

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Bc. Renata Sýsová

II. ročník – navazující kombinované studium

Obor: Předškolní pedagogika

**VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA JAKO PROSTŘEDEK
ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

OLOMOUC 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že je tato diplomová práce mým původním dílem, a že jsem ji vypracovala samostatně. Literaturu a veškeré další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne: 5.3. 2014

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odbornou pomoc, ochotu, cenné rady a trpělivost při realizaci praktické i teoretické části v této práci. Děkuji všem svým kolegyním z mateřské školy, díky kterým mohlo být výzkumné šetření realizováno.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VYMEZENÍ POJMŮ	10
1.1 Vzdělávací nabídka.....	11
1.2 Klíčové kompetence	11
1.3 Dítě předškolního věku.....	13
1.4 Předškolní vzdělávání.....	15
2 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku.....	18
2.2 Vývoj poznávacích procesů.....	20
2.2.1 Myšlení.....	21
2.2.2 Paměť	24
2.2.3 Vnímání.....	25
2.2.4 Pozornost.....	28
2.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku.....	29
2.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku	31
2.5 Potřeby a zájmy dítěte předškolního věku	34
2.5.1 Základní biologické potřeby	35
2.5.2 Základní psychické potřeby	35
2.5.3 Základní sociální potřeby	36
2.5.4 Základní vývojové potřeby	37
2.5.5 Zájmy dítěte	37
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	39
3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání	39
3.1.1 Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace.....	40
3.1.2 Předškolní vzdělávání v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	40

3.2	Cíle předškolního vzdělávání.....	42
3.2.1	Pojetí a cíle předškolního vzdělávání v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.....	42
3.3	Klíčové kompetence ve vzdělávání.....	44
3.4	Metody a formy předškolního vzdělávání.....	48
4	VZDĚLÁVACÍ OBSAH V KONTEXTU RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	53
4.1	Vzdělávací oblasti.....	54
4.1.1	Dítě a jeho tělo.....	54
4.1.2	Dítě a jeho psychika.....	55
4.1.3	Dítě a ten druhý.....	59
4.1.4	Dítě a společnost.....	61
4.1.5	Dítě a svět.....	62
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	65
5	POPIS A HODNOCENÍ VÝZKUMU.....	66
5.1	Cíl praktické části a stanovení výzkumných otázek.....	66
5.2	Metodologie výzkumného šetření.....	67
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	70
5.4	Popis realizace výzkumného šetření.....	71
5.5	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	73
6	SHRNUTÍ A DISKUZE.....	94
	ZÁVĚR.....	102
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	104
	SEZNAM TABULEK.....	109
	SEZNAM GRAFŮ.....	110
	SEZNAM ZKRATEK.....	111

SEZNAM PŘÍLOH.....	111
---------------------------	------------

ÚVOD

Současným trendem ve vzdělávání je proces a program celoživotního učení, ve kterém jedinec směřuje k osvojování klíčových dovedností odpovídajících svou úrovní jeho specifickým věkovým stádiím.

V období dítěte předškolního věku je to právě mateřská škola, která navazuje a doplňuje rodinnou výchovu a pokládá tak preprimární základy zájmu o celoživotní učení. Zároveň vede děti k osvojování klíčových kompetencí, které by mohly být pro každé dítě dosažitelné na konci předškolního období a to s ohledem na jeho potřeby, možnosti a individuální specifika.

Obsah vzdělávání a výchova dítěte předškolního věku je závislá na potřebách, které vymezuje daná společnost. V současné době je cílem předškolního vzdělávání působit na dítě tak, aby byl zajištěn jeho komplexní rozvoj v souladu s rozvojem jeho učení a poznání. S tímto cílem také souvisí osvojení si základních hodnot, na kterých je založena naše společnost. Tím je dítě postupně dovedeno k získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, dále jen RVP PV)

Je prokázáno, že pokud je vzdělávání kvalitní, je zajištěn i harmonický rozvoj dítěte. Tato kvalita je však výrazně ovlivněna kvalitní koncepcí vzdělávání dětí předškolního věku. Základním pedagogickým dokumentem, jímž stát stanovuje požadavky na předškolní výchovu a vzdělávání, je RVP PV. Tento dokument, na který pak navazuje povinné vzdělávání a následující vzdělávací etapy, představuje či stanovuje vzdělávací základ. Je určitým rámcem, který ponechává značný prostor mateřským školám, aby si mohly vytvářet vlastní školní a třídní vzdělávací programy. RVP PV stanovuje v předškolním vzdělávání pravidla a mantinely. (Šmelová, 2004)

Pro období předškolního vzdělávání je směřodatné dosažení u dětí předškolního věku určitého stupně klíčových kompetencí ve vzdělávání, které vymezuje RVP PV. Cesta dítěte k osvojení si klíčových kompetencí pro předškolní vzdělávání vede přes porozumění jeho potřebám, podporu vrozené touhy po poznání, motivaci k samostatnému poznávání okolního světa a nakonec také i přes prostor nabyté kompetence uplatnit. Na této cestě, kde dítě skládá postupně pružnou mozaiku zážitků a zkušeností o okolním světě, je nutné využívat správného obsahu vzdělávání, metod a

forem, které upřednostňují hru jako přirozenou aktivitu dítěte, prožitkové učení, sociální učení, kooperativní učení a podporu vlastní aktivity dítěte, v níž pedagog jasně stanoví směr k vytyčenému cíli. Kvalitní obsah vzdělávací nabídky se pak stává pro dítě prostředkem k dosažení klíčových kompetencí pro předškolní vzdělávání.

Cílem diplomové práce je zjistit, do jaké míry využívají učitelky vzdělávací nabídku stanovenou RVP PV k osvojování klíčových kompetencí u předškolních dětí a to v kontextu rozvoje počátečních dovedností předcházejících čtení a psaní s ohledem na osobnost dítěte a podmínky konkrétní mateřské školy.

Dílčím cílem teoretické části je vymežit problematiku předškolního vzdělávání v kontextu klíčových kompetencí jako elementárních výstupů na konci předškolního vzdělávání a to s akcentem na komunikativní kompetence.

Dílčími cíli empirické části je sestavit soubor úloh pro posouzení úrovně klíčových kompetencí komunikativních pro děti předškolního věku se stanovenými hodnotícími kritérii. Prostřednictvím tohoto souboru provést diagnostiku u dětí, které ukončují předškolní vzdělávání ve vybrané mateřské škole. Na základě zpracovaných dat vyhodnotit nejslabší oblasti, které dětem dělají problémy a navrhnout některá doporučení.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. Snahou teoretické části je seznámit se s vymezenými pojmy, se kterými se setkáváme v oblasti předškolního vzdělávání, poukázat na specifika dítěte předškolního věku, která jsou přirozeně podmíněna jeho vývojem v tomto neopakovatelném životním období. Jedná se o oblast v rovině tělesného vývoje, psychického vývoje, sociálního vývoje, ale také o oblast potřeb dítěte a jeho zájmů. Dále v této kapitole popisují organizaci předškolního vzdělávání v systému školství, seznamují s RVP PV jako základním pedagogickým dokumentem, z něhož vycházejí cíle, klíčové kompetence a metody a formy, které mají platnost pro předškolní vzdělávání. Podrobněji teoretická část rozpracovává pět základních vzdělávacích oblastí, které rovněž vycházejí z RVP PV. Tato část je také doplněna nabídkou odborné literatury, kterou je pak nadále možno využít v praxi při plánování a realizaci vzdělávací nabídky v mateřské škole. Při sestavení teoretické části této diplomové práce jsem vycházela ze svého studia odborné literatury.

Empirická část je dále rozdělena do dílčích úkolů, výzkumných otázek a výzkumných predikátů. Základním úkolem výzkumného šetření empirické části je

zjistit, do jaké míry využívají učitelky soustavně ve své práci vzdělávací nabídku pro rozvoj kompetencí komunikativních. Druhým úkolem je zjistit, zdali jsou mezi jednotlivými vyhodnocenými kritérii komunikativních kompetencí rozdíly v míře dosažené úrovně při osvojování dovedností ve smyslu rozvoje elementárních základů předcházejících čtení a psaní. Třetí úkol výzkumného šetření vede k nalezení odpovědi na otázku, zdali děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosáhnou vyšší míru úrovně klíčových komunikativních kompetencí, než děti rodičů se středoškolským vzděláním a vyučením. Pro přehlednost a názornost je tato praktická část doplněna konkrétními tabulkami a grafy. Při hledání odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky byly použity různé výzkumné metody. Při první výzkumné otázce bylo využito jako výzkumné metody pozorování s následným záznamem zjištěných skutečností do diagnostických archů. Hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku bylo prováděno komparací/srovnáním jednotlivých vyhodnocených kritérií. Ve třetí výzkumné otázce bylo jako metoda výzkumu využito pozorování a komparace současně.

Přínos této práce spočívá ve stanovení zobecněných závěrů na základě výzkumného šetření a také v tom, že přináší výpovědní data pro konkrétní mateřskou školu, která lze dále využít ve vzdělávání dětí ukončujících předškolní vzdělávání. Následně pak podněcuje učitelky k sebereflexi, sebehodnocení a k evaluaci vlastní práce. Ukazuje na nutnost provádění kvalitní diagnostiky u dětí předškolního věku. Vyhodnocuje silná a slabá místa v oblasti komunikace dětí a navrhuje doporučení, jak slabší oblasti podpořit prostřednictvím konkrétní vzdělávací nabídky, která vychází z RVP PV.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Vzdělávací nabídka

Tento termín vymezuje určitou koncepci vzdělávání, kterou jednotlivé školy předkládají. Jedná se o nabídku, která zajišťuje vzdělávání s určitou kvalitou svým klientům, tj. dětem, žákům, studentům a dalším vzdělávajícím se subjektům. Tato nabídka je koncipována na základě principu tržního hospodářství vztahem poptávka - nabídka. Proklamuje se, že různorodost, čili soutěž mezi vzdělávacími nabídkami různých škol, je cestou celkového zvyšování kvality vzdělávání v celé zemi. Významnou roli při výběru školy hraje také fakt, do jaké míry jednotlivé školy svou vzdělávací nabídku prezentují na veřejnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Významným pilířem vzdělávání dětí v mateřské škole je kvalitní vzdělávací nabídka. Základní pedagogický dokument pro předškolní vzdělávání RVP PV definuje vzdělávací nabídku takto: „...*pojem označující v RVP PV „učivo“ a vyjadřující zároveň formu, jakou je dítěti předkládáno; vzdělávací nabídka je závazná pro pedagoga; je formulována v podobě činností (intelektových i praktických), popř. příležitostí, které by měly být dětem v průběhu jejich vzdělávání nabízeny, a to v pestré a mnohostranné skladbě a v dostatečné šíři*“. (RVP PV, 2004, s. 15)

1.2 Klíčové kompetence

Tento pojem se v českém školství objevil jakoby najednou a nečekaně, avšak o klíčových kompetencích se začíná hovořit již od 70. let 20. století. Objevuje se zejména v oblasti, která se zabývá zaměstnaností a poptávkou na trhu práce. Pojem „klíčové kompetence“ jsou dány jejich autoru Dieterovi Mertensovi. Teprve v době 90. let začínají nabývat na významu ve školním a mimopodnikovém vzdělávání. (Belz, Siegrist, 2001)

Klíčové kompetence ve své podstatě zahrnují celé spektrum kompetencí, které přesahují hranice jednotlivých odborností v různých oblastech lidského života. Jako vlastní výraz vyjadřují schopnost člověka umět se chovat přiměřeně dané situaci, mít soulad sám se sebou, což tedy znamená – jednat kompetentně. Ve své podstatě se jedná o synonymní termín „klíčové kvalifikace“. Rovina kompetencí je charakteristická a vyznačuje se zároveň skutečností, že různé velmi komplexní schopnosti a dovednosti se

projevují současně a působí tedy společně. Protože klíčové kompetence zahrnují spolu s orientací na trh práce také orientaci na osobnost, může být jejich nabytí také podnětem ke změněnému postoji k nezaměstnanosti. (Belz, Siegrist, 2001)

Také nejnovější koncepce českého školství „Bílá kniha 2001“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001) klade důraz na získání klíčových kompetencí, zejména vyvážeností poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Tím bude prohloubena a zaručena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, ve kterých je kladen důraz na rozvoj a získání klíčových kompetencí. (Bílá kniha, 2001)

Bílá kniha 2001 uvádí, že: „*Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech*“. (Bílá kniha, 2001 In Belz, Siegrist, 2001, s. 13)

V Pedagogickém slovníku vymezují Průcha, Walterová, Mareš (2004, s. 124), že: „*Klíčové kompetence jsou souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. Klíčové kompetence mají univerzální charakter, nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení. K jejich utváření a rozvíjení přispívá celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které jsou realizovány ve škole. Klíčové kompetence jsou zaváděny do vzdělávacích programů ve všech zemích Evropské unie včetně České republiky.*“

Po linii trendu celoživotního vzdělávání, což je trend současné vzdělávací politiky, jsou klíčové kompetence definovány: „*jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“.(Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do r. 2010 In Šmelová, 2004, s. 104)

Součástí celoživotního vzdělávání je také předškolní vzdělávání. Toto vzdělávání má také významný podíl na rozvoj klíčových kompetencí. Tyto kompetence jsou nezbytné pro život jedince a také základem předpokladu jeho dalšího kvalitního rozvoje. Předškolním vzděláváním jsou tyto klíčové kompetence pojaty jako elementární

základy, kdy si dítě osvojuje a zároveň rozšiřuje své poznatky, získává a zdokonaluje schopnosti a dovednosti. Není opomíjeno také formování postojů dítěte ve smyslu hodnocení vztahu vůči svému okolí, jiným lidem a i sobě samému. (Šmelová, 2004)

RVP PV charakterizuje klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jako: „...cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a společně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP PV, 2004, s. 9)

Konkrétněji se budu klíčovými kompetencemi ve vzdělávání, které vymezuje RVP PV, zabývat v jiné kapitole.

1.3 Dítě předškolního věku

Samotný příchod dítěte na svět vyvolává řadu různých teoretických a praktických otázek. Otázkou je i vymezení samotného pojmu dítě a zároveň i jeho znaků, se kterými se narodí, a které se dále zákonitě vyvíjejí. Úmluva o právech dítěte, která vstoupila v platnost v roce 1990, stanovuje současnou definici dítěte: „*Dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let, pokud zletilost není zákonem stanovena dříve*“. (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2010, s. 56)

Dítě prochází ve svém vývoji zásadními změnami, získává různé znaky, které provázejí určitá období jeho vývoje. Nejintenzivnější růst a vývoj dítěte probíhá právě v době předškolní. V širším slova smyslu se ve své podstatě označuje předškolní věk jako celé období od narození do vstupu do školy. V užším slova smyslu je toto období označováno ve smyslu „*věkem mateřské školy*“, ale nebylo by správné chápat jeho význam pouze z tohoto hlediska. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dle Matějčka (Matějček, Pokorná, 1998) předškolní období navazuje na batolecí období od 3 let dítěte plynule, stejně jako ostatní vývojová období dětského věku, v šesti letech vyúsťuje do věku školního. Zároveň také poeticky označuje období předškolního věku dítěte jako: „*Předškolní věk je klasickou dobou pohádek*“. (Matějček, Pokorná, 1998, s. 19)

Jiní autoři definují předškolní období jako: „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228) Dále vymezují, že hlavní činností předškolního dítěte je hra a zpravidla v tomto období, tedy v období předškolního věku, dítě navštěvuje mateřskou školu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Dítě předškolního věku prochází obdobím, které bývá v literatuře uváděno jako období iniciativy. V realitě se jedná o potřebu dítěte něco dokázat, udělat, zvládnout, vytvořit a tím si potvrdit své dovednosti, znalosti, schopnosti sobě i svému okolí. Šimíčková Čížková a kol. uvádějí, že: „*Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte.*“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005 s. 68) Jedná se o první období, kdy dítě zahájí docházku do mateřské školy mezi třetím a čtvrtým rokem. Druhým obdobím se stává období, kdy dítě dovrší šestý rok a nastoupí do základní školy. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Také Erikson (1968) hovoří o předškolním věku jako o období iniciativy. Základem jeho tvrzení jsou poznatky, že právě aktivita je charakteristická pro dítě tohoto věku. Ta se pak rozvíjí v řadě činností, které jsou pro dítě velmi důležité, např. hra, kontakt s dospělými i vrstevníky. (Šmelová, 2004)

Vývojově-psychologické publikace ve své většině uvádějí, že předškolní etapa je chápána či vymezována jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. Je to období, které je potvrzeno výrokem: „*A není třeba podotýkat, že je to jedno z nejzajímavějších období člověka.*“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s.11) V tomto věku dochází u dítěte k výraznému rozvoji a nárůstu jeho vlastní aktivity a tato doba je také nazývána obdobím hry. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

Již Jan Ámos Komenský mluví o dítěti jako o svébytné osobnosti, kterou je třeba respektovat. V jeho očích je dítě pojímáno jako významný klenot či nejcennější dar pro rodiče a celé lidské společenství. Tím zdůrazňuje význam dítěte jako bohatství pro společnost. (Opravilová, Gebhartová, 1998) To potvrzují také slova Komenského, když říká, že: „*Uctivost zvláštní k dítěti povinen jest každý míti.*“ (Komenský, 2007, s. 86)

1.4 Předškolní vzdělávání

Vzdělávání, které se uskutečňuje v mateřské škole pro děti předškolního věku, lze vymezit jako vzdělávací proces, který je: „ *Vzdělávací proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě. Zahrnuje činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů.* “ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 365)

Dítě předškolního věku se nachází z hlediska období jeho osobní investice do vzdělávání v nejvýznamnější fázi, kterou někteří autoři přirovnávají a popisují jako fázi, kdy jsou : „...*okna poznávání a rozvíjení otevřena dokořán*“. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 7) Proto má předškolní vzdělávání tak důležitou roli a význam pro každé dítě v tomto věku.

Předškolní vzdělávání má svá specifika a tudíž je nelze ztotožňovat se vzděláváním jiným, např. základním. Tato skutečnost je dána zejména faktem, že dítě má své osobnostní struktury ještě nehotové, postupně se rozvíjející a je tedy nezbytně nutné respektovat jeho vývojové potřeby. Předškolní vzdělávání zajišťuje jako instituce mateřská škola, která se tak, pokud ji dítě navštěvuje, spolupodílí na jeho rozvoji. (Šmelová, 2004)

Základní požadavky, které stanovují kvalitu předškolního vzdělávání, vymezuje v České republice Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha 2001. Jako strategický dokument věnuje velkou pozornost vzdělávání dětí v předškolním věku a jasně vymezuje pro předškolní vzdělávání určitá doporučení. Zároveň klade velký důraz na systém celoživotního učení, do něhož spadá také předškolní vzdělávání.

RVP PV, který vychází ze zásad a doporučení Bílé knihy 2001, uvádí, že: „*Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole je dnes užíván termín předškolní vzdělávání. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.*“ (RVP PV, 2004, s. 3)

Dále specifikuje pojem předškolního vzdělávání jako : „*Vzdělávací proces realizovaný v mateřské škole a řízený pedagogem, během něhož si dítě osvojí základy klíčových kompetencí a vzdělávací obsah stanovený pro etapu předškolního vzdělávání v rozsahu, který odpovídá jeho individuálním možnostem.*“ (RVP PV, 2004, s. 44)

Shrnutí

V této kapitole jsou vymezeny pojmy, které se týkají a spolu vzájemně souvisí v celé šíři předškolního vzdělávání. Základem pro vzdělávání dětí v mateřské škole je vzdělávací nabídka, která je RVP PV prezentována jako učivo pro děti předškolního věku. Tento dokument vymezuje formu a také obsah vzdělávací nabídky. Cílovou kategorií, a to nejen ve vzdělávání, tvoří osvojení si klíčových kompetencí. Ty jsou charakterizovány jako ucelený soubor kompetencí, které jsou využitelné v životě jedince. Ve vzdělávání se pak jedná o osvojené a využitelné schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty. K jejich získání je nutná aktivita jedince, nejedná se tedy jen o nabývání vědomostí, ale i praktických zkušeností a návyků. Aby vzdělávání v období dítěte předškolního věku bylo efektivní, je třeba znát vymezení a charakteristické zákonitosti období dítěte od tří do šesti let. Každé dítě je individualitou, ke které je vždy nutné takto přistupovat a respektovat její. Mateřská škola je první vzdělávací institucí, kde je dítěti nabízeno vzdělávání. Předškolní vzdělávání je vymezeno strategickými dokumenty jako součást v systému celoživotního vzdělávání.

2 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývoj člověka probíhá plynule, bez přerušení, trvale či bez velkých skoků. Jedná se tedy o tzv. kontinuální vývoj. Pokud bychom dítě předškolního věku sledovali každý den, žádné výrazně velké změny nezaznamenanáme. Pokud se na takové dítě zaměříme s větším časovým odstupem, tedy ve větších časových intervalech, zjistíme, že posuny tohoto dítěte budou očividné. Předškolní období lze charakterizovat i jako období, kdy se střídají určitá období rychlejších změn a pak zase období, kdy se navenek vývojové změny nepromítají. V takovém období tzv. klidu se však všechny předešlé zisky adekvátně zpracovávají, konsolidují a pořadají. Dítě se tak připravuje na zase něco nového ve fázi rychlejších změn. (Matějček, 1996)

Oprailová také zdůrazňuje individuální proces vývoje jednotlivce a říká, že: „*V předškolním období tělesný a duševní vývoj neprobíhá rovnoměrně a individuální rozdíly v rozpětí několika měsíců nejsou nijak zneklidňující. Co se jeví aktuálně jako mimořádný výkon nebo dispozice, může znamenat jen určité zrychlení v důsledku předčasné stimulace. Co se jeví jako nedostatek, může znamenat jen to, že vývoj probíhá skrytě a pomaleji.*“ (Oprailová, 1998, s. 15) Dále poukazuje na skutečnost, že u předškolního dítěte, které se vyvíjí zdravě, můžeme vyzorovat trvale vzestupnou příznivou dynamiku vývoje. Ta je ovlivňována plynulými pozitivními vlivy prostředí a výchovy. Upozorňuje, že: „*Náhlé změny a působení negativních vlivů však mohou vést k přerušení nebo opožďování vývoje, a dokonce ke zpětnému zvratu.*“ (Oprailová, 1998, s. 15)

Dostatek porozumění a ohledu ke specifickým a individuálním zvláštnostem vývoje dítěte předškolního věku, k jeho sklonům, potřebám, tendencím a temperamentu je základem pro komplexní rozvoj dítěte ve všech oblastech. Vždyť každé dítě je osobností s výraznou individuální charakteristikou, je tedy žádoucí u něj v maximální míře podporovat jeho celkové životní naladění pozitivním směrem. Proto je třeba mít stále na paměti, že se vývoj dětí nemá vzájemně srovnávat, ale spíše respektovat, stimulovat, podporovat a rozvíjet, a to v rámci možností každého jednotlivce.

2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

V období předškolního věku, tedy od tří do šesti let, se výrazně mění u dítěte tělesná konstituce. Dítě se začíná jakoby vyťahovat, baculatost, která byla typická pro předchozí období, mizí. Jedinec se stává štíhlejší s disproporcemi mezi růstem trupu, hlavy a končetin. Na konci období věku předškolního dítěte nastává tzv. „perioda růstu“. Jedná se o období vytáhlosti. Pro následný význam rozvoje jemné motoriky pokračuje osifikace zápěstních kůstek (zhruba ve věku šesti let) a také i ostatních kostí. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

V tomto období dochází ke zkvalitnění všech pohybů, které jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je celkově hbitější a jeho pohyby se stávají elegantnějšími. Za podpory dospělých dokáže velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity dospělých. Roste a zdokonaluje se u něj kvalita pohybové koordinace. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

V závislosti s rozvojem, který je velmi intenzivní, mozkové kůry podmiňující celý psychický vývoj, se mění i pohybové funkce dítěte. Dochází ke zdokonalování **hrubé motoriky**. Pohyby rukou a nohou bývají na počátku tohoto období ještě málo koordinované, ale postupně se vývojem automatizují. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Podpora rozvoje hrubé motoriky u předškolního dítěte

- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti (svlékání, oblékání, úkony osobní hygieny, stolování, úklidové činnosti apod.)
- lokomoční pohybové činnosti (chůze v přirozeném prostředí, chůze po nerovném terénu, běh, skákání, poskoky, házení, lezení, prolézání, kopání do míče, chytání a koulení míče, houpání na houpačce apod.)
- nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě)
- jiné činnosti (gymnastická cvičení, turistika, míčové hry apod.)
- zdravotně zaměřené činnosti, cvičení (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechové a relaxační činnosti (RVP PV, 2004)

Děti v tomto období v maximální míře prožívají radost z pohybu. Ten se stává pro dítě zdrojem radosti. Je nutné upozornit také na to, že v dnešní přetechizované době a v době, kdy jsou děti převážně přemísťovány dopravními prostředky, potřebuje dítě uvolnit nahromaděnou energii adekvátními pohybovými aktivitami. U dítěte rozvíjíme hrubou

motoriku pohybovými hrami nejrůznějšího charakteru, vhodné jsou i hry s hudebním doprovodem. Učí se také jezdit na tříkolce, koloběžce, jízdě na lyžích, na kole a také bruslit, plavat. Velmi významnou činností, která má pro dítě psychohygienický charakter, je také spontánní pohyb na čerstvém vzduchu. K podpoře rozvoje hrubé motoriky jsou důležité vycházky do přírody, volné hry na zahradě mateřské školy, hry v pískovišti a také sezónní činnosti (venkovní sprchování, pobyt pod mlhovištěm, hry s vodou, péče o školní záhony, sáňkování, bobování, stavby ze sněhu, využívání zahradního mobiliáře a sportovních prvků, organizované cvičení v přírodním prostředí apod.).

Souběžně také dochází k rozvoji **jemné motoriky**. Ta je značně determinována osifikací (přeměnou chrupavky v kost) ruky. Dítě si v této době velmi rádo hraje a experimentuje s různými druhy materiálů. K široké škále pro rozvoj jemné motoriky patří modelovací hmota, knoflíky, korálky, kamínky, látky, papír, vlna, prstové barvy, molitanové houbičky. Dítě objevuje nové tvary, napodobuje je a zejména při zapojení hmatu třídí, řadí, přirovnává apod. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

Jemná motorika se u předškolních dětí také rozvíjí v činnostech, které mají rády a vyhledávají je. K nim patří ve své dominanci stavebnice, mozaiky a rukodělné činnosti vyžadující určitou dávku přesnosti a obratnosti. V této souvislosti je rozvíjeno také hmatové vnímání. V poznávání světa hrají od raného věku dítěte hmatové vjemy nepostradatelnou úlohu. Současně se s nimi rozvíjejí také emoce, komunikace a dochází k regulaci tělesného napětí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

S rozvojem jemné motoriky dochází i k výraznému rozvoji kresby. Spontánní čarání se mění až ke schopnosti dobře napodobovat základní tvary. Mění se i úroveň kresby postavy, kdy se hlavonožec mění v postavu člověka. Tyto výtvarné projevy předškoláka jsou většinou velmi kreativní. Spontánní umělecké vyjadřování dítěte je žádoucí podporovat vytvořením vhodných podmínek, např. pracovní prostor, různorodost a vhodnost materiálů, dostatek podnětů. (Šulová In Mertin, Gillernová)

Nelze opomíjet v souvislosti s jemnou motorikou ani jeho laterální. Lateralita je označována jako pozvolný proces. Děti střídají v prvních měsících a letech vlastního vývoje období, které je označováno jako období více symetrické či asymetrické užívání rukou. Po čtvrtém roce je střídání období ukončeno. Ve čtyřech letech většina dětí výrazně užívá či upřednostňuje jednu ruku jako obratnější a aktivnější. Do sedmi let se

lateralita horních končetin zřetelněji projevuje/ukotvuje a její ustálení nastává kolem desátého až jedenáctého roku. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Podpora rozvoje jemné motoriky u předškolního dítěte

- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním či jiným materiálem
- činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním (praktické předměty denní potřeby apod.)
- smyslové a psychomotorické hry se zaměřením na hmatové vnímání apod.
- konstruktivní a grafické činnosti (kreslení, malování, stolní hry apod.), (RVP PV, 2004)

Je velmi vhodné nabízet dětem i další konkrétní činnosti. Jedná se o práci se stavebnicemi, kostkami, skládkami a puzzlem. Dále společenské hry – pexesa, domina, člověče nezlob se, kuželky, házení kruhem na stojan. Hry s přírodním materiálem – pískem, jeho nabírání, modelování, kresba do písku. Také rukodělné činnosti, kdy děti stříhají, vytrhávají z papíru, lepí, modelují, šroubují šroubovákem, řezou pilkou, zatloukají dětským kladívkem, šroubují matičky a zavazují si tkaničky. Z každodenních běžných činností to je např. rozsvěcování a zhasínání světla, otevírání a zavírání dveří, listování v knize. Jemná motorika je u dětí rozvíjena čištěním zubů, česáním, zapínáním zipů a knoflíčků. Jako velmi vhodnou pomůckou v souvislosti s rozvojem jemné motoriky jsou grafomotorické prvky v podobě grafických listů. Jejich různorodost a náročnost přibývá s věkem dítěte a s jeho zvyšujícími se dovednostmi. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2.2 Vývoj poznávacích procesů

V souvislosti se zráním nervového systému předškolního dítěte jeho osobnost dále vyspívá. Právě tento věk je z časového hlediska velmi vhodný, aby se stávalo dítě civilizovanější a kulturnější. Povznáší se výše ve svém vývoji, používá nástroje a osvojuje si návyky, které daná společnost vyžaduje a respektuje. Dítě pozvolna přešlo do stádia tzv. *konformity*, dítě tím dává najevo, že chce již vypadat jako ostatní, dělat to, co vidí, že dělají druzí. Velmi dobře chápe, co se musí dodržovat, co není žádoucí (co se nemá) a zase naopak co žádoucí je (co se má). Někteří psychologové hovoří o tom, že je dítě v tomto věku otiskem svého prostředí, ve kterém se zrcadlí kulturní úroveň rodiny,

její zvyklosti, styly ve výchově a jiná specifika, která jsou pro daná prostředí dítěte charakteristická. (Matějček, 2000)

