Aktivity v pmg A SMYLUPLNOST JEJICH ZAŘAZOVÁNÍ

m. kASLOVÁ

sMYSLUPNÉ AKTIVITY

Smysluplnou aktivitu nedefinujme, protože je to obtížné, nicméně považuji za vhodné naznačit, co si pod tím představovat. Smysluplnou aktivitou budu chápat takovou aktivitu, která neřeší pouze situaci v daném okamžiku, ale sleduje cíle v delším časovém horizontu (z pohledu předmatematické gramotnosti sleduji vliv dané „předškolní“ aktivity či aktivit v didaktické struktuře nejen na prvním, ale i na druhém stupni ZŠ). Cíle dané aktivity jsou dány /ovlivněny filosofií výchovy a vzdělávání předškolních dětí a někdy programem dané školy. Do naplňování daných cílů se promítá více faktorů, kam je třeba vzít v úvahu například zúčastněné osoby (děti, kolektiv pracovníků, …), prostředí, didaktické pomůcky a podobně. Bez přesvědčení o významu cílů a zaměřenosti na ně nelze hovořit o smysluplnosti, její existence na něm závisí. Lze samozřejmě diskutovat o významu hlubšího pochopení „shora“ formulovaných cílů. Pro dítě při zkoumání smysluplnosti spíše než práce s cíli je významný výhled. Dítě někdy toto slovo nahrazuje ve specifickém kontextu slovem cena (…*jakou to pro mě má cenu*..).

Každá aktivita může být hodnocena jako smysluplná z více pohledů (viz příklady níže). Ve vyhodnocení smysluplnosti aktivity se všechny zúčastněné složky (zúčastněné ať přímo, či nepřímo) nemusí shodnout. To znamená, že pokud nejsou přesně stanovena kriteria (je otázka, zda je to možné), pak musíme připustit existenci jisté míry subjektivity. Podobně musíme připustit, že daná aktivita může být užitečná, vhodná, ale nemusí význam smysluplnosti nenaplnit (viz popsané případy in Haas, Golemann 2004 a další). Za smysluplnou aktivitu nepovažuji tu, která je v dlouhodobějším horizontu pro dítě kontraproduktivní.

Smysluplná aktivita z pohledu dítěte

Vyjděme z toho, že čtenář zná základní socio-kulturní kontext a oficiální filosofii výchovy a vzdělávání v mateřských školách v ČR, standardní i specifické kontexty, zná alternativní směry, to vše z pohledu jak pozitiv, tak úskalí toho kterého pojetí. Rovněž vycházím z toho, že jsou obecně známy RVP (rámcové vzdělávací programy).

Začněme dítětem předškolního věku. Pro ně je zpravidla významné, zda se mu aktivita líbí, nebo nelíbí. **Líbivost** zde chápu v širším slova smyslu. Dítě této věkové skupiny žije dominantně přítomností (teď a tady). Kladné hodnocení situace, aktivity je pro ně spjato s jeho pocity libosti, s přiměřeností naplňování jeho potřeb, případně představ (rodiče mu slíbí, že si ve školce bude hrát s vláčkem).

