

Příroda jako platforma pro rozvoj osobnosti dítěte a proces operacionalizace v edukační části pedagogického projektování

Ondřej Šimik

Anotace

Článek pojednává o důležitosti přírody v předškolní výchově dítěte. Člověk je součástí přírody, která je bránou k rozvoji lidskosti. V přírodě lze najít hodnoty, které se stávají klíčovými i pro život člověka ve společnosti. Pedagogické projektování v mateřské škole dává možnost, jak rozvíjet osobnost dítěte v kontextu přírodního prostředí. Pro efektivní dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů v oblasti rozvoje osobnosti dítěte je nutná svědomitá práce s kurikulem a operacionalizace jednotlivých cílů.

Annotation

The article points out importance of nature in preprimary education. The man is a part of the nature, which is the gate for development of humanity. In the nature, there is possible to find the values, which are very important for human life in the society. Pedagogical projecting in preprimary education is the opportunity of child's development in the context of natural environment. Conscientious workmanship with curriculum and concrete expression of aims is necessary for effective making educational goals in the area of child's progress.

Klíčová slova

Environmentální výchova, příroda, hodnoty, předškolní výchova, pedagogické projektování, operacionalizace vzdělávacích cílů.

Keywords

Environmental education, nature, values, preprimary education, pedagogical projecting, making educational goals.

„První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství.“ (KOMENSKÝ 1992, s. 15).

Osobnost dítěte je rozvíjena v pěti oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Je zřejmé, že pozice přírody a její role pro osobnost dítěte je zvláště významná v oblasti environmentální. Pojem environmentální se odvozuje od francouzského slova *l'environnement*, či anglického *environmental*, což přeloženo znamená *prostředí*. Český tvar environmentální lze chápat ve smyslu „týkající se životního prostředí“. Nejde zde jen a pouze o samotné životní prostředí a jeho poznávání (kognitivní úroveň), i když ta tvoří důležitou roli v celém procesu poznávání přírody, ale zahrnuje v sobě také **přemýšlení člověka o životním prostředí**. V oblasti environmentální by mělo jít v kontextu rozvoje osobnosti dítěte o niterný proces, který spojuje vnější svět a vnitřní svět člověka, jeho myšlení, které je **předstupněm jednání**, jež se projevuje zpětně navenek (v životním prostředí). Dochází k neustálé, uvědomělé i neuvědomělé interakci člověka s prostředím.

V tomto duchu také charakterizuje význam environmentální oblasti text RVP PV, kdy úsilím pedagoga je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu

člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (MŠMT 2006, s. 29).

A. Maslow zdůrazňuje, že učení pro nitro, tedy naplnění sebe samého, je důležitější, než memorování a reprodukce faktů, zákonů. Cílem vzdělávání by mělo být objevení vlastní identity, odhalení subjektivních potřeb, metapotřeb a jejich uspokojení, učení se chápat vzácnosti života a zakoušet radost z něho, nalézt vlastní poslání (in BURKOVICHOVÁ 2006, s. 26).

Příroda v tomto procesu má své nezastupitelné místo, neboť dítě (a člověk) je její integrální součástí. Vzhledem k rozsáhlé činnosti člověka na přírodu ji chápeme jako životní prostředí, neboť příroda v „čisté“ formě se v důsledku již téměř nevyskytuje. Přesto lze poměrně jednoduše rozlišit to, co vyrobil člověk a to, co vyrobil nedokáže. Přesto jeho výrobky se snaží kopírovat úchvatné a důmyslné prvky stvoření. Například taková jehla je nápodobou žihadla, avšak při mnohonásobném zvětšení pod mikroskopem se jeví v porovnání s žihadlem jako „hranáta“, vůbec ne ostrá do špičky jako žihadlo. Na tom lze vidět, že my, lidé, nejsme schopni přírodu vyrobit a nezbyvá nám, než se před ní v pokorě sklonit. Úcta k životu, úcta k přírodě je jedním ze vzdělávacích cílů, kterých bychom měli dosáhnout v předškolním vzdělávání, nebo k němu alespoň směřovat.

