžeme s nimi

¹⁶ RVP PV, kap. 12. Povinnosti předškolního pedagoga.

pracovat volně a tvořivě, můžeme popsat z počátku jen několik bublin a dále postupovat podle toho, co vyplyne z kontextu a co se dozvídáme z průběžné evaluace. Mapu tak postupně více rozvíjíme a doplňujeme. Právě to považujeme za jednu z největších předností. Nutno dodat, že bychom neměly postupovat zcela libovolně a náhodně, ale vždy korigovat naši nabídku podle stanovených cílů.

12. Co a jak formulovat, jaké pojmy užívat

Již víme, s jakými kategoriemi při rozvedení tematického celku pracujeme: kromě **témat** pracujeme vždy s **cíli**, **činnostmi** a **výstupy**. Nyní si povšimneme, jakých pojmů bychom měly užívat, aby plán byl **průhledný, srozumitelný a odborně správný**.

Uvědomme si, že právě různorodé a odborně nepřesné užívání pojmů způsobuje, že naše zápisy nejsou dostatečně přehledné. Mohou být nejasné nám samotným a druhým mohou připadat nesystematické. Pokud se zamyslíme nad vlastními mapami či plány tematických celků, můžeme objevit, že se nám cíle, výstupy i činnosti vzájemně směšují. Tím si situaci zbytečně komplikujeme.

Pokud tedy rozpracováváme tematický celek, musíme přesně rozlišovat mezi stanovenými cíli, podtématy, která nás napadají, a činnostmi, které se k nim hodí. V případě tvorby ŠVP i TVP existuje celkem jednoduchá rada: protože potřebné pojmy vymezuje RVP PV, řídme se tím, jakým způsobem jsou zde předmětné kategorie formulovány. **Pracujeme se stejnými pojmy jako RVP PV.**

Jak můžeme vidět, systém pojmů užívaný v RVP PV, je poměrně jednoduchý. Vše je formulováno především **z hlediska dítěte**. Stejně tak bychom měly postupovat i my, a to následujícím způsobem:

- Vzdělávací cíle formulujeme jako **rozvoj, osvojení, seznamování, posilování, získání** apod.
- Pokud použijeme pojem „záměry“, pak je zřejmé, že se jedná pochopitelně o naše záměry, nikoli o záměry dítěte a musíme je tedy formulovat z hlediska učitelky; naším záměrem je tedy něco u dítěte **posilovat, rozvíjet**, dítěti v něčem **pomoci**, dítě **vést**, něco dítěti **umožnit** apod.
- Výstupy (očekávané kompetence) uvádějme ve formě **infinitivu**, neboť **popisují** to, co dítě zpravidla dokáže, co umí, co zvládá: *vyjadřovat se, popsat, poznat, uvědomovat si, zvládat, znát, bránit se* apod.
- Nabídku činností můžeme vyjádřit více způsoby: můžeme formulovat obecně, jako **„konání“** (*rozvíjení, pozorování, vytváření*), nebo jako **„druhy“ činností** (*manipulace, hra, cvičení, poslech, dramatizace*), popř. **slovesem v první osobě plurálu** (*modelujeme, cvičíme s hudbou, hrajeme si.*)¹⁷ apod.
- Jak budeme formulovat témata, je na nás, protože v obsahu RVP PV jsou poznatkové okruhy integrované a konkrétní témata skrytá v nabídce činností, popř. v očekávaných výstupech. Zdá se být logické, že témata můžeme vyjádřit **heslovitě**, popř. jednoduchým **slovním spojením**, stejně tak i **ve větách**.

Nutno souhlasit s tím, že rozumět odborným pojmům a dbát na pojmovou správnost by mělo být samozřejmou součástí odborné výbavy každé učitelky a základem její pedagogické činnosti. Přesto často nepovažujeme za důležité dodržovat odbornou terminologii a nevěnujeme tomu patřičnou pozornost, čímž tak trochu rezignujeme na

¹⁷ Způsob, který zvolíme, bychom pak měly používat v celém ŠVP či TVP.

vlastní odbornost. Dodržování uvedených postupů a pojmů bychom neměly vnímat jako pouhou formalitu, ale jako výraz profesionálního přístupu k vlastní práci.

13. Jaký význam mají evaluační činnosti

Potřebnost evaluačních postupů v každodenní vzdělávací činnosti učitelky je přímým důsledkem značné samostatnosti a volnosti. Protože samy vytváříme pro svou třídu konkrétní vzdělávací program, je na nás, abychom si také samy sledovaly a ověřovaly, **zda a jak náš program funguje**. Hodnocení vlastní práce i dosahovaných výsledků se tedy pro nás stává nutností.

Evaluace v praxi znamená, že se učitelka neustále **ohlíží za průběhem i výsledky své práce**. Všimáme si tedy toho, co se událo, co a jak proběhlo, uvědomujeme si, co jsme pozorovaly, co naše zjištění znamená, sledujeme, kde vznikají případné problémy, zvažujeme důvody těchto problémů, hledáme, jak je řešit. Závěry pak promítáme do svojí další činnosti: zaměřujeme se na potřebné dovednosti, upravujeme podmínky apod. **Kontrolujeme tedy a hodnotíme především samy sebe, a to za účelem plánování dalšího postupu**.

Můžeme říci, že učitelka tak provádí evaluaci neustále. Hovoříme proto o **evaluaci průběžné**. Průběžně sledujeme realizaci tematického celku, sledujeme, jak se rozvíjejí jeho části, zda nabízené činnosti vedou k výstupům, všimáme si, co se daří či nedaří uplatnit apod. Tak se průběžně dozvídáme, nač můžeme navazovat, k čemu se vracet, co je třeba doplnit, čím by bylo vhodné pokračovat, co je třeba zlepšit, nač dát příště pozor.¹⁸ Průběžně tak rozvíjíme vzdělávací nabídku, upravujeme či měníme své postupy.

Tato průběžná evaluační činnost by měla být východiskem k **evaluaci po ukončení tematického celku**, popř. jeho větší části, v určitém časovém intervalu, při podstatné změně podmínek (po ukončení adaptace nebo pobytu dětí ve škole v přírodě) apod. V těchto fázích bychom měly zkontrolovat, zda vše proběhlo podle předpokladů, či nikoli. Porovnáváme tedy to, co se skutečně událo, s počátečním plánem. Posuzujeme, zda a v jaké míře byly naplněny vzdělávací cíle a hodnotíme vzdělávací přínos (co děti získaly, co se naučily). Zpravidla není třeba se obávat, že bychom vzdělávací cíle nenaplňovaly. Pokud si stanovujeme jen hlavní cíle (což postačuje), povětšinou zjistíme, že výsledný „záběr“ byl větší, resp. širší. Nejen, že zpětně vidíme řadu dílčích cílů, k nimž vzdělávání přispělo, ale také řadu okolností a příležitostí, které předpokládané výsledky obohatily. Většinou tak zjistíme, že děti si odnášejí více, než jsme očekávaly.

Závěrečnou evaluací získáváme řadu významných podnětů pro pedagogickou činnost s dětmi v další etapě. Stejně tak můžeme využít získaných poznatků i pro „vylepšení“ tematického celku v případě, že jej budeme opakovat s jinou třídou či jinou skupinou dětí (např. může zhodnotit, zda byly dílčí části dobře zvolené co do obsahu i počtu, které z nich se nerealizovaly a proč, jak se blok rozvinul v průběhu jeho realizace, oč byl obohacen, které činnosti se dařily a byly zajímavé, které se nezdařily atp.).