2.2.1 *Myšlení*

V oblasti poznávacího vývoje dochází právě v předškolním období k velkému posunu. Špaňhelová říká, že: „*Např. kolem čtyř let života dítěte se dostává jeho inteligence na vyšší úroveň – na úroveň názorného myšlení.*“ (Špaňhelová, 2004, s. 10)

Matějček přirovnává předškolní věk k období kouzelného věku dětství, zdůrazňuje zejména termín „kouzelný“. Říká, že: „*...pro dítě skoro v celém předškolním období (zvláště ovšem na jeho začátku) ještě zdaleka neplatí zákony logiky a jiné vymoženosti myšlení dospělých.*“ (Matějček, Pokorná, 1998. s. 16)

Předškolní věk je ve své podstatě obdobím, ve kterém se odehrávají u dítěte výrazné změny, což potvrzuje také Jean Piaget, švýcarský psycholog. Upozorňuje pedagogy na pět vývojových stádií myšlení, která by měli respektovat. Pro předškolní věk vymezuje tzv. **předoperačního období**, které odpovídá rozmezí od 2 – 7 let. Dále je člení na *období předpojmové a symbolické inteligence*, v rozmezí od 2 – 4 let. V tomto období si dítě řeč pozvolna osvojuje a zároveň myslí v předpojmech. Logické uspořádání chybí ve slovech, které dítě zná, a chybí i představám, které si dítě utváří. Tzv. předpojem je vlastně označení konkrétního objektu. Nemá však obecnou platnost. Poznatky, které už dítě ze svého okolí má, postrádají pochopení obecnějších pravidel a také se vyznačují neúplností. Dalším členěním je *období názorného, intuitivního myšlení* platného pro rozmezí 4 – 7 let. Myšlení dítěte je vázáno už po přímé linii na to, co vnímá či co si dokáže již představit. Myslí v celostních pojmech, ale ty už vznikají na základě toho, že dítě vystihne podstatné podobnosti jevů a objektů. (Šmelová, 2004)

Charakteristickým rysem se v myšlení dítěte stává **intuitivnost a egocentrismus**. Dítě se zaměřuje samo na sebe bez ohledu na potřeby druhých a zároveň nevnímá skutečnost na základě druhých osob. V myšlení dítěte se projevuje **antropomorfismus**, což se projevuje tím, že vlastnosti člověka přenáší na předměty a zvířata. Zároveň je myšlení **magické**, což se projevuje tím, že se uskutečňuje a děje to, po čem dítě touží a přeje si. Když má dítě porovnávat, je schopno se zaměřit pouze na jednu oblast. Spoléhá na to, co vidí a nechápe ještě reverzibilitu/zvratnost procesu, ani identitu a kompenzaci. (Šmelová, 2004)

Šulová uvádí, že: „ Mezi další charakteristiky myšlení tohoto období patří ještě **prezentismus** (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti). Se všemi těmito zvláštnostmi myšlení předškoláka lze velmi dobře pracovat ve vzdělávání.“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s.14)

Šimíčková Čížková také zdůrazňuje u dítěte předškolního věku v této oblasti velmi výraznou změnu. Myšlení a uvažování dítěte se děje jiným kvalitativnějším způsobem v celostních pojmech. Ty vznikají na základě toho, že dítě vystihuje podstatné podobnosti. Jeho zaměření je spojeno neustále s tím, co vidělo, co prožilo. Dále uvádí, že dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Dokáže postupně identifikovat jednotlivé druhy předmětů a věcí (stůl, panenka, míč, jablko apod.), ale ještě plně nechápe souvislosti mezi nimi spojující tyto předměty do skupin v obecné rovině. Později dochází k posunu, kdy dítě začíná utvářet tzv. *všeobecné rodové pojmy*, což znamená pochopení, že některé předměty je možné pojmenovat společným názvem (hračky, nábytek, zvířata apod.). V tomto případě ale děti v pojmotvorné činnosti jednají unáhleně, usuzují na základě jedné zkušenosti, jedná se o tzv. *předčasné zevšeobecňování* (např. květina po dešti roste, dítě si myslí, že po něm poroste také). (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

V souvislosti s rozvojem poznávací aktivity se výrazně rozvíjí i slovní zásoba dítěte v předškolním období. Nastává tzv. *druhé ptací období*, kdy děti především zajímá příčina, pátrají a ptají se „proč“. Právě v tomto období si děti osvojí 2000 až 2500 nových výrazů. V šesti letech se slovní banka dítěte pohybuje kolem 3000 až 4000 slov. Jedná se o velký pokrok. Kvalitativní posun je zaznamenán i v oblasti *mluvnické struktury aktivního slovníku*, jedná se o skloňování, časování. Řeč se, jak po stránce kvality tak i po stránce kvantity výrazů, stává převládajícím dorozumívajícím prostředkem. Šimíčková Čížková dále uvádí, že se v předškolním období ve vzájemném poměru myšlení a řeči vyskytují určité disproporce. V prvním případě se jedná o skutečnost, že *řeč zaostává za myšlením*. To znamená, že myšlení dosahuje vyšší úrovně v poměru s řečí. Činnost dítě dokáže velmi dobře vykonat, ale již hůře ji pojmenuje (jedná se spíše o začátek předškolního věku). V druhém případě *řeč předbíhá myšlení*, typické pro polovinu předškolního věku. Souvisí to s prudkým rozvojem řeči, řečovou aktivitou a tvořením pojmů. Narůstá také dětská zkušenost. Dítě zvládne samostatně označovat neznámé věci a situace, vymyslí si nové termíny. Rozvoj, vyspělost i kvalita

myšlení a řeči, které spolu vzájemně úzce souvisí, se následně projevuje také v emočních projevech a v úrovni sociálního chování. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Podpora rozvoje myšlení u předškolního dítěte

- motivovaná manipulace s různými předměty, zkoumání jejich vlastností
 - konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání, měření, vážení apod.)
 - námětové hry a činnosti (využití konstruktivních činností)
 - hry podporující tvořivost, myšlení, fantazii, představivost
 - činnosti konstruktivního a prostorového charakteru, hry s technickým zaměřením
 - náměty k řešení myšlenkových i praktických problémů
 - hledání různých možností, variant, způsobů
 - činnosti zaměřené k chápání pojmů a osvojování poznatků, rozvoj argumentace (vysvětlování, objasňování, hledání odpovědí na otázky, práce s knihou, s obrázkovým materiálem, s médii, PC apod.)
 - činnosti zaměřené na poznávání obrazně znakových systémů (piktogramy, značky, symboly, obrazce, písmena, číslice apod.)
 - aplikace elementárních číselných a matematických pojmů, jejich symboliky (číselná řada, geometrické tvary, množství, velikost, hmotnost apod.).
- (RVP PV, 2004)

S rozvojem myšlení souvisí také následně školní úspěšnost. Myšlení u dítěte předškolního věku rozvíjí činnosti zaměřené zejména na logické uvažování, představivost, vymýšlení otázek, řešení problémů apod. Myšlení se velmi rozvíjí osvojováním základních matematických představ. Dá se říci, že právě činnosti matematického charakteru rozvíjejí myšlení. V tomto případě je vhodné u dětí rozvíjet schopnosti, které u dětí fixují myšlenkové postupy, operace, řešení. Např. činnosti, ve kterých dítě třídí, řadí, osvojuje si pravidla a symboly. Činnosti zaměřené na porovnávání – hmotnosti, tvaru, velikosti, šířky a množství. Také porovnáváním – více, méně, stejně, uvědomováním si společných charakteristik předmětů či skupin předmětů, řešením labyrintů a hledáním cest. Rozlišováním geometrických tvarů, barev, prováděním číselných operací, stavbami různého charakteru dle obrázkových návodů či předloh je rozvíjena také koncentrace, bez níž by nebylo možné činnosti provádět a také je v pravý čas dokončit. Předškolní dítě

potřebuje v této oblasti získat mnoho dovedností, schopností a potřebných vědomostí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2.2.2 Paměť

Na zrání příslušných mozkových struktur závisí rozvoj paměťových schopností. Ten je podporován ještě aktuální úrovní schopností a také vlastní zkušeností dítěte. Vývoj paměti se projevuje zejména zvýšením její kapacity a v rychlosti zpracování informací. Toto zlepšení lze pozorovat již v předškolním období, i když není rozvíjeno ještě tak intenzivně jako ve školním věku. To se děje nejenom v závislosti na zrání, ale zejména pod vlivem specifické stimulace, která je poskytována školou. Rozvoj a růst rychlosti zapamatování je selektivní, probíhá na základě zkušenosti dítěte s nějakým druhem a typem materiálu či typem úkolu/činnosti. Pro kvalitativní rozvoj paměťových funkcí je schopnost selekce a vytěsnění/potlačení právě těch informací, které nejsou aktuálně užitečné. Rozvoj paměťových strategií, tedy způsobů, sloužících k lepšímu uchování a zapamatování informací, je v předškolním věku ještě výrazně omezený. Předškolní děti, a to ani starší, si ještě nedokáží uvědomit existenci způsobů, které by jim zapamatování usnadnily. Tudíž nevyužívají žádné takové strategie. V předškolním věku převládá neúmyslné zapamatování si i vybavení si. Je nutné zdůraznit, že rozvoj paměťových strategií probíhá právě v interakci s rozvojem myšlení. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

Šulová uvádí, že: „*Paměť má převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování.*“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 14) Kolem pátého roku se postupně začíná uplatňovat *záměrná paměť*. Dítě je schopno si zapamatovat i obsáhlé celky. To je vhodné podporovat zvědavostí dětí, které různými činnostmi využívají právě tuto velkou kapacitu mechanické paměti. Dále Šulová uvádí, že děti si lépe zapamatují konkrétní události, než když jim jsou jen slovně popisovány. Paměť je tedy spíše *konkrétní* a je převážně krátkodobá. Mezi pátým a šestým rokem u dětí předškolního věku nastupuje působnost paměti dlouhodobé. Citově zabarvené situace si je dítě schopno zapamatovat někdy i na celý život. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

Šimíčková Čížková ještě dodává, že i když v předškolním období převládá paměť mechanická, která se opírá o vnější náhodné znaky, rozvíjí se také paměť slovně logická. Ta postihuje zejména vnitřní vztahy. Události, které jsou známé a často se

opakují, dovede dítě reprodukovat na základě logického sledu a souvislostí. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Podpora rozvoje paměti u předškolního dítěte

- spontánní hra, volné hry s materiálem a různé experimenty, hry s předměty
- námětové hry a činnosti různého charakteru
- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání a porovnávání jejich vlastností a charakteristických znaků
- hry, které podporují představivost (hudební, dramatické, taneční, konstruktivní apod.)
- hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti např. mechanické, logické, obrazné a pojmové
- hry s piktogramy
- praktické činnosti a hry procvičující orientaci v různém prostředí
- činnosti na procvičení časových pojmů, opakujících se situací a denního řádu (RVP PV, 2004)

Rozvoj paměti můžeme podporovat u dítěte v tomto období také předčítáním pohádek, příběhů, říkadel a básniček. Vhodné je dítě stimulovat k vyprávění či komentování příběhů, které se vztahují k domovu či rodinným událostem. Také chápáním časových pojmů a sledů (včera, dnes, zítra, ráno, večer apod.) se u dítěte fixuje paměť jeho prožitků a opakujících se událostí (např. manipulace s kalendářem počasí). Opakováním základních i doplňkových barev a dalšími činnostmi je paměť také velmi dobře podporována. (Allen, K. E., Marotz, L. R., 2002)

Prohlížením obrázkových knížek, poslechem reprodukováných příběhů a také písniček, lokalizací rozmanitých zvuků, vnímáním rytmu, poznáváním melodií, odlišováním obrázků dle určitého znaku, skládáním obrázků z částí, doplňováním částí do celku (puzzle), skládáním dle předlohy apod., lze rozvíjet paměť u předškolních dětí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2.2.3 Vnímání

Percepce (vnímání) u dítěte předškolního věku označování jako *globální*. Dítě vnímá souhrn jednotlivostí jako celek. V tomto období není schopno rozlišovat základní vztahy. Dítě se soustřeďuje na detaily, zejména v případě, jsou-li výrazné a pokud se vztahují k jeho aktuálnímu zájmu či potřebě. Velký význam pro pozdější čtení a psaní

má proces analýzy a syntézy, který podporuje rozvíjení zrakového a sluchového vnímání – diferenciaci. Nepřesnosti jsou u dítěte v oblasti vnímání prostoru a časových úseků, u kterých je charakteristické přečeňování času. Ten umí dítě posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

Jak uvádí Šimíčková Čížková je nutno zdůraznit, že poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. Potvrzuje, že: „*Vnímání je synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi.*“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 69) V oblasti barevného vidění uvádí, že dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy (např. růžová, fialová, oranžová). Analyzuje sluchovou cestou zvuky, které mají různý zdroj (např. zpěv ptáků, zvuk různých druhů z přírody, okolí). Čichové a chuťové vnímání se zpřesňuje (sladké, kyselé, hořké, slané). Hmat je stále významným zdrojem zážitků, jehož prostřednictvím dovede dítě rozlišit vlastnosti předmětů a zároveň je i pojmenovat. Specifickým znakem vnímání u předškolního dítěte je to, že je *neanalytické*. Vjemy dítěte jsou ovlivňovány egocentrismem a jsou subjektivně zabarvené. Stav analyzátorů hraje velký význam na rozvoji vnímání. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Nemalý podíl na vnímání dítěte má také myšlení a zkušenost dítěte, kterou si samo vytvořilo. Šimíčková Čížková rozlišuje *vnímání aktivní*, které je spojeno s vlastní činností dítěte – experimentováním a aktivní činností. Dále *vnímání pasivní*, probíhající bez zapojení pohybu a řeči (jen poslouchání). Zde je však třeba zdůraznit, že pasivní vnímání je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku. Dále také potvrzuje, že specifickým znakem předškolního období je nepřesné vnímání času a prostoru. Jedná se o tzv. *prezentismus*, který je charakterizován dětskou vlastností chápat svět pouze v daném či přítomném okamžiku bez vztahu k minulosti a budoucnosti. V rovině chápání prostoru hovoříme o tzv. *topismu*. Ten je dán skutečností, že svět dítěte je omezen i prostorově. Pro dítě je přijatelná jen existence prostoru, který je schopno pojmout svým akčním rádiem. Je to prostor, ve které dítě jedná a žije. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Vnímání je obohacováno představivostí. Představy jsou u předškoláka velmi intenzivní, barvité a bohaté. Pokud dochází k mezerám mezi vnímanými jevy nebo jednotlivými detaily jevů, jsou následně doplňovány tzv. *dětskou konfabulací*. Konfabulace se dá charakterizovat jako smyšlenky, o kterých je dítě předškolního věku

přesvědčeno, že se zakládají na pravdě. Šulová upozorňuje na nevhodnost trestání dětí za lež právě v tomto období, kdy je pro ně velmi těžké a nesnadné odlišit danou realitu od konfabulace. Zdůrazňuje roli dospělého, který zde hraje pozici tzv. korektoru či průvodce, a který je zároveň mostem k pochopení reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Představy jsou pro předškoláka nutností, protože jejich prostřednictvím si dítě mnohdy přibližuje obtížně přijatelnou či nepochopitelnou realitu. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

Podpora rozvoje vnímání u předškolního dítěte

- činnosti na zpřesňování a kultivaci smyslového vnímání (sluch, zrak, čich, hmat, chuť)
- aktivní činnosti na pojmenovávání a určování vlastností objektů a předmětů (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, vůně, chutě, zvuky apod.)
- spontánní hry – experimentování, pokusy a objevy
- smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, pojmenovávání smyslových vjemů
- hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i rovině
- aktivní činnosti na orientaci v čase – činnosti v opakujícím se uspořádání dne při pobytu v mateřské škole
- činnosti zasvěcující dítě do běžných proměn a vývoje okolního světa, dějů a událostí, opakujících se rituálů (RVP PV, 2004)

Pro zrakové vnímání dítěte předškolního věku je charakteristické, že vnímá konkrétní obsah a je zaměřeno spíše na celek než detail. Na podporu zrakového vnímání jsou vhodné činnosti se zaměřením na přiřazování barev, označení a výběr dané barvy, třídění a vyhledávání barev okolí včetně jejich odstínů. Činnosti, které rozvíjejí vnímání figury pozadí – vyhledávání známého předmětu na obrázku, na jeho pozadí apod. Dále vyhledávání odlišnosti předmětů, které se liší určitým znakem, detailem, skládání obrázků z částí, dle předlohy, doplňování chybějících částí apod. V oblasti sluchového vnímání se jedná o činnosti podporující lokalizaci a charakter zvuku (směr, konkrétní zvuky auta, odemykání, cvakání, přírodní zvuky – bouřka, déšť, voda apod.) Sluchovou diferenciaci podporujeme rozkladem slov na slabiky, hlásky, sluchovou analýzu a syntézu, lokalizací iniciální (počáteční) hlásky a finální (koncové) hlásky. Vhodná jsou rozpočítadla, básničky, rýmování slov (vymyšlení rýmů), slovní fotbal apod. Významné jsou činnosti na podporu naslouchání (čtení pohádek, poslech příběhů) a hry tzv.

naslouchání ticha. Hmatové vnímání je možné podporovat a rozvíjet rozlišováním a pojmenováváním předmětů na základě hmatu (kouzelný pytlíček a určování předmětů osaháním bez zrakové kontroly), rozlišováním povrchů (drsňý, hladký apod.), materiálů (jemný, měkký, tvrdý, mouka, písek, luštěniny, knoflíky apod.), rozlišováním geometrických tvarů hmatem. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2.2.4 Pozornost

Pozornost je označována a chápána jako: „*Komplexní schopnost, která se skládá z několika dílčích kompetencí.*“ (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 387) Tyto dílčí kompetence mohou být zároveň ve vzájemném vztahu, kdy se např. koncentrace a distribuce pozornosti vzájemně oslabuje, rozdělení pozornosti snižuje intenzitu soustředěnosti. Při provádění praktických činností se různým poměrem a různou mírou uplatňují všechny složky pozornosti. Pozornost se tak stává ukazatelem, který je velmi citlivý, protože odhaluje funkční stav mozku. Kvalita pozornosti závisí zejména na zralosti a integrovanosti fungování určitých oblastí v mozku. Zrání a zkušenost jsou dva základní pilíře, na nichž závisí vývoj pozornosti. S tím úzce souvisí také délka soustředění pozornosti, která postupně narůstá v průběhu předškolního věku a následně pak školního věku. Doba intenzivní koncentrace se u dítěte v sedmi letech pohybuje kole 7 – 10 minut, což je relativně krátká doba. Rostoucí schopnost ovládat pozornost je znamením jejího vývoje. Dítě svou pozornost dokáže více zaměřit a v pozdějším období ji také přesouvat. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

To potvrzuje i Šimíčková Čížková, když říká, že: „*Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti.*“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 69) Nejen věk dítěte, ale i temperamentové zvláštnosti dítěte a druh činností, které vykonává, určují stálost a úmyslnost pozornost. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Podpora rozvoje pozornosti u předškolního dítěte

- činnosti přímého pozorování přírodních, kulturních objektů a jevů v okolí dítěte
- rozhovory o výsledcích pozorování (představivost, fantazie, skutečnost)
- záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, pojmenování vlastností a charakteristických znaků
- hry zaměřené na koncentraci pozornosti, cvičení postřehu

- činnosti přibližující dítěti přirozené pojmy, vztahy, pozorování přírodního rytmu, proměny a vývoje (RVP PV, 2004)

Pozornost se u dítěte v předškolním období rozvíjí také tzv. záměrným nasloucháním. Tím je zajištěna podpora větší koncentrace. Vhodné jsou činnosti v podobě čtení pohádek, dětských příběhů, básniček, říkadel, písniček apod. Pohádky je dobré zařazovat jako četbu před poledním odpočinkem nebo společně s dětmi vést rozhovory nad obrázky v knížkách, encyklopediích a dětských časopisech. Takto strávený čas mezi dítětem a dospělým podporuje možnost přizpůsobit se dětským potřebám (zrychlení, zpomalení četby, potřebu vysvětlit slova, děj apod.) Také naslouchání a diferenciací zvuků ze svého okolí silně podporuje koncentraci a pozornost. V činnostech je vhodné také pracovat s tichem – tedy „naslouchat tichu“ (lokalizace zvuků – jedoucí auto, tikot hodin, zpěv ptáků, lidské hlasy, zvuky – doma, v lese, na ulici, v obchodě, v parku, poznávání záměrně vydávaných zvuků, apod.). (Bednářová, Šmardová, 2011)

2.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Konkrétní činnost se u dítěte předškolního věku stává prioritním zdrojem různých zážitků, zejména však citových zážitků. Činnosti přinášejí dítěti různé prožitky, jsou podnětem k rozvíjení smyslu pro humor. Při činnosti, která je pro dítě neúspěšná nebo se mu nedaří, již mnohem v menší míře projevuje zlost a vztek. Pro období čtvrtého roku ještě částečně převládá u dětí strach z nereálných situací a cizích lidí, strach ze smrti, nemoci či války. Ten však postupně ustupuje. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Krejčířová říká, že: „*Úzkost a strach patří mezi normální a adaptivní vývojové fenomény, které za normálních okolností signalizují organismu (dítěti) hrozící nebezpečí.*“ (Krejčířová In Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 225) Zdůrazňuje, že strach předškolního dítěte se váže vždy na různé konkrétní situace, ale úzkost nemá konkrétní obsah. Určitý soubor podnětů vzbuzujících strach dítěte je typický pro každé vývojové období. Upozorňuje také na období předškolního věku, které je velmi významné z hlediska utváření různých druhů strachů či fobií, které pak následně mohou přerůst v tzv. celoživotní strachy. (Krejčířová In Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

Šulová uvádí, že: „*Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů.*“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 16) Prožívání dítěte

předškolního věku je sice krátkodobé a proměnlivé, ale je velmi intenzivní. Ovládat své citové projevy dítě dokáže už velmi dobře, umí si připustit i svou kritiku a hodnotit své chování nebo se litovat. Když se jim něco nedaří, dokážou se zlobit i sami na sebe. S pocitem vlastní identity a sebevědomím si dítě předškolního věku vytváří sebecit. Postupně začíná u dítěte převládat veselá nálada, začínají na významnosti nabývat i tzv. *sociální city* – láska, sympatie, antipatie a také nenávisť. Pro dítě v předškolním období hrají velkou roli modely chování, přes které jsou pokládány základy citového prožívání a chování dítěte. Proto je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá a jaké ho ovlivňuje. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

Šimíčková Čížková dále říká, že se u dítěte předškolního věku rozvíjejí tzv. *vyšší city*, z nichž se začínají rozvíjet *city sociální, intelektuální, estetické a etické*. V počátku tohoto období dominují spíše vztahy k dospělým, ale následně se vytvářejí i měnící se vztahy k vrstevníkům. Jedná se o city sociální. Narůstá totiž potřeba různých kontaktů, protože dítě hledá partnera ke hře. Šimíčková Čížková dodává, že tzv. *sebecit* je v předškolním věku motivován a formován egocentrismem. City intelektuální (poznávací) podporují u dítěte kladné emoce. Ty se dále rozvíjejí z poznávání nových činností a také při získávání nových zkušeností. Estetické city jsou rozvíjeny např. při vnímání hudby, výtvarných činnostech, dítě prožívá příjemné citové vztahy, začíná vnímat krásno. Etické cítění se rozvíjí především tím, že dítě je již schopno chápat, co je dobré a co špatné, má povědomí o tom, co smí a co nesmí, co je správné a co nesprávné. Velmi důležitá je pro dítě pochvala, která ho uspokojuje a dále motivuje. Kárání staví dítě do pocitů viny. Sociální učení je velmi významným prostředkem, který se podílí na utváření vyšších citů spolu se vzorem chování dospělých, kteří s dítětem přicházejí do styku. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Podpora rozvoje emočního vývoje u předškolního dítěte

- spontánní činnosti a hra
- činnosti zajišťující u dítěte spokojenost, radost, vyvolávající veselí a pohodu
- činnosti, ve kterých dítě může zažít úspěch a pochvalu
- estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, dramatické, výtvarné, literární, hudební, pohybové a taneční)
- sledování pohádek a příběhů, které obohacují citový život dítěte
- cvičení na podporu projevu citů (zvláště kladných), sebekontroly, sebeovládání (zvláště emocí záporných, např. hněvu, zlosti, smutku, úzkosti apod.)

- hry podporující téma rodiny a přátelství
- výlety do okolí – přírody, návštěvy dětských kulturních akcí – divadlo, výstava, společenské události apod.
- činnosti zaměřené na poznávání různých lidských vlastností a nálad, hledání odlišností, využití obrázkového materiálu s prvky multikultury apod.
- dramatické činnosti – předvádění, napodobování, pantomima, vyjadřování různých nálad
- činnosti k identifikaci dítěte a odlišnosti od ostatních (RVP PV, 2004)

K rozvoji emocí a tvořivého vnímání dítěte přispívá také umění – včetně působení přírody jako estetického fenoménu. Ta rozvíjí zejména city, prožitek a podporuje tvořivost, která se prolíná do vlastní tvorby dítěte. U dítěte se rozvíjí hodnotová orientace, smysl pro spravedlnost, kulturu, dobro, estetično apod. Zelinová říká, že: „*Hodnotové umění je lék na citové problémy člověka...*“ (Zelinová, 2007) Upozorňuje, že umění neposkytuje jen vzdělávací funkci, ale je pro dítě zároveň základním prožitkem. Dětem je vhodné k rozvoji emoční stránky nabízet co nejvíce situací a příležitostí k vlastní tvorbě. Vhodné jsou také návštěvy tvořivé dramatiky, výstav k určitým tématům, divadel, dětského baletu, koncertu. Činnosti, které umožní dítěti malovat, tančit, hrát na hudební nástroj, připravovat vlastní dramatická a divadelní představení. Tím se zároveň rozvíjí u dítěte postoj, kterým je schopno postupně rozeznávat pseudoumění a kýč. (Zelinová, 2007)

2.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

Socializaci můžeme vyjádřit či chápat jako celoživotní proces, který dítěti pomáhá osvojit si specifické lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Socializace probíhá zejména pomocí sociálního učení, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem. U dítěte je socializace obvykle členěna do tří etap. První etapy se týká identifikace s matkou, kdy dítě nachází stabilitu vztahů ve společnosti. Druhá etapa je charakterizována tím, že se dítě snaží již osamostatnit, najít si místo v síti sociálních vztahů, které následně vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot. Etapa, v níž se dítě začleňuje do širších sociálních rolí, je etapa třetí. V ní se již odehrává socializace ve skupině vrstevníků, přátel apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

V předškolním období je to zejména rodina, která v celém a velmi důležitém procesu socializace poskytuje podmínky a prostředí dítěti k tzv. *uvádění do společnosti lidí*. Langmeier a Krejčířová uvádějí, že se jedná se o tři základní vývojové aspekty, kterými socializační proces u předškolního dítěte probíhá.

1. *Zpevňování a vývoj sociální reaktivity*. Zde dochází k vývoji bohatě diferencovaných emočních vztahů, které probíhají k lidem v užší nebo širším společenském prostředí.

2. *Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací*. Na základě zákazů a příkazů udělovanými dospělými jako autoritou dochází u dítěte k vývoji norem, které pak postupně přijímá za své. Normy pak ovlivňují jeho individuální chování. To je dále vymezováno hranicemi, ve kterých se jedinec může pohybovat, a také cíli, ke kterým je orientováno úsilí jedince.

3. *Osvojení sociálních rolí*. Tím se rozumí osvojení si takových vzorců chování a postojů, které očekávají členové dané společnosti, s ohledem na věk, pohlaví, společenské postavení apod. Tyto role jsou modifikovány a specifikovány i pro děti předškolního věku. Např. některé role dítě plní doma a jiné zase v kolektivu druhých dětí.

Socializace probíhá po celý život člověka, v různých vývojových obdobích, a to zejména ve sledu rozmanitých životních interakcích, situacích a různorodém prostředí. Předškolní období je specifické zejména tím, že po stránce socializace může být chápáno jako kritické, protože se v něm pokládají a rozvíjejí základy osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Šulová dále uvádí, že: „*Již kolem třetího roku mají české děti zvnitřněny základní sociální normy. S touto interiorizací souvisí i rozvoj svědomí.*“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 16) Pokud má dítě tyto normy již zvnitřněny, pak už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, ale stává se již průvodcem sám sobě. V kolektivu vrstevníků má dítě možnost odpoutávat se od svých rodičů, orientuje se na skupinu dětí v níž také poměřuje své síly a hledá si své místo. Vrstevnická skupina dítěti poskytuje prostor pro realizaci toho, co ve své rodině odpozorovalo, vrstevníky potřebuje ke svým hrám, realizuje určité role, zakouší různorodé situace, formy chování a také reakce okolí na ně. Učí se komunikovat s heterogenní skupinou dětí, pomáhat ostatním, identifikovat a formovat vlastní já. Dětské společenství je významným prostředkem dítěte

předškolního věku, který dává základy pro utváření mezilidských vztahů. (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003)

V předškolním věku je specifické, že dítě začne vyhledávat a toužit po společnosti druhých dětí. Pro tento věk je to právě mateřská škola, která je vhodnou příležitostí k socializaci do širšího okolí vrstevníků. Velmi významnou roli hraje také při učení spolupráce dětí, kdy následně ze spontánních činností vzniká velká společná dílna. Rozvíjí vlastnosti, které jsou nazývány *pro-sociální*. Jsou to takové vlastnosti, které dítěti/člověku následně umožňují přirozeně se začlenit do dalších lidských společenství – družnost, obětavost, tolerance, solidarita, soucit apod. Matějček zdůrazňuje, že nejvýznamnější však je rozvoj základního vztahu, který je rozvíjen na podkladě vývojových zisků v oblasti intelektové i citové. Je to vztah nad jiné vzácný a ušlechtilý, totiž přátelství. Každé dítě má však jiné psychosomatické rysy, jinou výbavu z rodiny a prostředí, které ho formovalo. Proto je nezbytně nutné hledat pro děti individuální socializační postupy. (Matějček, 2000) Dále Matějček říká, že: „...*mateřská škola je zařízením pro děti a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní době nebyla. Prostě ji potřebují!*“ (Matějček, 2000, s. 47)

Podpora rozvoje sociálního vývoje u předškolního dítěte

- hry na podporu komunikačních aktivit mezi dětmi a dospělými
- sociální a interaktivní hry, hraní a poznávání různých společenských rolí
- společenské hry a aktivity nejrůznějšího zaměření
- kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách
- aktivity podporující sbližování dětí
- různorodé aktivity, které podporují sbližování dětí
- aktivity, které podporují uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, úctu ke stáří, vztahy mezi oběma pohlavími apod.)
- činnosti podporující respektování pravidel vzájemného soužití a jejich vytváření
- četba příběhů a pohádek s estetickým obsahem a poučením (např. bajky)
- aktivní příprava a realizace společných zábav a slavností v mateřské škole
- aktivity podporující spontánní adaptaci dítěte v mateřské škole
- každodenní setkávání se s pozitivními vzory vztahů a chování
- činnosti a hry přibližující dítěti pravidla vzájemného styku a mravní hodnoty v jednání lidí (pravda, spravedlnost, upřímnost, otevřenost apod.).