K dalším vzdělávacím cílům, které jsme vybrali v souvislosti s našim kontextem, můžeme řadit tyto cíle (dle MŠMT 2006, s. 29):

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou

Pro naplnění vzdělávacích cílů (záměrů) a s tím i kompetencí (výstupů) využíváme obsah vzdělávání, jež je v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově. V oblasti environmentální je to zejména tento obsah (dle MŠMT 2006, s. 30):

- přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety
- poučení o možných nebezpečných situacích a dítěti dostupných způsobech, jak se chránit (kontakt se zvířaty, léky, jedovaté rostliny, běžné chemické látky, objekty a jevy, požár, povodeň a jiné nebezpečné situace a další nepříznivé přírodní a povětrnostní jevy), využívání praktických ukázek varujících dítě před nebezpečím
- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (příroda živá i neživá, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období)
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií
- kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování).

Tyto cíle pedagog realizuje jednak ve spontánních činnostech, ale zejména skrze didakticky zacílené činnosti, při nichž je nezbytné důkladně plánovat, provádět didaktickou analýzu učiva, které se stává prostředkem k rozvoji klíčových kompetencí. Avšak v oblasti environmentální lze vnímat i jisté specifikum. Učivo samotné není jen prostředkem, ale i cílem poznávání. Lze rozlišit tedy **dvě funkce přírodovědného učiva**:

1. **funkce poznávací** – dítě se učí pojmenovávat přírodniny, nachází vztahy a souvislosti mezi nimi,
2. **funkce instrumentální** – kdy nabyté poznatky slouží k rozvoji osobnostních charakteristik, dítě si (za pomoci učitele) uvědomuje význam jevů a dějů v přírodě pro svůj vlastní život.

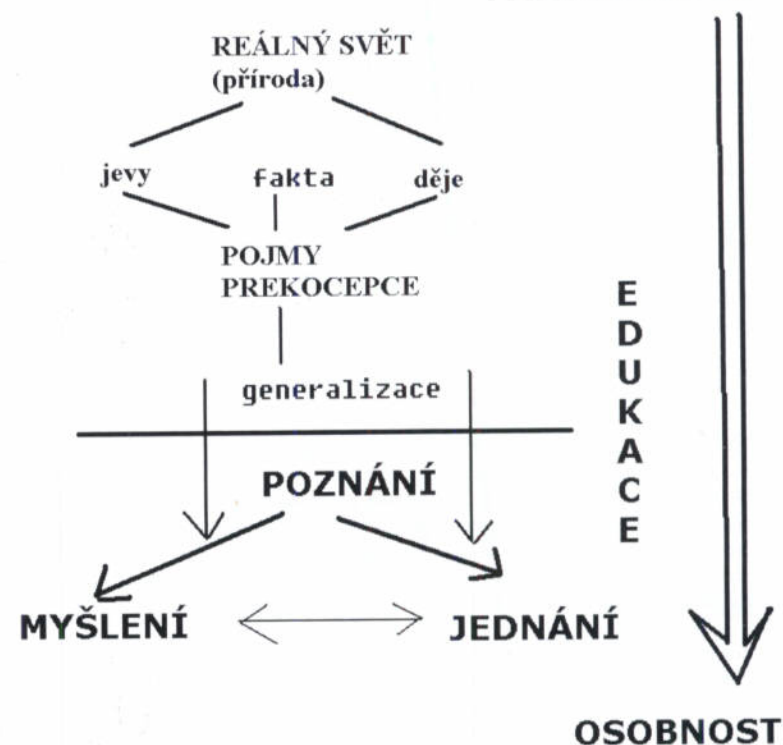
Základním prvkem přírody je reálný svět, ve kterém se edukační proces odehrává. Ten se snažíme chápat v pojmech, které jsou pro děti v předškolním věku, vzhledem k jejich úrovni myšlení a psychickému vývoji, značně originální, často nepřesné.