Důležité je tímto způsobem své postupy rozmyslet a pracovat skutečně dynamicky. Zápis není to hlavní. Měly bychom poznamenávat jen ty skutečnosti, které považujeme za důležité. Je totiž pravděpodobné, že bez poznámek bychom mnohé

¹⁸ Poznámky mohou být velice jednoduché, jejich časová náročnost pak minimální.

zpětné informace zapomněly a nevyužily je. **Stručné poznámky**, zanesené třeba přímo do plánů či jiných našich pracovních podkladů, popř. do třídní knihy, by nám měly k systematické, soustřednější a cílevědomé vzdělávací práci s dětmi stačit.

Připomeňme si, že evaluační činnosti by měly být přirozenou součástí všech našich vzdělávacích činností, neboť podporují **reflexivní charakter práce**. Jedná se tedy o **cyklickou aktivitu**, o určitou **metodu**, pro níž jsou charakteristické dynamický způsob myšlení, pružnost, přizpůsobivost a využívání zpětnovazebních mechanismů.

14. Jak řešit časový plán

Volnost ve zpracování vzdělávacího obsahu v rámci tematického celku předpokládá, že si obdobně poradíme také s **časovým plánem**. Snažme se, aby byl **otevřený a volně měnitelný** podle toho, jak bude vzdělávání probíhat.

Jistě je potřebné a v celku logické, abychom si pro tematický celek alespoň přibližně stanovily časový prostor a připravily si **orientační** časový plán. Pokud postupujeme dostatečně pružně a reflexivně, je pravděpodobné, že se od příliš pevného plánu odchýlíme. Může záležet nejen na obsahové bohatosti tematického celku, na povaze tématu či náročnosti obsahu, ale také na zájmu a potřebách dětí; každá tematika může být pro děti jinak zajímavá, některé téma děti snadno osloví a zaujme, jiné nikoli. Pokud bychom tedy stanovovaly přesný časový harmonogram, byl by pro nás omezující. Jako výhodnější se jeví počítat s upřesněním časového plánu v průběhu vzdělávacího procesu.

V praxi bývá často uplatňován způsob, kdy se plánuje na časové úseky. Logickým úsekem se zdá být týden či měsíc. To jistě může mít své opodstatnění (např. z důvodů organizačních nebo kvůli přehlednosti plánů). Vztah témat a času je pak nejčastěji řešen způsobem co měsíc, to téma, co týden, to podtéma. I v tomto případě bychom měly takovýto plán vnímat jako **orientační** a bez obav prodlužovat či zkracovat plánovanou dobu podle průběhu vzdělávání.

15. Denní příprava učitelky na vzdělávací činnost

Je běžnou praxí, že se připravujeme na následující den (či několik dní), na konkrétní aktivity s dětmi, chystáme si pomůcky a materiály, promýšlíme potřebné podmínky apod. Jako učitelky bychom pochopitelně měly být na vzdělávací činnosti každodenně dobře připraveny. Víme, že děti by neměly být vystavovány nepromyšlenému tápání a náhodnému experimentování a neměly by čekat, až si vše potřebné teprve zařídíme.

Některé učitelky jsou přivyklé „dělat“ přípravu písemnou, jiné nikoli. **Příprava nemusí mít písemnou podobu**. Stačí, pokud máme vše promyšleno a nachystáno (např. máme po ruce dostatečně bohatý zásobník her, textů, říkanek, písní či didaktických materiálů, z nichž budeme volně vybírat, co se bude nejlépe hodit v konkrétní situaci, jsou-li potřebné pomůcky dětem snadno přístupné, máme-li jich dostatečné množství, máme-li dostatečně zajištěnu bezpečnost dětí apod.).

Někdy je písemná příprava potřebná, např. u začínajících učitelek, kdy je nutno přípravu dostatečně prokonzultovat s vedoucí učitelkou a vyrovnat tak dosavadní

nedostatek svých praktických zkušeností. Máme-li krátkodobou praxi, nebo čeká-li nás neobvyklé téma či složitější práce, pak nám pečlivější písemná rozvaha může poskytnout potřebnou oporu a pomoci získat větší jistotu.

16. Jak obohacovat základní vzdělávací nabídku

Zopakujme si, že kromě tematických celků, které v našem případě představují **základní nabídku**, můžeme náš program dětem zpestřit, obohatit a doplnit dalšími činnostmi a aktivitami. Mohou to být samostatné pedagogické **projekty**, které nás či děti zaujmou, nebo různě zaměřené dílčí vzdělávací **programy**, které považujeme za zajímavé a nebo jejich potřeba v průběhu vzdělávání dětí vyvstala. Abychom měly tuto možnost, měly bychom dbát, aby v TVP zůstal pro tyto aktivity nějaký prostor.

Poměrně často učitelky pracují s **pedagogickými projekty**. Povšimněme si, co takový pedagogický projekt představuje ve vzdělávací praxi mateřské školy. Můžeme říci, že je to **ucelený a relativně samostatný celek a jeho vzdělávací plán**. Může mít formu integrovaného tématu, praktického problému ze životní reality nebo praktické činnosti, na jejímž konci je **konkrétní výstup**; tímto výstupem může být nějaký praktický výrobek, stavba, výtvarné dílo, slovesný či dramatický produkt apod. Např. může jít o ekologický projekt zaměřený třeba k třídění odpadu, může se jednat o přípravu karnevalu včetně výroby masek, o plán činností pro pobyt dětí ve škole v přírodě, o dramatizaci pohádky apod. Může se jednat o projekt obsáhlejší a dlouhodobější, stejně tak o krátkodobou záležitost. Vzdělávací přínos pedagogických projektů spočívá v tom, že je můžeme cíleně využívat ve vhodných situacích; máme je připraveny „v zásobě“ (v metodickém portfoliu) a ve vhodné chvíli je zařadíme do programu (např. jedeme na školu v přírodě a na základě předchozích zkušeností máme vypracován projekt s názvem Skřítkové a strašidylka, který se nám velmi vydařil; máme jej dobře propracován a teď jej znovu použijeme). Můžeme tak mít rozmyšleny a připraveny projekty i pro další různé příležitosti a zařadíme je tehdy, když vhodná chvíle nastane (např. návštěva divadla, výlet, slavnost apod.).

Může ale nastat i jiná situace. Např. naše soustředěné sledování dětí a jejich vzdělávacích pokroků nás upozorní na určité problémy, které je třeba řešit jistým systematickým „nácvikem“. Forma jednorázově realizovaných projektů se nám tedy nehodí. Nejedná se tedy o příležitost či téma, ale o konkrétní **činnosti**, které je nutno uskutečňovat dlouhodoběji, pravidelně a systematicky, a tedy **opakovaně, po určité dobu** (třeba i každodenně). Hovoříme pak o **programech**, které bývají zaměřené k rozvíjení určitých dílčích schopností a procvičování dovedností. Běžně tímto způsobem v praxi uplatňujeme např. řízené pohybové činnosti, artikulační, řečová, sluchová, rytmická a logopedická cvičení, grafomotorické činnosti apod. Tyto programy zařazujeme dle jejich povahy buď průběžně, kdykoli se naskytne příležitost, nebo v pravidelných intervalech (např. každý den, v týdenním rytmu apod.).¹⁹ Můžeme je vnímat buď jako činnosti **režimové**, které jsou pak součástí pravidelného denního programu (např. řízené pohybové činnosti), nebo jako činnosti **doplňkové**, popř. jako určité zpestření (hra na flétnu, „angličtina“). Mohou být i náplní pro chvílky individuální práce s dětmi apod.

¹⁹ Důležité je, aby tyto činnosti nebyly prováděny formou nuceného nácviku, či mechanického drilu, ale aby byly dítěti podávány nápaditou, pro ně lákavou (či alespoň přijatelnou) a nenásilnou formou. Vhodný způsob tvorby a realizace těchto programů lze spatřovat v propojení „nacvičovaných“ činností s určitým tématem.