(RVP PV, 2004)

Socializace u dětí předškolního věku podporuje zvládat orientaci ve skupinových vztazích, adaptovat se na kolektiv dětí, spolupracovat, podřizovat i přizpůsobovat své chování na základě vytvořených pravidel, které mohou být trvale umístěny na transparentním místě ve třídě. Učí se zároveň tolerovat druhé, hledají si své místo v kolektivu a nacházejí svou identitu. Formou různých kolektivních her se děti učí zvládat komunikaci s ostatními vrstevníky, učí se zvládat kritiku, diskutovat a chovat se asertivně. Správný průběh socializace je možné podporovat vedením dětí tak, aby se učily vnímat potřeby druhých, plnit a tolerovat požadavky vrstevníků, neprosazovat pouze vlastní potřeby a nároky, snižovat míru egoismu a agresivity. Podporu správného sociálního vývoje umocňuje kompetentnost a profesionalita pedagoga a také dobrá znalost osobnosti každého dítěte. Úkolem každého pedagoga je vytvářet spolu s dětmi fungující a spolupracující týmy, kde se děti učí dovednostem pro své budoucí fungování ve světě dospělých. Velmi vhodné pro rozvoj sociálních vztahů jsou hry a činnosti, při nichž je potřebná kooperace více než soutěživost, hry podporující vzájemná poznávání, hry situační a problémové. Velmi účinná je i tvořivá dramatika. (Zelinová, 2007)

2.5 Potřeby a zájmy dítěte předškolního věku

Ke specifickým dítěte předškolního věku patří také jeho určité potřeby a zájmy. Jak říká John Dewey: „*Dítě má jen jedno dětství a má právo prožívat je bez potlačování svých přirozených potřeb a zájmů.*“ (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990, s. 3)

Potřeba vyjadřuje určitý nárok jednotlivce vzhledem k prostředí. Potřeby nám pomáhají žít plnohodnotný život, udržet základní funkce našeho organismu. Pokud jsou jakýmkoliv způsobem neuspokojovány, omezují a narušují výměny hodnot. Následně dochází k negativním citovým prožitkům, které jsou označovány termínem *frustrace*. Respektování a uspokojování potřeb dětí zaručí pedagog zejména tím, že je bude dobře znát. (Šmelová, 2004)

Stejně, jako jsou vývojová období dítěte specifická, tak jsou také specifické potřeby dítěte v jednotlivých vývojových obdobích. Známým modelem potřeb dítěte je model podle Dunovského, který člení potřeby na čtyři základní skupiny: *základní biologické potřeby, základní psychické potřeby, základní sociální potřeby a základní vývojové potřeby*. (Šmelová, 2004)

2.5.1 Základní biologické potřeby

Do této skupiny spadá zajištění širokého spektra podmínek, které jsou nutné pro zajištění funkce metabolismu z hlediska vývojového i aktuálního (kvalitní výživa, uspokojování hygienických požadavků – tepla, čistoty a ochrany před škodlivými vlivy). Dále vytváření podnětného prostředí, které podporuje správný rozvoj organismu v souvislosti s rozvojem nervového systému, lokomočních aktivit, které se prolínají s aktivitami psychickými. Do těchto potřeb spadá také komplexní péče o dítě, v níž je zajištěna péče preventivní, posilování a rozvoj organismu – v oblasti imunologické, psychomotorické, psychosociální. Základním činitelem pro upokojování biologických potřeb dítěte by měla být nejen rodina, ale také by tato péče měla být zájmem celé společnosti. (Šmelová, 2004)

2.5.2 Základní psychické potřeby

Tyto potřeby přímo navazují na potřeby biologické. Zároveň mají souvislost s potřebami sociálními. Jsou důležité pro rozvoj intelektu, citů, vůle, chování, chápání hodnot apod. Do psychických potřeb řadíme:

Potřebu náležitého přívodu podnětů – nutné je dítěti poskytovat dostatečné množství podnětů. Ty musí být v dobré kvalitě, která stimuluje dětskou zvědavost. Pro předškolního pedagoga to znamená připravovat pro dítě náležitě podnětné prostředí mateřské školy s prostorem pro jeho zvědavost. Také vzdělávací aktivity je potřeba plánovat tak, aby vedly k poznatkům, které jsou pro dítě stále něčím nové a rozvíjejí jeho kognitivní funkce.

Potřeba smysluplnosti světa - Veškeré podněty, které dítě získává ze svého okolí, musí také postupně zpracovávat. K tomu je nutné, aby dítě žilo v prostředí, kde se pohybují stejní lidé, nedocházelo k prudkým změnám, byla zachována stabilita lidí a věcí. Je tedy nutné dát dění řád a smysl. Proto je nezbytně nutné, aby předškolní pedagog připravoval a vytvářel dětem prostředí bezpečné, kde se dítě orientuje. V tom také spočívá uspořádání dne v mateřské škole, které zaručuje smysluplný řád. Přirozený rozvoj dítěte podporuje také samotná motivace a aktivizace dětí.

Potřeba jistoty – vztah dítě – dospělý je základem, ve kterém dítě získává uspokojení a nasycení své citové potřeby. Již v sedmém měsíci života dítěte je utvářen specifický vztah k matce, který je pilířem pro následné vztahy dítěte ke svému okolí. I v prostředí mateřské školy můžeme pozorovat, že některé děti si rychleji přivyknou na

nové pedagogy a jiné je chtějí zase jen samy pro sebe. Častou skutečností je obtížné zvykání si dětí na kolektivní zařízení. Přetrvává u nich úzkost a strádání z odloučení, zejména od matky. Zde musí pedagog individuálním přístupem k jednotlivým osobnostem dětí dbát na uspokojení jejich citové potřeby a věnovat jim náležitou pozornost.

Vědomí vlastní identity – z vývojové psychologie je známo, že dítě si o sobě vytváří vlastní představu tím, jak ho vnímá, přijímá a hodnotí jeho okolí. Touto představou je dále formováno sebevědomí dítěte. Proto je nutné, aby dítě v průběhu pobytu v mateřské škole mělo prostor projevit se a zažít úspěch. Časté zdůrazňování neúspěchů a kárání dítěte pak vedou k tomu, že dítě přestane mít zájem o společné aktivity, protože se bojí posměchu a zklamání. Není však ani na místě podpora tzv. nezdravého sebevědomí dítěte. Předškolní pedagog musí být ve svém přístupu obezřetný, aby u dětí nevytvářel pocity nadřazenosti jednoho nad druhým.

Potřeba otevřené budoucnosti - životní perspektiva, kterou každý člověk potřebuje, je nutná pro aktivizaci a motivaci. Pokud není, vede následně člověka k rezignaci, apatii a nezájmu o životní aktivity. Dítě předškolního věku potřebuje a chce dosáhnout cílů, které jsou pro něj přiměřené a odpovídají jeho schopnostem a dovednostem. Důležité pro něj je, aby dosažení cílů mohlo vidět v krátkém časovém horizontu (např. jízda na kole, jíst příborem, zavazování tkaniček apod.). (Šmelová, 2004)

Pokud nejsou psychické potřeby dítěte v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu dlouhodobě uspokojovány, může dojít k tzv. *psychické deprivaci*, která se na dítěti projeví jako citová a intelektuální nevyspělost, nerovnoměrný vývoj a poruchy chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

2.5.3 Základní sociální potřeby

Pro život dítěte je velmi důležitý proces socializace, která pak pokračuje v dalším období života dítěte a stává se tak procesem celoživotním. Socializace má zásadní význam pro celkový rozvoj dítěte. Rodina je ve své primární funkci socializace dítěte nezastupitelná. Mateřská škola je pak dalším rozšiřujícím prostředím, v níž dítě navazuje další kontakty se svými vrstevníky. Základem takového prostředí je pocit dítěte, že se nebojí, cítí se bezpečně, je přijímáno bez výhrad a s láskou. V každodenní realitě se učí postupně překonávat překážky, řešit různé problémové situace apod. Pro

dosažení svých cílů je motivováno vyvinout větší úsilí, umět se vzdát svých nároků a věcí, začlenit se do vrstevnické skupiny.

2.5.4 Základní vývojové potřeby

Vývojové potřeby dítěte vedou k činnostem dítěte, které stimulují jeho další vývoj a rozvoj. „*Motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a vedou k posunu v jeho vývojové úrovni.*“ (Šmelová, 2004, s.74) Mezi základní znaky vývojových potřeb patří např. jejich aktuální uspokojování a dlouhodobé naplňování, s přibývajícím věkem se mění a roste i motivace k činnosti vyplývající z těchto potřeb, tato motivace je proměnlivá, vývojové potřeby vedou jedince k vyhledávání nových a zatím nezvládnutých činností, charakter vývojových potřeb se průběžně mění. Je nutné zdůraznit, že uspokojování vývojových potřeb patří k prvořadým požadavkům péče o dítě. V souvislosti s naplňováním těchto potřeb je nezbytně nutné také respektování věkových a individuálních zvláštností dítěte včetně dané situace a prostředí, které na dítě působí. (Šmelová, 2004)

2.5.5 Zájmy dítěte

U dítěte předškolního věku je zájem schopnost, při které dítě trvaleji zaměří svou pozornost a soustředí se na určitou činnost, která je doprovázena jeho emočním prožíváním. V předškolním období mají zájmy přechodný charakter, jsou krátkodobé a výrazně podmíněny schopnostmi a vyspělostí jedince. Pedagogické aktivity se velmi úzce váží k obecným potřebám odpovídajícím věku dítěte, ale i k potřebám individuálním. Měly by plně respektovat dané potřeby a zájmy dětí, vycházet z aktuálního stavu rozvoje a konkrétní situace jedince. (Šmelová, 2004)

Shrnutí

Každé vývojové období člověka má svá specifika, která jsou zákonitá. Také předškolní věk je charakterizován určitými specifickými zvláštnostmi. Tato kapitola pojednává a blíže popisuje vývoj a rozvoj dítěte v předškolním období. Dítě se velmi rychle vyvíjí zejména v motorice hrubé a v motorice jemné. Mění se jeho tělesná stránka a s ní i celková lokomoce dítěte. Velkou dynamiku rozvoje zaznamenávají poznávací procesy dítěte, tedy myšlení, paměť, vnímání a pozornost. Předškolní období je velmi důležitým mezníkem, ve kterém se rozvíjí a formuje i jeho citové prožívání. Rozvíjejí se tzv. sociální city, ale také tzv. vyšší city. Socializace je celoživotní proces, kterému jsou položeny základy v rodině a dále v předškolní instituci, tedy v mateřské škole. Právě zde jsou rozvíjeny tzv. pro-sociální vlastnosti, zejména pak přátelství. Tyto vlastnosti dítě využívá a zdokonaluje i v dalším vývojovém období a jsou mu oporou i v jeho dalším životě. Další oblastí specifík předškolního věku jsou potřeby a zájmy dítěte. Předškolní pedagog nemůže žádné potřeby dítěte opomíjet, a proto je nezbytně nutné, aby tyto potřeby dobře znal. V jejich naplňování a uspokojování vždy přihlíží k individualitě dítěte.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

První roky dítěte významným způsobem předurčují míru rozvoje psychických a fyzických předpokladů, včetně sociálních postojů dětí. Tím je klíčovým způsobem formována jejich osobnost. Rodiče jsou prvními učiteli dítěte a zároveň v plné míře odpovídají za jejich výchovu a vzdělávání. (Bílá kniha, 2001)

„Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje o specifické podněty, rozvíjí a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základy o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující celoživotní učení.“ (Bílá kniha, 2001, s. 45)

Přednost předškolního vzdělávání se nachází především v cílevědomém vytváření vhodných podmínek, které slouží k rozvoji a vzdělávání dětí. Další předností je odborné a profesionální vedení dětí předškolního věku. S tím souvisí také případná kompenzace některých nedostatků v uspokojování potřeb dítěte a v jeho celkové rozvojové stimulaci. Děti, které jsou různým způsobem znevýhodněny, mají tak možnost vyrovnat individuální rozdíly a životní i vzdělávací šance. Mateřská škola je institucí, kde je realizováno institucionální předškolní vzdělávání a to zpravidla pro děti od tří do šesti let. Předškolní vzdělávání však není pro děti povinné. Je však důležitým základem pro život dítěte v předškolním věku, zejména svým pojetím, výchovným zaměřením a organizací života dítěte a jeho pozdější úspěšností. Velmi pozitivně ovlivňuje společenskou integraci a úroveň výkonů dětí. V některých případech vzniká i potřeba zařazení dítěte mladšího tří let do mateřské školy. Předškolní vzdělávání má pro dítě velký význam. Začíná tím pro dítě počáteční etapa celoživotního vzdělávání. (Bílá kniha, 2001)

Strategický dokument na státní úrovni – Národní program rozvoje ve vzdělávání v České republice, Bílá kniha 2001 o předškolním vzdělávání uvádí: *„...je třeba dále zlepšovat jeho kvalitu a dostupnost. Hlavními podmínkami pro to jsou – upevnění předškolního vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání a jeho dostupnost, přehodnocení cílů a obsahu předškolního vzdělávání a zvyšování kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání.“* (Bílá kniha, 2001, s. 46)

3.1.1 Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace

Předškolní vzdělávání je ukotveno v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), č. 561/2004 Sb. Tím se stává legitimní součástí vzdělávacího systému a zároveň představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, který je řízen a organizován požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Mateřská škola jako instituce, je v rámci vzdělávací soustavy v legislativě zakotvena jako *druh školy*. Předškolní vzdělávání je realizováno v mateřských školách, popř. v přípravných třídách základních škol. Proces vzdělávání a také jeho samotná organizace se řídí pravidly jako školy ostatní. (RVP PV, 2004)

RVP PV uvádí, že: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let (sedmi) let. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.*“ (RVP PV, 2004, s. 5)

Organizačně je mateřská škola rozdělena na třídy. Tyto třídy jsou naplňovány dětmi, které mají stejný či různý věk. Lze tedy vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Děti se speciálně vzdělávacími potřebami mohou být zařazovány také do běžných tříd mateřských škol. Tím jsou vytvářeny třídy tzv. integrované. Je nutno zdůraznit, že podle školského zákona 561/2004 Sb., je poskytování předškolního vzdělávání *veřejnou službou*. (RVP PV, 2004)

3.1.2 Předškolní vzdělávání v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání má za úkol doplňovat rodinnou výchovu. V této úzké vazbě na ni pomáhá zajistit mnohostranné a přiměřené podněty v prostředí, které dítě podporuje k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Má smysluplně obohacovat denní program dítěte, který je realizován za podpory profesionální a odborné péče, budovat u dětí lidské a společenské hodnoty a být zdrojem pevných a spolehlivých základů do dalšího života dítěte a jeho vzdělávání. Má dítěti pomoci usnadňovat jeho životní i vzdělávací cestu tím, že rozvíjí jeho osobnost, podporuje jeho tělesný rozvoj, zdraví, spokojenost a orientaci v chápání okolního světa. Učí dítě umět žít ve společnosti druhých, respektovat normy a hodnoty ve společnosti uznávané. V maximální možné míře podporuje u dítěte jeho individuální rozvojové možnosti a dosažení jeho optimální úrovně osobního rozvoje, která je pro něj individuálně dosažitelná na konci předškolního období. Předškolní vzdělávání zajišťuje také diagnostiku dítěte, která

vychází z delšího a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči. To platí také ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje včasnou speciálně pedagogickou podporu dětem, které to potřebují. (RVP PV, 2004)

Tento základní pedagogický dokument – RVP PV, který je na státní úrovni a spadá do nového systému kurikulárních dokumentů ve vzdělávací soustavě, vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla. Ty jsou modifikovány pro stupeň institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku. Na všechny pedagogické činnosti, které probíhají ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení, platí tato pravidla. RVP PV uvádí, že: „*Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.*“ (RVP PV, 2004, s. 4)

Ve své podstatě RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ pro předškolní vzdělávání, na který může navazovat vzdělávání základní. Zároveň představuje pro jednotlivé vzdělávací instituce pro děti předškolního věku – mateřské školy zásadní východisko pro vlastní tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) a jejich realizaci v praxi. Tento dokument určuje mateřským školám (dále MŠ) společný rámec. Ten je nutné zachovávat, ale je zároveň otevřený pro MŠ, učitele, děti. Umožňuje, aby pedagogický sbor v dané škole, pracovní skupina, jednotlivý pedagog či profesní sdružení mohli vytvářet svůj vlastní školní vzdělávací program a realizovat jej, ale to vše za předpokladu zachování společných pravidel.

RVP PV se stal významným dokumentem pro předškolní vzdělávání spolu s platností nového školského zákona. Je závazným dokumentem pro pedagogy, nositele předškolního vzdělávání, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí a jejich odborné a sociální partnery. RVP PV i ŠVP jsou dokumenty veřejnými, tedy jsou přístupné jak pro pedagogickou tak i nepedagogickou veřejnost. (RVP PV, 2004)

Šmelová uvádí, že : „*RVP PV definuje:*

- *kvalitu předškolního vzdělávání,*
- *stanovuje požadavky, které zajišťují srovnatelnou kvalitu předškolního vzdělávání pro všechny děti,*
- *vytváří rozmanitou vzdělávací nabídku.*“ (Šmelová, 2004, s. 109)

3.2 Cíle předškolního vzdělávání

Školský zákon uvádí v druhé části § 33 uvádí základní cíle předškolního vzdělávání. Říká, že: „ *Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.* “ (Školský zákon, 2004. s. 15)

Cílem předškolního vzdělávání je vytvářet základní předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání. Před vstupem dětí do základní školy napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti v jejich vývoji, poskytovat speciálně-pedagogickou pomoc dětem, které to potřebují, a podporovat u dětí celkový individuální rozvoj. (Školský zákon, 2004)

3.2.1 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

V popředí zájmu stojí v pojetí RVP PV osobnost dítěte. Je kladen důraz na jeho přirozený vývoj a rozvoj, respektování jeho individuálních potřeb a zájmů dítěte. Připravit dítě pro život, vytvářet u něj elementární základy klíčových kompetencí je snahou nového přístupu ve vzdělávání předškolních dětí. Dřívější sociocentrické zaměření výchovy je nahrazeno osobnostním přístupem k dítěti. Důležitá se i nadále jeví příprava dítěte na vstup do základní školy, ale její realizace nespočívá v drilování či vyrovnávání výkonů dětí, nýbrž ve vyrovnávání jejich šancí na úspěch. Individuální rozvoj jedince a jeho individuální cesta v učení je základem současného předškolního vzdělávání. (RVP PV, 2001 In Šmelová, 2004)

RVP PV uvádí čtyři cílové kategorie. Stanovuje *cíle* v podobě *záměrů* a *cíle* v podobě *výstupů*. Nejprve se jedná o *obecnou* rovinu/úroveň a dále pak o *rovinu/úroveň oblastní*. (RVP PV, 2004)

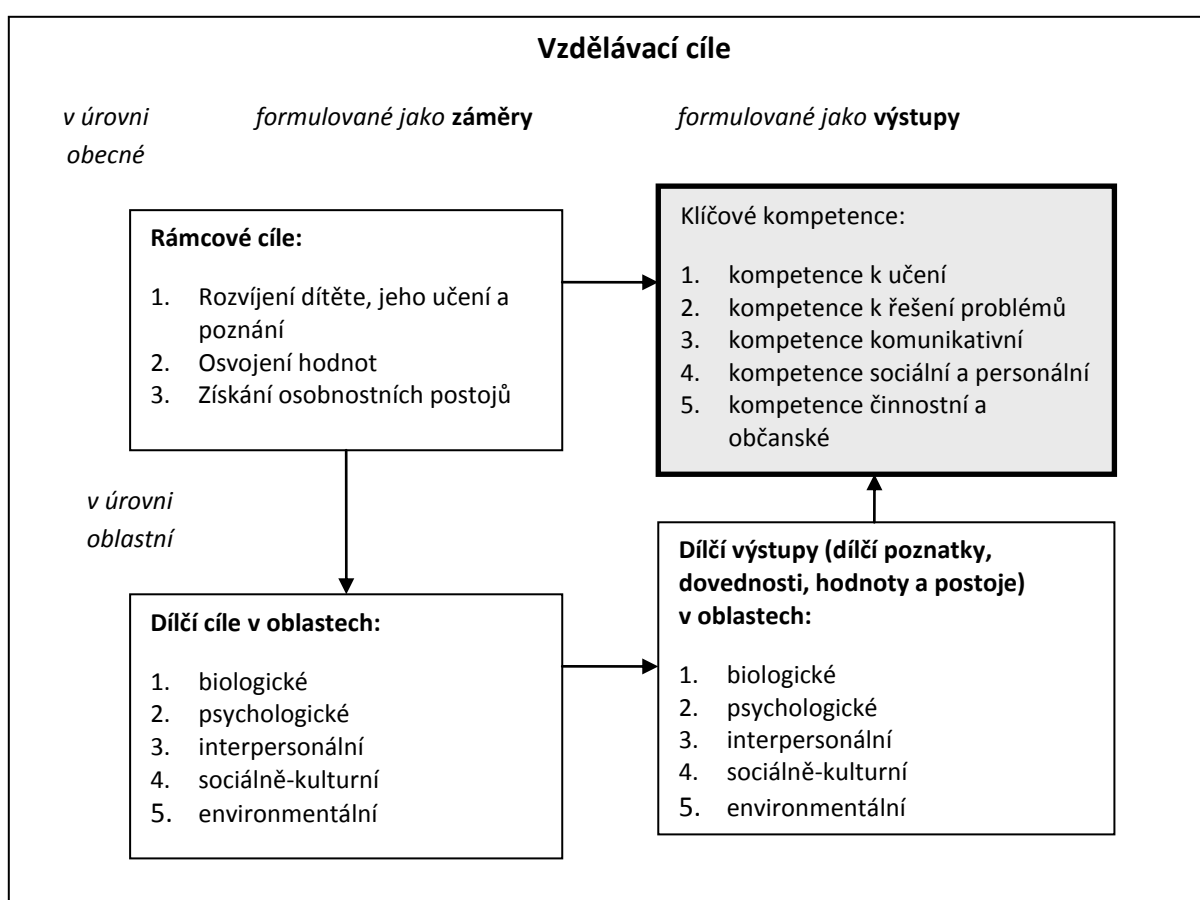
RVP PV uvádí, že: „ *Konkrétně se jedná o tyto kategorie:*

- ***rámcové cíle*** - vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- ***klíčové kompetence*** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- ***dílčí cíle*** – vyjadřující konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti

- **dílčí výstupy** – *dílčí poznatky, dovednosti, postoje, hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.*“ (RVP PV, 2004, s. 7)

Uvedené cílové kategorie jsou spolu vzájemně provázané a zároveň spolu souvisí/korespondují. Systém uspořádání těchto kategorií se ukazuje jako funkční a pokud je realizováno vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v každodenní praxi, vede to také ke spolehlivému dosahování výstupů. Vědomí vzdělávacích záměrů při každodenní práci pedagoga je zárukou postupného osvojování si a zdokonalování kompetencí u dětí. (RVP PV, 2004)

Systém vzdělávacích cílů



Systém cílů v RVP PV *Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí, a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.* (RVP PV, 2004, s. 8)

Instituce, které poskytují předškolní vzdělávání, a zejména pedagogové by měli při své práci mít na paměti prioritní záměr předškolního vzdělávání a tím je: „...rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (

kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením nároky života...“ (RVP PV, 2004, s. 8)

S tímto záměrem jsou spojeny tři rámcové/hlavní cíle:

- 1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2004, s. 8)*

Ve své podstatě a komplexnosti vyjadřují výše uvedené cíle elementární orientaci předškolního vzdělávání a promítají se i do každodenní práce pedagoga. Tyto cíle zasahují ve vzdělávání oblast poznatků, hodnot a postojů, které vedou dítě k mnohem praktičtějším, dokonalejším, mnohostrannějším a využitelnějším dovednostem. Pokud jsou tyto cíle naplňovány, je to vzdělávací cesta směřující k rozvíjení a získávání základů klíčových kompetencí. Tyto cíle jsou tzv. univerzální, přirozené a všudypřítomné. Jedná se tedy o naplňování rámcových cílů jak při činnostech plánovaných, tak i v nejrůznějších dalších činnostech, situacích a okolnostech, kdy pedagog má možnost působit na dítě. (RVP PV, 2004)

3.3 Klíčové kompetence ve vzdělávání

Do oblasti vzdělávacích systémů vstupují klíčové kompetence z důvodu potřeby a zájmu zvýšit jak kvalitu vzdělávání tak i jeho efektivitu. Nutností se stává i komplexní připravenost pro celoživotní učení. Z tohoto důvodu se kurikula v Evropě začala více orientovat na praktickou aplikaci vědomostí a dovedností, než jen na jejich pouhé předávání. (Euridice, 2002 In Šikulová, Čepičková-Brtnová, Wedlichová, Henzl, 2008)

V mnoha vzdělávacích programech v celé Evropě se již klíčové kompetence objevují. Mají mnohem delší využitelnost a životnost než jen pouhá kvalifikace, která je vázaná na profesi. Tím vytvářejí základ, který slouží jako podklad pro další vzdělávací cestu jedince a zvyšuje i sociální kompetenci jeho vzdělávání. Prioritní funkcí vzdělávání je rozvíjení takových vědomostí, dovedností, postojů a návyků, které jedinci usnadní přizpůsobování a přijímání nových situací. Další funkcí je učít jedince adaptaci na změny, které se odehrávají v jeho vnějším prostředí. Osvojování klíčových kompetencí nemá finální podobu. Tím, že tento proces nekončí jednou pro vždy, vybízí k dalšímu rozvoji osobnosti a k celoživotnímu učení. Získávání klíčových kompetencí je

dlouhodobé a složité. Má svůj počátek již v předškolním vzdělávání a pokračuje v dalších stupních vzdělávání, dotváří se i v dalším průběhu života. (Šikulová, Čepičková-Brtnová, Wedlichová, Henzl, 2008)

Klíčové dovednosti se prolínají, nestojí vedle sebe izolovaně, mají multifunkční charakter a nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celého procesu vzdělávání. „Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (Šikulová, Čepičková-Brtnová, Wedlichová, Henzl, 2008, s. 11)

Klíčové kompetence v kontextu Rámcového programu pro předškolní vzdělávání

I ve vzdělávání v předškolním věku získávají klíčové kompetence ústřední pozici v RVP PV. Tyto kompetence jsou sice na úrovni elementární, ale i tak nesou velmi důležité poslání. Jsou nutné zejména z hlediska přípravy dítěte pro jeho další vzdělávací etapu systematického vzdělávání i jeho celoživotního učení. Dobrý základ klíčových kompetencí je příslibem příznivého rozvoje předškolního dítěte, nedostatečný základ se pak stává brzdou ve vzdělávání, která dítě znevýhodňuje. (RVP PV, 2004)

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence.