Dle Piageta ve stadiu předpojmovém ještě pojmy nepoužívají v jejich pravém významu. Významné stadium při utváření pojmů je stadium intuitivní, v němž rozlišuje Piaget 3 subobdobí. Jedná se o egocentrismus, centraci a ireverzibilitu. **Egocentrismus** se vyznačuje neschopností vidět věci jinak než ze sebestředného hlediska. Proto děti nejsou v tomto období kritické, logické či realistické. Je to způsobeno zkrátka tím, že si ještě neuvědomují existenci jiných hledisek než jejich vlastních. **Centrace** znamená soustředění pozornosti na jeden znak situace a opomíjení ostatních, ať jsou jakkoli důležité. Poslední substadium se nazývá **ireverzibilita** a zahrnuje neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu. Proto nemůžeme po dětech chtít, aby např. zpětně popsaly pokus, který jsme provedli. Na místo toho je vhodné **zopakovat postup od počátku ke konci**, dojde tak k jeho zpevnění. (FONTANA 1997, s. 68-69).

Egocentrický přístup k okolnímu světu se může projevit při seznamování dětí s okolním světem v tom, že každé dítě vidí zkoumaný problém jinak. Toho lze využít při pozorování okolního světa, **nechat zaznívat různé názory dětí, komentovat je a modelovat situace, kdy mohou děti nahlížet na situace i z jiného úhlu**, např. když pozorují třeba v ZOO zvířecí rodinku opic a část dětí nevidí mládě, které je schované, říká, že tam není, zde je třeba přemístit dítě tak, aby vidělo. Rovněž s centrací dětského vnímání je třeba při výuce počítat (že se děti zaměří třeba jen na chobot slona a „uteče“ jim to ostatní) a učitel by neměl opomenout klást podněcující otázky pro zaměření vnímání dětí (jeho, alespoň částečnou decentraci). Podobné problémy se vyskytnou např. při poznávání látek a jejich vlastností, zejména zachování tvaru a objemu. Když například měříme množství dešťové vody (pouze slovy méně – více), pak více vody bude v užší sklenici než stejné množství vody v široké nádobě. Zde je potřeba, aby se **učitel snažil vytvářet situace, které budou mít rovnocenné proměnné**, v našem případě stejné nádoby (ŠIMIK 2007).

Je velmi důležité si uvědomit **zrající kognitivní vývoj dětí předškolního věku** a být připraven na řadu „hloupých“ otázek, které budou děti klást, protože tyto otázky nejsou „hloupé“, ale přirozené jejich věku a rozumovým schopnostem. Zde se projevuje přirozený zájem dětí o svět kolem nich a potvrzuje se jejich jedinečný pohled na svět (nebo také ovlivněn rodinou), který je součástí dětských prekonceptů, které jsou důležité pro práci učitele a neměl by na ně zapomenout, ale začlenit práci s nimi do výchovně-vzdělávacího procesu. (ŠIMIK 2007).