V případě speciálního vzdělávání běžně uplatňujeme **programy speciálně pedagogické péče**, které slouží k procvičování specifických činností a dovedností.

Jako učitelky bychom měly dokázat účelně využívat **vzdělávací příležitosti**, které se **neplánovaně** objeví. Znamená to reagovat na aktuální dění a situace. Jejich vznik nemůžeme dopředu předpokládat a nemáme tedy ani čas se připravit. Musíme reagovat spontánně a improvizovat „za pochodu“. Takovou okolností či událostí může být např. zvláštní přírodní úkaz (zemětřesení, záplavy), neobvyklá společenská událost (různé místní slavnosti, sportovní soutěž, o které se všude v okolí dítěte mluví apod.). Pokud se nám podaří takovouto příležitost využít, může mít výrazný vzdělávací účinek, neboť vychází z bezprostředního dětského prožitku. Dbejme, abychom vhodných situací, které děti mohou oslovit, využívaly. Někdy mohou dát dětem daleko více než pečlivě připravovaná vzdělávací nabídka. Vzdělávací efekt těchto příležitostí můžeme ještě více zhodnotit tím, že to, co se děti při této neplánované příležitosti dozvěděly či čemu se naučily, využijeme v další plánované práci a získanou zkušenost tak upevníme.

Mnoho zajímavých podnětů a námětů mohou vnášet do vzdělávací nabídky také **samy děti**. Zvláště některé zvědavé děti a děti s velkou fantazií mohou být nekonečným zdrojem nápadů a námětů, jimiž lze třídní vzdělávací nabídku zajímavě zpestřovat a obohacovat.

17. Možné přístupy k tvorbě doplňujících tematických celků

Pokud soubor tematických celků, které povětšinou přebíráme z ŠVP, ponechává prostor pro další vzdělávací nabídku, můžeme další tematické celky, projekty či programy komponovat samy. Celky jsou většinou menší, relativně samostatné. Vytváříme je tak, že vždy propojujeme:

- téma;
- cíle (v podobě záměrů či v podobě výstupů);
- činnosti (a příležitosti).

Ukazuje se, že můžeme začít kteroukoli z těchto komponent. Lze vyjít z cílů, z konkrétního tématu a stejně tak i z činností (či příležitostí). Ukažme si, na příkladech, jak všechny kategorie vzájemně propojujeme a přiřazujeme.

Začínáme tématem

Zvolíme si určité **téma**, postupně jej rozvedeme do **dílčích témat** a k nim **navrhne činnosti ve vazbě na očekávané výstupy**.

Dítěti velmi blízké téma je např. téma Naše hračky. Tvořivá učitelka okamžitě vidí celou řadu příležitostí, které toto téma nabízí. Děti mohou získat nejrůznější poznatky o předmětech, jejich vlastnostech (materiály, barvy...), můžeme cvičit matematické a prostorové pojmy (řadit je, třídit, porovnávat...), můžeme cvičit zručnost, manipulační schopnosti (oblékání loutek, manipulace se stavebnicemi), výtvarné dovednosti (výroba hračky) apod. Toto téma je velice bohaté a nabízí široké možnosti, proto si jej rozvedeme (uspořádáme) do řady dílčích témat: Z čeho jsou hračky vyrobeny; Kde se hračky vyrábějí; Kde hračky bydlí; Jak jsem dostal hračku; Moje nejoblíbenější hračka apod. A učitelku napadají další možnosti: jedno z dílčích témat např. předpokládá, že děti budou přinášet do mateřské školy svoje hračky. To může velice usnadnit dítěti adaptaci na nové prostředí. Dítě si s sebou ponese kousek svého domova a bude s ním

moci seznámit ostatní děti a učitelku. S jakými hodnotami se bude dítě v tématu setkávat? Hodnotou bude tedy tolerance, ale důležité je i vzájemné respektování a dodržování pravidel, protože přítomnost hraček dětí v mateřské škole bude vyžadovat vytvoření pravidel, která mohou v budoucnu pomoci i vzájemnému spolužití. Jedním z důležitých pravidel by mělo být také respektování vlastnictví druhého. Hračky se pravděpodobně stanou motivací ke komunikaci a k navazování kontaktů. Dítě bude mít velký prostor pro volby činností a navazování kontaktů, bude se moci rozhodnout, s kým, kdy a kde si bude hrát, komu půjčí své hračky nebo koho požádá, aby mu půjčil hračky. Jistě lze tuto situaci využít také pro rozvoj řečových a komunikativních dovedností dítěte: kupříkladu jednou z činností může být hra na plyšový cirkus, kdy si každé dítě donese z domova plyšové zvířátko a představí je ostatním, ukáže, co umí, jak se jmenuje atd.). Podobně dílčí téma Kde se hračky vyrábějí může přivést děti k tématu Jak jsem se narodil apod., téma Jak jsem dostal hračku k tematice oslav, obdarování, vzájemných vztahů mezi lidmi, může motivovat děti ke hře na rodinu (a dostaneme se k osvojení si poznatků o rodině, o zvycích a práci...). Pokud využijeme různosti hraček, které děti donesou (např. jsou to auta, zvířátko apod.), téma může přispět k osvojení si nejrůznějších poznatků (např. z okruhu doprava, živá příroda apod.). Učitelka bude mít spíše problém svoje nápady uspořádat²⁰.

Můžeme postupovat různými cestami. Jednou např. využijeme myšlenkovou mapu: vybereme z nápadů vhodně navazující dílčí témata a v jejich rámci si pak navrhujeme činnosti a zvažujeme výstupy ve vzájemném propojení.

Lze uvažovat i jinak. Tematický celek zvažujeme následujícím způsobem:

1. kterým dovednostem a poznatkům se dítě naučí,
2. které hodnoty může poznat,
3. jak tematický celek může ovlivnit jeho postoje.

Tato úvaha je v souladu se třemi rámcovými vzdělávacími cíli a dovede nás k tomu, že si uvědomíme hlavní vzdělávací cíle celého tematického celku. Z nich pak budeme vycházet při rozpracovávání dílčích témat, činností a výstupů. (Tato cesta je vhodnější u menších tematických celků, u celků tematicky bohatších a rozsáhlejších bývá vhodnější cesta první.)

Způsob, kdy začínáme tématem, staví na schopnosti tvořivě improvizovat. Počítá s tím, že na závěr tematického celku by měla proběhnout jeho evaluace, ve které zrekapitulujeme a vyhodnotíme, které cíle byly naplňovány, popř. které kompetence dětí se rozvíjely (alespoň ty hlavní – a zřejmě se objeví další, které jsme původně ani nepředpokládaly). Získáme tak důležité informace pro další pedagogickou činnost s dětmi (dozvíme se, nač je možno bezprostředně navázat, v čem lze pokračovat, co je popř. třeba zopakovat apod.). Můžeme dojít i k jiným závěrům (např. k tomu, že se u dětí rozvíjely zvláště osobnostní a sociální kompetence a že by tedy tento tematický celek byl napříště velice vhodný třeba pro období adaptace dětí na prostředí mateřské školy).

Začínáme od činnosti

Touto cestou se často v praxi vydáváme úplně přirozeně. Většinou využíváme toho, s čím si děti rády hrají a jaké aktivity preferují, a snažíme se této **oblíbené činnosti maximálně využít ke vzdělávání dětí**. Oblíbená hra, jíž se společně účastní

²⁰ Tento příklad dokazuje, že schopná učitelka zvládne „učit“ cokoli na jakémkoli tématu.

značná část dětí, může být např. budování různých staveb, mnohdy velmi pestrých a složitých.