- 1. kompetence k učení***
- 2. kompetence k řešení problémů***
- 3. kompetence komunikativní***
- 4. kompetence sociální a personální***
- 5. kompetence činností a občanské*** (RVP PV, 2004, s. 9)

Pro dítě předškolního věku se předpokládá, že dosažení klíčových kompetencí, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání, by mohlo být v této úrovni:

Kompetence k učení dítěte ukončující předškolní vzdělávání

- *soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů*
- *získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení*
- *má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije*

- *klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo*
- *učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům*
- *odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých*
- *pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí*

Kompetence k řešení problémů dítěte ukončující předškolní vzdělávání

- *všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem*
- *řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého*
- *problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost*
- *při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích*
- *zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti*
- *rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit*
- *chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit*
- *nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu*

Kompetence komunikativní u dítěte ukončující předškolní vzdělávání

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*
- *v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*

- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

Kompetence sociální a personální u dítěte ukončující předškolní vzdělávání

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

Kompetence činnostní a občanské u dítěte ukončující předškolní vzdělávání

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění

- *chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky*
- *má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat*
- *spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat*
- *uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu*
- *ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit*
- *klíčových dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)*

(RVP PV, 2004, s. 9)

Tento uvedený výčet kompetencí je v rovině ideálu. Většina dětí k němu nedospěje, což ale není smyslem jejich formování. Jejich dosažení je dáno individuálními možnostmi a předpoklady, které dítě jako individuální jedinec má. V této podobě je vyjádřena obecně dosažitelná úroveň, která vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos vzdělávání dítěte v předškolním věku a zároveň ukazuje to, jakým základem může MŠ přispět k výbavě a podpoře dítěte k celoživotnímu učení. Ucelená formulace klíčových kompetencí nabízí pedagogům, kam mají vzdělávání zacílit a o co mají u dítěte usilovat. Dostává se jim tak jasného vymezení, které slouží jako prostředek k následnému vytváření vzdělávacího obsahu. (RVP PV, 2004)

3.4 Metody a formy předškolního vzdělávání

V procesu vzdělávání předškolních dětí, tedy v předškolním vzdělávání, je nutné, aby byla respektována v plné míře vývojová specifika dětí předškolního věku. Tato specifika jsou maximálně respektována v oblasti fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální. Tím jsou zároveň i uspokojovány potřeby dětí této věkové skupiny. Je žádoucí, aby vzdělávání dětí v předškolním věku probíhalo v prostředí, které je pro dítě různorodé, podnětné, vstřícné a nabízí mu bohaté možnosti a příležitosti k jeho učení. Aby se dítě mohlo správně rozvíjet, musí se cítit radostně, bezpečně, mít jistotu řádu a pocit spokojenosti. Musí mít možnost se spontánně projevovat a zaměstnávat se činnostmi, které jsou v souladu s přirozeným dětským projevem a způsobem. Pedagog hledá optimální vzdělávací cestu pro každé dítě, vychází z jeho potřeb, z pedagogické

analýzy na základě pozorování a jeho aktuálního rozvojového stavu, ze zázemí dítěte a jeho sociální situace. Také je nutné, aby pedagog sledoval a zaznamenával jeho průběžné individuální pokroky. (RVP PV, 2004)

V mateřské škole mají organizační formy vzdělávání svá specifika. Přesněji řečeno – *vyučování, může mít formu frontálního vyučování, skupinového a kooperativního vyučování, individuálního vyučování a projektového nebo otevřeného vyučování.* Pobyt dítěte v mateřské škole by však měl být po celý čas komplexním vzdělávacím působením. V tomto čase pedagog působí na dítě s určitým cílem a má možnost tak rozvíjet jeho individuální potencialitu. (Svobodová In Svobodová a kol., 2010)

Vhodnými metodami, které je nutné využívat při vzdělávání dětí předškolního věku jsou zejména metody *prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které umožňují dětem prožívat zážitky a vytvářet si tak vlastní zkušenosti.* Činnosti, které podporují zvědavost dětí, potřebu objevování, experimentování, podněcují radost z učení, podporují zájem o nové zkušenosti a pomáhají získávat nové dovednosti a schopnosti. V takových situacích je potřeba využívat k učení přirozeného toku dětských myšlenek, nápadů či názorů, poskytnou dětem, prostor pro vyjádření, spontánní aktivitu, dát prostor pro vlastní tvorbu a plánování. Tyto aktivity by měly probíhat zejména formou dětské hry, kterou si dítě volí dle vlastního zájmu a výběru. (RVP PV, 2004)

V dnešním pojetí předškolního vzdělávání se setkáváme s běžným termínem – *prožitkové učení.* Ve své podstatě jde o učení, které je postaveno na produktu lidského prožívání tzn. prožitku. Ty vycházejí z činností a situací, kterých je dítě součástí, které následně stimulují jeho cítění, poznávání a promítají se do jeho chování a jednání. V prožívání dítěte je rozvíjena a propojena složka emocionální, sociální a intelektuální. Vytvořením podnětných činností vycházejících z potřeb dítěte je podporován jeho komplexní rozvoj. (Švejdová In Svobodová a kol., 2010)

Švejdová říká, že: *„Za prožitkové učení tedy považujeme učení, při kterém s prožitkem počítáme a záměrně se ho snažíme navodit s vědomím, že nikdy nemůžeme přesně vědět, co které jednotlivé dítě v daný okamžik prožívá, ale můžeme to pouze odhadovat na základě svých pedagogických zkušeností a znalostí dítěte.“* (Švejdová In Svobodová a kol., 2010, s. 109)

S kvalitou učení, jeho celkovou podstatou a jeho širším poznáním souvisí tzv. *kooperativní učení*. To souvisí se skutečností, kterou uvádějí současní pedagogové a psychologové, že to, co se děti ve třídě naučí, závisí již na velké míře na tom, co již vědí. To, co děti již umí, přenášejí pak do určitých situací v interakci s ostatními vrstevníky a toto poznání přirozeně rozšiřují. Škola je specifické sociální prostředí, které dává prostor pro spolupráci a kooperaci dětí v procesu vzdělávání. Činnosti, které děti nejprve zvládají společně, později zvládají samy a s větší jistotou. (Kasíková, 2010)

Koťátková uvádí, že: „*Hra je základní aktivitou dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se jedinec nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje.*“ (Koťátková, 2005, s. 14)

Do šesti let dítěte je čas pro volnou hru naprosto nezbytný. Hrou si dítě naplňuje své potřeby, dovednosti, zkušenosti, vědomosti. Využívá v ní své individuální tempo a své zájmy. Ve hře se utvářejí dětské vztahy a vzájemnost, jenž je nenahraditelná hodnota zejména pro oblast sociálního učení. Hra vzniká z vnitřní potřeby dítěte a je významným činitelem, který na dítě působí v mnoha oblastech, např. v oblasti kognitivní, sociální, pohybové. Významnými znaky, které můžeme vyzorovat v průběhu hry jsou: spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, také fantazie, její opakování a přijetí různých rolí. (Koťátková, 2005)

Volná hra se pro dítě stává spontánní hrou činností. Dítě má možnost si samo zvolit formu hry, spoluhráče, hračky, prostředí a materiály. Volná hra dítěti poskytuje roli hráče nebo roli pozorovatele. Nikdo mu nemůže vnucovat své názory, jak má hra vypadat. Na druhé straně by volná hra neměla mít prvky destrukce, tedy ohrožovat ostatní, ničit hračky apod. I takové činnosti, jako je hra dětí, musí být regulovány pravidly, které si utvářejí pedagogové spolu s dětmi. (Svobodová In Svobodová a kol., 2010)

V dostatečné míře by mělo být realizováno a využíváno v předškolním vzdělávání také *situační učení*. Jedná se o učení, kdy se vytvářejí nebo využívají různé situace, které jsou velmi cenné z hlediska poskytování srozumitelných praktických ukázek z okolního života dětí. Děti se tak učí jednat v odlišných životních situacích, porozumět různým souvislostem, učí se dovednostem a novým poznatkům. To vše se děje právě v tom čase a okamžiku, kdy je potřebují, jsou schopné je využít a tak lépe chápat jejich

smysl. Významnou roli v předškolním vzdělávání má také *spontánní sociální učení*. Jedná se o to, že ve všech situacích, které se v mateřské škole naskytnou, jsou dětem poskytovány možné vzory chování, jednání a postojů, které jsou vhodné, a ty pak děti následně přejímají do chování a jednání svého. Děti je napodobují a přijímají za své. (RVP PV, 2004)

Je nutné, aby pedagog poskytoval dětem aktivity, které budou spontánní, ale i řízené. Ty by měly pak být ve vzájemné propojenosti a vyváženosti s ohledem na potřeby dítěte v předškolním období. Specifickou formou vhodnou pro předškolní vzdělávání je tzv. *didaktický styl s nabídkou*. Jedná se tedy o didakticky zacílenou činnost, která je dítěti nabízena pedagogem buď v přímé či nepřímé motivaci. Tento styl je založen na principu vzdělávací nabídky a na tom, co si dítě zvolí a následně na jeho aktivní účasti. Pedagog se stává facilitátorem, tedy průvodcem, který dítě vede, podporuje, povzbuzuje, koriguje a motivuje k aktivnímu zájmu o nabízené činnosti a tím v něm umocňuje zájem o učení. Tímto způsobem není dítě v procesu učení tzv. úkolováno, ale je vedeno k učení, ve kterém přemýšlí, posuzuje, chápe sebe i okolní svět s efektivním výstupem. Dalším termínem v předškolním vzdělávání je tzv. *integrováný přístup*. Vzdělávání a vzdělávací nabídka by měla být uspořádána a realizována na základě tzv. *integrovaných bloků*. Obsah vzdělávání by měl být provázán, propojen v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Měl by vycházet ze situací, které se odehrávají v okolním světě dítěte, jsou pro ně srozumitelné a snáze uchopitelné. Poznatky a aktivity by měly dítěti přinášet prožitek a efektivní zkušenost. Vědomosti by měly být utvářeny v širších souvislostech a komplexnosti a měly by postupně vést k získávání kompetencí. RVP PV zároveň uvádí, že je možno při tvorbě a realizaci vzdělávací nabídky také využívat metod a prostředků klasických specifických didaktik jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností. To však jen za podmíněk, že se jedná o práci s dítětem předškolního věku a za podmíněk, které jsou v souladu s psychologickými a didaktickými specifiky pro toto předškolního období. (RVP PV, 2004)

Shrnutí

V této kapitole je konkrétněji popsáno předškolní vzdělávání. Je zdůrazněn jeho význam pro dítě v předškolním období a také jeho důležitost v procesu celoživotního učení. Jsou zde uvedeny hlavní cíle, které jsou vytyčeny pro vzdělávání dětí v mateřské škole v rovině legislativních dokumentů – Školského zákona a RVP PV. Orientace předškolního vzdělávání v novodobém kontextu je zaměřena na osobnostní rozvoj jedince a jeho komplexní posun k osvojení si klíčových kompetencí. Tyto kompetence jsou nezbytné pro jeho další život a také pro návaznost na další stupeň vzdělávání. Při vzdělávání dětí je třeba respektovat zvláštnosti předškolního období. To klade na pedagogy zvýšené nároky na organizaci vzdělávání, na volbu forem a metod, kterými je toto vzdělávání pro děti realizováno. Je nutné zvolit takovou vzdělávací cestu, aby byla pro dítě přínosná s jasně stanovenými cíli.

4 Vzdělávací obsah v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

V popředí RVP PV je především osobnost dítěte, respektování jeho potřeb, zájmů a jeho komplexní rozvoj. Tomu je také přizpůsoben vzdělávací obsah, který je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je uzpůsoben pro celou věkovou skupinu společně, tedy pro děti od 3 do 6 let. Vzdělávací obsah je pro vzdělávání dětí uceleným, kompaktním, vnitřně propojeným celkem, který má určité členění do jednotlivých oblastí. To je potřeba však vnímat pouze jako členění pomocné. Je žádoucí, aby jednotlivé oblasti byly v procesu vzdělávání vzájemně propojovány, protože tím se vzdělávání stává přirozenějším, účinnějším a také pro dítě hodnotnějším. (RVP PV, 2004)

Obsah vzdělávání je uspořádán do pěti oblastí, které jsou ve vzájemné interakci a vztazích, které si dítě postupně vytváří k sobě samému a k okolnímu světu. Je to oblast: *biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální*. Ty vycházejí z přirozeného vývoje dítěte a respektují jeho zrání. Interakční oblasti, ve kterých je strukturován obsah vzdělávání, jsou nazvány: *Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*. (Šmelová, 2004)

V těchto jednotlivých oblastech je vždy jasně vymezen *záměr, specifické cíle (dílní vzdělávací cíle), hlavní činnosti a příležitosti (vzdělávací nabídka)*, které by předškolní vzdělávání mělo v mateřské škole dětem nabízet. Zároveň jsou v RVP PV uvedena i možná *rizika*, na které musí dát předškolní pedagog pozor, protože ta mohou znesnadnit či přímo ohrozit vzdělávání dětí. V *očekávaných kompetencích (očekávaných výstupech)* je pak vyústění toho, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. (Šmelová, 2004)

Pedagogové následně uspořádají učivo do tzv. tématických celků, ve kterých se všechny uvedené oblasti prolínají, a to v různém poměru. Tím dochází k přirozenému rozvoji celé osobnosti dítěte. V koncepci uspořádání tohoto vzdělávacího obsahu jsou vytvořeny podmínky pro tzv. *integrované vzdělávání*. V pojetí RVP PV je model orientovaný předmětově nahrazen modelem, který je orientován osobnostně. Obsah vzdělávání je tedy komplexně provázán/integrovan, s ohledem na podmínky, ve kterých probíhá. Rozvíjí celou osobnost dítěte a rámcově/všeobecně pak vymezuje vzdělávací obsah. Ten je stanoven na základě popisu očekávaných výstupů, kterých by děti měly

na konci předškolního věku zpravidla dosáhnout, a také učiva, prostřednictvím něhož jsou naplňovány cíle a dosahovány očekávané klíčové kompetence. (RVP PV, 2001 In Šmelová, 2004)

4.1 Vzdělávací oblasti

4.1.1 Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávání v oblasti biologické je v úsilí pedagoga stimulovat, podporovat růst dítěte, jeho neurosvalový vývoj a podporovat jeho fyzickou pohodu. Zlepšovat jeho tělesnou zdatnost, pohybovou i zdravotní kulturu, podporovat rozvoj pohybových i manipulačních dovedností. Učit dítě sebeobslužným dovednostem, vést je ke zdravým životním návykům a postojům. (RVP PV, 2004)

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- *uvědomění si vlastního těla*
- *rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí*
- *rozvoj a užívání všech smyslů*
- *rozvoj fyzické a psychické zdatnosti*
- *osvojení si věku přiměřených praktických dovedností*
- *osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech jejich kvalitě*
- *osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí a osobní pohody i pohody prostředí*
- *vytváření zdravých životních návyků a postojů*

Na podporu dílčích vzdělávacích cílů je v této oblasti zároveň uvedena v RVP PV *vzdělávací nabídka*. Ta obsahuje činnosti, které pedagog dítěti nabízí. Jedná se o: lokomoční činnosti (chůze, běh, poskoky, lezení, hody apod.), základní gymnastika, sezónní činnosti, míčové hry, turistika, zdravotně zaměřené činnosti, smyslové a relaxační hry, konstruktivní a grafické činnosti, hudebně pohybové činnosti, pracovní a sebeobslužné činnosti, poznávání vlastního těla formou her, činnosti vedoucí k prevenci o své zdraví apod.

Možná *rizika*, která by mohla negativně působit na rozvoj dětí, jsou pro oblast Dítě a jeho tělo např. tato: nevyhovující denní režim a nevhodné uspořádání aktivit v průběhu pobytu dětí v mateřské škole, nerespektování individuálních a základních

potřeb dětí, nepřiměřená zátěž, nedostatečně připravené prostředí k pohybovým aktivitám, nevhodné vzory chování dospělých apod. (RVP PV, 2004)

K realizaci této vzdělávací nabídky lze využít spontánního pohybu dětí ve třídě, při hrách, při pobytu venku, v přírodním prostředí či terénu. V řízených činnostech lze využívat průpravných cvičení se zdravotními cviky, cvičení s hudbou, plavecký výcvik, lyžování, bobování, saunu. V oblasti poznávání vlastního těla je žádoucí zařazovat praktické činnosti péče o části těla, obrázkový materiál a také situační učení apod. Lze využívat i různých forem činností v průběhu dne v mateřské škole – hygienu, stolování, oblékání, pobyt venku na zahradě, spontánní hry, apod.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Fichnová, K., Szobiová, E.: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Náměty pro RVP pro předškolní vzdělávání.*

Looseová, A. C., a kol.: *Grafomotorika pro děti předškolního věku.*

Kulhánková, E.: *Cvičíme pro radost. Obruče, švihadla, míče, šátky a jiná náčiní.*

Dostálová, I.: *Hravě a zdravě.*

Neuman, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.*

Claycombová, P.: *Školka plná zábavy.*

4.1.2 Dítě a jeho psychika

Záměr v oblasti psychické spočívá v tom, že pedagog podporuje duševní pohodu dítěte, jeho psychickou zdatnost, odolnost, rozvoj intelektu, řeči, jazyka, poznávacích procesů a funkcí. Dále záměrně působí na rozvoj jeho citů, vůle, sebepojetí, sebenahlížení, na jeho rozvoj kreativity a sebevyjádření. Stimuluje osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností, povzbuzuje je v dalším rozvoji, poznávání a učení. (RVP PV, 2004)

Tato oblast je dále členěna do tří podoblastí: *Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace, Sebepojetí, city a vůle.*

Jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu

- *osvojení si některých dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka*

Pedagog prostřednictvím vzdělávací nabídky využívá zejména konkrétních činností na podporu rozvoje těchto cílů. Nabízí dětem: artikulační, řečové, sluchové hry, slovní hádanky, hříčky se slovy, společná vyprávění, rozhovory, konverzace, deleguje děti vyřizováním vzkazů, zpráv, dává mu dostatečný prostor k vlastnímu vyjádření. Podporuje u dětí zájem o poslech čtených pohádek, příběhů, prohlížení knih, dětských časopisů a také zájem o divadelní vystoupení, recitaci, dramatizaci a zpěv.

RVP PV upozorňuje na určitá rizika, která mohou ohrozit naplňování těchto cílů. Riziko představuje komunikačně chudé prostředí, které neumožňuje dítěti komunikaci v interakci s okolím, nedostatečný prostor k vlastnímu spontánnímu projevu, zahlcení dítěte nabídkou audiovizuální techniky, absence práce s knihou, nevybavenost a omezený přístup ke knihám, a také nevhodná podpora zájmu o elementární činnosti, které předcházejí čtení a psaní. (RVP PV, 2004)

Vhodnými prostředky k rozvoji jazykových dovedností a řeči dítěte je práce s obrázkovým materiálem, logopedická cvičení zaměřená na správnou výslovnost, umístění piktogramů v prostorách třídy, herny, umývárny. Volná manipulace s písmeny, číslicemi nebo geometrickými tvary, skládání slov z písmenek dle předlohy, slovní puzzle, obrázky abecedy a encyklopedie. Při pobytu venku např. sledování značek v okolí a komentování činností. Významným prostředkem je také pravidelná návštěva knihovny a kulturních akcí a kooperativní činnosti ve skupinkách dětí.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Lunch, Ch., Kidd, J.: *Cvičení pro rozvoj řeči. Prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí.*

Svoboda, P.: *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Oční pohyby, rozlišování znaků a písmen.*

Lipnická, M.: *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie.*

Hiršal, J., Grögelová, B.: *Co se slovy všechno poví.*

Pospíšilová, Z.: *Hrajeme si s básničkou.*

Bednářová, J., Šmardová, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku.*

Poznávací schopnosti, funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- *rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj a kultivace paměti, pozornosti, představivosti a fantazie*
- *rozvoj tvořivosti*
- *posilování přirozených poznávacích citů, tj. radosti u objevování, podpora zvědavosti*
- *vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení podpora a rozvoj zájmu o učení*
- *vytváření základu pro práci s informacemi*

Vzdělávací nabídka je koncipována tak, aby dětem nabízela řadu různorodých činností, např. pozorování přírodních, kulturních, technických objektů, jejich pojmenovávání, vyhledávání společných znaků, manipulace s rozmanitými materiály, hry na rozvoj smyslů, námětové hry, spontánní hry, experimentování, činnosti na osvojování si časových pojmů, číselných pojmů, hry na podporu logického myšlení a řešení problémů. (RVP PV, 2004)

Šmelová uvádí, že nové poznatky se u dětí utvářejí efektivněji, když jsou získávány na základě vlastního prožitku. Rizikem je pak ve vzdělávacím procesu škola, která nevytváří takové podmínky, převažují zde metody slovní a jejich nedostatečná kombinace s jinými metodami, stále poučování dětí, pamětní učení bez porozumění, neocenění úsilí dítěte a neužívání pozitivní motivace v různých činnostech. (Šmelová, 2004)

Tuto oblast lze rozvíjet v řízených činnostech a v různém prostředí, např. experimentování s materiály – vodou, papírem, plasty, textilem, kovem, dřevem apod. Využitím číselné řady a hry s číslicemi k utváření matematických pojmů. Hry s náměty, ve kterých se utvářejí pojmy – málo, více, těžší, lehčí, vpravo, vlevo, dlouhý, krátký, řešení labyrintů, přiřazování číslic k symbolům. Pro rozvoj smyslů lze využívat různorodé povrchy materiálů – hladký, drsný, jemný, tvrdý, měkký, sladký, studený, teplý apod. Ve hrách je možné vytvářet situace, které děti stimulují v přemýšlení, v hledání a řešení vlastních cest. Na podporu této oblasti lze využívat situační učení.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Schiller, P.: *Hry pro rozvoj dětského mozku.*

Laniado, N.: *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí.*

Bednářová, J.: *Počítání soba Boba. Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení. 1. díl.*

Bednářová, J.: *Počítání soba Boba. Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení. 2. díl.*

Gunzburger, M. a kol.: *Hrajeme si a učíme se 1. Rozvoj schopností a osvojení základních dovedností.*

Gunzburger, M. a kol.: *Hrajeme si a učíme se 2. Rozvoj schopností a osvojení základních dovedností.*

Postránecký, M.: *Cvičíme postřeh a logiku.*

Kárová, E.: *Brzy budu počítačem.*

Jullienová, M., Marchalová, M.: *Jednou budu školákem.*

Sebepojetí, city a vůle

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- *rozvoj pozitivního vnímání a citu dítěte ve vztahu k sobě*
- *rozvoj schopnosti vytvářet a rozvíjet citové vztahy s okolím a plně je prožívat*
- *rozvoj schopností a dovedností vyjádřit pocity dojmy a prožitky*
- *rozvoj mravního a estetického vnímání, cítění a prožívání*
- *získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci*

Rozvoj dětí v této oblasti podporujeme prostřednictvím těchto činností a aktivit: činnosti, které dětem přinášejí radost, uspokojení, veselí a pohodu, kterými je zajištěno využití hry v maximální možné míře. Dále jsou to estetické a tvůrčí aktivity, sledování pohádek, příběhů a bajek, rozbory a zhodnocení konkrétních výstupů z jejich obsahů, citlivé vnímání svého okolí, dramatické hry a hry pro rozvoj vlastní identity dítěte. (RVP PV, 2004)

Velký význam má vztah prostředí a výchovy. Proto je nezbytné, aby byla mateřská škola místem, kde je podnětné prostředí, je zde pohoda, láska a bezpečí. Pokud dítěti vytvoříme prostředí, ve kterém chybí tyto atributy, je zde napětí, spěch, nervozita, necitlivé zásahy dospělých do činností dětí, dítě se nebude cítit spokojené a v bezpečí. Následkem je zpomalení jeho rozvoje. Dítě se do školy netěší, protože v ní

není očekáváno. Taková mateřská škola je rizikem pro zdravý rozvoj a vývoj dítěte. (Šmelová, 2004)

Významným prostředkem pro tuto oblast se stává zejména tvořivá dramatika. V ní je dán dítěti prostor pro vlastní vyjádření projevů, citových reakcí, postojů. Tento prostor nabízí dítěti utváření si vlastních postojů a názorů na základě vlastního prožitku. S tím také souvisí rozvoj emocí a vůle. Je podporováno prožitkové učení. V řízených činnostech, ale i ve spontánních či skupinových hrách dětí, je možné využívat dětské divadélko, dětské kostýmky pro hry rolí a maňásky. Tyto prožitky mohou být umocněny zpětnou vazbou, tj. výtvarným vyjádřením, rozhovorem, rozborem. Četba bajek poskytuje dětem možnost rozboru příběhu, nalézání citlivého řešení a také výstup – přirozené morální poučení.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Zamorová, J.: *Bajky z celého světa.*

Pfeffer, S.: *Rozvíjíme emoce dětí. Praktická příručka pro mateřské školy.*

Guillaud, M.: *Relaxace v mateřské škole.*

Nadeau, M.: *Relaxační hry s dětmi.*

Kalábová, N.: *Pohádkové hry. Hrajeme si celý rok.*

Cílková, E., Hříbková, I.: *Děti hrají divadlo.*

Kulhánková, E.: *Písničky a říkadla s tancem.*

Erkert, A.: *Hry pro usměrňování agresivity.*

Szabová, M.: *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky.*

4.1.3 Dítě a ten druhý

V této interpersonální oblasti je záměrem pedagogického úsilí podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- seznamování s pravidly chování k ostatním lidem
- rozvoj schopností a dovedností důležitých pro rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému
- vytváření prosociálních postojů k druhému
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností
- rozvoj a podpora kooperativních dovedností

- *ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými lidmi i dospělými*

Ve vzdělávací nabídce jsou pro naplnění tohoto záměru využívány např.: pozitivní vzory a příklady dospělých, sociální a interaktivní hry, činnosti pohybové, hudební, činnosti, které podporují kooperaci, skupinové aktivity a činnosti ve dvojicích, četba a vyprávění pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením, vytvoření a dodržování dohodnutých pravidel apod.

Rizikem, které ohrožuje naplňování záměrů v této oblasti, se může stát nedostatek a nejednotnost správných přístupů k dítěti, absence empatie a malá odezva na problémy dítěte. Také prostředí, v němž je s dítětem zacházeno nedůstojně, direktivně, autoritativně a je podporována přílišná soutěživost, komunikačně chudé a nepodnětné prostředí. (RVP PV, 2004)

Pro realizaci vzdělávací nabídky v této oblasti je vhodné využívat kooperativní učení, kdy děti vzájemně spolupracují mezi sebou, učí se jeden od druhého, pomáhají si, obohacují činnosti svými vlastními nápady a dovednostmi. Tím se podílejí na tvorbě vytyčeného díla jako celku. Děti mohou pracovat v malých či větších skupinách nebo ve dvojicích. Na podporu dodržování stanovených pravidel je vhodné pravidla zakomponovat do obrázků či piktogramů tak, aby je děti měli stále na očích – např. nástěnka pravidel. Důležité je také dát dětem prostor pro formulování vlastních názorů při řešení vztahových konfliktů a problémových situací.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Vítková, M., Hanšpachová, J.: *Šimon, Toník a jejich kamarádi ve školce. Program všestranného rozvoje dětí od 4 do 5 let.*

Zelinová, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace.*

Hanšpachová, J.: *Hry pro maminky s dětmi.*

Košťátková, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.*

Slavíková, V. a kol.: *Dívej se, tvoř a povídej. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky.*

Kulháňková, E.: *Taneční hry s písničkami.*

Lišková, M.: *Vaříme s písničkou. Dětská kuchařka*

Barřfová, U., Maierová, J.: *Tvoříme z papíru a lepenky.*

4.1.4 Dítě a společnost

Tato oblast se týká roviny sociálně-kulturní. Záměrem je uvést dítě do společnosti ostatních lidí, do pravidel soužití s ostatním,, ukázat jim společenské, morální a duchovní hodnoty, svět kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky a postoje, které mu umožní podílet se na utváření pohody ve společnosti a ve svém sociálním prostředí.

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- *rozvoj základních společenských a kulturních postojů, návyků a dovedností dítěte*
- *vytváření podvědomí o mezilidských a morálních hodnotách*
- *rozvoj schopností žít ve společnosti druhých, přizpůsobit se, spolupracovat, spolupodílet se, přináležet k tomuto společenství, vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané*
- *rozvoj kulturně estetických dovedností*
- *vytvoření základů estetického vztahu ke světu, k životu, ke kultuře a umění (Šmelová, 2004, s. 116)*

To, co pedagog dítěti nabízí, tedy vzdělávací nabídka, se odvíjí po linii podnětného prostředí, ve kterém má dítě možnost přirozené adaptace, setkává se s pozitivními vzory chování a s prostředím, kde jsou dodržována stanovená pravidla. Pedagog by měl dítěti vytvořit podmínky pro poznávání mravních a společenských hodnot. Vzdělávací nabídka by měla obsahovat různorodé aktivity – společenské hry, skupinové aktivity, realizaci společných oslav a zábav, sportovních programů, hry zaměřené na poznávání společenských rolí, činnosti rozvíjející estetický vkus a cit, podněcující dětskou tvořivost, chápání a vyjadřování umění v oblasti literární, výtvarné, hudební, dramatické apod. Činnosti by měly dětem umožnit, aby se mohly spolupodílet na jejich průběhu i výsledcích. (RVP PV, 2004)

Šmelová uvádí, že: „*Rizikem pro tuto oblast je škola, ve které chybí kultivované a estetické prostředí, prostředí, ve kterém se děti setkávají s arogancí, netolerantností, nevšímavostí apod.*“ (Šmelová, 2004, s. 117)

Prostředkem, jak naplnovat vhodnou vzdělávací nabídku je potřeba, aby bylo dítě uváděno do širšího společenského prostředí. Základními aktivitami jsou tedy návštěvy a poznávání různých kulturních míst, památek, budov, nádraží, firem v okolí dítěte, návštěvy divadel, muzeí, výstav, účast na netradičních akcích, které se v regionu, kde

dítě žije, pořádají, společná vystoupení, prezentace třídy, školy. Tyto aktivity mohou být obohaceny také společnými oslavami v mateřské škole, tradičními rituály v průběhu školního roku a společnými akcemi, na kterých se podílejí také rodiče dětí a vnější partneři školy.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Doyon, L.: *Hry pro všestranný rozvoj dítěte.*

Šimanovský, Z., Tichá, A.: *Lidové písničky a hry s nimi.*

Mandel, P.: *Koledy.*

Král, Z.: *Písničky pro děti.*

Kopecká, Z.: *Hádanky od srdíčka.*

Macholdová, T., Ryšavý, M.: *Výtvarné práce s pohádkami.*

Špačková, R.: *111 námětů pro tvořivou hru dětí.*

Kohlová, M.: *200 výtvarných činností.*

Prekop, J.: *Empatie. Vcítění v každodenním životě.*

Maráková, I.: *Pragnostiky a hry na celý rok.*

Šottnerová, D.: *Adventní čas. Zvyky, obyčeje, náměty, návody, pohádky, příběhy a hry.*

Šottnerová, D.: *Vánoce. Původ, zvyky, koledy, hry a náměty.*

Šottnerová, D.: *Velikonoce. Původ, zvyky, hry, pohádky, návody a náměty.*

4.1.5 Dítě a svět

Tato oblast je oblastí environmentální. Hlavním záměrem pedagoga je formovat u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, a to jak od problémů, se kterými se dítě setkává ve svém blízkém okolí, až po celosvětové problémy. Snahou pedagoga by mělo být u dítěte vytvoření elementárních základů pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

Dílčí vzdělávací cíle pro tuto oblast jsou stanoveny:

- seznamování se s místem, ve kterém dítě žije, vytváření pozitivního vztahu k němu
- vytváření elementárního povědomí o světě a životě, které je pro dítě přínosné v oblasti přírodní, kulturní i technické, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých změnách
- poznávání kultury jiných národů
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- rozvoj schopnosti přizpůsobit se přirozenému vývoji a běžným změnám

- *rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách*
- *vytvoření si povědomí vlastní sounáležitosti se světem*
- *osvojení si dovedností potřebných k vykonání jednoduchých činností v péči o okolí a ke spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí, k ochraně před jeho nebezpečnými vlivy*
- *rozvoj pocitu sounáležitosti se světem, živou a neživou přírodou, lidmi, společností a planetou Zemí*

Dosahování uvedených cílů pro tuto oblast je realizováno poznáváním okolí dítěte, tj. od nejbližšího okolí ke vzdálenějšímu (mateřská škola, zahrada, parky, les, výlety do okolí místa bydliště, jiného města apod.). Provádění různých pěstitelských a chovatelských prací, využívání encyklopedií, péče o prostředí školní zahrady, manipulování s technickými přístroji a hračkami, ekologické aktivity a ekohry. Všechny činnosti by měly být propojeny tak, aby byly podporovány kognitivní činnosti. Vhodné je např. hledání a řešení problému, objevování, experimentování. Činnosti, které podporují u dítěte získávání vlastních zkušeností a poznatků a zároveň ho motivují k uvědomění si potřeby chránit své prostředí, ve kterém žije.