Zdálo by se, že **otázka smysluplnosti** se této věkové skupiny netýká. Od školního roku 1990/1991 pracuji systematicky s nadprůměrnými dětmi ve věku od 5 do 11 let, v rámci spolupráce s mateřskými školami a s rodiči předškolních dětí jsem v kontaktu i s nadprůměrnými dětmi, které jsou mladší. Z dlouhodobých pozorování plyne, že smysluplnost aktivit nemá u předškolního dítěte vždy stejnou váhu. U nadprůměrných jedinců (Kaslová 2011, 2009) v oblasti intelektového rozvoje má smysluplnost aktivity výrazně vyšší váhu než u ostatních dětí/žáků a pokud pro ně není smysluplnost (zpravidla v oblasti čistě racionální) zjevná, očekávají zdůvodnění k zařazení aktivity (*proč se to dělá*) nebo charakteristiku smysluplnosti (*k čemu je to dobré*). Smysluplnost aktivity u nadprůměrných je silně propojena s motivací (kontextová motivace nehraje takový význam). Naopak u dětí s **mírně opožděným vývojem** vidíme, jak smysluplnost v hodnocení aktivity je v pozadí, hodnocení aktivity je více provázáno s biologickými a sociálními potřebami (má to smysl dělat, když díky tomu dostanu obrázek, když se proběhnu, když to bude s mým kamarádem, …) nebo s líbivostí kontextu (respektive po smysluplnosti aktivit v takových případech nepátrá). Pokud hovoříme o hodnocení smysluplnosti aktivit dětmi, je u dětí práce s dlouhodobým zaměřením diskutabilní, jejich představy o budoucnosti jsou v tomto smyslu mlhavé, je otázka, zda jejich reakce jsou zcela intuitivní, nebo spojené s čistě racionálním postojem a s vůlí dozvědět se, k čemu směřujeme. Nejen z mých pozorování, ale i z popisů situací dalších kolegů (např. dr. Vondráková, přednáška 25. 8. 2016) plyne, že není řídkým jevem u nadprůměrných předškoláků si při vstupu do nového kroužku „vyzkoušet lektora“, aby si ověřily, zda má smysl do takového kroužku chodit, zda je pro ně lektor perspektivní, tedy je na takové úrovni, která je posune dál. Např. Matyáš v 5 letech mne vyzkoušel o konstrukci mostních oblouků. Protože byl s odpovědí spokojen, tak oznámil mamince, že kroužek bude navštěvovat: *Tak sem můžu chodit. Jdeme.* Můžeme toto chování vyhodnotit rovněž jako silnou vnitřní potřebu nadprůměrného dítěte po partnerství na požadované intelektové úrovni (Terezka, 2014: *Doma si tak nepopovídám, tam tomu nerozuměj*).

Pozorované situace opakovaně ukazují (viz kazuistiky Kaslová 2011, 2009), že se **nadprůměrné dítě** buď do činnosti nezapojí, nebo se nechová dle očekávání učitelky (tak zvaně zlobí), pokud neví, k čemu ta aktivita slouží. Relativně dobře akceptuje hru Na školu nebo Na něco (lékaře, hasiče), pokud je daný kontext zajímá, aktivita je pro ně přiměřeně obtížná, něco se v ní dozvídá, něco objevuje. Pokud mu toto není jasné, pak jsou případy, kdy se po smyslu dané aktivity pídí: *Proč to mám dělat? K čemu to je?* Klade otázky, které bychom očekávali od starších školáků. Neuspokojí je odpověď na úrovni předškolního dítěte. Naopak chápe argumenty typu: cvičí se tu orientace ve dvou směrech. Nadprůměrné dítě uznává argumenty, ve kterých se vyskytují odborné výrazy. I když argument chápe, porovnává někdy odpověď se sebehodnocením. Například Petr, MŠ Praha 1 (1992) měl přiřazovat graficky (spojit čarou) k sobě obrázky, kde je stejně předmětů, smlouval: *To umím, nestačí, abych to jen řek?* Učitelka na to: *Všichni to spojují, tak to udělej taky, jako ve škole*. Petr: *Já to vidím!* A rychle ukazoval na pracovním listu, co by s čím spojil. Problém byl v argumentaci učitelky. Petr měl nadprůměrný intelekt, vynikající prostorovou představivost, počítal do 100, měl zvládnuté počátky logického myšlení, nadprůměrnou slovní zásobu, ale podprůměrnou úroveň grafomotoriky. Aktivita by pro něho byla smysluplná, kdyby mu to učitelka řekla na rovinu (což jsme udělali posléze): *To jsem ráda, že to vidíš, v úkolu jde i o to, zda se tužkou strefíte a zvládnete čáru od jednoho obrázku k druhému, jedním tahem, včas tužkou zabrzdit.* Na druhé straně ve třídě byly děti, které sice s tužkou pracovaly suverénně, avšak úkol moc nechápaly, čekaly na radu učitelky, nebo dlouho počítaly po jedné první věci, pak druhé a nakonec zapomněly počet věcí u prvního obrázku. I tak byl Petr hotov dřív než ostatní. Celkově ho ve třídě bavilo jen to, kde přesně věděl, v čem se má zlepšit, co se tím má naučit, často žádal úkoly navíc, nebo si vymýšlel pro sebe další. Než přišla učitelka zkontrolovat jeho propojování obrázků, dodělal navíc křížky a puntíky tak, že v obou případech jich bylo 20 (nad rámec toho, s čím se ve třídě pracovalo). Honzík (Praha 1994) měl porovnat množství korálků a žetonů. Na rozdíl od jiných dětí nepočítal a velmi rychle bral současně oběma rukama z hromádek po třech kusech. Byl učitelkou napomenut, že nedělal dvojice a nepočítal. Bránil se, že takto je to rychlejší a že ví, že to (odpověď) má dobře. Pro něho byla smysluplná taková aktivita – problém, který se dal vyřešit více způsoby a on našel ten nejekonomičtější. Pokud bylo u nějakého úkolu řešení evidentní, vůbec se úkolem nezabýval. Pro to, abychom vytvářeli takovým dětem svět mateřské školy smysluplným, musí být učitel mateřské školy schopen takové dítě správně identifikovat a být natolik vzdělán, aby mu pravá podstata předmatematické aktivity neunikala.