Učitelka tedy vychází od činností, v našem případě tedy od toho, co všechno lze s kostkami dělat. Manipulovat s nimi, zkoumat je (rozlišovat barvy, tvary, materiály), stavět z nich, počítat je, třídit, uspořádat. Stavby lze různě námětově motivovat (stavíme město, most přes řeku, cesty a silnice, zoologickou zahradu...). Vytvořené stavby můžeme zachytit výtvarně (kresba, malba), doplnit je např. výtvary s plastelíny či jinými doplňky. Můžeme si všimnout, z jakého jsou kostky materiálu, přiblížit si jeho vlastnosti, využití apod. Společné stavby vedou děti ke spolupráci, učí se spolu komunikovat, dohodnout se, cvičí také své vyjadřovací schopnosti. Činnosti a zároveň i možné okruhy námětů dovedou učitelku k očekávaným výstupům v celé řadě oblastí (např. rozvíjení manipulačních dovedností, komunikativních a řečových dovedností, procvičování smyslů, vnímání prostoru, osvojení a rozvíjení předmatematických pojmů a představ, výtvarné dovednosti, rozvoj poznání dítěte v různých tematických okruzích apod. Tyto výstupy si učitelka zformuluje a jimi se bude v průběhu činností řídit. Co se týče námětu, učitelku jistě napadnou vhodná témata, která se hodí (např. hlavní téma Stavíme město, Kostky a kostičky, Stavíme domov pro zvířátka, Zoologická zahrada apod.).

Je možno postupovat stejně jako v prvním případě. Buď tematický celek rozpracujeme globálně (stanovíme si společné cíle a okruhy činností), nebo činnosti i výstupy pojmenováváme v rámci dílčích témat. Obdobně se i zde předpokládá, že učitelka provede závěrečnou evaluaci.

Začínáme od cílů či vzdělávacích záměrů

Tvorba tematického celku může začít tím, že si učitelka stanoví určité **vzdělávací záměry, ať už jeden či více**. Připravujeme pak program takových činností, které vedou k jejich naplňování. Téma můžeme převzít z ŠVP, můžeme si je vymyslet a nebo může vyplynout z konkrétní situace.

Jednou z eventualit, kdy je vhodné volit tento postup, bývá **tvorba tematického celku pro určitou situaci**, která jasně definuje vzdělávací záměry.

Jako příklad můžeme uvést přípravu tematického celku pro začátek školního roku, resp. pro období adaptace nových dětí. Učitelka při jejich stanovení vychází z toho, co toto období znamená pro dítě, co dítě bude potřebovat, co by se mělo naučit. V této době se každé dítě potřebuje ubezpečit, že mateřská škola je pro ně místem bezpečným, kde mu nikdo nebude ubližovat, dítě potřebuje prostor k reakci na probíhající změnu a čas proto, aby se s ní mohlo vyrovnat. Potřebuje také podmínky k tomu, aby bylo spokojené a v pohodě. Ale také potřebuje přemýšlet, rozhodovat se, komunikovat a upevňovat si své sebevědomí atd. Základní hodnotou, kterou bychom měly v této době dětem nabídnout, je svoboda a vzájemné respektování, se kterými souvisí potřeba jasného řádu a pravidel v oblasti lidských vztahů, komunikace a spolupráce. Dítě potřebuje posilovat své sebevědomí a sebedůvěru, mělo by poznat, že může jednat svobodně, uplatňovat se, ale ne na úkor ostatních dětí atd. Dle této úvahy učitelka snadno stanoví hlavní vzdělávací záměry: posilovat získání jistoty a důvěry, podporovat rozvoj sebevědomí, rozvíjet u dětí prosociální postoje a stejně tak i jejich interaktivní a komunikativní dovednosti.

Můžeme dále pokračovat otázkou: A jaké téma by se tedy pro toto období hodilo? Pro někoho to může být téma z přírody (nepodobáme se trochu jablíčkům na jednom stromě nebo makovým zrnkům v jedné makovici?), jiný se inspiruje literárním útvarem (třeba pohádkou nebo básničkou, písničkou), pro někoho je zajímavější téma ze života (Hlavně žádná boule, Nikdo není sám, Pojd' si se mnou hrát ...) apod. Může to být např. i téma Kouzelný košík, kdy nabídneme dětem košík s převleky, které děti přirozeně inspiroují ke společným hrám a zároveň jim usnadní komunikaci (dítě se tím, že nemluví a nejedná samo za sebe, ale např. jako pejsek, cítí jistější a odvážnější).

Jiným příkladem, kdy začínáme **od cílů**, může být příprava tematického celku pro pobyt dětí ve škole v přírodě. *I tento celek má jasně dané vzdělávací cíle: adaptace dětí na novou situaci, přizpůsobení se životu mimo rodinu, posilování citové samostatnosti dětí, posilování prosociálních postojů dětí, rozvoj komunikativních schopností a dovedností, podpora vzájemných kamarádkých vztahů, rozvoj schopnosti být členem určitého společenství apod. Učitelka připraví dětem pestrý program nejrůznějších činností. Program činností bude zpracován tak, aby sledoval rámcové cíle vzdělávání a aby obsahově vytvářel celek – aby denně navazoval na předchozí zážitky a zkušenosti, pokračoval a přinášel stále nové zážitky a poznatky, eventuelně aby bylo možno pokračovat i po návratu do mateřské školy (nechat prostor pro dokončení některých činností, doznívání a hodnocení zážitků...). Vhodné téma, které nabízí širokou škálu možností, může být např. pohádkové téma Skřítkové a strašidýlka, která provázejí děti pobyt ve škole v přírodě (Mecháček, Pořádníček, Žalobníček, Stejskal, pohádkový skřítek apod.).*

Vzdělávací cíle můžeme stanovit také podle toho, **co jsme zjistily v evaluačním procesu.**

Učitelka např. zjistí problémy dětí v sociálních dovednostech. Děti se nedokážou dohodnout, vzájemná spolupráce jim činí obtíže. Stanoví si tedy vzdělávací cíle: poznávání pravidel společného soužití, rozvoj schopnosti spolupracovat, rozvoj prosociálních vztahů a postojů apod. Pro učitelku to znamená, že hledá vhodné téma, popř. tematický celek, který bude plánovitě následovat a upraví ho tak, aby v něm bylo dostatek prostoru a možností k naplňování těchto cílů (promyslí a navrhne konkrétní nabídku činností a příležitostí, např. v tomto případě může zvolit besedu na téma Jak se k sobě máme chovat, může využít některých příběhů s dětským hrdinou, může zařazovat různé sociální hry, kde si děti pomáhají, nebo musí společně přemýšlet, a stejně tak i činnosti, jejichž výsledkem je společné dílo (stavba, obraz, tematická hra, dramatická scénka apod.) Právě tematické hry mohou být oním ústředním tématem (hra na školu, svatba nebo „jeden za všechny, všichni za jednoho“ apod.). Důležitou roli hraje opět následné vyhodnocení celku.

Pokud vycházíme od cílů, nemělo by jich být příliš mnoho. Velmi důležité je zpětné vyhodnocení tematického celku. Po jeho ukončení provedeme analýzu, zamyslíme se nad tím, do jaké míry se nám dařilo naplňovat hlavní cíle, které jsme si stanovily, vyhodnotíme, jaké poznatky, dovednosti, hodnoty či postoje děti získaly. Zjistíme tím, že jsme naplňovaly i řadu specifických cílů, aniž jsme se jimi zabývaly na počátku.