FAKTOGRAFIE



Obr. č. 1: Schéma procesu poznávání přírody ve vztahu k rozvoji osobnosti

Příroda představuje reálný svět, který chápeme v pojmech (např. strom, mech, list, vypařování, růst aj.). Generalizacemi označujeme vztahy mezi pojmy. Potud sahá osvojování si faktografie. Avšak v rámci rozvoje osobnosti by to bylo málo. Vrcholem učení je získání poznání. Tím chápeme fakt, že člověk ví, jak využít daných poznatků v životě ve vztahu k sobě samému, k druhým lidem, i přírodě). Toto je klíčový prvek pedagogického projektování, jak jej chápeme, při seznamování dítěte s přírodou. Na základě setkání se s přírodou, následně jejím pojmenováním (není nutné, aby děti v předškolním věku znaly odborné pojmy, avšak není na škodu, když učitel správně pojmenovává přírodniny – zásada vědeckosti), a zjišťováním vztahu mezi pojmy (generalizace) může učitel objevovat prvky, které souvisí i s vnitřním světem dítěte, s jeho osobností. Jde o **proces zvnitřňování hodnot na základě vnějšího kontaktu s přírodou**. Protože obecné cíle jsou nastaveny „vnitřně“, směřují k rozvoji osobnosti. Poznávání přírody je tak klíčem k získávání hodnot, které jsou na jedné straně vysoce abstraktní, na straně druhé, právě reálné přírodní prostředí, ve kterém se mohou děti pohybovat, pozorovat, manipulovat s přírodním materiálem, je platformou k ukázání těchto hodnot na konkrétních příkladech. Pokud budeme mít toto na mysli, pak i

modelování jednotlivých didakticky zacílených činností nebude náhodné, ale systematické, promyšlené.

V následující tabulce je uvedena taxonomie afektivních cílů, tedy cílů zaměřených na oblast postojů a hodnot (zpracováno dle Krathwohla in GOBELOVÁ 2008). Připojujeme možnosti aplikace v edukačním procesu poznávání zejména přírody, které podrobněji dále popisujeme.

<i>Afektivní cíle (oblast postojů a hodnot)</i>	<i>Možnosti jejich rozvoje při poznávání přírody</i>
přijímání	pozorování
reagování	činnost
oceňování	činnost, kterou děti vykonávají samy od sebe (chtějí se starat)
integrování	uvědomí si souvislost
začleňování	pokračování v přírodovědném kroužku, později v ekologických organizacích, životní povolání

Tabulka č. 1: Možnosti aplikace afektivních cílů v procesu poznávání přírody dítětem

Při setkávání dítěte s přírodou dochází nejprve k přijímání, dítě se setkává s podněty, které jsou pro něho nové, originální, probouzí jeho citlivost a směřuje pozornost. Jako příklad můžeme uvést např. situaci, kdy se přes silnici plazí hlemýžď, když je slyšet hlas kukačky, když cítíme pronikavou vůni heřmánku, nebo když před nás spadne šiška. Tyto situace vedou k pozorování. Ještě bez hlubšího zájmu, avšak ten přichází (většinou) záhy. Jedná se o proces reagování, které je vyvoláno zvědavostí. U dítěte probouzí aktivitu, činnost. Zkouší se dotknout hlemýžďe, sebrat šišku, hledat zrakem kukačku apod.

Další hodnotou, která se může rozvinout (a vzhledem k cílům je žádoucí, aby se tak stalo) je oceňování. Zde již nastupuje pomoc učitele, který díky svému nadhledu a odborným zkušenostem dítěti ukáže či sdělí něco, čeho si dítě nevšimlo, zdůrazní významné prvky a motivuje tak dítě k tomu, aby se situací začalo zabývat podrobněji. V této fázi vzniká hlubší zájem dítěte o danou problematiku a jsou to právě ona na první pohled obyčejná setkání s přírodou, jež nejednou motivují dítě k celoživotnímu zkoumání, učení se v této oblasti, i když je to zatím pouze podvědomě.

Nezbytnou součástí je integrovat toto nové „setkání s přírodou“, nový komplexní poznatek (v rovině kognitivní, emocionální i činnostní), do svého současného poznání. Teorie konstruktivismu jako způsobu utváření vlastního poznání se jeví jako klíčová. Je zde prostor pro to, abychom s dítětem řešili problém, formovali případné miskoncepce a pomohli mu skrze kognitivní konflikt správně pochopit celou situaci. Tento holistický přístup respektuje dětské nazírání na svět a jako pedagogové bychom jej měli podporovat dříve, než bude v letech školní docházky atomizován do jednotlivých vyučovacích předmětů.