Nadprůměrné dítě velmi často **diskutuje o komunikačním kódu**. Například v přiměřeně zvolené logické aktivitě si děti nachystají pastelky, učitelka chce, aby děti naslouchaly, přemýšlely a pak vybarvily mističky na pracovním listu. Ben nechápe, proč má vybarvovat psí mističky v problémové aktivitě typu Zebra *(Máme tři psy: černého vlčáka, bílého chundelatého a hnědého jezevčíka. Každý má svou misku. Jedna je žlutá, další modrá a je tu i červená. Černý pes neměl ani žlutou, ani modrou misku, jezevčík měl žlutou. …*.) Ben užil písmena (Ž, M Č) místo vybarvování, protože je to rychlejší, než vybarvovat. Ekonomizoval proces vzhledem ke svým možnostem. Učitelka trvala na vybarvování, i když z Benova srozumitelného grafického řešení bylo jasné, že to má správně. Ostatní děti barvu netransformovaly do jiného komunikačního kódu, pracovaly podle pokynů. Pro Bena diskuse o nesplnění úkolu byla zbytečná, podle něho úkol splnil, dal najevo, kde která barva je a to tvořivým způsobem. Negativní reakci učitelky nechápal a přestal komunikovat. Učitelka to vyhodnotila jako nerespektování podmínek, avšak tato podmínka byla pro prezentaci výstupu mentálního procesu nepodstatná, učitelkou nezdůrazněna jako podmínka nutná.

Nadprůměrné děti většinou rychle odhalí **formalismy v požadavcích** řešení úloh, úkolů. Pak záleží na tom, do jaké míry jsou ochotny se jim přizpůsobit. Ilustrují to dvě situace: Martin (1993) měl porovnat množství knoflíků na dvou miskách (12 a 16). Z jedné odebral deset a z druhé také deset, bral je po pěti. Pak se podíval na zbytek a ukázal, kde z těch dvou je míň. Učitelka ho kárala, že nepostupoval jako ostatní, kteří knoflíky dávali do dvou řad pod sebe. *Když je to jinak, proč to tak nemůžu mít?* Učitelka to hodnotila jako projev nekázně, ostatním tvrdila, že jinak se porovnávat nedá, což samozřejmě není pravda. V dalším úkolu na porovnávání Martin nepracoval a jen seděl. Nora (2009) měla jako ostatní vybarvovat na papíru kuličky podle diktátu. Na papíru bylo „rozhozeno“ 25 kuliček, bylo možné vysledovat pomyslné řádky, avšak kuličky nebyly rozhozeny na principu čtvercové sítě. První úkol byl vybarvit červeně pět kuliček. Děti až na Noru vybarvily pět kuliček počínaje levým horním rohem směrem doprava. Nora začala v levém dolním rohu a vybarvila konfiguraci podobnou té na hrací kostce. Další úkol byl: tři žlutě. Na rozdíl od ostatních Nora vybarvila konfiguraci trojlístku někde uprostřed listu. Když začala vybarvovat zeleně náhodně čtyři kuličky (nikoli blízko sebe), učitelka se rozzlobila, že Nora pracuje špatně. Z matematického hlediska bylo její řešení správné, svým tvořivým přístupem navíc Nora prokázala, že chápe, že na umístění a vzájemné poloze oněch barevných kuliček nezáleží (pět je stále pět, ať jsou v řádku, sloupci či jiném seskupení). Jedna ze studentek to komentovala: *Ono se to špatně kontroluje*. To ovšem učitelku neomlouvá. Nora se rozplakala a celou stránku ve stresu počmárala. Opakuje-li se ve třídě trvání na formalismech, nelze mluvit o smysluplném podněcování dítěte.