Začínáme od očekávaných výstupů (od dílčích kompetencí) ²¹

Jistou obdobou, kdy učitelka postupuje od cílů, je cesta **od konkrétních způsobilostí a dovedností (kompetencí)**. To využijeme zejména v případě, kdy potřebujeme u dětí rozvíjet určité důležité dovednosti. Jde vlastně o cílené „cvičení“ příslušných dovedností. Může jít např. o rozvoj logopedických či psychomotorických dovedností, výtvarných dovedností či dovedností důležitých pro zahájení systematického školního vzdělávání (např. pro přípravnou třídu). Právě podoba tematického celku má sloužit k tomu, aby se nejednalo o mechanický nácvik izolovaných dovedností (úkonů), ale aby toto „cvičení“ dovedností bylo pro děti přirozené a uchopitelné. Pokud činnosti nabízíme dětem v rámci určitého tematického celku, resp. jsou-li propojené zajímavým tématem, děti provádějí „nácvik“ spontánně, na základě své vnitřní motivace, a nikoli pod vnějším nátlakem či formou drilu.

Učitelka si stanoví konkrétní výstup, ke kterému chce děti vést (např. správné držení tužky, zručné zacházení s grafickým materiálem, správné dýchání apod.). Dle toho si rozvrhne činnosti, které dětem nabídne (např. kresba různým materiálem na různé formáty papíru, dechová cvičení - dýchání nosem, kontrola nádechu, výdechu apod.). Dále bude promýšlet sled kroků tak, aby činnosti na sebe navazovaly a postupně narůstala jejich náročnost a aby se tak dovednost, kterou u dětí rozvíjí, zdokonalovala. Učitelka vlastně sestavuje program postupných kroků, resp. konkrétně zaměřený rozvíjející (stimulační) program. K tomuto programu kroků učitelka hledá vhodné téma či témata, která konkrétní činnosti smysluplně propojí. Např. v rámci rozvoje logopedických dovedností bude nacvičovat správné dýchání. Tematický celek by mohl nést název Vítr v plachtách. Kromě samotných dechových činností toto téma už samo evokuje řadu dalších doprovodných a pestrých námětů a činností: nabízí se např. téma loď, počasí, cestování atd. Pro učitelku není problém doplnit nabídku vhodnými aktivitami, hrami, písničkami, říkadly apod.

Ať už budeme postupovat jakýmkoli způsobem, měly bychom při komponování tematického celku postupovat následovně:

- uvědomme si, že výsledek byl měl být pro nás východiskem a oporou k **cílené a promyšlené vzdělávací činnosti** (stanovme si tedy hlavní cíle);
- zahrňme **více vzdělávacích oblastí** (biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní, environmentální);
- zvažujme **rozvoj celé osobnosti dítěte a jeho kompetencí** (nezapomínejme, že se nejedná jen o poznatky, ale také dovednosti, hodnoty i postoje);
- volme **témata dítěti blízká**;
- snažme se o **vnitřní propojenost a smysluplnost učiva** (nejde jen o pouhé seskupení činností či námětů);
- snažme se vidět svět **očima dítěte** (uvědomme si jeho možnosti i potřeby);
- vytvářejme podmínky pro **prožitkové učení**, umožňujme **učení individuální i kooperativní**;
- pamatujme na **vnitřní motivaci dítěte** (umožňujme mu se rozhodovat a samostatně volit činnosti);
- pracujme se **zpětnou vazbou** (průběžně vyhodnocujme a dle výsledků i zájmů dětí operativně rozvíjejme a obměňujme vzdělávací nabídku).

²¹ Je třeba připomenout, že kompetence jsou vlastně cíle formulované v podobě výstupů.

18. Co a jak zapisovat do třídní knihy

Podle novely školského zákona²² vedou mateřské školy **povinně v každé třídě třídní knihu**. Ta má obsahovat průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu. Další požadavky na obsah a formu této pedagogické dokumentace školský zákon nestanovuje. Všechny oficiálně vydávané tiskopisy jsou pouze doporučené.

V současné době učitelky v mateřských školách vedou v každé třídě jednotný Přehled výchovné práce, který je pozůstatkem doby minulé a který z mnoha důvodů dnešním podmínkám nevyhovuje. Proto se připravuje dokumentace nová. Protože dnes je umožněno, aby mateřské školy pracovaly různými způsoby, bude nabídnuto také více variant třídní knihy²³. Každá mateřská škola si z nich bude moci **vybrat** takovou variantu, která jejímu školnímu vzdělávacímu programu a způsobu práce nejlépe vyhoví. Pokud dostatečně nevyhoví žádná, může si mateřská škola některou variantu dle potřeb upravit, popř. si **vytvořit vlastní** (za předpokladu, že třídní kniha splní zákonný požadavek, tj. že poskytne o vzdělávání a jeho průběhu **průkazné údaje**).

Vzniká otázka, co lze považovat za průkazné údaje. Kromě obvyklých rubrik, jako jsou údaje o škole i třídě, datum, počet přítomných dětí apod. budeme zapisovat především **činnosti**, a to v rámci **integrovaných bloků**. Měly bychom zapisovat vzdělávací činnosti **praktické i intelektové, které ten který den proběhly**. Zapisovat bychom měly **stručně**. Stačí popsat **hlavní činnosti** (co děti během dne v mateřské škole dělaly, co prožily apod.).

V třídní knize můžeme zaznamenávat také důležité **poznatky a výsledky evaluace**. Pokud tomu tak je, zápis má významnou autoevaluační, resp. **hodnotící a reflexivní** funkci. Může nám pak sloužit jako obraz o výsledku naší každodenní odborné činnosti, jako doklad o námi vynaloženém pedagogickém úsilí a být východiskem a oporou pro následnou vzdělávací činnost, resp. pro další pedagogická opatření. Teprve na druhém místě by měl zápis sloužit jako podklad pro kontrolu a **evaluaci vnější**, pro ředitelku, popř. pro inspekční orgány.

Nová podoba třídní knihy by nám měla pomoci řešit také otázku vztahu mezi tímto zápisem a vzdělávacími „třídními“ plány. Mělo by se jednat o **vzájemné propojení**, nikoli o to, že bychom dvakrát zapisovaly stejné údaje, jednou v čase budoucím a podruhé v čase minulém.

Povšimněme si, jaké rozdíly lze vidět mezi samotným plánem a zápisem v třídní knize: plán vystihuje záměr, zápis popisuje realitu; plán připravujeme předem, zápis provádíme po skončení denního programu; plán je obecnější, obsahuje vzdělávací cíle, v třídní knize zaznamenáváme konkrétní vzdělávací činnosti, plánování je o zamýšlené nabídce, zápis v třídní knize o tom, co z této nabídky proběhlo, co bylo realizováno; nabídka činností v plánu se týká delšího časového období, zápis vypovídá o průběhu jednoho dne apod.²⁴

²² Zákon 561/2004 sb., § 28 písm. f).

²³ V současné době se připravuje dlouhodobější ověření několika návrhů vzešlých ze současné praxe. Předpokládá se, že nové tiskopisy třídní knihy budou mít mateřské školy k dispozici v průběhu školního roku 2006/2007, nejpozději pak k 1.9.2007.

²⁴ Údaje uvedené v třídní knize jsou tedy jiné, než údaje v plánu, a to jak svou povahou, tak i samotným obsahem. Dokládají, jak učitelka původní plán rozvinula a obohatila a jak původní plán případně proměnila (např. v důsledků aktuálních okolností či na základě výsledků evaluace). Údaje v plánu a údaje v třídní knize tak nemusí obsahově přesně korespondovat.

TVP a zápis v třídní knize nemůžeme tedy zaměňovat ani nahrazovat. Měly bychom je vést tak, aby se vzájemně doplňovaly a abychom „psaly“ co nejméně. Dobře vedený záznam v třídní knize, včetně evaluačních postřehů a poznámek, by nás mohl vést k soustředěnému promýšlení dalších kroků a účelně doplnit TVP bez dalšího psaní. Naučíme-li se s třídní knihou tímto způsobem pracovat, a podaří-li se nám provázat TVP a zápisy v třídní knize, můžeme si tak písemnou pedagogickou dokumentaci podstatně zjednodušit.