Poslední úroveň hodnot (začleňování) se neprojeví zpravidla hned, ale v pozdějším věku, kdy se jedinec orientuje tímto směrem a zvolí si například působení v přírodovědném kroužku, v dospělém věku v ekologické organizaci či zvolí své životní povolání právě v oblasti přírodovědné. V tomto kontextu je velmi důležité si uvědomit, abychom osobnost dítěte vzdělávali celostně a neopomněli také emocionální či duchovní složku. Vědec, který má sice hlavu plnou vědomostí, ale je bez úcty k přírodě i lidem, napáchá více škody než užítu.

Celý výše naznačený proces učení a zvnitřňování hodnot, kultivace osobnosti se v preprimárním vzdělávání děje především smyslově. Současné vzdělávání je charakterizováno požadavky na rozvoj všech složek osobnosti (kognitivní, emocionální, volní, duchovní). V předškolním a mladším školním věku se tak děje zejména přes smyslové učení. Již Komenský tvrdil, že co nebylo dříve ve smyslech, nemůže být v rozumu. V současné době však známe mezi ohledy na epistemologii poznání i realistické teorie poznávání, které hovoří o tom, že jednotlivé entity (předměty poznávání) existují v našem rozumu a na nás je jejich odkrytí. Nelze je „vyčíst“ ze světa kolem nás (a tudíž infiltrovat smyslovými kanály). Přesto smyslové učení zůstává v dětském věku klíčové. Jak uvádí Barwinek a kol. (1989) seznamování s přírodou v mateřské škole a činnosti v přírodě jsou nástrojem probuzení aktivního vztahu dítěte k přírodě, rozvíjí dětskou spontaneitu, fantazii. Děje se tak za výrazného využití smyslů, které se uplatňují při hrách v přírodě, při manipulaci s přírodninami, při pozorování. Na základě těchto setkávání s přírodou se u něj také vytváří pojmy (funguje zde i učení na kognitivní bázi), dítě si vytváří třídy pojmenování (např. červená barva), ale rovněž pojmy místa, velikosti, směru a času. To vše v konkrétních situacích, v reálných situacích, které nám příroda poskytuje. Níže uvedená tabulka představuje možnosti, jak je možné přemýšlet při integraci hodnot do procesu poznávání přírody:

Obsah vzdělávání v přírodovědné složce	Hodnoty, které je možno rozvíjet prací s tímto tématem (cesta „za poznatky“)
<i>Památné stromy</i> – dominují okolí, stojí za to si jich povšimnout, navíc jsou „bránou do minulosti“, protože leccos již zažily a mohou „povídat“.	úcta ke starým lidem; sociální hodnoty úcta k živému (ochrana života)
<i>Cesta k prameni potůčku (říčky)</i> – v každé obci se najde nějaký potůček, který ani nemusí mít jméno, ale výprava podniknuta k jeho prameni zanechá v dětech mnoho zážitků. Délka je povětšinou do 1-2 km.	proměny v životě, hodnota okamžiku, hodnota životní cesty
<i>Vlastní zahrádka</i> – mateřské školy ještě i v současné době disponují obrovským bohatstvím – školní zahradou. Vyčlenění kousku pro záhonky je tudíž dostupné.	sociální a personální hodnoty (péče, starost, vytrvalost, kooperace, práce)
<i>Přírodní památka</i> – vzhledem k jejímu poměrně malému geografickému rozsahu je vhodná pro bližší zkoumání s dětmi	estetické hodnoty (krása, harmonie přírody)
<i>Skládka odpadu</i> – velmi plasticky vede k přemýšlení nad vlivem člověka v přírodě	hodnota zdraví, ekonomické hodnoty (cena majetku), estetické hodnoty

Tabulka č. 2: Využití přírodovědných témat pro utváření a kultivaci hodnotové orientace dítěte

Velmi důležitým prvkem je postupovat od konkrétního, využívat místních podmínek při poznávání přírodního (a kulturního) prostředí, k obecnému. Chceme zdůraznit postup od „viditelného k neviditelnému“ (hmoty k duševním hodnotám), které se však zpětně projeví ve viditelném, neboť to, jaký máme hodnotový systém ovlivňuje naši morálku a příroda je našim „morálním zrcadlem“.