Smysluplnost je někdy silně provázána na **pocit jistoty**. Vím nejen proč, ale i co budu dělat a jak a za jakých podmínek za to budu hodnocen. Zmíněné potřeby v mateřské škole/ ve škole sytíme například tím, že jasně stanovíme dětem/ žákům program (co nás dnes čeká) a způsob hodnocení; tím je do značné míry u většiny dětí /žáků s dobrým pedagogem uspokojena potřeba jistoty – vím, co mne čeká. Zde je nutná i exaktnost vyjadřování, nikoli strategie „vciťování“.

Marchive, aniž by zdůrazňoval onu potřebu jistoty, píše o nutnosti **přiměřené ritualizace**. Vhodná a přiměřená ritualizace uklidňuje a zefektivňuje proces učení. Samotné přednesení programu na počátku bloku aktivit /vyučovací hodiny může samozřejmě být formulováno tak, aby nejen motivovalo, nalákalo, vytvořilo hrubou představu o tom, co se bude dít a za jakých podmínek, ale i obsahovalo argumentační prvky zahrnující charakteristiku smysluplnosti. Mezi ritualizaci zahrnuji i pracovní návyky, které se utvářejí u dítěte ještě před 6. rokem. Ritualizace se může vztahovat k organizaci dne, určité pracovní jednotky, nebo určitého typu aktivity. V dlouhodobém horizontu se návyk na přiměřenou ritualizaci, která je smysluplnou opakující se aktivitou, projevuje pozitivně. Efekt ritualizace se projeví později, ne v prvních měsíscích. Ritualizace procesu ovšem neznamená zavedení formalismů ve vzdělávání. Sama ritualizace procesu nezajišťuje smysluplnost zařazených aktivit.

Smysluplná aktivita z pohledu učitele

Pokud učitel považuje zvolenou aktivitu za smysluplnou, pak by měl umět její zařazení věcně zdůvodnit, argumentovat, proč zvolil danou formu, v daném pořadí a tak dále, přičemž v argumentaci by měla být patrná práce s dlouhodobým cílem, minimálně v horizontu konce prvního ročníku ZŠ. To znamená, že izolovaná aktivita nabývá další smysluplnosti, pokud je zasazena do didaktické struktury. Na takovou situaci ovšem nejsou učitelé připraveni. Absolventi SPgŠ, podle mých šetření, jsou zpravidla přesvědčeni, že je důležité děti zaměstnat, užít materiál, který mají ve škole k dispozici, plnit plín školy tak, že to děti musí bavit. U některých absolventů je problematická i úzká zásoba aktivit, ze kterých volí. Podobná situace je i Bc studia, pokud nejsou jednotlivé studijní obory vázány na praxi, kde by přímo v terénu odborník jednotlivé aktivity se studenty rozebíral. Rozbor situace pouze z pohledu pedagoga, či komunikace jsou nedostatečnou přípravou, nevybavují studenta argumentačně, neučí analýze tak, aby to v praxi mohl pohotově uplatnit.