19. TVP a individuální vzdělávací plán

Kromě třídních vzdělávacích plánů v praxi mateřské školy uplatňujeme také **individuální vzdělávací plány**, a to zejména v případě vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (popř. dětí mimořádně nadaných)²⁵.

Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu v mateřské škole uskutečňujeme tehdy, pokud to situace vyžaduje (tzn., pokud bez něho nemůžeme vzdělávání dostatečně přizpůsobit specifickým potřebám a možnostem dítěte)²⁶. Nejčastěji to bývá v případě **individuální integrace dítěte**, jehož zdravotní postižení je natolik závažné, že vyžaduje nejen značný rozsah **speciální pedagogické péče**, ale také **výraznou úpravu vzdělávacího programu**.

Individuální vzdělávací plán vypracováváme ve spolupráci se speciálními pedagogy či poradenskými odborníky a **s rodiči**, popř. na žádost rodičů. Rodiče dítěte musí s tímto plánem souhlasit (musí jej podepsat). Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jsou určeny příslušným prováděcím právním předpisem²⁷. Pokud individuální vzdělávací plán vypracováváme, počítejme s tím, že se stává **závazným dokumentem** pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a **součástí dokumentace dítěte**.

Individuální vzdělávací plán by měl vycházet nejen ze ŠVP, ale zejména **z třídního vzdělávacího programu**. Můžeme jej doplňovat a upravovat v průběhu celého školního roku dle potřeby tak, aby nabízené činnosti byly pro dítě vhodné a zvládnutelné. Konkrétně to znamená, že upravujeme v rámci tematických celků výběr učiva, promýšlíme vhodnost dílčích témat a činností, navrhujeme alternativní témata či aktivity apod. Pokud již při tvorbě TVP víme o speciálních potřebách některého dítěte (či dětí), můžeme toto zohlednit přímo v nabídce konkrétních činností v rámci celé třídy, tzn. že můžeme navrhopvat takové aktivity, které může zvládat i dítě s postižením, popř. aktivity podobné, různě obměňované atd. Pamatujme dostatečně také na to, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mělo, stejně jako ostatní děti, možnost si vybrat z nabídky činností. Proto by v **běžné nabídce TVP vždy měla být aspoň jedna aktivita, která je pro integrované dítě vhodná, kterou zvládne a v níž může být úspěšné**.

²⁵ Zákon č.561/2004 Sb., (Školský zákon), § 18.

²⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., v § 18 hovoří o možnosti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na základě individuálních vzdělávacích plánů, nikoli o povinnosti vypracovávat takové plány vždy a za všech podmínek. Rozhodnutí tak zůstává na řediteli školy, rodičích a pracovnících školských poradenských zařízení, popř. dalších odborníků.

²⁷ Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Individuální vzdělávací plán by neměl být pro nás jen formální záležitostí. Měl by nám pomoci zajistit osvojení specifických dovedností v rozsahu individuálních možností dítěte, využívat potřebné kompenzační (technické i didaktické) pomůcky, zajistit všestrannou bezpečnost dítěte a stejně tak i nabídku alternativních či náhradních aktivit.²⁸ S jeho pomocí můžeme postupovat při vzdělávání dítěte s maximálním zřetelem k jeho vzdělávacím **potřebám a možnostem**, hledat optimální cesty a přístupy k dítěti i jeho vzdělávání.

Individuální vzdělávací plán by měl být pro nás oporou, nikoli však něčím, co by nás svazovalo: dbejme, aby byl dostatečně volný, poskytovat maximální prostor pro pružnou, tvořivou a vynalézavou práci, umožňoval nám neustále sledovat a vyhodnocovat vzdělávací pokroky, jichž dítě dosahuje (či naopak nedosahuje), a dle toho mohl být tento plán průběžně rozvíjen a upravován. Je třeba počítat s tím, že integrované vzdělávání dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami je práce odborně, improvizálně a kombinačně vysoce náročná a i při sníženém počtu dětí ve třídě, popř. za pomoci asistenta, značně obtížná. Ne každá učitelka je schopna takovou práci v daných podmínkách na patřičné odborné úrovni zvládnout. Zvažujeme tedy zodpovědně, jsme-li vždy schopny se s výjimečnými nároky vyrovnat, zda můžeme zajistit dítěti potřebné podmínky, včetně speciálně pedagogické péče a zároveň vytvořit optimální vzdělávací podmínky všem dětem, které nám byly svěřeny do péče.

20. Jaké vzdělávací prostředí ve třídě vytvářet

Uvědomme si, že učivo uspořádané do tematických celků a předkládané dětem v podobě nabídky činností znamená významný posun na cestě od „plnění úkolů“ k „získávání kompetencí“. To však samo o sobě nestačí. Podstatnější je, **jakým způsobem s dětmi pracujeme**, jaké formy a metody uplatňujeme a jak vzdělávací proces organizujeme.

Základní princip, jímž se řídíme, je princip **vzdělávací nabídky**. Tím poskytujeme každému dítěti **možnost si vybrat a tím i příležitost učit se podle svých předpokladů a schopností**. Není zanedbatelné ani to, že má-li dítě skutečnou možnost výběru činností, které mu „sedí“, může v nich být více úspěšné, což upevňuje jeho důvěru ve vlastní síly a schopnosti a povzbuzuje chuť k dalšímu učení.

Krom toho, že by dítě mělo mít příležitost **samo rozhodovat** o tom, jakým činnostem se bude věnovat a kdo bude jeho partnerem při hře i učení, je třeba vzdělávací činnosti připravovat a realizovat tak, aby učení bylo co **nejnáznornější**, založené na **vlastní činnosti** dětí a na jejich **prožitcích**. Poskytujeme proto dětem dostatek prostoru pro aktivitu a tvořivost, dejme jim možnost samostatně **„objevovat“**, **zkoušet a experimentovat** a rozvíjet tak své kompetence k učení, k řešení problémů a tvořivému myšlení. Dopřejme jim příležitost dostatečně **komunikovat** s učitelkou a ostatními dětmi, **spolupracovat** a společně hodnotit. Umožněme dětem **vyjadřovat své představy, myšlenky a nápady**, svobodně dávat najevo, co je zajímavá, co chtějí vědět, co je baví, podporujeme přirozenou snahu dítěte ukázat, co už samo umí a dokáže.

Samozřejmostí by mělo být **stimulačně a komunikačně bohaté prostředí**, v němž se stále něco děje a kde děti nalézají širokou nabídku aktivit, pomůcek a hraček, které je osloví. Je dobře, když je ve třídě **pohyb a ruch**, ale organizovaný, když vše má

²⁸ RVP PV, kap.8 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných.

svá **pravidla**. Děti se tak přirozenou cestou učí být aktivní a své aktivity organizovat, učí se prosociálním postojům, ohleduplnosti, toleranci a vzájemné pomoci, učí se dohodnout, uplatnit svoje nápady a prosadit se, ale s ohledem na druhé.

Uvědomme si, že pro různé činnosti jsou vhodné různé formy. Některé činnosti mohou probíhat s dětmi po **skupinách, jiné individuálně** či naopak s celou třídou společně, **frontálně**. Z hlediska zachování psychohygienických požadavků střídejme činnosti **řízené s volnou hrou**. Mysleme také na to, aby děti měly dostatek prostoru k **relaxaci a uvolnění** i k odpočinku v soukromí.