Při prvních setkáváních s přírodou dítě uplatňuje své smysly, může pozorovat, dotýkat se, manipulovat, čichat, chutnat, poslouchat zvuky přírody a získávat tak stopu prožitku, která se téměř nesmazatelně zapisuje do dětského nitra, v němž postupně krystalizuje hodnotová

orientace dítěte a jeho morální přesvědčení. A zde se zpětně dostáváme k obecným a nejvyšším cílům, kterých však, bez předchozí konkretizace, nelze de facto dosáhnout.

Proto klíčovým procesem, který vnímáme u studentů při tvorbě edukační (praktické) části projektu je postupná operacionalizace obecných (hlavních) cílů projektu. Tento proces se však jeví jako nejobtížnější. V jednotlivých aktivitách (didakticky zacílených činnostech; vzdělávacích nabídkách) by měly být již stanoveny **konkrétní cíle**, které ve vztahu k cílům obecným splňují následující kritéria (dělení uvádí Podroužek, 2003).

- konzistentnost – dílčí cíl u jednotlivých aktivit spadá pod obecný cíl a dále jej konkretizuje,
- přiměřenost – cíl je pro dítě sice náročný, ale splnitelný; neměl by být příliš jednoduchý,
- jednoznačnost – takto formulovaný cíl nepřipouští různé interpretace jeho výkladu,
- kontrolovatelnost – velmi důležitá charakteristika, poněvadž je klíčová pro pozdější sebereflexi.

V následující tabulce představujeme nejčastěji se vyskytující problémy v procesu operacionalizace cílů a navrhuje řešení, kterým by bylo možné problémům předcházet:

Problém	Řešení
Cíle u jednotlivých didakticky zacílených činností jsou stanoveny příliš obecně, široce, je obtížné až nemožné zhodnotit jejich splnění.	Konkretizovat cíle tak, aby splňovaly výše uvedenou charakteristiku.
Stanoveno mnoho různých cílů v obecnější rovině pro jednu konkrétní aktivitu (didakticky zacílenou činnost), z nichž některé daná aktivita nerozvíjí (mechanické přejímání z RVP PV)	V procesu pedagogického projektování je žádoucí stanovit více konkrétních cílů pro jeden cíl obecný. Pokud volíme více obecných cílů, pak tak, aby bylo možno směřovat k jejich naplnění v dané aktivitě.
Konkrétní cíl u didakticky zacílené činnosti nekoresponduje s obecným cílem, chaotické zařazení.	Důsledně promyslet řazení cílů. Dbát na správné pořadí – nejprve stanovit obecný cíl a ten dále logicky rozpracovat na dílčí cíle

Poznámka: Obecné cíle chápeme v rovině výstupů (klíčových kompetencí)

Tabulka č. 3: Problémy a řešení při práci s vzdělávacími cíli v didakticky zacílených činnostech

Inspirací pro tvorbu jednotlivých didakticky zacílených činností může být jednak RVP PV, kde lze čerpat ze vzdělávací nabídky, jednak i vlastní zkušenosti učitele, zájem dětí, dostupná literatura, internetové zdroje apod. Každá didakticky zacílená činnost se může podílet na rozvoji všech druhů kompetencí, jak si to ukážeme v následujícím příkladu.

Název: Vzduch silák

Oblast: environmentální

Popis činnosti: Nejprve rozdáme dětem balónek, který nafouknou (učitel pomáhá) a zkouší si nahnat balónek naplněný vzduchem. Různým způsobem formují tvar balónek. Potom vypouští vzduch z balónku a poslouchají zvuky, které při tom vznikají, rovněž cítí proudění vzduchu z balónku.