Další vzdělávání učitelů v tomto smyslu není zcela připraveno. Kolik školení obsahuje přímou práci s dětmi a její analýzu? Nejde jen o analýzu grafického projevu/záznamu. Pokud se týká účasti učitelů na dalším vzdělávání, pak pořadatelé trvají na tom, aby školení učitele nalákalo, aby je to bavilo. Posuzujeme-li tuto strategii ekonomicky, pak je jistě takové chování smysluplné (Na dotaz: Proč jste si zvolili právě tento seminář, se u 5 – 10 % účastníků dozvíme, že *tam museli*, více než 80 % přichází *pro inspiraci*, jen výjimečně se ptají po tom, *co se dosud neučili)*. Smysluplnost dalšího vzdělávání učitelů je z jejich pohledu často nejasná. Osobně nevidím strategii takových školení příliš smysluplnou tehdy, pokud víme, že by se učitelé měli dále vzdělávat tam, kde jsou jejich rezervy. To pro učitele znamená připustit, že v jejich vlastní práci takové rezervy jsou. Pokud si učitel zvolil své povolání jako poslání, pak je spojil se smysluplností svého žití, snažení. V takovém případě je jeho chování spojeno s prací na sobě, se snahou se zlepšovat. Další vzdělávání učitelů je ovšem nesystémové. I učitel usilující o sebezdokonalování, který hledá, učí se a tvoří, ten se v našich podmínkách vzdělává relativně náhodně, často v kurzech s neefektivní hodinovou dotací. Z jednoho kolektivu chodí na daný typ školení maximálně jeden. Kolektivy jsou školeny minimálně. Problémem je pak i kvalifikační rozdíl v kolektivech učitelů. Při volbě aktivit pro děti se učitelé řídí školním vzdělávacím programem, respektují tradici školy, vedení, často čerpají z vlastní zkušenosti a z pohledu vlastní zkušenosti také smysluplnost zařazování aktivit hodnotí. To v kolektivu může způsobovat kolizní prostředí tam, kde se v zásadě na hodnocení aktivit neshodnou.

V některých regionech učitelé mateřských škol podléhají tlaku ZŠ, mění svůj pohled na dosavadní aktivity a nahrazují je školními a mění tak předškolní zařízení na školu. Vynechávají potřebné aktivity příslušející dané věkové skupině a místo toho učí děti dopředu to, co by se mělo dítě učit až ve škole, aniž by našli nástroje, jak nesmyslnost takového jednání vysvětlit a nepřijmout. Typickým příkladem jsou přípravné třídy, kde je problém prohlubován tím, že v takových třídách někdy působí učitelé prvního stupně ZŠ, tedy neprofesionálové, kteří jsou ovšem o smysluplnosti svého působení přesvědčení. Ptejme se, k čemu je dobré, že dítě z přípravné třídy umí pojmenovat rovinné útvary (trojúhelník, čtverec, …), když má problém hmatem odlišit propisovačku od tužky, není mu sice jasné, že 5 kuliček nemusí být v řádku a přesto jej jich pět, ale umí sčítat do 10, avšak netuší, proč to tak je, nebo umí vyjmenovat řeky v ČR, ale netuší, že židle je židlí, i když se překotí (šetření z let 2014 – 2016). Fakultní učitelka 1. ročníku ZŠ (2015) si stěžovala, že z přípravné třídy přicházejí děti, které sice čtou, ale nerozumí významu slov, což je ovšem významné pro úspěšný nástup školní matematiky. Střet mezi ZŠ a mateřskou školou není jen o smysluplnosti zařazování některých aktivit. Jde o nedorozumění v tom, že jedni neznají dobře problematiku druhých; ze 48 učitelů 1. ročníků ZŠ znala jen jedna učitelka RVP a ŠVP spádové mateřské školy, ostatní učitelé žili minulostí a ve svých představách se opírali o pojetí zavedené v roce 1976, přestože se jednalo o mladší ročníky (přejímáno tradicí).