Jako riziko ohrožující vzdělávací záměr je např. nevhodné a nepřiměřené chování dospělých k životnímu prostředí, nedostatek příležitostí a možností vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, nepodnětné prostředí bez dostatku vhodných informací. Výběr nevhodných témat, která jsou pro dítě vzdálená a dítě je svým chápáním není schopno uchopit a zpracovat. (RVP PV, 2004)

Formou, jak rozvíjet environmentální oblast, jsou různé kolektivní či skupinové činnosti, např. zapojení se do ekologických aktivit – sběr plastových víček, celostátní akce – „Den bez aut“, „Den stromů“ apod. Při pobytu venku lze využívat vycházky do lesa, čištění studánek, pozorování druhů živočichů a rostlin, vycházky k řece, pozorování života u rybníka apod. Na zahradě mateřské školy si děti na školních záhonech mohou prakticky vyzkoušet pěstitelské aktivity. Ve třídě zase pečovat např. o akvárium, želvu apod. Návštěvy hvězdárny s adekvátním výkladem o vesmíru jsou prostředkem, jak u dětí budovat povědomí o světě, který je obklopuje ve větší šíři. Do vzdělávací nabídky zařadit témata k multikulturní výchově, prostřednictvím nichž se děti mohou seznamovat se znaky kultur jiných národů ve světě.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

Sherwoodová, E., A. a kol.: *Od báboviček k magnetům.*

Kalábová, N.: *Hry a pohádkové cestování. Pro děti od 5 do 8 let.*

Kalábová, N.: *Hrajeme si a tvoříme se skřítky.*

Zapletal, M.: *Vycházky výlety s dětmi.*

Vondrová, P.: *Výtvarné náměty pro čtvero ročních období.*

Hanšpachová, J., Řandová, Z.: *Angličtina plná her.*

Adamovská, M.: *Pohádky z vesmíru.*

Hroníková, L.: *Pohádky a hry s bylinkami.*

Shrnutí

Vzdělávací obsah je základním pilířem vzdělávání dětí v mateřské škole. Je členěn do pěti základních oblastí, ale zároveň je provázán a tvoří tak kompaktní celek. Všechny oblasti jsou pak ve vzájemné interaktivitě. Každá oblast je strukturována a vymezena záměrem, dílčími vzdělávacími cíly, vzdělávací nabídkou, očekávanými výstupy a riziky. Vzdělávací obsah se stává východiskem pro práci pedagogů, kteří následně zpracovávají vlastní vzdělávací nabídku, a to v podobě integrovaných bloků. Školám se nabízí pojmout a realizovat vzdělávací obsah, vymezený RVP PV, ve značné volnosti. V této kapitole jsou zároveň uvedeny možné prostředky a formy k realizaci obsahů jednotlivých oblastí. Literatura, která je zde uvedena, může sloužit pedagogům jako náměty, možnosti a nové nápady, kterými je realizována vzdělávací nabídka pro děti v mateřské škole.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 POPIS A HODNOCENÍ VÝZKUMU

5.1 Cíl praktické části a stanovení výzkumných otázek

V procesu zavedení nové kurikulární reformy v České republice vyvstává pro jednotlivé mateřské školy požadavek zpracovat vlastní Školní vzdělávací programy dle jednotlivých kritérií, které uvádí RVP PV. S tím souvisí také profesní odpovědnost učitelek mateřských škol na zpracování kvalitní konkretizované vzdělávací nabídky, která je součástí požadovaného dokumentu. Vzdělávací nabídka má sloužit jako prostředek, který rozvíjí klíčové kompetence dětí předškolního věku.

V souvislosti s výkonem funkce ředitelky mateřské školy jsem chtěla v praxi ověřit a potvrdit, zdali zpracovaná vzdělávací nabídka odpovídá požadavkům RVP PV a následně vede děti k osvojování klíčových kompetencí komunikativních. Ze zjištěných dat dále vyhodnotit nejslabší oblasti, které děti nezvládají v dostatečné míře.

Dílčí cíle

1. Sestavit soubor úloh pro posouzení úrovně klíčových kompetencí komunikativních pro děti předškolního věku se stanovenými hodnotícími kritérii.
2. Prostřednictvím tohoto souboru provést diagnostiku pro posouzení dosažené úrovně klíčových kompetencí komunikativních u dětí, které ukončují předškolní vzdělávání ve vybrané MŠ.
3. Na základě zpracovaných dat vyhodnotit nejslabší oblasti, které dětem dělají problémy a navrhnout některá doporučení.

Stanovené výzkumné otázky

1. Využívají učitelky soustavně ve své práci vzdělávací nabídku pro rozvoj komunikativních kompetencí?
2. Jsou mezi jednotlivými vyhodnocenými kritérii komunikativních kompetencí rozdíly v míře dosažené úrovně při osvojování dovedností ve smyslu rozvoje elementárních základů předcházejících čtení a psaní?
3. Dosahují děti rodičů s vysokoškolským vzděláním vyšší míru úrovně klíčových komunikativních kompetencí než děti, které mají rodiče se středoškolským vzděláním a vyučením?

Stanovené výzkumné predikáty

1. Domnívám se, že vzdělávací konkretizovaná nabídka vycházející z RVP PV, kterou učitelky realizují v průběhu školního roku, posouvá děti v oblasti komunikace a následně rozvíjí u dětí klíčové kompetence komunikativní.
2. Lze předpokládat, že mezi kritérii ve stanovených v oblastech komunikace, budou rozdíly v míře dosažené úrovně dovedností, které předcházejí čtení a psaní.
3. Na základě již předchozích provedených výzkumů v této oblasti lze předpokládat, že děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosáhnou vyšší míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních i v konkrétní mateřské škole.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

V případě tohoto výzkumného šetření se jedná o zjištění a posouzení míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních u dítěte ukončující předškolní vzdělávání. Pro správnost a inspiraci sestavení diagnostického materiálu jsem čerpala z publikace „Diagnostika dítěte předškolního věku“ autorek J. Bednářové a V. Šmardové a RVP PV. Východiskem byla metoda *pozorování*, sledování a diagnostikování dětí v průběhu školního roku. Někteří autoři považují pozorování za velmi důležitý, ba přímo nezastupitelný způsob, kterým se shromažďuje materiál při studiu pedagogické reality. Pedagogické pozorování bývá definováno jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš In Chráska 2007, s. 151). Na začátku školního roku a na konci školního roku byla provedena diagnostika dětí a zjištěné skutečnosti zaznamenány do „Záznamových archů“ u jednotlivých dětí. Důraz ve výzkumném šetření byl kladen na individuální přístup k diagnostikovaným dětem, byla respektována posloupnost a časovost pro rozvoj určitých schopností a dovedností. Pro posouzení dosažené úrovně byly v záznamovém archu použity *kategoriální posuzovací škály*. Posuzovací škála je ve své podstatě systémem, který je nástrojem kvantifikace pozorovaných jevů. Posuzovatel vybírá z několika uspořádaných kategorií právě tu, která nejlépe vystihuje pozorovanou skutečnost. (Chráska, 2007)

Na základě informací z odborné literatury byl k tomuto výzkumnému šetření vytvořen „Záznamový arch pro posouzení úrovně klíčových kompetencí dítěte ukončující předškolní vzdělávání“. (Příloha č. 1) V záhlaví tento arch obsahuje konkrétnější údaje o jednotlivém dítěti.

Specifikace záhlaví archu: 1. Dítě č., 2. Pohlaví, 3. Věk, 4. Rok narození, 5. Odklad školní docházky – ano x ne, 6. Počet sourozenců, 7. Vzdělání rodičů, 8. Logopedie – ano x ne. Jednotlivým dětem byla přiřazena čísla z důvodu zachování anonymity.

Děti byly diagnostikovány v oblasti „*Kompetencí komunikativních*“. Arch je dále strukturován do osmi kritérií. Specifikace kritérií:

3.1 *Kritérium č. 1:* Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný rozhovor.

3.2 *Kritérium č. 2:* Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).

3.3 *Kritérium č. 3:* Domlouvá se slovy i gesty, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci.

3.4 *Kritérium č. 4:* V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.

3.5 *Kritérium č. 5:* Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.

3.6 *Kritérium č. 6:* Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci.

3.7 *Kritérium č. 7:* Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální techniku, telefon apod.).

3.8 *Kritérium č. 8:* Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení cizímu jazyku.

Tabulka k vyhodnocení konkrétního kritéria obsahuje údaje:

1. Měsíc/rok hodnocení: Říjen 2012 a Červen 2013.

2. Diagnostická škála (hodnocení): A – zvládá, B – zvládá částečně, C – nezvládá.

K jednotlivým kategoriím škál je uveden počet vyhodnocených indikátorů za jednotlivé měsíce.

Ke každému z osmi kritérií jsou stanoveny konkrétní *indikátory*. Ty jsou vybrány z RVP PV z pěti interaktivních oblastí, které tento dokument uvádí. Specifikace oblastí:

1. *Dítě a jeho tělo.*

2. *Dítě a jeho psychika.*

3. *Dítě a ten druhý.*

4. *Dítě a společnost.*

5. *Dítě a svět.*

Tabulka k vyhodnocení konkrétního indikátoru obsahuje údaje:

1. Měsíc/rok: Říjen 2012 a Červen 2013.

2. Diagnostická škála (hodnocení): A – vždy, B – někdy, D – nikdy.

V diagnostické škále indikátorů kategorie A – *vždy* odpovídá kategorii škály A – *zvládá* v diagnostické škále uvedené pro vyhodnocení konkrétního kritéria. V diagnostické škále indikátorů kategorie B – *někdy* odpovídá kategorii škály B – *zvládá částečně* v diagnostické škále uvedené pro vyhodnocení konkrétního kritéria. V diagnostické škále indikátorů kategorie D – *nikdy* odpovídá kategorii škály C – *nezvládá* v diagnostické škále uvedené pro vyhodnocení konkrétního kritéria. Na konci tabulky pro hodnocení indikátorů je uveden počet vyhodnocených indikátorů pro danou kategorii na škále a diagnostikovaného období, následně pak údaj zapsán do kategorie škály v tabulce pro jednotlivá kritéria v diagnostikovaném období.

V závěru tohoto archu je uvedena tabulka pro závěrečné vyhodnocení. Specifikace závěrečné tabulky diagnostikovaného období:

1. Červen 2013, počet celkem, počet hodnocení.

2. Klíčové kompetence komunikativní – kritéria – počet celkem 8, počet hodnocených 8.

3. Indikátory u jednotlivých kritérií – počet celkem 20, počet hodnocených 20.

4. Indikátory celkem – počet celkem 160, počet hodnocených 160.

5. Vyhodnocení celkového počtu indikátorů – diagnostická škála (hodnocení): A – *zvládá*, B – *zvládá částečně*, C – *nezvládá*, počet indikátorů celkem 160, celková míra dosažení v jednotlivých kategoriích škály vyjádřena procenty (%).

V archu je dán také prostor pro komentář, který může být využit dle dané potřeby hodnotitele/posuzovatele. K diagnostice některých indikátorů bylo možno využít publikaci Bednářová, J., Šmardová, V.: „*Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.*“, zejména přílohy, které obsahovaly obrázkový materiál pro diagnostiku v oblasti zrakového vnímání, sluchového vnímání a rozvoje řeči. (Příloha č. 2 - 17)

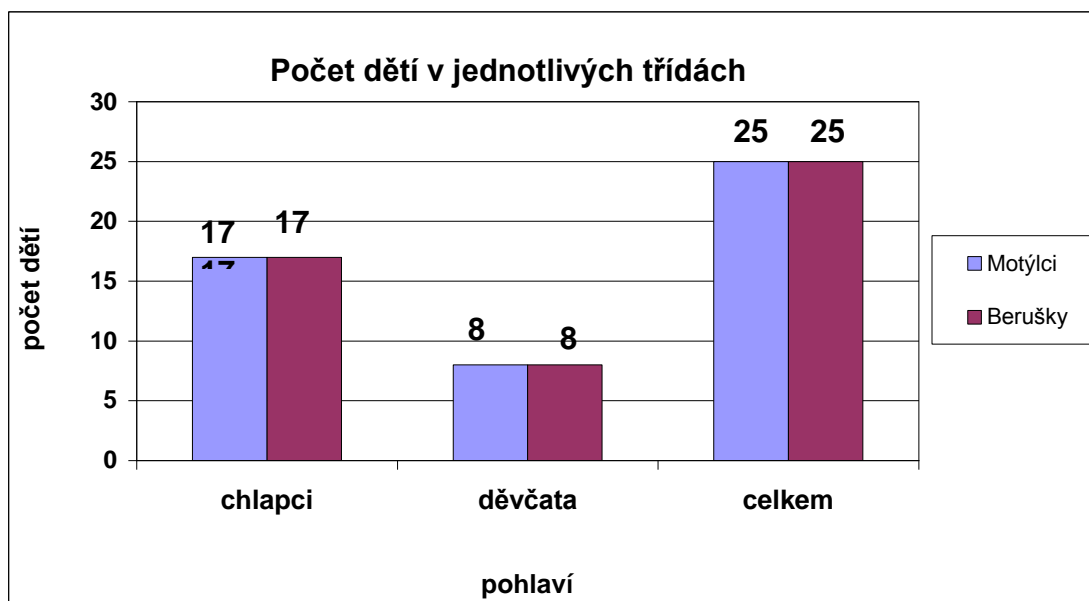
Na základě závěrečného vyhodnocení diagnostického archu pro jednotlivé dítě bylo možno zjistit a zhodnotit míru dosažené úrovně v oblasti kompetence komunikativní. Děti byly pozorovány v delším časovém horizontu, což umožňovalo

nevyvozovat o nich závěry po jednorázové zkušenosti a také se vyvarovat jednoznačných, uspěchaných závěrů.

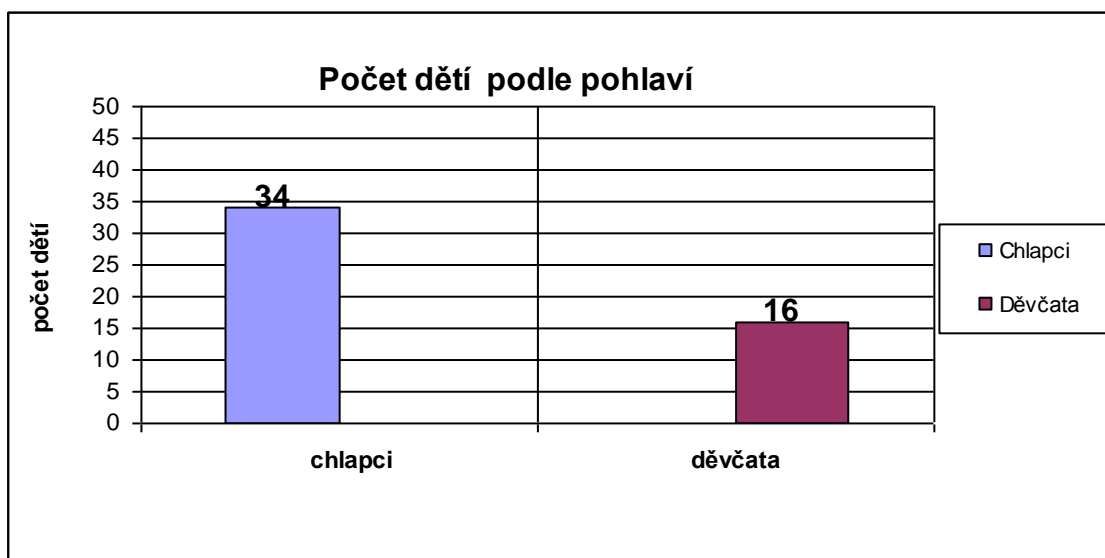
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Diagnostika dětí byla prováděna v Mateřské škole Vsetín, Trávníky 1218. Šetření probíhalo ve dvou třídách této trojtřídní mateřské školy a to u dětí, které měly v následujícím školním roce nastoupit do základní školy, tedy u předškoláků. Celkový počet diagnostikovaných dětí byl 50. Ve třídě „Motýlků“ bylo diagnostikováno 17 chlapců a 8 děvčat, celkem 25 dětí. Ve třídě „Berušek“ také 17 chlapců a 8 děvčat, také celkem 25 dětí (graf č. 1). Všechny děti byly české národnosti. Výzkumné šetření se týkalo oblasti komunikativních kompetencí, proto byly brány v úvahu i ty skutečnosti, které by dosaženou úroveň indikátorů a následně jednotlivých kritérií ve výzkumném vzorku mohly ovlivnit. Jedná se o skutečnosti, že z 50 diagnostikovaných dětí měly 3 děti odklad školní docházky, jednalo se o chlapce. Rok narození byl u 36 dětí v roce 2007, u 14 dětí v roce 2006. Vysokoškolské vzdělání měli rodiče u 10 dětí z 50, a to u 5 chlapců a 5 děvčat. Ve vzorku bylo 42 dětí, které mají sourozence a 8 dětí, které sourozence nemají. Na logopedii docházelo z diagnostikovaných dětí celkem 16, z toho 14 chlapců a 2 děvčata. V poměru těchto dvou tříd byl výzkumný vzorek vyrovnaný ve stejném počtu chlapců a děvčat. V celkovém výzkumném vzorku však jednoznačně převažovali chlapci nad děvčaty v poměru 34 : 16. (graf č. 2)

Graf č. 1: Počet diagnostikovaných dětí v jednotlivých třídách



Graf č. 2: Počet diagnostikovaných dětí podle pohlaví



5.4 Popis realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2012/2013. Nejprve byla provedena vstupní diagnostika dětí na začátku školního roku v měsíci říjnu 2012. Tato šetření podala obraz hodnotitelům, na jaké úrovni se jednotlivé děti nacházejí v oblasti komunikativních kompetencí. Zároveň byla průkazným materiálem, který byl dále využit při plánování a realizaci konkretizované vzdělávací nabídky. Ta měla svým

obsahem podpořit a rozvíjet slabé stránky u dětí, které se vstupní diagnostikou prokázaly. Na konci školního roku v měsíci červnu 2013 byla provedena výstupní diagnostika. V posouzení dosažené úrovně celkové míry indikátorů a následně kritérií se ukázal výpovědní obraz, zdali vzdělávací nabídka realizovaná v průběhu školního roku vede děti k osvojování klíčových kompetencí komunikativních, ve smyslu elementárního rozvoje počátečních dovedností, které předcházejí čtení a psaní.

Výzkumné šetření prováděly 2 učitelky ve třídě „Motýlci“ a 1 ředitelka s učitelkou ve třídě „Berušky“. Zápisy do záznamových archů byly prováděny v dopoledních hodinách a to zejména v ranních hrách. Tento čas poskytoval všem posuzovatelům dostatečný prostor pro individuální práci s jednotlivými dětmi a zároveň také prostor pro vlastní pozorování. Záznamy byly prováděny do archů i průběžně v době poledního odpočinku dětí a v době odpoledních činností v jednotlivých třídách. Dětem byla vytvářena atmosféra pohody a klidu a připraveno klidné místo bez rušivých elementů pro případné řešení zadaných úkolů, dle kterých bylo možno následně vyhodnotit specifické indikátory. Diagnostikované děti ve většině případů přijaly úkoly se zájmem a nadšením. Pokud děti některé slovně vysvětlené činnosti správně neprovedly či nezvládly, měly možnost činnost opakovat ještě jednou. Snahou učitelek a ředitelky bylo děti pozitivně motivovat a podporovat jejich zájem o předložené činnosti.

Po ukončení výstupní diagnostiky byly záznamové archy sesbírány a vyhodnoceny. Postupně jsem vyhodnotila 50 záznamových archů – tedy plný počet diagnostikovaných dětí. Na základě počtu indikátorů v jednotlivých kategoriích a kritériích jsem vyhodnotila v tabulce na posledním listě záznamového archu dítěte nejprve celkovou míru úrovně dosažené v oblasti komunikativních kompetencí. Dále jsem pak sledovala dosaženou míru úrovně v jednotlivých osmi kritériích a snažila se z daných informací definovat silné oblasti a slabé oblasti, tedy to, co děti zvládají v menší míře. Ve třetí etapě vyhodnocení jsem se zaměřila na srovnání výsledků dětí rodičů s vysokoškolským vzděláním a na děti rodičů, jejichž vzdělání je středoškolské nebo vyučení.

5.5 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Po vyhodnocení materiálu – „*Záznamový arch pro posouzení úrovně klíčových kompetencí dítěte ukončující předškolní vzdělávání*“ jsem zpracovala tyto údaje, které vedly k odpovědím na výzkumné otázky. Pro názornější přehled byla zjištěná data uspořádána do tabulek a grafů a doplněna komentářem.

Výzkumná otázka č.1

1. Vede vzdělávací nabídka, kterou učitelky využívají, k dosažení klíčových kompetencí v oblasti kompetencí komunikativních?

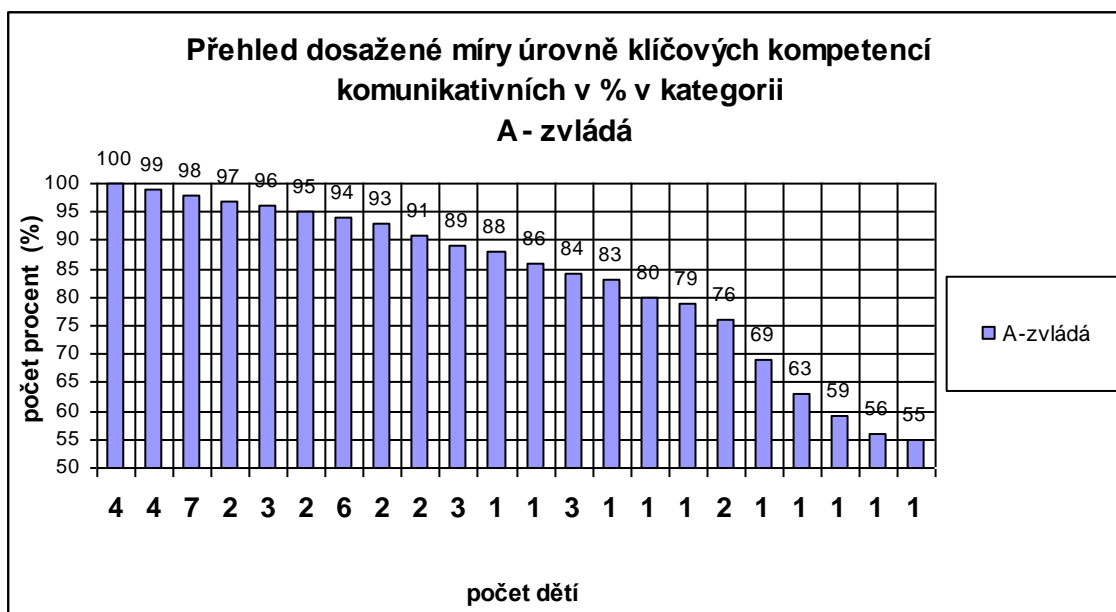
Při vyhodnocování údajů, zda vede vzdělávací nabídka, kterou učitelky využívají, k dosažení klíčových kompetencí v oblasti kompetencí komunikativních, byly zjištěny tyto skutečnosti (tabulka č. 1, graf č. 1.1, graf č. 1.2, graf č. 1.3, graf č. 1.4).

Tabulka č. 1: Přehled počtu dosažených indikátorů a dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v %

Celkový počet dětí: 50	Počet hodnocených indikátorů u jednoho dítěte	Počet indikátorů vyhodnocených v kategorii kategoriální posuzovací škály			Celková míra dosažené úrovně kom. kompetencí v % (zaokrouhleno)		
		A-zvládá	B-zvládá částečně	D-nezvládá	A-zvládá	B-zvládá částečně	C-nezvládá
Z toho:	160 /1 dítě						
4 děti	160	160	0	0	100%	0%	0%
4 děti	160	159-158	1-2	0	99%	1%	0%
7 děti	160	157-156	3-4	0	98%	2%	0%
2 děti	160	155	5	0	97%	3%	0%
3 děti	160	154-153	6-7	0	96%	4%	0%
2 děti	160	152	8	0	95%	5%	0%
6 děti	160	151-150	9-10	0	94%	6%	0%
2 děti	160	149	11	0	93%	7%	0%
2 děti	160	145	15	0	91%	9%	0%
3 děti	160	143-142	17-18	0	89%	11%	0%
1 dítě	160	140	20	0	88%	12%	0%
1 dítě	160	138	22	0	86%	14%	0%
3 děti	160	135-134	25-26	0	84%	16%	0%
1 dítě	160	132	28	0	83%	17%	0%
1 dítě	160	128	32	0	80%	20%	0%
1 dítě	160	126	34	0	79%	21%	0%
2 děti	160	122	38	0	76%	24%	0%
1 dítě	160	110	50	0	69%	31%	0%
1 dítě	160	101	59	0	63%	37%	0%
1 dítě	160	95	65	0	59%	41%	0%
1 dítě	160	89	69	2	56%	43%	1%
1 dítě	160	88	72	0	55%	45%	0%
Průměr / 1 dítě					83%	17%	0%

Komentář : Z tabulky č.1 vyplývá, že počet dětí, které dosáhly určitého množství identifikátorů v kategorii *A-zvládá* je 83%, *B-zvládá částečně* je 17%, *D-nezvládá* je 0%.

Graf č. 1.1 : Přehled dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v % v celkovém počtu diagnostikovaných dětí v kategorii *A - zvládá*



Komentář: Z grafu č. 1.1 vyplývá, že maximální dosažené míry úrovně, která činí 100%, dosáhly 4 děti. Minimální dosažená míra v úrovni této kategorie je 55% a to u jednoho dítěte. Je zajímavé pozorovat, že dosažená míra úrovně v kategorii *A-zvládá*, nemá výrazně klesající tendenci. Nejvyšší počet dětí byl zaznamenán u 98% dosažené míry, který činil 7 dětí. Nejnižší počet dětí je zaznamenán u míry dosažení 88%, 86%, 83%, 80%, 79%, 69%, 63%, 59%, 56%, 55% a to počtem 1 dítěte.

Graf č. 1.2 : Přehled dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v % v celkovém počtu diagnostikovaných dětí v kategorii *B- zvládá částečně*



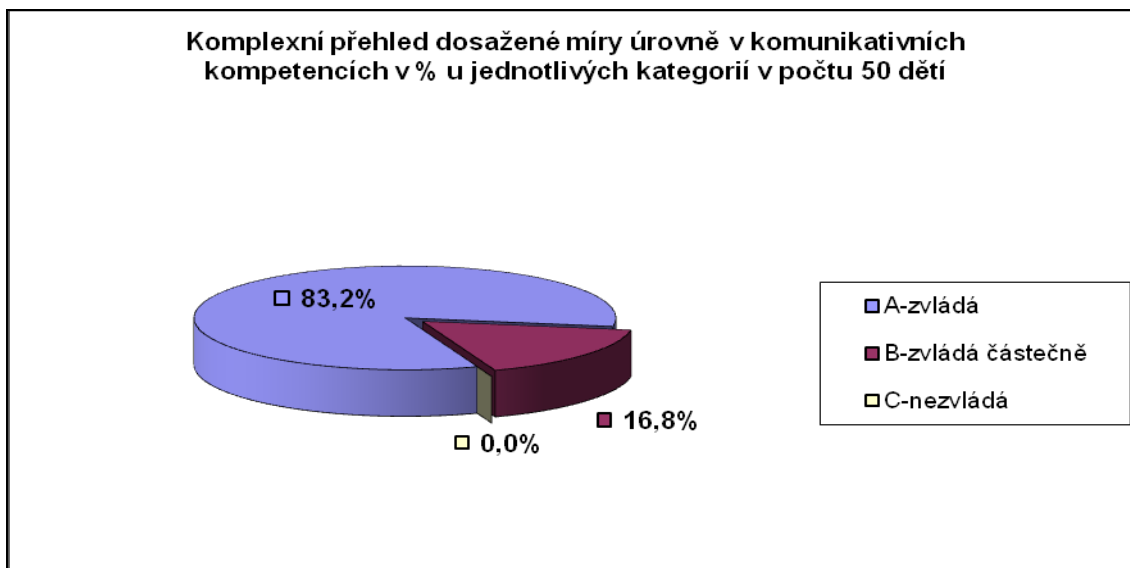
Komentář: Graf č. 1.2 uvádí minimální dosaženou míru úrovně v této kategorii, která činí 0%, a to u počtu 4 dětí. Nejvyšší míra dosažení dosáhla 45%, u které výzkumné šetření zjistilo počet 1 dítěte. Při porovnání s kategorií *A-zvládá* vypočítáme, že vyhodnocení této kategorie *B-zvládá částečně* má pozvolnou stoupající tendenci. Největší počet dětí je zaznamenán u míry dosažení 2%. V opačném případě je nejnižší počet dětí zaznamenán u míry dosažení 12%, 14%, 17%, 20%, 21%, 31%, 37%, 41%, 43%, 45% , které dosáhlo 1 dítě.

Graf č. 1.3 : Přehled dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v % v celkovém počtu diagnostikovaných dětí v kategorii *C – nezvládá*



Komentář: Graf č. 1.3 uvádí, že jen v jednom případě se setkáváme s tím, že míra dosažené úrovně, kdy bylo dítě diagnostikováno a vyhodnoceno do kategorie *C- nezvládá*, dosáhla 1%. Z tabulky č.1 lze dohledat, že v tomto případě dítě nezvládlo 2 identifikátory, které byly zařazeny do kategorie *D- nezvládá*. Je potěšující, že v celkovém měřítku hodnocení je právě toto 1%, které odpovídá kategorii *C- nezvládá*, zanedbatelné.

Graf č. 1.4 : Komplexní přehled dosažené míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních v % u jednotlivých kategorií v počtu 50 diagnostikovaných dětí



Komentář: V porovnání dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních vyjádřené % ukazuje graf č. 1.4 velmi jasné hodnoty a také výrazné rozdíly. Tři kategorie, které definovaly danou míru dosažení, vyhodnotily procentuální úroveň, ke které diagnostikované děti dospěly. V celkovém počtu 50 dětí se výzkumným šěřením prokázalo, že se jednotlivé kategorie, co do výše %, velmi liší. V kategorii *A-zvládá* dosáhla míra úrovně diagnostikovaných dětí velmi vysoké úrovně. Jedná se 83%. V kategorii *B-zvládá částečně* je míra úrovně na 17%, což je také velmi uspokojivé zjištění. Kategorie *C-nezvládá* je vyhodnoceno 0%. To je výsledek zcela vypovídající.