21. Proč a jak sledovat a hodnotit rozvoj a učení dětí

Individualizace v předškolním vzdělávání předpokládá, že **učitelka každé dítě dobře zná**, že si o jeho rozvoji a učení po celou dobu jeho docházky udržuje přehled. Sledování dítěte a jeho vzdělávacích pokroků by však nemělo být cílem naší práce, ale prostředkem k tomu, abychom mohly zajišťovat dětem **odpovídající vzdělávací nabídku a vhodné pedagogické vedení**. Diagnostické aktivity by nám tedy měly pomáhat k tomu, abychom vzdělávaly dítě efektivně a plně využívaly jeho individuálního potenciálu. Odborníci se dnes shodují na tom, že pokud tomu tak je, lze předpokládat, že i další rozvoj a vzdělávání dítěte bude pokračovat příznivě.

Běžné sledování dítěte má jistě svůj význam. Pokud však dítě sledujeme **systematicky**, tj. soustředěněji, naše poznatky o něm jsou přesnější a komplexnější. Snadněji pak odhalíme individuální rozdíly mezi dětmi, jejich rozdílné vzdělávací potřeby i individuální tempo rozvoje a učení a poznáme, které metodické postupy jsou pro dítě vhodné, můžeme nabízet dítěti takové činnosti, které je v jeho rozvoji a učení posouvají. Pravidelné sledování nás přiměje zamyslet se alespoň občas nad každým dítětem, i tím „nenápadným“, a my můžeme bezpečněji zachytit případné vzdělávací problémy dítěte, včas se soustředit na jejich řešení a tak získat větší jistotu, že ve vzdělávání dětí či dítěte nic nezanedbáme.

Při sledování dítěte se zaměřujeme na jeho konkrétní projevy, resp. na dovednosti (způsobilosti, kompetence), a to zejména takové, které jsou důležité pro předškolní věk, které významně přispívají k vytváření základů klíčových kompetencí. Dítě budeme sledovat při nejrůznějších činnostech. Všimějme si především:

- jak dítě koordinuje pohyby a polohy těla, jak dokáže pohyby napodobovat;
- jak umí zacházet s běžnými předměty, jak zvládá sebeobsluhu;
- jakou má slovní zásobu, jak vyslovuje, zda mluví gramaticky správně, jak se dovede vyjadřovat a komunikovat;
- jak se dokáže soustředit a zda je schopno postupovat podle instrukcí;
- zda si dokáže cíleně zapamatovat a učit se něčemu;
- jak zvládá základní předčíselné i číselné představy, zda užívá základní matematické pojmy;
- jak řeší jednoduché problémy, úkoly a situace;
- jak rozvinutá je jeho fantazie a představivost;
- zda je všímavý k okolí, citlivý a ohleduplný;
- do jaké míry je samostatný a sebevědomý;
- zda a jak dokáže odlišovat hru od soustředěné práce;
- jak se umí ovládat a přizpůsobovat;
- jak je společenský, jak umí komunikovat a spolupracovat;

- co všechno ví o světě, zda se chová bezpečně, zda chápe ekologické postoje a chování.

Při sledování i vyhodnocování je nutno brát v úvahu, že dítě je individuální osobnost rozvíjející se v rozsahu svých možností a učící se svým tempem, že jeho rozvoj může být velice nerovnoměrný (např. rozumový rozvoj je rychlejší, motorický či sociální pomalejší) a že tedy dítě nemusí být ve všech vzdělávacích oblastech stejně úspěšné (že např. vysoké úrovni rozumových schopností nemusí odpovídat úroveň motorického či sociálního rozvoje). Proto budeme **hodnotit individuální vzdělávací pokroky každého dítěte**. Zásadně se vyvarujeme porovnávání dětí s jakýmkoli vývojovými či výkonovými normami, či dětí navzájem²⁹. Nezaměřujeme se na jednorázové „vyšetření“ či „vyzkoušení“ dítěte, ale sledujeme dítě průběžně, v nejrůznějších situacích a činnostech a hodnoťme jeho projevy, resp. posuny, opakovaně.

Protože si pochopitelně nemůžeme vše pamatovat, a z důvodu, že by něco důležitého mohlo uniknout naší pozornosti, měly bychom mít **ve sledování a hodnocení nějaký systém a vést si písemnou dokumentaci**. Tímto způsobem bychom si měly „mapovat“, jak se děti v průběhu docházky do mateřské školy rozvíjejí a jak postupují v učení. Výsledné záznamy by měly být součástí portfolia dítěte.

Neznamená to, že bychom chtěly zavádět jednotná pozorovací schémata či záznamové archy. Jednak proto, že každá škola má právo pracovat svým způsobem a že tak **nejen škola, ale dokonce i každá učitelka může postupovat jinak**. A také proto, že **u jednotlivých dětí může být potřeba sledování a vedení záznamů různá**. Smyslem diagnostických aktivit není „vyplňovat“ cosi, co je formální a ničemu nepřispěje, ale nalézt v každé mateřské škole způsob, který vyhoví a který učitelkám ve vztahu ke konkrétním dětem něco přinese.

V některých mateřských školách jsou zaváděny jakési kartotéky, které obsahují určité pro všechny děti stejné „karty“ či záznamové archy, které mají učitelky v daných intervalech vyplňovat. Učitelky záznamy vyplní, založí a dále s nimi nepracují. Záznamy tedy nejsou nijak provázány s pedagogickým procesem, a proto lze pochybovat o jejich funkčnosti. V takovém případě hrozí reálné nebezpečí, že zápisy se stanou pouhou administrativou. Vedení takovýchto záznamů mohou učitelky zcela oprávněně vnímat jako práci navíc, která jim nic nepřináší.

Pamatujme, že záznamy, se kterými učitelka dále nepracuje a nijak jich ve své práci nevyužívá, jsou opravdu zbytečné. Zároveň berme na vědomí, že individualizované vzdělávání **pedagogicko-diagnostické činnosti** vyžaduje. Měly byt tedy být napříště **samozřejmou součástí naší profesionální práce**³⁰. Najděme si tedy způsob, který nám bude vyhovovat a který budeme považovat za účelný³¹.

Stanovme si, jak budeme postupovat, **co a jak budeme u dětí sledovat, co a jak zaznamenávat a vyhodnocovat**. Můžeme přitom vyjít z RVP PV. Jako podklad pro sledování dítěte a písemný záznam o jeho prospívání můžeme používat různé

²⁹ Toto je sice běžný postup v psychologické i pedagogické diagnostice, avšak pro naše konkrétní pedagogické účely není tento princip vhodný.

³⁰ V RVP PV je na str. 44 a 45 (v kap. Povinnosti předškolního pedagoga) je uvedeno, že sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení by mělo být součástí odborné činnosti učitelky.

³¹ Připravujeme metodiku, jejímž záměrem je nabídnout učitelkám v tomto směru metodickou i praktickou pomoc. Metodika by měla být dokončena a zpřístupněna praxi na počátku roku 2007.

záznamové archy, karty, rozvojové mapy, tabulky, grafická schémata, poznámkové listy apod. Je na nás, co si zvolíme a na jakém způsobu se dohodneme.

Je třeba připomenout, že i když se učitelky v rámci celé školy shodnou na určité stejné formě poznámek, resp. záznamových archů, neznámá to, že by děti měly být „hodnoceny“ všechny společně, ve stejném rozsahu, popř. ve stejných termínech. Nutno si uvědomit, že při sledování dítěte i vedení zápisů je zapotřebí postupovat **individuálně**, tj. různým způsobem či formou, protože u každého dítěte je potřeba sledování jiná a u každého má smysl zaměřit se na něco jiného. Konkrétně to znamená, že např. dítěti, které hůře prospívá, musíme věnovat více úsilí, pečlivěji sledovat pokroky dítěte a vést tedy častější záznamy, popř. shromažďovat více různých podkladů; u jiného dítěte má smysl soustředit se třeba jen na určitý problém, u dalšího dítěte, které se rozvíjí tzv. bez problémů, stačí „kontrolovat“ jeho rozvoj a pokroky v učení jen občas, popř. vést poznámky stručnější, v delších intervalech apod.