Smysluplná aktivita z pohledu učitele – didaktika matematiky

K hodnocení smysluplnosti zařazení dané **aktivity, daného řetězce aktivit** se opíráme především o matematiku, školní matematiku, kognitivní a vývojovou psychologii a jazyk. **Předmatematická gramotnost** se liší od matematické gramotnosti tím, že se ještě nejedná o rozvoj abstraktního myšlení (operace s abstraktními pojmy), ale vytváříme cíleně podmínky pro to, aby dítě mohlo přejít ze světa her do „předsíně školní matematiky“ (na první stupeň), aby u něho mohlo docházet k porovnávání zkušeností a k prvnímu zobecňování. To je podmíněno rozvojem řady schopností a neodmyslitelně je spojeno s procesem porozumění jazyku. Rozhodně předmatematická gramotnost nestojí na osvojování odborné terminologie, memorování a dalších formalismech či na kopírování matematických grafických symbolů. Do světa matematiky lze proniknout skrze dobré poznání reality, sledujeme podobnou cestu, na které se rodila matematika. Matematika nejsou počty, ale počty jsou předstupněm aritmetiky, určité partie matematiky. Podobně rýsování nebo pojmenování obrázků není ještě geometrie. Rovněž matematika není jen pouhým souhrnem podoborů jako je aritmetika a geometrie a další. To co spojuje všechny partie matematiky, to je kultivované abstraktní myšlení.

Každé dítě je na tom poněkud jinak. To, co přísluší zdravému průměrnému dvouletému, nemá dělat zdravý čtyřletý. Na šestileté dítě budeme mít opět jiné nároky. Zde, v intelektovém rozvoji v rámci předmatematické gramotnosti, je diskutabilní práce ve **věkově heterogenním a navíc početném kolektivu dětí**. Tak jak mluvím na malé dvou až tříleté dítě, tak již nemohu a ani nesmím mluvit na čtyřleté, tomu již řadu slov nevysvětluji, tam již zkušenost koncentruji, zaměstnávám je déle, pokyny neopakuji a zvyšuji nároky, jak na tvorbu přestav, tak na koncentraci a paměť a očekávám již první diskuse k výstupům aktivit (*šlo to dělat jinak, jak, co ti na to nevyhovuje, a co takto, bylo by to správně a podobně*).

Uveďme **modelové situace** z praxe (2013 a 2010): Ve věkově heterogenní třídě všech 26 dětí vyplňovalo tentýž pracovní list s argumentem, že by to těm malým přišlo líto, kdyby nedělaly to samé. Úkol je pro nejmladší nepřiměřený již jen proto, že mají problém se samotným držením a ovládáním tužky, a z uvedených důvodů nezvládají myslet na to, co je podstatou řešení pracovního listu. Ve svém důsledku (aby pocítily úspěch) učitelka předkresluje dětem řešení, některým dává instrukce k řešení v podobě jednotlivých kroků. To demotivuje starší, kteří se jednak cítí zrazeni, že jim se nepomáhá, jednak že se jim nevěnuje, a nejstarší mluví o nespravedlnosti, jeden – nadprůměrný odkládá tužku se slovy, že teď už to nemá cenu (prozrazeno řešení, z řešení úkolu se vytratilo napjetí spojené s objevováním). Nakonec se hodnotí práce, nejmenší nepochybují, že to mají dobře, protože to vlastně vyřešila učitelka. Ani v povídání k pracovnímu listu se děti moc nezapojují. U mladších je evidentní nepochopení toho, co se dělo, kloužou po povrchu úkolu, je patrné, že jim chybí předchozí manipulativní a kinestetická zkušenost s podobnou situací a není dostatečně usazen jazyk kolem situací na obrázku. Příčina takové situace není jen jedna, jde o komplex problémů, které danou situaci vyvolaly a které je nutné řešit koncepčně. V podobné třídě (2010) pracovala jiná učitelka diferencovaně. Rozdělila třídu na dvě skupiny: mladší děti měly zadánu volnou výtvarnou činnost, starší děti dostaly zadán intelektově náročnější problém z předmatematického vzdělávání. Zatímco mladší děti pracovaly relativně samostatně, jejich činnost provázely emoce, které se přirozeně projevovaly tichou mluvou a občasnými výkřiky, starší děti se pod přímým dohledem učitelky snažily pracovat, avšak ruch a volnost a líbivost snadné aktivity mladších byly značně rušivými elementy, které navíc zkracovaly dobu jejich soustředění a odpoutávaly pozornost. Smysluplnost aktivity, jak je patrné z ukázek, neexistuje sama o sobě, je provázána na podmínky, ve kterých se aktivita odehrává.