Dílčí závěr č.1 : Na základě zjištěných údajů, které uvádí tabulka č. 1, graf č. 1.1, 1.2, 1.3 a 1.4, lze stanovit dílčí závěr, že vzdělávací nabídka, kterou učitelky využívají, vede děti k rozvíjení klíčových kompetencí komunikativních.

Výzkumná otázka č.2

2. Jsou mezi jednotlivými vyhodnocenými kritérii komunikativních kompetencí rozdíly v míře dosažené úrovně při osvojování dovedností ve smyslu rozvoje elementárních základů předcházejících čtení a psaní?

Při vyhodnocování údajů, zda vede vzdělávací nabídka, kterou učitelky využívají, k dosažení klíčových kompetencí v oblasti kompetencí komunikativních, byly zjištěny tyto skutečnosti (tabulka č. 2.1, graf č. 2.1, tabulka č. 2.2, graf č. 2.2, tabulka č. 2.3, graf č. 2.3, tabulka č. 2.4, graf č. 2.4, tabulka č. 2.5, graf č. 2.5, tabulka č. 2.6, graf č. 2.6, tabulka č. 2.7, graf č. 2.7, tabulka č. 2.8, graf č. 2.8, graf č. 2.9).

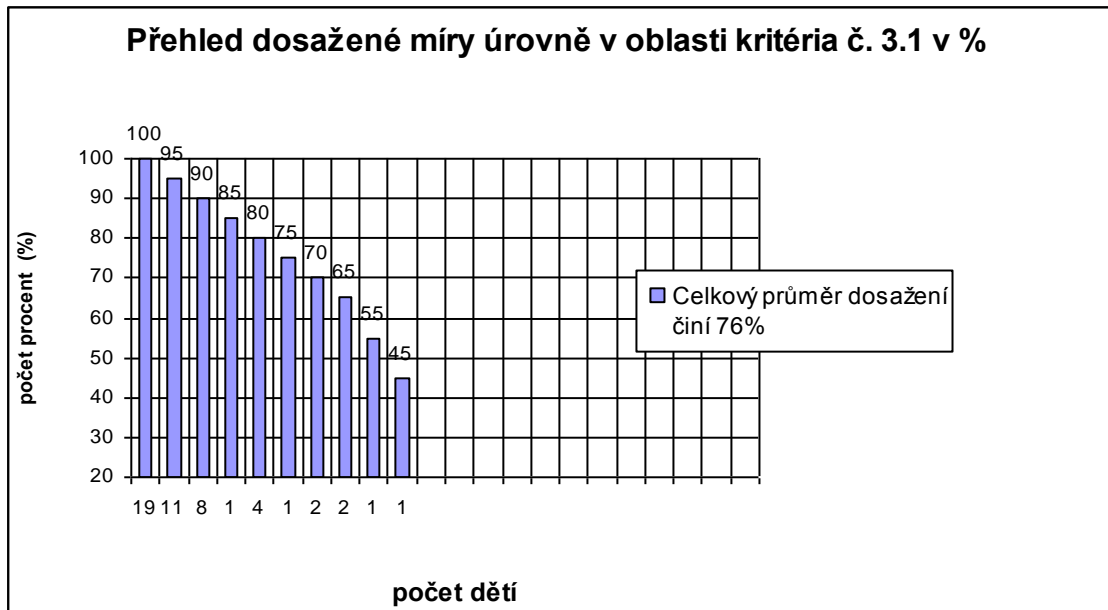
Vyhodnocení jednotlivých osmi kritérií:

3.1 Kritérium č. 1: Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný rozhovor.

Tabulka č. 2.1: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.1 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně max. - =100 %	100%	95%	90%	85%	80%	75%	70%	65%	55%	45%
Počet dětí celkem 50	19	11	8	1	4	1	2	2	1	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 76%										

Graf č. 2.1: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.1 v % v kategorii A-zvládá.



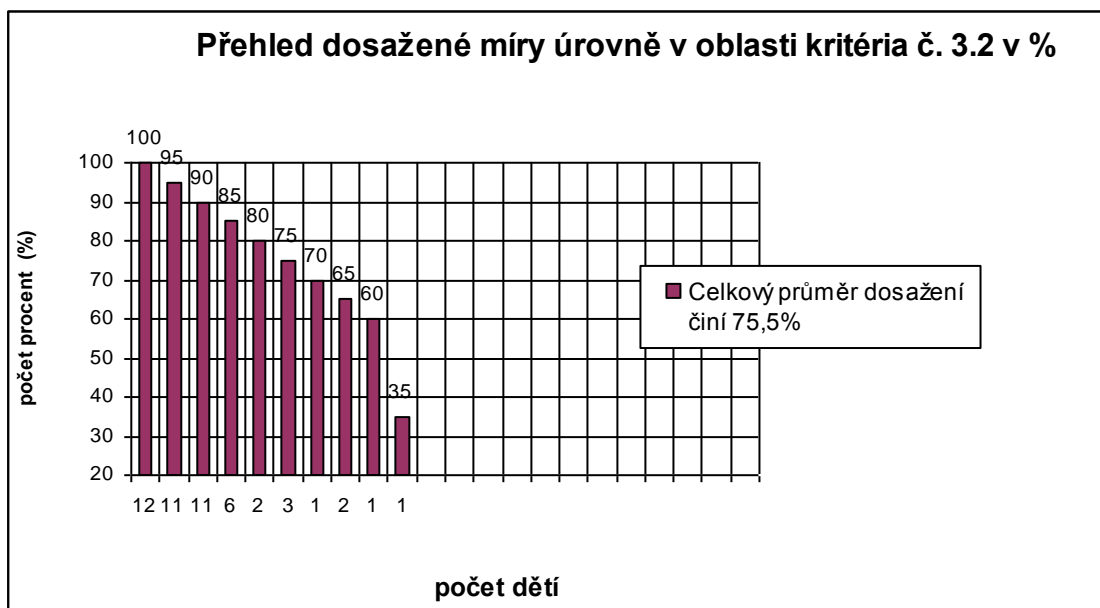
Komentář : Podíváme-li se pozorně na graf č. 2.1 uvidíme poměrně vysoký počet dětí, který dosahuje 100% míry úrovně v daném kritériu. Jedná se o počet 19 dětí. Nezanedbatelný počet míry dosažení je také v případě 11 dětí na 95%, 8 dětí na 90%. Pak začíná hodnota % výrazně klesat, 1 dítě na 85%, 4 děti na 80%, 1 dítě na 75 %, 2 děti na 70%, 2 děti na 65%, 1 dítě na 55%. V jednom případě klesla míra dosažení pod 50% - tedy na 45%, a to u 1 dítěte. Celková průměrná hodnota dosažené míry úrovně kritéria č. 3.1 je **76%**.

3.2 Kritérium č. 2: Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).

Tabulka č. 2.2 : Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.2 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně max. - =100%	100%	95%	90%	85%	80%	75%	70%	65%	60%	35%
Počet dětí celkem 50	12	11	11	6	2	3	1	2	1	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 75,5%										

Graf č. 2.2: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.2 v % v kategorii A-zvládá



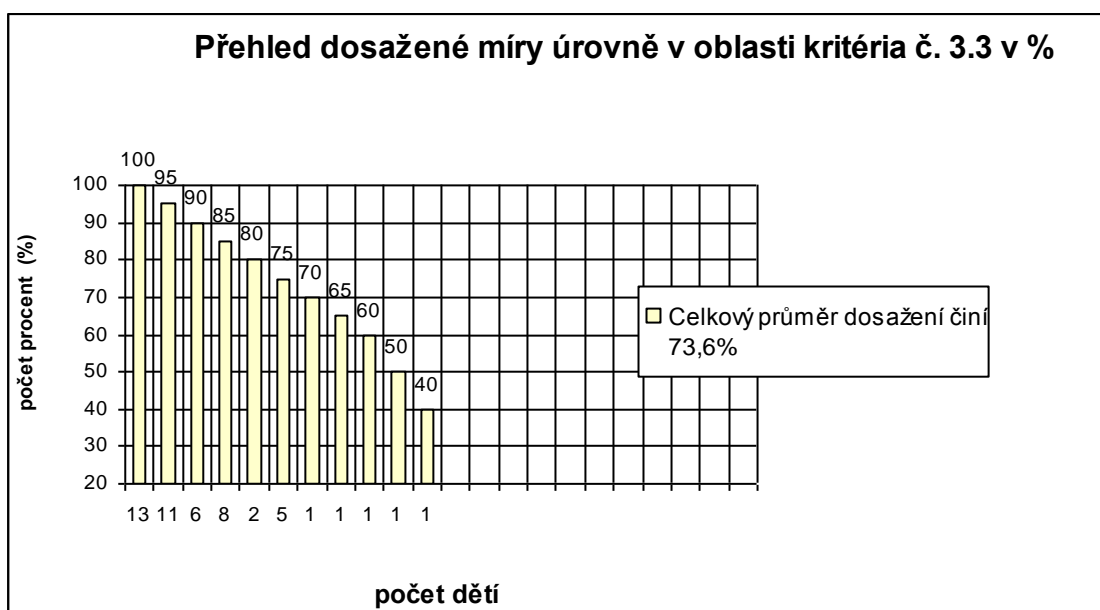
Komentář : V případě vyhodnocení grafu č. 2.2 by se dalo říci, že úroveň dosažené míry je v tomto případě také uspokojivá. V rovině 100% se pohybuje 12 dětí, 95% - 11 dětí, v 90% - 11 dětí. Pak mají hodnoty klesající tendenci – 85% dosáhlo 6 dětí, 80% - 2 děti, 75% - 3 děti, 70% - 1 dítě, 65% - 2 děti, 60% - 1 dítě. Výrazný pokles je u 1 dítěte, a to na 35%, což je velmi nízká hodnota. Celkový dosažený průměr kritéria č. 3.2 činí 75,5%.

3.3 Kritérium č. 3: Domlouvá se slovy i gesty, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci.

Tabulka č. 2.3 : Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.3 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně - max. =100%	100%	95%	90%	85%	80%	75%	70%	65%	60%	50%	40%
Počet dětí celkem 50	12	11	11	6	2	3	1	2	1	1	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 73,6%											

Graf č. 2.3 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.3 v % v kategorii A-zvládá



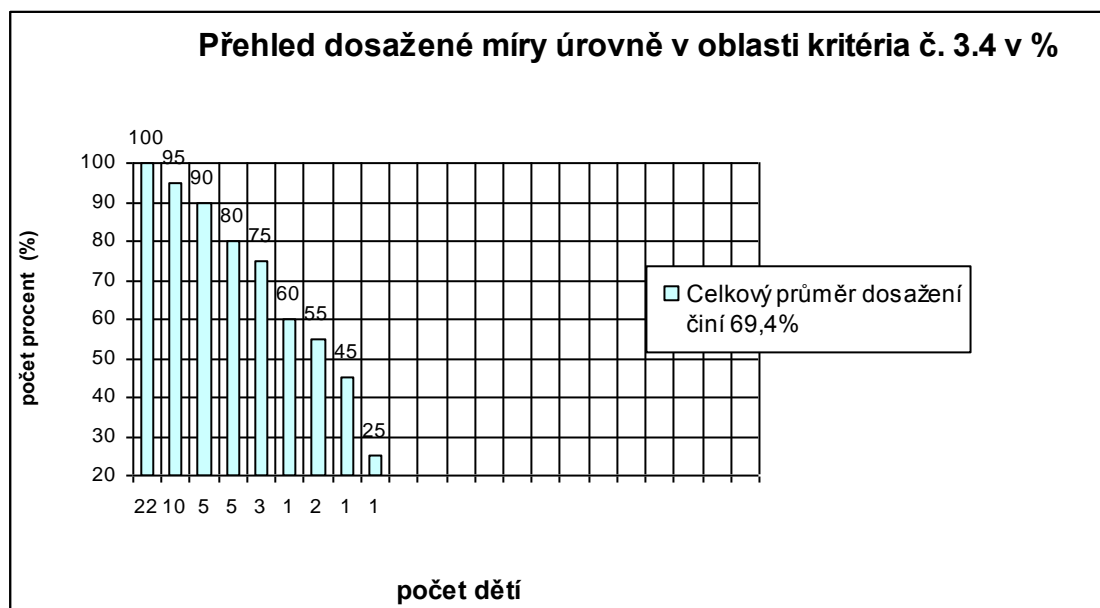
Komentář : Graf č. 2.3 vypovídá o hodnotách, které se mírně podobají hodnotám v grafech předcházejících. Nejvyšší počet 13 dětí je u hodnoty 100%, dále pak u hodnoty 90% v počtu dětí 11. Následně začíná počet dětí v dosažených % klesat a to – 90% - 6 dětí, 85% - 8 dětí, 80% - 2 děti, 75% - 5 dětí. Hodnotu 70%, 65%, 60%, 50% a 40% dosáhlo vždy jen 1 dítě. Vyhodnocená celková průměrná hodnota u kritéria č. 3.3 je 73,6%.

3.4. Kritérium č. 4: V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.

Tabulka č. 2.4: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.4 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně - max. =100%	100%	95%	90%	80%	75%	60%	55%	45%	25%
Počet dětí celkem 50	22	10	5	5	3	1	2	1	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 69,4%									

Graf č. 2.4 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.4 v % v kategorii A-zvládá



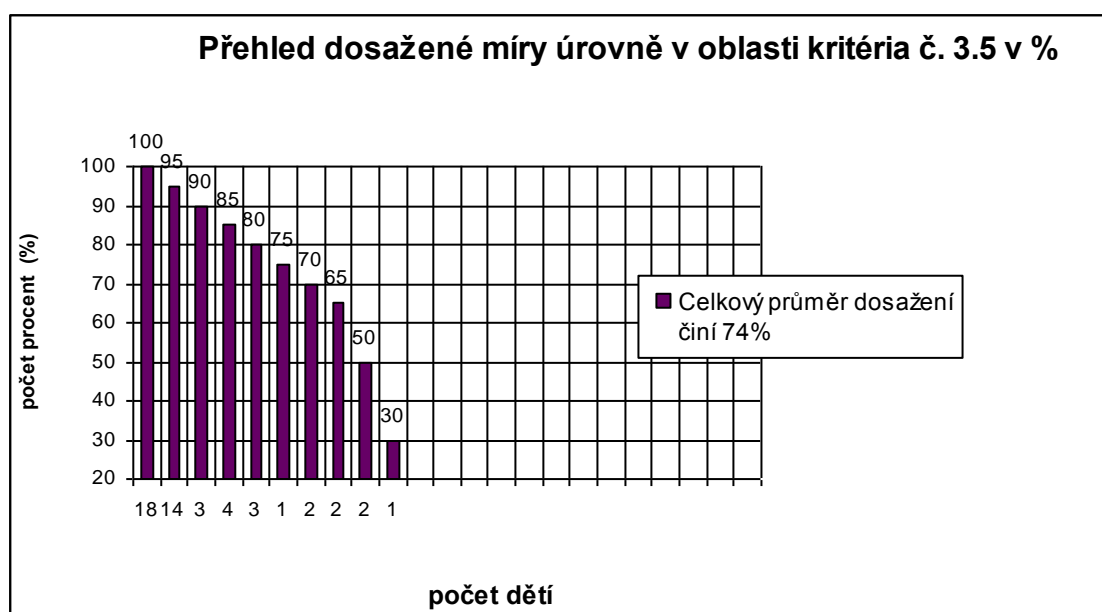
Komentář : Z výsledků grafu č. 2.4 lze celkově shrnout, že počet dětí 22 na hodnotě 100% je velmi vysoký. Platí to zároveň i pro počet 10 dětí u hodnoty 95%, následně ale dochází k prudkému klesání jak v počtu dětí, tak i v hodnotě %. U hodnoty 90% je uvedeno 5 dětí, u 80% také 5 dětí, u 75% 3 děti, u 60% jen 1 dítě, u 55% 2 děti, u 45% 1 dítě. Velmi nízká hodnota je u 1 dítěte, která je pouze 25%. Celkový průměr dosažené hodnoty u kritéria č. 3.4 je nižší. Je to **69,4%**.

3.5 Kritérium č. 5. Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.

Tabulka č. 2.5: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.5 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně - max. =100%	100%	95%	90%	85%	80%	75%	70%	65%	50%	30%
Počet dětí celkem 50	18	14	3	4	3	1	2	2	2	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 74%										

Graf č. 2.5 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.5 v % v kategorii A-zvládá



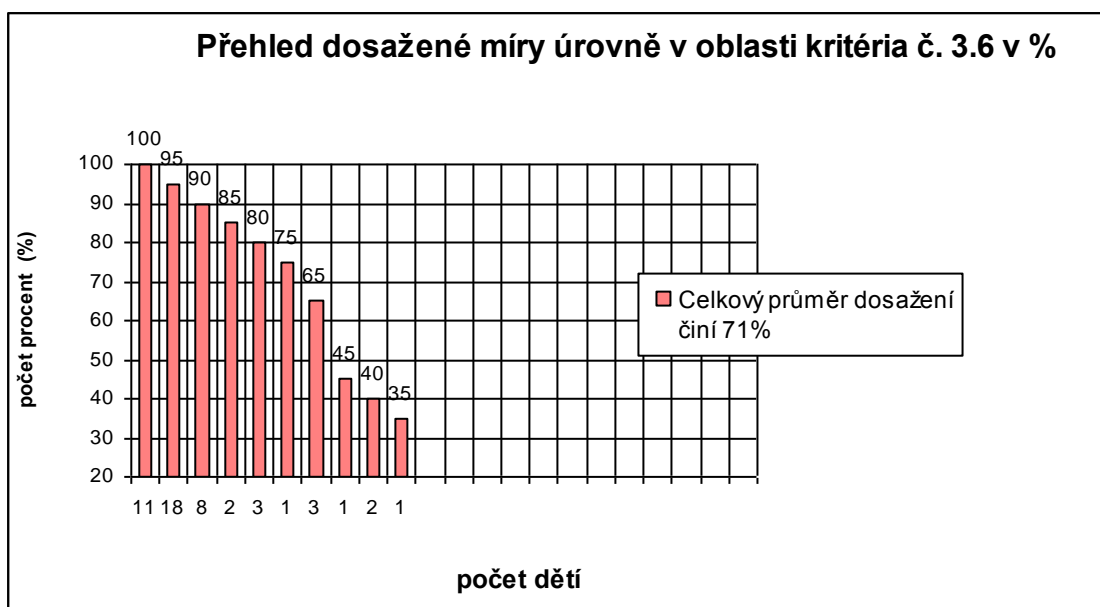
Komentář : Je patrné, že u grafu č. 2.5 je rovněž vysoký počet dětí, dosahujících hodnotu 100%, jedná se o počet 18 dětí. Druhým vyšším počtem dětí je 14 dětí, které dosáhly 95%. V linii klesajících % se snižuje také počet dětí. U 90% jsou to 3 děti, u 85% se jedná o 4 děti, u 80% 3 děti, u 75% je to 1 dítě. Hodnota 70%, 65% a 50% uvádí počet 1 dítěte. Na 30% je 1 dítě. Souhrnem lze říci, že celková průměrná hodnota u kritéria č. 3.5 je **74%**.

3.6 Kritérium č. 6: Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci.

Tabulka č. 2.6 : Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.6 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně - max. =100%	100%	95%	90%	85%	80%	75%	65%	45%	40%	35%
Počet dětí celkem 50	11	18	8	2	3	1	3	1	2	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 71%										

Graf č. 2.6 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.6 v % v kategorii A-zvládá



Komentář : Bylo zjištěno, že hodnoty, uvedené v grafu č. 2.6, jsou na dobré vypovídající úrovni. Nejvyšší počet dětí byl zaznamenán u hodnoty 100% - 11 dětí, 95% - 18 dětí a 90%, což je 8 dětí. V grafu dále hodnoty klesají. 85% - 2 děti, 80% - 3 děti, 75% - 1 dítě a 65% 3 děti. Následně je zaznamenán prudký pokles až na hodnotu

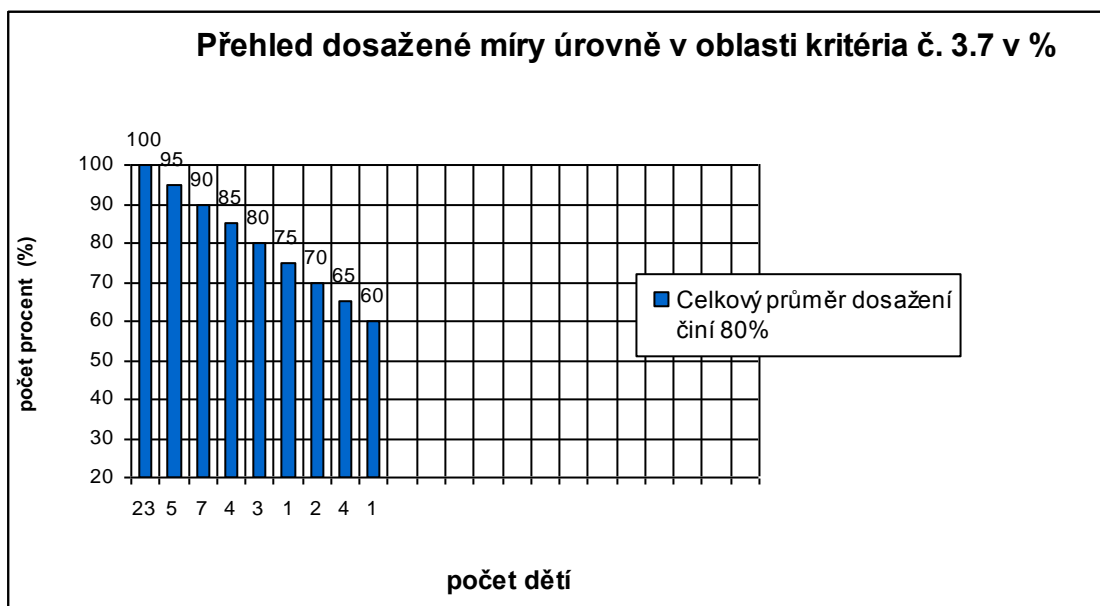
45% u 1 dítěte, u 40% na 2 děti. Hodnota 35% udává počet 1 dítě. V rovině 71% se pohybuje celková průměrná hodnota u kritéria č. 3.6.

3.7 Kritérium č. 7: Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon apod.).

Tabulka č. 2.7: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.7 v % pro kategorii A-zvládá

Počet dosažené míry úrovně - max. =100%	100%	95%	90%	85%	80%	75%	70%	65%	60%
Počet dětí celkem 50	23	5	7	4	3	1	2	4	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 80%									

Graf č. 2.7 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.7 v % v kategorii A-zvládá



Komentář : Ve výsledku grafu č. 2.7 je nutné upozornit na maximální hodnotu 100%, kterou dosáhlo 23 dětí, což je počet dětí z celkového počtu 50 diagnostikovaných dětí velmi vysoký. V dalších hodnotách pak počty dětí logicky výrazně klesají, ale přesto se v % hodnota nedostala pod 50%, což je také velmi kladné zjištění. Hodnoty – 95% je u 5 dětí, 90% u 7 dětí, 85% u 4 dětí, u 80% 3 děti, u 75% 1 dítě, u 65% jsou to 4 děti, na

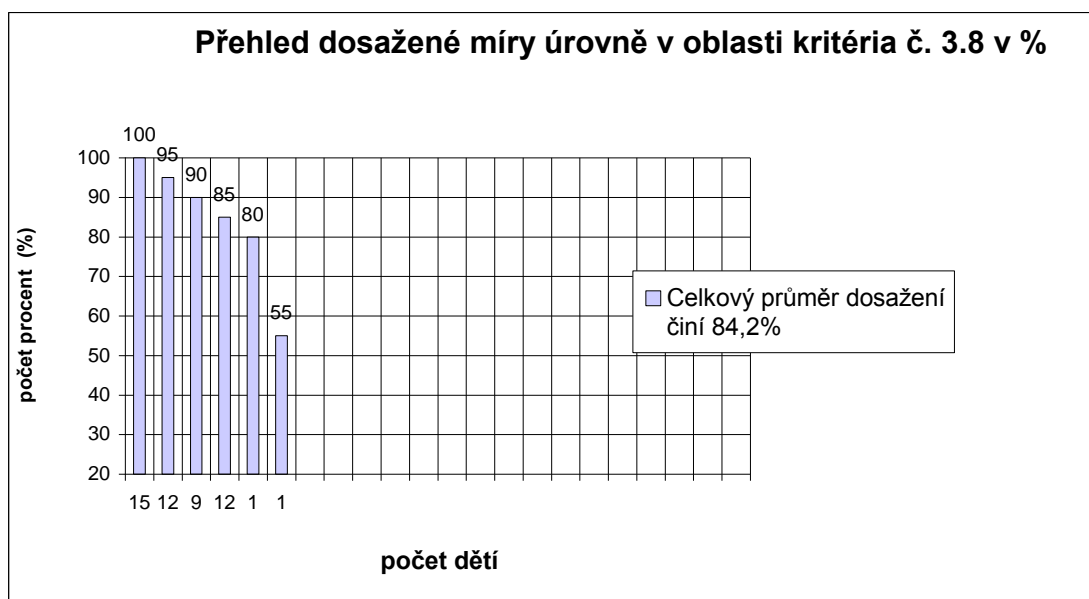
60% je 1 dítě. Kritérium č. 3.7 je oblastí, která dosáhla velmi vysoké celkové průměrné hodnoty. Jedná se o rovných 80%.

3.8 Kritérium č. 8: Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení cizímu jazyku.

Tabulka č. 2.8: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.8 v % pro kategorii A-zvládá

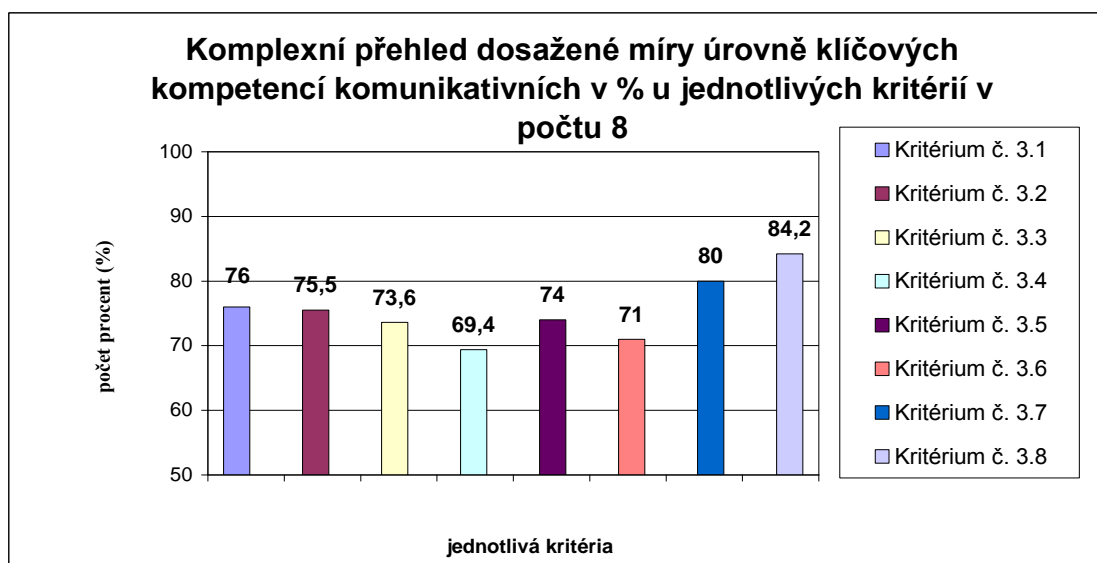
Počet dosažené míry úrovně – max. =100%	100%	95%	90%	85%	80%	55%
Počet dětí celkem 50	15	12	9	12	1	1
Celkový průměr dosažené míry úrovně kritéria: 84,2%						

Graf č. 2.8 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.8 v % v kategorii A-zvládá



Komentář : Když se zaměříme na hodnocení výsledků, které se ukazují z grafu č. 2.8, můžeme uvést následující velmi vysoké hodnoty. Hodnoty 100% dosáhlo 15 dětí, 95% počet 12 dětí, 90% je u počtu 9 dětí, na hodnotě 85% se pohybuje 12 dětí. Nejnižší hodnota je 80% počtem 1 dítěte a hodnota 55% také počtem 1 dítěte. Lze s jistotou vyhodnotit, že právě kritérium č. 3.8 dosáhlo nejvyšší celkové průměrné hodnoty, která činí 84,2%.

Graf č. 2.9 : Komplexní přehled dosažené míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních v % u jednotlivých kritérií v počtu 8 v kategorii A-zvládá



Komentář : Výsledky setření, které z grafu č. 2.9 vyplývají, dávají názorný přehled o dosažených hodnotách, které se týkají dosažené míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních v kategorii A-zvládá. Je potěšující, že zjištěné procentuální hodnoty u jednotlivých kritérií nezaznamenaly ani v jednom případě výrazný pokles, ale spíše se pohybují v pásmu podobných hodnot jen s menšími rozdíly. Nejvyšší procento dosažené míry úrovně v této oblasti dosahuje kritérium č. 3.8, kde hodnota činí 84,2%. Druhým kritériem s vysokým procentem míry dosažené úrovně je kritérium č. 3.7 s hodnotou rovných 80%. Další vyhodnocená kritéria dosáhla těchto hodnot – 76% dosáhlo kritérium č. 3.1, blízká procentuální hodnota je také u kritéria č. 3.2 s číslem 75,5%, kritérium č. 3.5 se pohybuje na hodnotě 74%, kritérium č. 3.3 má těsnou hodnotu za minulým kritériem a to 73,6%. V případě kritéria č. 3.6 je hodnota na 71%. Jen v jednom případě se hodnota dostala mírně pod 70%. To je u kritéria č. 3.4, které je kritériem s nejnižší mírou úrovně dosažení. Jedná se o 69,4%.

Dílčí závěr č. 2: Na základě ukazatelů tabulky č. 2.1, grafu č. 2.1, tabulky č. 2.2, grafu č. 2.2, tabulky č. 2.3, grafu č. 2.3, tabulky č. 2.4, grafu č. 2.4, tabulky č. 2.5, grafu č. 2.5, tabulky č. 2.6, grafu č. 2.6, tabulky č. 2.7, grafu č. 2.7, tabulky č. 2.8, grafu č. 2.8 a grafu č. 2.9 lze konstatovat, že mezi jednotlivými vyhodnocenými kritérii komunikativních kompetencí jsou rozdíly v míře dosažené úrovně při

osvojování dovedností ve smyslu rozvoje elementárních základů předcházejících čtení a psaní.