Potom rozdáme dětem navíc knihu (či jiné závaží. a diskutujeme s nimi, jak by bylo možné zvednout („odlepit“) knihu ze země za pomoci balónku, aniž bychom se jí dotkli. Společně s učitelem dospějí děti k řešení: nafouknou (učitel pomáhá) balónek, na který předtím položily knihu. Nafouknutím balónek zvedne knihu.

Pomůcky: Kniha (závaží), nafukovací balónek (nebo igelitové sáčky)

Klíčové kompetence:

K UČENÍ: soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje

K ŘEŠENÍ PROBLÉMU: řeší problém na základě bezprostřední zkušenosti; zkouší; experimentuje

KOMUNIKATIVNÍ: samostatně vyjadřuje své myšlenky

SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ: samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej

ČINNOSTNÍ A OBČANSKÉ: odhaduje rizika svých nápadů

Dílčí vzdělávací cíl v environmentální oblasti (obecnější rovina):

- vytvářet elementární povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti

Konkretizované cíle:

- uvědomit si existenci vzduchu smysly (hmatem, sluchem)
- dokázat zvednou knihu ze stolu, aniž bychom se jí dotkli rukou
- vysvětlit vlastními slovy, co se stalo

Formulace očekávaných výstupů (dílčích výstupů, které jsou měřitelné a korespondují s konkrétními cíli pro danou aktivitu):

- dokáže existenci vzduchu jeho umístěním do balónek
- zvedne za pomoci vzduchu předmět a tak dokáže, že vzduch prokazatelně existuje
- provede jednoduchý pokus s nafukovacím balónkem a vzduchem
- vysvětlí, proč se zvedla kniha (co jí zvedlo)

Je zřejmé, že proniknutí do problematiky práce s cíli a kompetencemi je náročné, avšak po získání praxe bude projektování výuky smysluplnější, jednotlivé didakticky zacílené činnosti budou logicky řazeny k příslušným kompetencím a cílům. Předpokladem je **důkladné pochopení filozofie Rámcového vzdělávacího programu** pro předškolní vzdělávání a porozumění, přijetí a interiorizace filozofie spolupráce učitelky s dítětem tímto dokumentem prezentovanou (Burkovičová 2009, s. 16). Pak dojdeme ke zjištění, že i jedna zdánlivě jednoduchá činnost, hra, aktivita, dokáže naplňovat řadu cílů a směřovat k požadovaným kompetencím. Příprava tak nebude pouze formální, ale umožní učitelu **citlivě přemýšlet** o dětech, cílech výuky, vzdělávací nabídce a její realizaci. Edukační proces bude tak nejen pro dítě hodnotným, ale pro učitele samotného obohacujícím **tvůrčím procesem**, který nikdy nekončí, není stereotypní a vede k celistvému rozvoji osobnosti žáka tak, aby bylo účinně zadost proklamované větě, která je současně částí názvu knihy povídek od Roberta Fulghuma: „Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.“ (FULGHUM, 1991)

Literatura

BARWINEK, H., FELMBERG, I., PRADEL, W. *Metodika seznamování dětí s přírodou*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 255 s. ISBN 80-04-24530-7.

BURKOVIČOVÁ, R. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. 194 s. ISBN 80-7368-239-7.

BURKOVIČOVÁ, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2009. 85 s. ISBN 978-80-7368-538-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole : (neobyčejné přemýšlení o obyčejných věcech)*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-207-0306-3

GOBELOVÁ, T. *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 52 s. ISBN 978-80-7368-542-3.
KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. Část čtvrtá –Pampaedia*. Svazek III. Praha : Svoboda, 1992. 25-030-92.

Mgr. Ondřej Šimik
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Mlýnská 5
701 00 Ostrava
E-mail: Ondrej.Simik@osu.cz