Dílčí neúspěšnost dítěte v předmatematických aktivitách může být podmíněna mnoha faktory (jazyk – porozumění, mluva, ….; technická náročnost aktivity a úroveň rozvoje jemné motoriky a tak podobně). Tato komplexnost v průběhu školní (ZŠ) docházky postupně ustupuje do pozadí i v souvislosti s postupnou diferenciací předmětů a s přechodem práce do obecnějších rovin, které v jednotlivých předmětech nemusejí být na téže úrovni (jsou „v různých patrech“), dochází k jistému zužování pohledu na jednotlivé aktivity. Tuto potřebnou komplexnost a zdánlivou jednoduchost aktivit v mateřské škole laici na rozdíl od didaktiků matematiky podceňují, protože se v podstatě takových aktivit dobře neorientují. Mají tendenci nutit dítě do určitých skoků a profilovat je brzy velmi úzce a to nejen v oblasti sportu. Na neúspěšnosti relativně jednoduché aktivity se může nepřímo podílet i rodina, naučí dítě aktivity podceňovat (Otec pětiletého Libora, 2015, aniž se zajímal o to, co se s počitadlem dělá: *Nebudeš si hrát s počitadlem, když jsem tě naučil sčítat do 10.*) a tím je demotivuje.

V přípravě na školní matematiku musíme být velmi opatrní ve volbě modelů čísla, při práci s číslem v různých kontextech a rolích, u popisů prostoru, při orientaci v čase. Každá kultura má svá specifika a jejich nepochopení, neznalost může u dětí cizinců vyvolat při nejmenším pocit nejistoty, případně vytvářet **blokátory v poznání**. Smysluplná volba aktivit tedy předpokládá diferenciaci nejen vzhledem ke zrání dítěte, ale i socio-kulturnímu kontextu, ve kterém dítě vyrůstá nebo vyrůstalo, což předpokládá i znalosti z oborů etnomatematika a antropodidaktika matematiky.

Specifickou situací je ta, kde dochází k dilematu, kde se učitel musí rozhodnout, co a jak udělat a co ne, **opřít se o argumenty a vnitřní žebříček hodnot**. Jak uvádí Hass, Golemn, Eco i další, právě v takových situacích se krystalizují hierarchie hodnot a smysluplnost. Uveďme příklad. Učitelka prošla kurzem „Nácvik grafomotoriky a čtenářská gramotnost“. Lektorka účastníkům sdělila, že je nutné děti naučit se orientovat na papíře výhradně zleva doprava, respektive z levého horního rohu po řádcích až dolů do pravého dolního rohu. V mateřské škole učitelka dostala do ruky pracovní listy pro rozvoj předmatematické gramotnosti: jeden se zaměřením na rozvoj orientace v ploše ve více směrech a na práci s možnostmi, druhý na práci se strukturovaným celkem. V průběhu prvních kroků řešení zpozorovala, že děti zahajují práci v nadpoloviční většině ze středu nebo odspoda nahoru (v souladu s výzkumy Atkinsonová 2005). Váhala, zda děti opravovat, nakonec se neudržela a podala instrukci, že se začíná vlevo nahoře. Přitom ono místo nebylo pro řešení úkolu závazné, ani výhodné. Pro přípravu na matematiku je naopak podstatné se naučit na stránce orientovat z kteréhokoli místa kterýmkoli směrem, tedy i odspoda nahoru, zprava doleva a podobně (písemné násobení, roznásobení závorky, konstrukce v geometrii, práce podle plánku atd.). Z pohledu didaktiky matematiky se tedy chovala kontraproduktivně. Lektorka totiž opomněla zdůraznit, že tato orientace v ploše platí pouze v přípravě na práci s hláskovým písmem. Učitelka se musela se rozhodnout, zda respektovat absolutní tvrzení lektorky, nebo použít/vytvořit si vlastní názor.

Podrobněji a další kapitoly viz

Kaslová M. SMYSLUPLNÉ AKTIVITY V MATEŘSKÉ ŠKOLE V PŘÍPRAVĚ NA ŠKOLNÍ MATEMATIKU. 10 stran. In Sborník konference Ústí nad Labem: UJOP, 2016.