Výzkumná otázka č.3

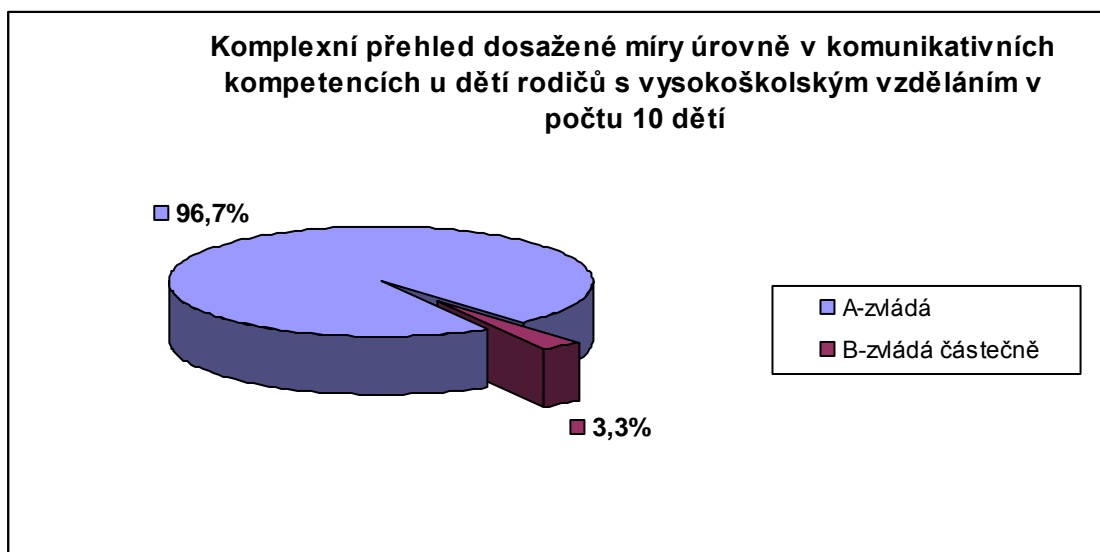
3. Dosahují děti rodičů s vysokoškolským vzděláním vyšší míru úrovně klíčových komunikativních kompetencí než děti, které mají rodiče se středoškolským vzděláním a vyučením?

Při vyhodnocování údajů, zda děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosahují vyšší míru úrovně klíčových komunikativních kompetencí než děti, které mají rodiče se středoškolským vzděláním a vyučením, dávají na tuto otázku odpověď níže uvedené skutečnosti, které byly zjištěny výzkumným šetřením (tabulka č. 3.1, graf č. 3.1, tabulka č. 3.2, graf č. 3.2, graf č. 3.3).

Tabulka č. 3.1 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, v kategorii A-zvládá

Děti rodičů z VŠ vzděláním - počet 10	Míra dosažené úrovně v klíčových komunikativních kompetencích v % v kategorii A-zvládá					
Max. = 100 %	100%	99%	98%	96%	94%	93%
Počet dětí	1	1	4	1	2	1
Celkový počet dětí	10					
Celkový průměr	96,7%					

Graf č. 3.1 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, v kategorii A-zvládá

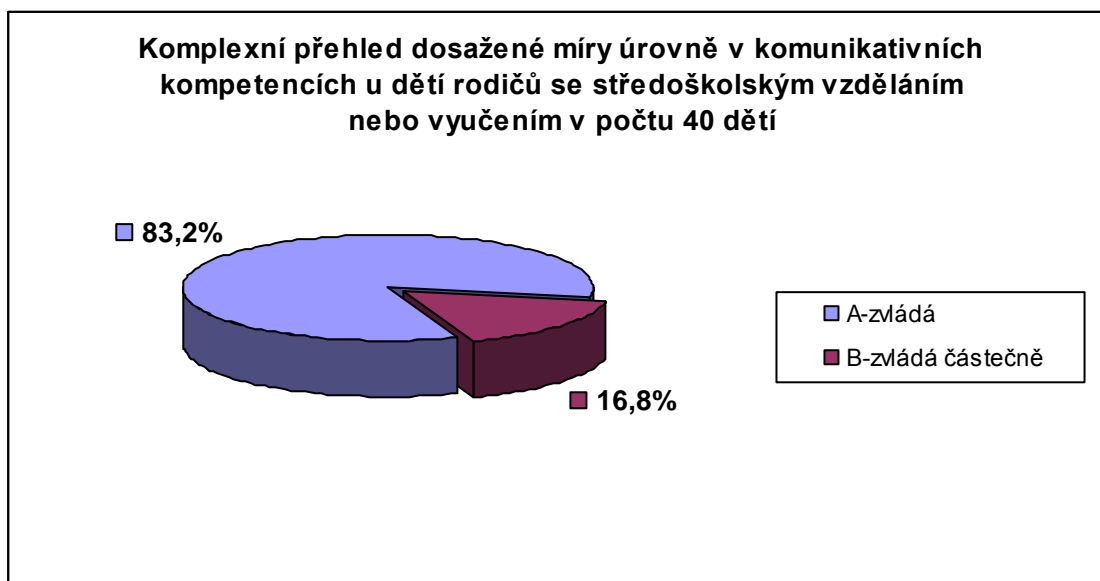


Komentář : Graf č. 3.1 ukazuje ucelený přehled o dětech, které mají rodiče s vysokoškolským vzděláním. V kategorii A-zvládá se ve výzkumném šetření vzorku 10 dětí ukazuje, že 1 dítě dosáhlo míry úrovně v této oblasti 100%, 1 dítě 99%, 4 děti 98%, 1 dítě 96%, 2 děti 94% a 1 dítě 93%. Celkový průměr míry dosažení je velmi vysoký - **96,7%**.

Tabulka č. 3.2 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají střední vzdělání nebo vyučení, v kategorii A-zvládá

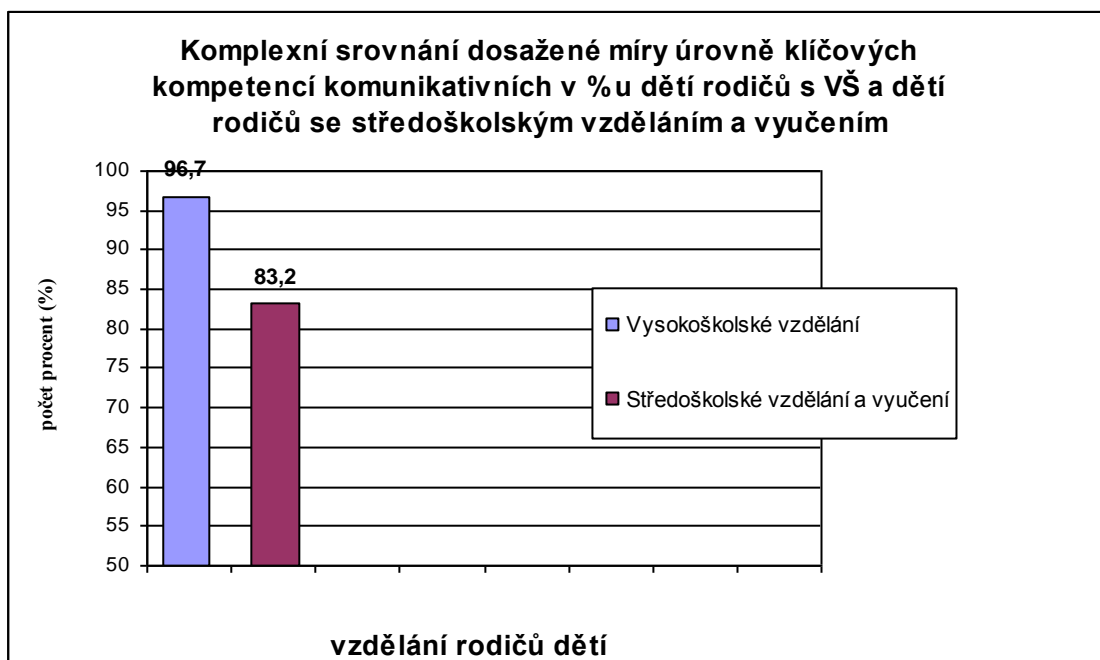
Děti rodičů se středním vzděláním a vyučením – počet 40	Míra dosažené úrovně v klíčových komunikativních kompetencích v % v kategorii A-zvládá, max. = 100 %			
	100%	99%	98%	97%
Počet dětí	3	3	3	2
%	96%	95%	94%	93%
Počet dětí	2	2	4	1
%	91%	89%	88%	86%
Počet dětí	2	3	1	1
%	84%	83%	80%	79%
Počet dětí	3	1	1	1
%	76%	69%	63%	59%
Počet dětí	2	1	1	1
%	56%	55%	-	-
Počet dětí	1	1	-	-
Celkový počet dětí	40			
Celkový průměr	83,2%			

Graf č. 3.2 : Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají střední vzdělání nebo vyučení, v kategorii A-zvládá



Komentář : Z grafu je patrné, že míra úrovně, dosažená v komunikativních kompetencích u dětí rodičů se středním vzděláním či vyučením, zaznamenala také poměrně velkou hodnotu vyjádřenou v %. Nejvíce dětí bylo zaznamenáno u 94% počtem dětí 4. Počtu 100%, 99%, 98% 89% a 84% dosáhly 3 děti. Počet 2 dětí se objevil u 97%, 96%, 95%, 91% a 76%. U zbývajících % je počet 1 dítěte, tedy u 93%, 88%, 86%, 83%, 80%, 79%, 69%, 63%, 59%, 56% a 55%. Celkový průměr míry dosažení je také vysoký. Jedná se o 83,2%.

Graf č. 3.3 : Komplexní srovnání dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání a střední vzdělání nebo vyučení, v kategorii A-zvládá. Celkový diagnostikovaný počet dětí je 50.



Komentář : Hodnoty dosažených % v porovnání míry dosažené úrovně v oblasti komunikačních kompetencí jsou velmi uspokojivé. Ukázalo se, že děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosáhly vysokého počtu % a to **96,7%**. U dětí, které mají rodiče se středním vzděláním a vyučením, je % hodnota také vysoká. Je to **83,2 %**. Z grafu č. 3.3 je transparentní, že děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosáhly vyššího počtu % než děti, jejichž rodiče mají středoškolské vzdělání nebo vyučení.

Dílčí závěr č. 3: Na základě zjištění, které udává tabulka č. 3.1, graf č. 3.1, tabulka č. 3.2, graf č. 3.2 a graf č. 3.3, můžeme říci, že děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosahují vyšší míru úrovně klíčových komunikativních kompetencí než děti, které mají rodiče se středoškolským vzděláním a vyučením.

6 SHRNU TÍ A DISKUZE

Ve výzkumném šetření jsem se zaměřila na tři oblasti, které blíže specifikovaly výzkumné otázky.

První oblast se zabývala výzkumnou otázkou č. 1: „*Vede vzdělávací nabídka, kterou učitelky využívají, k dosažení klíčových kompetencí v oblasti kompetencí komunikativních?*“ Zjištěná data v této oblasti potvrzují kladnou odpověď.

Kategorie:	<i>A - zvládá</i>	Kategorie:	<i>B – zvládá částečně</i>
Míra dosažení:	83%	Míra dosažení:	17%

Výzkumný předpoklad, že vzdělávací konkretizovaná nabídka vycházející z RVP PV posouvá děti v oblasti komunikace a následně rozvíjí u dětí klíčové kompetence komunikativní, se tedy potvrdil. Z šetření vyplynulo, že dosažená míra úrovně klíčových kompetencí komunikativních je v kategorii *A – zvládá* u výzkumného vzorku 50 diagnostikovaných dětí na 83%. Je to procento velmi vysoké. V kategorii *B - zvládá částečně*, bylo zjištěno procento výrazně nižší. Jedná se o pouhých 17%. Výstupní diagnostika prokázala u dětí větší množství indikátorů hodnocených v kategorii *A - zvládá* v měsíci červnu 2013, než jaký počet indikátorů byl zaznamenán v této kategorii při vstupní diagnostice v měsíci říjnu 2012. Tím se také zvýšila u dětí dosažená míra úrovně této oblasti, která dosáhla výše uvedený počet procent.

Skutečnost, že děti byly diagnostikovány 3 učitelkami a 1 ředitelkou, tedy 4 různými osobami, shledávám jako výhodu. Tato skutečnost zabránila jednostrannému úhlu pohledu v průběžném diagnostikování jednou osobou. Ve třídě „Motýlci“ působily učitelky, které děti více znaly v průběhu školního roku, lépe dokázaly diagnostikovat jejich dosažené vědomosti, dovednosti a schopnosti a následně je přesněji, s výpovědní hodnotou, zaznamenat do diagnostických archů. Na tento fakt je třeba poukázat v souvislosti s věrohodností interpretace zjištěných dat.

Vzdělávací nabídka, kterou učitelky využívají k realizaci vzdělávání v mateřské škole, je konkretizovaná na základě požadavků, které udává pedagogický dokument RVP PV. Naplňuje tak tímto závazným dokumentem stanovené požadavky na předškolní vzdělávání v každodenní praxi při výchovně vzdělávacích činnostech. Na základě výše uvedeného zjištění lze říci, že tato vzdělávací nabídka, kterou učitelky

využívají, je prostředkem, který vede děti k dosažení klíčových kompetencí stanovených RVP PV pro předškolní vzdělávání. V tomto případě se jedná o *klíčové kompetence komunikativní*.

Druhá část výzkumu dává odpověď na výzkumnou otázku č. 2: „*Jsou mezi jednotlivými vyhodnocenými kritérii komunikativních kompetencí rozdíly v míře dosažené úrovně při osvojování dovedností ve smyslu rozvoje elementárních základů předcházejících čtení a psaní?*“

Lze odpovědět, že dosažená míra úrovně u jednotlivých kritérií vykazuje rozdíly. Můj předpoklad se tedy potvrdil. Rozdíly ve vyhodnocení osmi hodnocených kritérií jsou transparentní v odlišném počtu dosažených %.

Kritérium č. 8 dosáhlo nevyšší míry úrovně v horizontu 84,2%. Kritérium se týkalo oblasti povědomí dětí o tom, že se lidé mezi sebou dorozumívají odlišnými jazykovými kódy, a že se různým jazykům mohou také učit. Na základě výzkumného šetření se lze domnívat, že významným faktorem, který mohl ovlivnit výši míry úrovně dosažené u tohoto kritéria je fakt, že diagnostikované děti navštěvují v mateřské škole tzv. „Přípravu na výuku cizího jazyka“. Hravou formou se zde děti seznamují prostřednictvím obrázků, knih, pracovních listů a her se základy anglického jazyka. Výuka probíhá u dětí jednou za týden, není povinná a získané znalosti si děti průběžně při pobytu v mateřské škole spontánně opakují a fixují. Druhým možným činitelem, se kterým se děti v dnešní době setkávají, je skutečnost multikulturního kolektivu ve třídách. V mateřské škole byl kolektiv dětí, ve kterém se děti setkaly s jinými národnostmi a i s rozdílnými jazyky. Lze diskutovat o tom, že právě setkání např. s ruštinou, angličtinou, vietnamštinou, romštinou či němčinou mohlo ovlivnit kladný rozvoj specifických indikátorů tohoto kritéria. Dalším možným vlivem na rozvoj indikátorů schopností a dovedností v této oblasti může být i fakt, že velké množství dětí navštívilo s rodiči cizí země a získalo povědomí o nutnosti dorozumění se s ostatními lidmi. Ve dvou případech diagnostikovaných dětí mohl mít vliv také bilingvismus, kdy jeden z rodičů mluvil s dítětem jazykem, který není jeho mateřským jazykem.

Kritérium č.7, č.1, č. 2, č. 5, č. 3., č. 6 a č. 4 mají dosaženou míru úrovně vyjádřenou procenty v klesající tendenci a to od 76% do 69,4%. Kritérium č. 4 je kritériem s nejnižší dosaženou mírou úrovně v oblasti spontánní komunikace dětí, komunikace bez zábran a ostychu mezi vrstevníky a dospělými a s povědomím, že

iniciativa a vstřícnost v komunikační rovině je výhodou. Jedná se jen o 69,4%. Toto nízké procento dosažení lze vysvětlit či zdůvodnit několika různými úhly pohledu na oblast komunikace dětí. Prvním negativním vlivem, který prokazatelně ovlivňuje komunikační schopnosti a dovednosti dětí, je působení komunikačních kanálů bez účasti lidského faktoru. Tedy skutečnost, že děti tráví velké množství svého času u televize, autotelevize, videa, počítače, pasivně sledují programy s levnou zábavou, dětské počítačové hry zapojují zejména pozornost, paměť, hmat, zrakové vjemy a sluchové vjemy. Dítě se tak stává pasivním komunikátorem, kdy při této aktivitě není rozvíjena jeho slovní zásoba. Druhým fenoménem, který negativně ovlivňuje rozvoj komunikace dětí, je malá podnětnost z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jedná se zde zejména o malý zájem ze strany rodičů s dětmi mluvit, povídat si, slovně rozebírat a popisovat okolní jevy či reálné situace z dětského světa a světa okolního. To se odráží také v tak základní činnosti, jako je čtení dětem např. pohádek, příběhů, bajek apod. Z nedostatku vlastního volného času, který souvisí s existenčním tlakem dnešní doby, volí rodiče pro komunikační aktivitu svých dětí výše uvedené způsoby. Třetím faktorem ovlivňujícím iniciativu, aktivitu a vstřícnost po linii komunikace byl v diagnostikovaném vzorku dětí výskyt narušené komunikační schopnosti. Konkrétně se jednalo o případ elektivního mutismu (oněmění na neurotickém a psychotickém podkladě) a to ve třech případech. V jednom případě byla komunikace dítěte narušena balbuciesem (incipientní koktavostí). Dále se u dětí vyskytovaly mnohočetné dyslálie (poruchy výslovnosti hlásek). Tyto děti navštěvovaly logopedickou péči, nicméně i tato skutečnost se, dle mého názoru, mohla projevit na úrovni komunikace diagnostikovaných dětí. Je známo, že v dnešní populaci dětí se zvyšuje počet dětí, které mají určitým způsobem narušenou komunikační schopnost a je u nich aplikována logopedická intervence.

Doporučení pro praxi:

Vzdělávací oblasti z RVP PV vykazující <i>silné</i> stránky v komunikaci	Vzdělávací oblasti z RVP PV vykazující <i>slabé</i> stránky v komunikaci
<p>1. Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvládnání základních pohybových dovedností v oblasti hrubé motoriky - vykonávání pohybu na základě slovního pokynu <p>2. Dítě a jeho psychika</p> <ul style="list-style-type: none"> - neverbální vyjadřování - získávání o informaci prostřednictvím knih a obrázkového materiálu - rozlišení slov mateřského jazyka a slov v jiném jazykovém kódu - vykonávání činností dle slovních instrukcí - dětským způsobem vyjadřovat své pocity - reprodukce jednoduchých textů - slovní hodnocení svého výkonu - seznamování s novými pojmy a jejich aktivní používání - vyjádření souhlasu či nesouhlasu - vedení jednoduchého rozhovoru - reprodukce pohádek dramatisací či verbálním projevem - napodobování písmen v tiskací podobě - skládání slov a přiřazování písmen za podpory obrázků - slovní popis obrázků <p>3. Dítě a ten druhý</p> <ul style="list-style-type: none"> - navazování kontaktu s vrstevníky - komunikace mezi sebou při kooperativních činnostech <p>4. Dítě a společnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - dodržování pravidel chování ve vrstevnické skupině <p>5. Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - praktické užívání technických přístrojů a hraček - využívání informativních a komunikativních prostředků (telefon, počítač, encyklopedie) 	<p>1. Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvládnání oblasti jemné motoriky <p>2. Dítě a jeho psychika</p> <ul style="list-style-type: none"> - komunikace dětí s dospělými - sledování řečníka a vnímání obsahu mluveného - formulace otázek a odpovědí - komentování pracovních úkonů - předkládání nápadů - uplatňování základních návyků v normách společenského chování - vyrovnávání se s neúspěchem - sluchové rozlišování nacionální a finální hlásky ve slově - zachycení a opakování myšlenky příběhu ve správně utvořených větách - sledování děje a opakování ve správných větách <p>3. Dítě a ten druhý</p> <ul style="list-style-type: none"> - obhájení svého názoru a vyjednávání s vrstevníky nebo dospělými - porozumění běžným emocím a náladám <p>4. Dítě a společnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - uplatňování návyků společenského chování ve styku z dospělými i dětmi <p>5. Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - vnímání rozmanitosti přírody, lidí a různých národů a kultur, komunikačních projevů

Pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí je nutné více podporovat a budovat komunikační kanály mezi vrstevníky a dospělými tak, aby se jednalo o komunikaci přímou, která rozvíjí a podporuje u dětí slovní vyjadřování a slovní zásobu, rozvíjí iniciativu a aktivitu. V rámci působení mateřské školy ve výchově a vzdělávání dětí je nezbytné vytvářet takové prostředí, kde se dítě cítí bezpečně, je vnímáno a uznáváno, je o něj zájem a cítí, že je významnou součástí vrstevnické skupiny.

V rámci konkretizované vzdělávací nabídky bude nutné se zaměřit na tyto činnosti a příležitosti, které vycházejí z RVP PV, a tak podpořit rozvoj *slabých* stránek dětí v oblasti komunikace dětí:

- konstruktivní a grafické činnosti (spontánní nebo tématické kreslení)
- běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s vrstevníky a dospělými
- skupinové diskuse, rozhovory, sdělování slyšeného
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- komentování zážitků, aktivit
- hry a činnosti zaměřené k řešení myšlenkových i praktických problémů a hledání různých možností a variant
- cvičení v projevovalání citů, v sebekontrolě a v sebeovládání
- činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností, čím se lidé mezi sebou liší
- dramatické činnosti, mimické vyjadřování nálad
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest
- společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího druhu (např. „Člověče, nezlob se“, „Kloboučku, hop“)
- hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého
- práce s literárními texty, s obrázkovým materiálem, využívání encyklopedií a různých jiných médií
- využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte (cestování, národy, kultury, planeta Země apod.)

Ve vzdělávací nabídce bude vhodné více se zaměřit i na interaktivní hry mezi vrstevníky a dospělými, kooperativní činnosti, při kterých se děti více slovně dorozumívají, skupinové činnosti, kde děti mohou řešit společný problém a domlouvat se na určitém řešení. K rozvoji komunikace mohou posloužit říkanky, básničky,

písničky, vymyšlení rýmů, vyprávění pohádek dětmi dětem, dramatické hříčky, maňáskové divadélko, společenské hry, hraní rolí a prohlížení knih se slovním popisem či komentářem. Delegování, vyřizování vzkazů a odpovědnost za určité úkoly jsou také vhodnými prostředky, jak zvýšit aktivitu dětí v běžném toku dorozumívání. Velmi efektivní se jeví také učit děti vnímat a zároveň vyjadřovat své vlastní emoce. Děti se tak v některých případech přirozeně odblokuje, uvolní a jsou schopny povídat si, rozebírat, hodnotit a vyjádřit v rovině verbální své názory. Slovní zásobu a představivost je vhodné rozvíjet u dětí jazykovými hrami a doplňovačkami. Např.: hra „Co by se stalo kdyby...“, „Slovní fotbal“, „Co já vidím“ (řetězení slov, tvoření delších vět a souvětí), rozpočítadla atd. Nedílnou součástí pro zvýšení aktivity v oblasti komunikace dětí s dospělými je individuální přístup. Pokud u dětí navodíme pocit, že je právě v určité chvíli vnímáno, že pozorně posloucháme, o čem nám povídá či co nám chce nebo potřebuje sdělit, komunikační schopnosti se rozvíjejí naprosto spontánně a s velkou mírou kvality. Prohlubuje se zároveň důvěra dítěte k dospělému. Děti potřebují cítit, že jsou se zájmem přijímány, vnímány a oceňovány. Tuto skutečnost by si měly uvědomit zejména osoby, které na děti působí v bezprostřední blízkosti, a to jsou prioritně jejich rodiče. Pedagogové mohou následně pak v rámci poradenského servisu působit na rodiče dětí, upozornit na určité odchylky v komunikaci a doporučit např. logopedickou intervenci.

Na výzkumnou otázku č. 3: *„Dosahují děti rodičů s vysokoškolským vzděláním vyšší míru úrovně klíčových komunikativních kompetencí než děti, které mají rodiče se středoškolským vzděláním a vyučením?“*, odpovídají tyto výsledky.

Předpokládala jsem, že děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou srovnatelnou míru úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí jako děti rodičů, kteří mají středoškolské vzdělání a vyučení. Výzkumným šetřením se však tento predikát nepotvrdil. Počet diagnostikovaných dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, byl 10 dětí a dosažená míra úrovně u nich činila 97,6%. To je velmi vysoká míra úrovně, která byla šetřením prokázána. U dětí rodičů se středoškolským vzděláním a vyučením, jejichž počet činil celkem 40 dětí, byla zjištěna dosažená míra úrovně v počtu 83,2%. Z celkového počtu 50 diagnostikovaných dětí je zřejmé, že většina rodičů měla středoškolské vzdělání nebo vyučení. Výsledky nepotvrzují srovnatelnou

dosaženou míru úrovně v této oblasti, ale prokázalo se výrazně lepší skóre dětí rodičů s vysokoškolským vzděláním. Jejich procentuální výsledek je vyšší.

Dílčím cílem empirické části diplomové práce bylo: „...komparovat zjištěná data s příslušnou literaturou a porovnat případný rozdíl, který byl v praktickém šetření zjištěn.“ Tato metoda komparace se týkala srovnání výsledků šetření u výzkumné otázky č. 3. Při komparaci jsem vycházela z odborné literatury „*Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*“, kterou zpracovaly autorky E. Šmelová, A. Petrová, E. Suralová a kolektiv. Velká řada autorů odborné literatury uvádí, že vyšší vzdělání rodičů dětí ovlivňuje pozitivně jejich rozvoj a vývoj, úroveň jejich vědomostí a schopností. Petrová a kol. na základě výzkumného šetření a ověřování stanovených hypotéz říká, že byly zjištěny významné rozdíly právě ve prospěch dětí z rodin s vyšším vzděláním rodičů. (Petrová a kol. In Šmelová a kol., 2012) Dále říká, že: „*Lze uvažovat, že vyšší vzdělání rodičů do značné míry podmiňuje jejich snahu a tendenci po totožné (nebo lepší) úrovni vzdělání u svých dětí.*“ (Petrová a kol. In Šmelová a kol., s. 211). Pravděpodobně se tedy rodiče s vyšším vzděláním svým dětem věnují více po vědomostní stránce a více si uvědomují důležitost vzdělání. Lze tedy konstatovat, že děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhly lepších výsledků v testovaných oblastech. (Petrová a kol. In Šmelová a kol., 2012)

Při komparaci výsledků z výzkumného šetření této diplomové práce s výsledky a zjištěními uváděnými v odborné literatuře (viz. výše) lze potvrdit jejich totožnost. Ze závěrů dvou rozdílných výzkumných šetření vyplývá, že děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhly větších úspěchů v diagnostikovaných a testovaných oblastech než děti rodičů, kteří mají vzdělání nižší. Ve formulaci závěrů z daných šetření nebyl prokázán případný rozdíl, závěry jsou tedy stejné.

V mateřské škole se při výchovně vzdělávacím působení každodenně setkáváme s různorodým dětským kolektivem, ve kterém jsou děti z rodin se slabším sociálním zázemím, děti migrantů, děti rómských etnik a jiných minoritních skupin, zároveň však také s dětmi, které žijí v rodinách s velmi dobrým a silným sociálním zázemím. Je známo, že rodina je základní sociální skupinou, která ovlivňuje celkový vývoj dítěte. Všichni členové rodiny vytvářejí podmínky, ve kterých na dítě následně působí. Mohou dítě ve vývoji spontánně doprovázet a podporovat, nebo jej v opačném případě zase brzdit. Tím je následně ovlivněna i školní úspěšnost dítěte a dosažená míra jeho výsledků. Vzdělání rodičů je pak také výrazným činitelem, který ovlivňuje zrání a vývoj

dítěte. V této souvislosti je nutné, aby právě předškolní pedagogové vyhledávali v jednotlivých etapách vývoje dětí specifické rozdíly a zvolily své pedagogické působení tak, aby tyto rozdíly či nedostatky mohly být vyrovnány na základě vlastních možností každého dítěte v porovnání s vývojovým obdobím, ve kterém se právě nachází. Pro předškolní pedagogy je to výzva k tomu, aby profesionálně a ve své plné kompetenci prováděli kvalitně individuální diagnostiku každého dítěte. Je to nástroj k vyhledávání slabých a silných stránek u dětí. Jen na základě takto jasného profilu jednotlivého dítěte, nebo-li zmapování úrovně v jednotlivých oblastech vývoje, lze stanovit cílevědomou vzdělávací cestu, která usnadní dítěti jeho další vzdělávací dráhu. Je nutné, aby si předškolní pedagogové uvědomili, že předškolní vzdělávání je doplňkem výchovy rodinné. Na základě určitého úhlu pohledu lze říci, že tedy mateřská škola doplní i taková slabší místa ve vývoji dítěte, na která rodina sama již nestačí. V praxi se však setkávám s ne příliš vstřícným přístupem učitelek k provádění diagnostice dětí. Je žádoucí, aby diagnostika nebyla prováděna jen formálně proto, že je to vyžadováno jako součást dokumentace o dětech. Myslím si, že pokud má být diagnostika dětí prováděna v mateřských školách kvalitně, s efektivním výstupem a vhodnou následnou intervencí, je potřeba zaměřit se na další odborné vzdělávání předškolních pedagogů v této oblasti.

Vhodné náměty pro diagnostiku dítěte předškolního věku jsou uvedeny v literatuře: BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku.*

ZÁVĚR

Nové pojetí předškolního vzdělávání vychází zejména ze skutečnosti, že o tom, jaký bude další život člověka, se rozhoduje již v nejrannějším období života dítěte. Jsou pokládány pilíře základu ve vzdělávání. Velký důraz je proto kladen na výchovu a vzdělávání v oblasti podnětnosti, všestrannosti, vyváženosti, úplnosti, komplexnosti apod. V mateřské škole je prostřednictvím kvalitní konkretizované vzdělávací nabídky vycházející z RVP PV, která je součástí školních a třídních vzdělávacích programů, tvořen základ rozvoje osobnosti dítěte, který využije nejen v dalším stupni vzdělávání, ale také v dalším životě.