Připomeňme si, že **výsledné mapy, resp. záznamy, mají smysl tehdy, jsou-li provázány s pedagogickým procesem**. Mohou nám sloužit také k neformální komunikaci s rodiči dítěte. Rodič jasně vidí, jak dítě postupuje, odkud kam se dítě pod naší péčí posunulo, co všechno se naučilo a zvládlo, popř. kde se objevují problémy. Dobře vedené záznamy tak mohou přispět k vzájemné dohodě a lepší **spolupráci mezi školou a rodiči** ve věcech výchovy a vzdělávání dítěte.

Nezapomínejme, že jakékoli osobní poznámky o dítěti i **záznamy o jeho rozvoji a učení**, jsou důvěrné a že **slouží pouze nám a rodičům**.

Co se týče kontroly či inspekce, měly bychom být schopny prokázat, že o dětech máme dobrý přehled, že jednotlivé děti, jejich možnosti i limity dobře známe a že průběžně sledujeme jejich měnící se potřeby, a zároveň i to, že tomu přizpůsobujeme svou pedagogickou činnost. **Jaký způsob u konkrétního dítěte zvolíme a jak si jej zdůvodníme, je ponecháno na nás**.

D. Závěry a shrnutí

Konkrétních způsobů, jak můžeme přistupovat ke svému vlastnímu třídnímu vzdělávacímu programu a vzdělávací činnosti, je mnoho. Na předchozích stránkách jsme se pokusily představit a nabídnout jeden ze způsobů, který zachovává integrovaný přístup a o němž se domníváme, že by mohl být pro většinu učitelek přijatelný a schůdný. Bude vyhovovat zejména těm učitelkám, které pracují volněji a uplatňují vlastní tvořivost a vynalézavost. Pokusíme se zopakovat, co by mělo být pro naši práci zvláště důležité:

- mějme neustále na paměti **rámcové vzdělávací cíle a jejich smysl** (protože je můžeme naplňovat, či naopak nenaplňovat a tak postupovat v souladu s RVP PV, či naopak v rozporu s ním);
- uvědomme si, že děti vychováváme pro život, že tedy **pracujeme v určité perspektivě**; nejde o okamžité výkony dětí ani o plnění izolovaných úkolů, ale o postupné nabývání a zdokonalování **klíčových kompetencí**;
- uvědomme si, že pokud chceme děti **vést ke klíčovým kompetencím**, samy musíme **jednat v souladu s nimi** (pokud si samy nebudeme věřit, nebudeme samostatné a rozhodné, všímavé, tolerantní, dostatečně tvořivé, těžko povedeme děti k podobným kompetencím, k samostatnosti, zdravému sebevědomí, sociální citlivosti, toleranci či tvořivému myšlení);
- **snažme se vidět před sebou děti**, které vzděláváme, nikoli úkoly, které je třeba plnit; uvědomme si, že nejde o „probrané učivo“, ale **o to, co si děti skutečně odnášejí**;
- **pracujme** s každým dítětem jako s **individuální osobností**, snažme se poznat jeho potřeby, soustředěněji si všímejme jeho rozvoje a prospívání, sledujme jeho vzdělávací pokroky; mějme na paměti, že jen tak můžeme dítěti nabídnout to, co opravdu potřebuje;
- **rozvíjejme zájem dětí o okolní dění** (učme děti všímat si toho, co se kolem děje, využívejme k tomu každé vhodné příležitosti);
- snažme se vytvářet takové **podmínky**, aby se svou kvalitou blížily těm, které jsou popsány v RVP PV; (i když je nelze plně zajistit, je třeba k nim směřovat);
- dostatečně pamatujme také na **možné nepříznivé vlivy a rizika** (pokud si určitá úskalí či překážky uvědomíme, lépe se jim vyhneme nebo je snadněji překonáme);
- **uplatňujme své odborné znalosti a dovednosti** a vytvářejme TVP také „sobě na míru“ (nejlépe můžeme dětem předat to, co sami dobře umíme).

Co je zvláště důležité pro tvorbu TVP:

- **snažme se vytvářet TVP svým rozsahem přiměřený** (vyhneme se tak tomu, aby byl předimenzovaný), **dbejme na přiměřený vzdělávací obsah „třídních“ bloků** (v rámci třídních bloků není třeba naplnit veškeré požadavky z RVP PV, neboť strukturovaná nabídka představuje pouze část vzdělávacího obsahu);
- **ponechejme v TVP prostor** (abychom jej mohly doplňovat a obohacovat průběžně, podle aktuální situace a vzniklých okolností)
- **nesestavujme TVP příliš „umělý“**, využívejme možnosti, které se přirozeně nabízejí (vycházejme z toho, co se kolem děje, s čím se děti ve svém bezprostředním okolí, v přírodním i společenském prostředí setkávají);
- **neopisujme cíle z RVP PV**; tyto cíle jsou velmi obecné a široké; v našem programu potřebujeme cíle konkrétní, takové, které odpovídají konkrétním dětem a jejich vzdělávacím potřebám;

- TVP vytvářejme **dětem na míru** (snažme se oslovit a zaujmout konkrétní děti, vycházet z jejich potřeb a zájmů, nabízet činnosti, které jejich schopnostem a možnostem odpovídají);
- dodržujeme **integrováný přístup** (plánujme tematické celky tak, aby při jejich realizaci skutečně docházelo k propojení různých vzdělávacích oblastí); dbejme, aby nabízené činnosti rozvíjely různé oblasti (v případě větších celků všechny) a aby tedy **ke každé vzdělávací oblasti byla v rámci tematického celku nabídnuta nějaká činnost**;
- zajišťujeme dětem možnost **učit se podle jejich individuálních možností a schopností** (vytvářejme nabídku, z níž si každé dítě má možnost vybrat činnost, která odpovídá jeho předpokladům a možnostem, která jej zajímá, je pro ně zvládnutelná a ve které může být úspěšné);
- při tvorbě tematických celků volme **konkrétní témata**, která jsou pro děti **přirozená a potřebná** (pokud zařazujeme „originální“ témata, je třeba je svázat s životní realitou a podat je dětem tak, aby jim rozuměly, aby to nebylo na úkor pro děti důležitých elementárních tematických okruhů³²);
- snažme se **nezpracovávat plány tematických celků do všech podrobností**, stačí připravovat je jen v hlavních obrysech (aby nebyly příliš svazující, ale poskytovaly základní oporu a bylo možno je postupně a tvořivě rozvíjet);
- **nelpěme důsledně na připravených plánech** (nebojme se odchýlit se od původního plánu a pozměnit jej, protože jeho důsledné dodržování bez jakýchkoli změn může být spíše známkou malé flexibility, nevšímavosti k okolnímu dění a nedostatku tvořivosti a vynalézavosti);
- **pracujme se zpětnou vazbou, ohlížejme se za sebe** (potřebujeme vědět, zda program, který jsme pro děti vytvořily, funguje, zda jsou naplňována naše očekávání); **svoje plány, postupy i výsledky porovnávejme s RVP PV i ŠVP** (samy si dnes musíme zhodnotit, zda postupujeme správně).

³² Přehled základních poznatkových okruhů a témat, se kterými by měly být děti seznámeny, je uveden v **Manuálu pro přípravu školního (třídního) programu mateřské školy** v kapitole 7.3. *Činnosti a poznatky v ŠVP a TVP.*