Smyslem této diplomové práce bylo přinést výpověď, zdali vzdělávací nabídka, která je využívána a realizovaná učitelkami v konkrétní mateřské škole, vede děti k osvojování klíčových kompetencí u předškolních dětí po linii rozvoje počátečních dovedností čtení a psaní. Prokázat, jakou míru úrovně klíčových kompetencí komunikativních dosáhly děti prostřednictvím konkrétní vzdělávací nabídky.

V teoretické části jsem na základě mého studia odborné literatury představila kapitoly, vypovídající o velmi významném období lidského života, čímž je předškolní období v zákonitém vývoji dítěte. Také jsem přinesla poznatky o pojmech klíčové kompetence, kompetence ve vzdělávání, specifika předškolního vzdělávání a konkretizovala pět základní oblastí ve vzdělávání dětí předškolního věku.

V empirické části mé diplomové práce jsem se zabývala výzkumným šetřením na základě vstupní a výstupní diagnostiky dětí. Výzkumné šetření prokázalo, že vzdělávací konkretizovaná nabídka, kterou učitelky realizují během školního roku v konkrétní mateřské škole, vede děti k dosažení určité míry úrovně klíčových komunikativních kompetencí. Prokázalo se, že tato míra dosahuje velmi dobré úrovně. Na základě vyhodnocení jednotlivých kritérií se zároveň ukázalo, že ne všechna kritéria vykazují srovnatelnou míru dosažené úrovně klíčových kompetencí komunikativních. Bude zapotřebí zaměřit se na slabší stránky v komunikaci dětí předškolního věku, hledat příčiny a včasnou intervenci ze strany předškolních pedagogů a rodičů dětí vyrovnat zjištěné nedostatky. Dále lze konstatovat, že bude žádoucí se více zaměřit v této oblasti také na děti, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, aby se rovněž vyrovnaly rozdílů a odstranily nedostatky v komunikační oblasti dětí.

Cíl této diplomové práce byl splněn. Učitelky mateřských škol jsou odborně a profesionálně zdatné, dokáží využívat a pracovat s konkretizovanou vzdělávací nabídkou vycházející z RVP PV tak, aby vedla děti k získání klíčových kompetencí. V tomto případě – klíčových kompetencí komunikativních. Jsou na ně však kladeny stále větší požadavky. Je nutné, aby ve svém profesionalismu neustrnuly, hledaly možnosti svého vlastního profesního růstu a rozvoje. Je žádoucí, aby byly schopny přizpůsobit se přicházejícím trendům v předškolním vzdělávání a propojit ho např. již s dlouholetou praxí v mateřské škole. Formou dalšího vzdělávání či studia si mohou zvyšovat své profesní pedagogické kompetence, bez kterých se už žádný předškolní pedagog v současném nastaveném trendu předškolního vzdělávání neobejde.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMOVSKÁ, M. *Pohádky z vesmíru*. 1. vyd. Praha: ROTAG, 2003. 144. s. ISBN 80-903175-1-0.

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývojové psychologie: od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 187. s. ISBN 80-7367-055-0.

BEDNÁŘOVÁ, J.: *Počítání soba Boba. Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení. 1. díl*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2006. 64. s. ISBN 80-251-1312-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Počítání soba Boba. Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení. 2. díl*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2007. 64. s. ISBN 978-80-251-1493-3.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001. 376 s. ISBN – 80-7178-479-6.

BARFFOVÁ, U., MAIEROVÁ J. *Tvoříme z papíru a lepenky*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svojtka a Vašut, 1997. 224. s. ISBN 80-7180-151-8.

CÍLKOVÁ, E., HRÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152. s. ISBN 80-7367-044-5.

CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 248. s. ISBN 80-71-78-069.

DOSTÁLOVÁ, I. *Hravě a zdravě*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 39. s. ISBN 978-80-244-2571-9.

DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 184. s. ISBN 80-7178-754-X.

ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. 1. vyd. Praha: Potrál, 2004. 96. s. ISBN 80-7178-938-0.

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 136. s. ISBN 978-80-7367-323-9.

GUILLAUD, M. *Relaxace v mateřské škole. Program relaxačních činností a her na celý rok*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 96. s. ISBN 80-7367-162-X.

GUNZBURGER, M. a kol. *Hrajeme si a učíme se 1. Rozvoj schopností a osvojení základních dovedností*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2006. 67. s. ISBN – neuvedeno.

GUNZBURGER, M. a kol. *Hrajeme si a učíme se 2. Rozvoj schopností a osvojení základních dovedností*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2006. 67. s. ISBN – neuvedeno.

- HANŠPACHOVÁ, J. *Hry pro maminky s dětmi*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 271. s. ISBN 80-7367-126-3.
- HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z. *Angličtina plná her*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 176. s. ISBN 80-7178-790-6.
- HIRŠAL, J., GRÖGEROVÁ, B. *Co se slovy všechno poví*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 48. s. ISBN 978-80-7367-202-7.
- HRONÍKOVÁ, L. *Pohádky a hry s bylinkami*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. 94. s. ISBN 978-80-7346-085-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272. s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JULLIENOVÁ, M., MARCHALOVÁ, M. *Jednou budu školákem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 120. s. ISBN 80-7178-349-8.
- KALÁBOVÁ, N. *Hrajeme si a tvoříme se skřítky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 256. s. ISBN 80-247-0990-2.
- KALÁBOVÁ, N. *Hry a pohádkové cestování. Pro děti od 5 do 8 let*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 180. s. ISBN 80-247-1450-7.
- KALÁBOVÁ, N. *Pohádkové hry. Hrajeme si celý rok*. 1. vyd. Praha: Grada, Publishing a. s., 2003. 200. s. ISBN 80-247-0498-6.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 152. s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KÁROVÁ, V. *Brzy budu počítačem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 120. s. ISBN 807178-435-4.
- KOHLOVÁ, M. *200 výtvarných činností*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 271. s. ISBN 80-7178-765-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOPECKÁ, Z. *Hádky od srdíčka*. 1. vyd. Brno: Schneider vydavatelství. ISBN 80-85796-01-5.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2005. 184. s. ISBN 80-247-0852-3.
- KRÁL, Z. *Písničky pro děti*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2005. 142. s. ISBN 80251-0841.
- KULHÁNKOVÁ, E. *Cvičíme pro radost. Obruče, švihadla, míče, šátky a jiná náčiní*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 141. s. ISBN 978-80-7367-035-1.

- KULHÁNKOVÁ, E. *Písničky a říkadla s tancem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 143. s. ISBN 80-7178-655-1.
- KULHÁNKOVÁ, E. *Taneční hry s písničkami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 144. s. ISBN 80-7367-108-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4.vyd. Praha: Grada Publishing 2., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LANIADO, N. *Jak odmalička rozvíjet inteligenci dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 112. s. ISBN 80-7178-870-8.
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 62. s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LÍŠKOVÁ, M. *Varíme s písničkou. Dětská kuchařka*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 137. s. ISBN 80-247-1451-5.
- LOOSEOVÁ, A. C, a kol. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001. 166. s. ISBN 80-7178-540-7.
- LYNCH, CH., KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči. Prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 128. s. ISBN 80-7178-571-7.
- MALOCHOVÁ, T., RYŠAVÝ, M. *Výtvarné práce s pohádkami*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2005. 118. s. ISBN 80-7367-019-4.
- MANDEL, P. *Koledy*. 1. vyd. Praha: Albatros, a. s., 2006. 75. s. ISBN 13-829-KMČ-006.
- MARÁKOVÁ, I. *Pragnostiky a hry na celý rok*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 132. s. ISBN 80-7367-164-6.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143. s. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti. Předškolní věk. Mladší školní věk. Starší školní věk*. 1.vyd. Jinočany: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-2108.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds). *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: UIV, Tauris 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 325. s. ISBN 80-7178-405-2.
- NADEAU, M. *Relaxační hry s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 136. s. ISBN 80-7178-712-4.

- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 128 s. ISBN 80-7178-245-9.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Zima v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 128 s. ISBN 80-7178-268-8.
- PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí. Praktická příručka pro mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 112. s. ISBN 807178764-7.
- POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 148. s. ISBN 978-80-247-1709-8.
- POSTRÁNECKÝ, M. *Cvičíme postřeh a logiku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 104. s. ISBN 80-7178-797-3.
- PREKOP, J. *Empatie. Vcítění se v každodenním životě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. 132. s. ISBN 80-247-0672-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha. Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2006. 604. s. ISBN 80-247-1049-8.
- SHERWOODOVÁ, E., A. a kol. *Od báboviček k magnetům*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 176. s. ISBN 80-7178-110-X.
- SLAVÍKOVÁ, V. a kol. *Dívej se, tvoř a povídej. Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 200. s. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SVOBODA, P. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 56. s. ISBN 80-7178-956-9.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 168. s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 136. s. ISBN 80-7178-905-4.
- SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152. s. ISBN 80-7178-276-9.
- ŠIKULOVÁ, R., ČEPIČKOVÁ-BRTNOVÁ, I., WEDLICHOVÁ, I., HENZL, J. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 159. s. ISBN 978-80-7414-004-4.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Lidové písničky a hry s nimi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152. s. ISBN 80-7178-323-4.
- ŠIMÍČKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I.* 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312. s. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠOTTNEROVÁ, D. *Adventní čas. Zvyky, obyčeje, náměty, návody, pohádky, příběhy a hry.* 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2005. 118. s. ISBN 80-7346-050-5.
- ŠOTTNEROVÁ, D. *Vánoce. Původ, zvyky, koledy, hry a náměty.* 3. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. 199. s. ISBN 978-80-7346-090-7.
- ŠOTTNEROVÁ, D. *Velikonoce. Původ, zvyky, hry, pohádky, návody a náměty.* 2. vyd. Olomouc Rubico, 2004. 125. s. ISBN 80-7346-044-0.
- ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí.* 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-963-1.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období.* 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. 76. s. ISBN 80-204-1187-9.
- TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M. *Dřív než půjde do školy.* 1. vyd. Praha: Avicium, n. p., zdravotnické nakladatelství, 1990. 128. s. ISBN 80-201-0015-6.
- VÍTKOVÁ, M., HANŠPACHOVÁ, J. *Šimon, Toník a jejich kamarádi ve školce. Program všestranného rozvoje dětí od 4 do 5 let.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 192. s. ISBN 80-7178-161-4.
- VONDROVÁ, P. *Výtvarné náměty pro čtvero ročních období.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 160. s. ISBN 80-7178-814-7.
- ZAMOROVÁ, J. *Bajky z celého světa.* 1. vyd. Praha: Nakladatelství SUN, s.r.o., rok – neuveden. 158. s. ISBN 80-86965-04-X.
- ZAPLETAL, M. *Vycházky výlety s dětmi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 176. s. ISBN 80-7178-750-7.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace.* 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007. 139. s. ISBN – 978-80-7367-197-6.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1 : Přehled počtu dosažených indikátorů a dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v %	74
Tabulka č. 2.1: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.1 v % pro kategorii A-zvládá.....	79
Tabulka č. 2.2: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.2 v % pro kategorii A-zvládá.....	80
Tabulka č. 2.3: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.3 v % pro kategorii A-zvládá.....	81
Tabulka č. 2.4: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.4 v % pro kategorii A-zvládá.....	82
Tabulka č. 2.5: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.5 v % pro kategorii A-zvládá.....	83
Tabulka č. 2.6: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.6 v % pro kategorii A-zvládá.....	84
Tabulka č. 2.7: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.7 v % pro kategorii A-zvládá.....	86
Tabulka č. 2.8: Přehled počtu dětí a dosažené míry úrovně v oblasti kritéria 3.8 v % pro kategorii A-zvládá.....	87
Tabulka č. 3.1: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, v kategorii A-zvládá.....	89
Tabulka č. 3.2: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají střední vzdělání nebo vyučení, v kategorii A-zvládá.....	91

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Počet diagnostikovaných dětí v jednotlivých třídách.....	71
Graf č. 2: Počet diagnostikovaných dětí podle pohlaví.....	71
Graf č. 1.1: Přehled dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v % v celkovém počtu diagnostikovaných dětí v kategorii <i>A - zvládá</i>	75
Graf č. 1.2: Přehled dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v % v celkovém počtu diagnostikovaných dětí v kategorii <i>B- zvládá částečně</i>	76
Graf č. 1.3: Přehled dosažené míry klíčových kompetencí komunikativních v % v celkovém počtu diagnostikovaných dětí v kategorii <i>C- nezvládá</i>	77
Graf č. 1.4: Komplexní přehled dosažené míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních v % u jednotlivých kategorií v počtu 50 diagnostikovaných dětí.....	78
Graf č. 2.1: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.1 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	79
Graf č. 2.2: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.2 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	80
Graf č. 2.3: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.3 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	81
Graf č. 2.4: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.4 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	82
Graf č. 2.5: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.5 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	83
Graf č. 2.6: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.6 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	85
Graf č. 2.7: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.7 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	86
Graf č. 2.8: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti kritéria č. 3.8 v % v kategorii <i>A-zvládá</i>	87
Graf č. 2.9: Komplexní přehled dosažené míry úrovně klíčových kompetencí komunikativních v % u jednotlivých kritérií v počtu 8 v kategorii <i>A-zvládá</i>	89
Graf č. 3.1: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, v kategorii <i>A-zvládá</i>	90

Graf č. 3.2: Přehled dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají střední vzdělání nebo vyučení, v kategorii A-zvládá	92
Graf č. 3.3: Komplexní srovnání dosažené míry úrovně v oblasti klíčových komunikativních kompetencí v % u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání a střední vzdělání nebo vyučení, v kategorii A-zvládá.....	93

SEZNAM ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
IB	integrované bloky
např.	například
apod.	a podobně
tzn.	to znamená
Sb.	Sbírky
aj.	a jiné
s.	strana
č.	číslo

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1:	Záznamový arch pro posouzení dosažené úrovně klíčových kompetencí dítěte ukončující předškolní vzdělávání
Příloha č. 2 – 17:	Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová J., Šmardová V.), obrázkový materiál
Příloha č. 18:	Literatura a náměty pro rozvoj klíčových kompetencí komunikativních

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Renata Sýsová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014
Název práce:	Vzdělávací nabídka jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Education opportunities as a way to develop key skills of children at pre-school age.
Anotace práce:	Ve své diplomové práci se zabývám problematikou kvality vzdělávací nabídky, která slouží jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí u dětí předškolního věku. Zjišťuji, zdali konkrétní vzdělávací nabídka, která je realizována ve výchovně vzdělávací práci, rozvíjí u dětí předškolního věku klíčové kompetence, zejména ve smyslu rozvoje počátečních dovedností předcházejících čtení a psaní. Teoretická část představuje specifika dítěte předškolního věku, postavení předškolního vzdělávání v systému českého školství, klíčové kompetence a také východiska pro tvorbu vzdělávací nabídky dle RVP PV. Empirická část diagnostikou zjišťuje dosaženou míru klíčových kompetencí komunikativních u dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole. Součástí diplomové práce jsou i doporučení do praxe.
Klíčová slova:	Vzdělávací nabídka, klíčové kompetence, předškolní věk, předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vzdělávací oblasti, komunikativní kompetence
Anotace v angličtině:	In my thesis I am concerned with the quality of education opportunities, which serves to develop key skills of children at pre-school age. I am trying to find out whether the education opportunities used in education are able to develop key skills of children at pre-school age, above all, preliminary reading and writing skills. The theoretical part presents pre-school age children specification, the position

	of pre-school education in the Czech educational system, key skills as well as starting points for creation education opportunities according to the outline curriculum. The empirical part works out through diagnosis the level of key communication skills of children at pre-school age in a given kindergarten. As a part the thesis are listed practical recommendations.
Klíčová slova v angličtině:	Education opportunities, key skills, pre-school age, pre-school education, outline curriculum for pre-school education, education areas, communication skills.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Záznamový arch pro posouzení dosažené úrovně klíčových kompetencí dítěte ukončující předškolní vzdělávání</p> <p>Příloha č. 2 – 17: Diagnostika dítěte předškolního věku, obrázkový materiál</p> <p>Příloha č. 18: Literatura a náměty pro rozvoj klíčových kompetencí komunikativních</p>
Rozsah práce:	111 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Příloha č. 1

Záznamový arch pro posouzení dosažené úrovně klíčových kompetencí dítěte ukončující předškolní vzdělávání.

Dítě č.: Pohlaví: Věk: Rok nar.: OŠD: ano x ne Počet sourozenců: Vzdělání rodičů: Logopedie: ano x ne

III. Kompetence komunikativní

3.1 Kritérium č.1: Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog .			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.1.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.1.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1. Umí pojmenovat části těla a zná jejich funkci.						
2. Má správnou výslovnost hlásek.						
3. Ovládá dech, tempo i intonaci řeči.						
4. Zvládá tvořit smysluplné věty.						
5. Dokáže zformulovat svou myšlenku.						
6. Umí naslouchat obsahu sdělení.						
7. Dokáže odpovídat na kladené otázky.						
8. Zvládne vést rozhovor.						
9. Zvládá o své tvořivé činnosti vést dialog.						

10. Dokáže třídit soubory na základě stanoveného slovního pravidla.						
11. Dokáže si uvědomovat svou samostatnost.						
12. Zvládá si samo rozhodovat o svých činnostech.						
13. Dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas.						
14. Umí odmítnout komunikaci, která je mu nepřijemná.						
15. Dokáže přijímat pozitivní ocenění.						
16. Dokáže přijímat negativní ocenění.						
17. Umí navázat kontakt s vrstevníky.						
18. Umí navázat kontakt s dospělými.						
19. Zvládá uplatňovat návyky v základních formách společenského chování (poděkování,...)						
20. Dokáže pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, MŠ,..) svou roli a podle ní se také chovat.						
Hodnocení : počet						

3.2 Kritérium č.2: Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.2.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.2.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1. Dokáže vnímat a rozlišovat všemi smysly (sluch, zrak, hmat apod.)						
2. Ovládá koordinaci oka a ruky.						
3. Zvládá jemnou motoriku.						
4. Umí jasně vyjádřit své pocity, nálady, potřeby apod.						
5. Dokáže se z paměti naučit krátké říkanky, písničky, pohádky.						
6. Zvládne reprodukci jednoduché dramatické úlohy.						
7. Umí utvořit jednoduchý rým.						
8. Zvládá zacházení s dětskými hudebními nástroji.						
9. Umí vyjádřit svou představivost a fantazii v konstruktivních činnostech.						
10. Zvládne ke své tvořivé činnosti vytvořit správný komentář.						
11. Dokáže si uvědomit své možnosti a i limity.						
12. Dokáže ohodnotit své osobní pokroky.						
13. Zvládne se vyrovnat s neúspěchem.						
14. Umí prožívat a projevovat to, co cítí.						
15. Umí zachytit a vyjádřit své prožitky.						
16. Zvládá porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad.						
17. Dokáže navazovat a dětská přátelství.						

18. Zvládne překonat stud.						
19. Dokáže se chovat na základě svých vlastních pohnutek s ohledem na druhé.						
20. Umí se začlenit do prostředí vrstevníků.						
Hodnocení : počet						

3.3 Kritérium č.3: Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci.			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.3.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.3.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1.Má povědomí o svém těle a jeho možnostech.						
2. Umí zacházet s běžnými předměty a pomůckami.						
3. Zvládá domluvit se gesty.						
4. Zvládá domluvit se slovy uspořádaných do vět.						
5. Umí improvizovat.						
6. Dokáže rozlišovat sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech.						
7.Dokáže rozlišovat a chápat význam některých piktogramů.						

8. Zvládá rozlišit některá písmena a číslice.						
9. Umí poznat napsané své jméno.						
10. Dokáže rozlišit charakteristické rysy předmětů.						
11. Dokáže nalézt souvislosti mezi jednotlivými znaky či rysy předmětu (třídění,...)						
12. Dokáže prožívat radost ze zvládnutého a poznaného.						
13. Dokáže ohodnotit svoje osobní pokroky.						
14. Umí přijímat své slabé i silné stránky.						
15. Umí se vyrovnat s nepříjemnými pocity – např. s odmítáním.						
16. Dokáže přirozeně bez zábran komunikovat s druhým dítětem.						
17. Umí uplatňovat své individuální potřeby.						
18. Dokáže spolupracovat s ostatními.						
19. Zvládá porozumět i běžným neverbálním projevům.						
20. Umí reagovat na citové prožitky a nálady druhých adekvátním způsobem.						
Hodnocení : počet						

3.4 Kritérium č.4: V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.4.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.4.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1. Zvládá koordinovat lokomoci a pohyby těla.						
2. Umí vědomě napodobit jednoduchý pohyb dle vzoru.						
3. Zvládá komunikaci při pracovních úkonech.						
4. Dokáže smysluplně komunikovat s vrstevníky.						
5. Dokáže smysluplně komunikovat s dospělými.						
6. Zvládne sledovat řečníka (např. při divadle apod.).						
7. Dokáže slovně reagovat a soustředit se na obsah mluveného.						
8. Umí se ptát a zformulovat otázku.						
9. Dokáže si uvědomovat, že je zajímavé a užitečné se dozvídat nové věci.						
10. Dokáže řešit problémy, nacházet řešení.						
11. Umí myslet kreativně – předkládat nápady.						
13. Umí nalézat nová řešení.						
14. Dokáže být citlivé k živým bytostem.						
15. Umí zachytit a vyjádřit své prožitky slovně.						
16. Dokáže si uvědomovat svá práva ve vztahu k druhému.						

17. Dokáže přiznat i stejná práva druhým.						
18. Dokáže respektovat potřeby druhých.						
19. Zvládá se adaptovat na život v MŠ.						
20. Zvládá požadavky, které jsou na něj kladeny.						
Hodnocení : počet						

3.5 Kritérium č.5 : Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.5.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.5.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen 2012	červen 2013	říjen 2012	červen 2013	říjen 2012	Červen 2013
3.5.3 Indikátory						
1. Zvládá hrubou motoriku .						
2. Dokáže sladit pohyb s rytmem a hudbou.						
3. Umí zachovat správné držení těla při sezení.						
4. Zvládá dle pokynu pracovat s kreslicím náčiním (tužky, pastelky, štětec)						
5. Umí zachytit hlavní myšlenku příběhu a zopakovat jej ve správně utvořených větách.						
6. Umí poznat a napodobit některá písmena						

(v tiskací a psací podobě).						
7. Dokáže se orientovat v encyklopediích, knížkách a dětských časopisech.						
8. Zvládá činnosti na rozvoj jemné motoriky (modelování, stříhání, lepení, ...).						
9. Zvládá vyhledat písmena dle předlohy a skládat slovo podpořené obrázkem.						
10. Dokáže se soustředit a dokončit zadanou činnost.						
11. Zvládá analyticko-syntetické činnosti při jazykových hrách.						
12. Umí přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti.						
13. Dokáže odložit splnění svých osobních přání a splnit zadaný úkol.						
14. Dokáže komunikovat s druhým způsobem, který je adekvátní dané situaci.						
15. Zvládne si rozdělit úkol s jiným dítětem a splnit jej.						
16. Dokáže poradit druhému, když je požádáno o pomoc.						
17. Umí navazovat a udržovat dětská přátelství.						
18. Zvládá vyhledat číslice a znázornit je symboly s podporou obrázků.						
19. Dokáže si uvědomit, jak důležitá je spolupráce s druhými.						
20. Zvládá vlastní sebeobslužné návyky.						
Hodnocení : počet						

3.6 Kritérium č.6: Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá

Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.6.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.6.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1. Zvládá prostorovou orientaci a pohyb v novém prostředí.						
2. Dokáže se pohybovat v okolí dle pokynů.						
3. Má povědomí o tom, kde v případě pomoci hledat pomoc (koho a jak).						
4. Dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.						
5. Dokáže sledovat děj zopakovat je ve správných větech.						
6. Zvládne vyprávět příběh, pohádku.						
7. Umí popsat skutečnou situaci.						
8. Umí popsat situaci dle obrázku.						
9. Dokáže chápat slovní vtíp a humor.						
10. Zvládá poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.						
11. Zvládne vyjádřit to, o čem přemýšlí.						
12. Dokáže úmyslně si zapamatovat text a také si ho vybavit.						
13. Dokáže se těšit z hezky prožitých zážitků.						
14. Zvládá dětským způsobem projevovat to, co cítí.						

15. Dokáže vyvinout volní úsilí.						
16. Zvládá respektovat vzájemně stanovená pravidla ve třídě.						
17. Umí si obhájit svůj názor.						
18. Dokáže řešit konflikt dohodou.						
19. Dokáže vyjednávat s dětmi i dospělými.						
20. Umí se domluvit na společném řešení.						
Hodnocení : počet						

3.7 Kritérium č.7: Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			
Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.7.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

3.7.2 Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1.Dokáže manipulovat s drobnými nástroji.						
2.Zvládá běžné způsoby pohybu v různém prostředí (knihovna, hvězdárna).						
3. Má povědomí o tom, co zdraví prospívá a co mu škodí.						
4. Zvládá uplatňovat zdravotně preventivní návyky.						

5. Umí správně odpovídat, hodnotit slovní výkony.						
6. Zvládá se učit nová slova a aktivně je používat.						
7. Dokáže se ptát na význam slov, kterým nerozumí.						
8. Umí vyhledávat informace v knížkách (dle obrázkového materiálu).						
9. Zvládá vést rozhovor formou hry s telefonem ("Haló, kdo je tam").						
10. Zvládá sledovat očima zleva doprava.						
11. Dokáže přemýšlet, vést jednoduché úvahy.						
12. Dokáže využívat své zkušenosti k učení.						
13. Zvládá orientaci v číselné řadě v rozsahu první desítky.						
14. Dokáže se orientovat v prostorových pojmech (vpravo, vlevo, dole, nahoře,...).						
15. Zvládá částečnou orientaci v čase.						
16. Zvládá respektovat předem stanovená pravidla.						
17. Umí přijímat a plnit zadané povinnosti.						
18. Zvládá respektovat jiný názor či postoj.						
19. Zvládá dodržovat pravidla her a jiných činností.						
20. Umí jednat poctivě a spravedlivě.						
Hodnocení : počet						

3.8 Kritérium č.8: Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.			
Měsíc / rok	Diagnostická škála (hodnocení)		
Říjen 2012	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

Červen 2013	A – zvládá	B – zvládá částečně	C – nezvládá
Hodnocení: počet			

3.8.1 Indikátory (RVP PV z pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět):

Diagnostická škála (hodnocení)	A - vždy		B - někdy		D – nikdy	
Měsíc/ Rok	říjen	červen	říjen	červen	říjen	červen
3.8.2 Indikátory	2012	2013	2012	2013	2012	2013
1. Dokáže sluchově rozlišovat zvuky a tóny.						
2. Zvládá smysly rozlišit co je stejné a co je jiné.						
3. Dokáže vyjádřit sdělení neverbálně, pomocí části svého těla.						
4. Dokáže udržet zájem o informace v knížkách a obrázkovém materiálu.						
5. Umí rozlišit, která slova jsou sdělená v mateřském jazyce od slova v jiném jazykovém kódu, kterému nerozumí.						
6. Umí se soustředit na zadanou činnost.						
7. Zvládne vykonávat určitou činnost dle slovních instrukcí a pokynů.						
8. Dokáže záměrně pozorovat, postřehovat, všimnout si změněného.						
9. Umí nacházet rozdílné znaky.						
10. Umí nacházet podobné znaky.						
11. Umí nacházet společné znaky.						
12. Dokáže ovládat své citové prožitky v cizím prostředí.						
13. Umí ovládat své afektivní chování (ztlumit vztek,...).						
14. Dokáže dětským způsobem vyjádřit, to co cítí (náklonnost,...)						

15. Dokáže chápat, že všechny děti i lidé mají stejnou hodnotu.						
16. Umí přijímat, že odlišnosti jsou přirozené (v chování, vzhledu, tradicích,...).						
17. Dokáže bránit se projevům násilí jiného dítěte.						
18. Dokáže nabídnout pomoc slabšímu.						
19. Dokáže přistupovat k jiným lidem s úctou a bez předsudků.						
20. Umí si vážit jejich práce a úsilí.						
Hodnocení : počet						


Vyhodnocení

„Záznamového archu pro posouzení dosažené úrovně klíčových kompetencí dítěte ukončující předškolní vzdělávání“ v oblasti „komunikativních kompetencí.“

Diagnostikované období : **červen 2013** Poznámka: Komentář k záznamu provede hodnotitel dle potřeby.

<u>Červen 2013</u>	Počet celkem	Počet hodnocení
Klíčové kompetence komunikativní - kritéria	8	8
Indikátory u jednotlivých kritérií	20	20
Indikátory celkem	160	160
Vyhodnocení celkového počtu indikátorů		
Diagnostická škála (hodnocení)	Počet indikátorů celkem 160	Celková míra dosažení %
A - zvládá		
B - zvládá částečně		
C - nezvládá		

Příloha č. 2

 Příloha Z19: Vyhledá dva shodné obrázky v řadě

Row 1: Strawberry, bunch of grapes, two cherries, pear, red apple, green pear, banana

Row 2: Alarm clock, yellow clock, white clock, wooden clock, round clock, yellow clock, wooden clock

Row 3: Green lizard, brown bird, grey chicken, bee, green lizard, ladybug, red butterfly

Row 4: Red ring, brown stroller, red ring, orange hat, pink hat, brown bear, red ring

Row 5: Grey bucket, red dustpan, broom, green rake, silver shovel, green watering can, broom


Row 6: Onion, red pepper, onion, green cabbage, carrot, green cabbage, green cucumber

Row 7: Eye, ear, nose, hand, foot, nose, lips

Row 8: Yellow star, crescent moon, smiling sun, shooting star, crescent moon, grey cloud, yellow lightning bolt

107

Příloha č. 3

 Příloha Z12: Odliší výrazněji jiný obrázek v řadě

Row 1: Eight blue glasses. The third one is smaller than the others.

Row 2: Seven daisies. The fourth one is a yellow tulip.

Row 3: Six pairs of brown lace-up boots. The fifth pair consists of a boot and a red slipper.

Row 4: Seven spoons with red handles. The second one is a ring-shaped spoon.

Row 5: Nine ice cream treats. The second one is a cone with three scoops, while the others are chocolate-covered wafer sticks.


Row 6: Six yellow suns with faces. The fourth one has a smiling face, while the others have kissing faces.

Row 7: Seven green fruits. The second one is a pear, while the others are apples.

Row 8: Seven carrots. The fourth one is a carrot-shaped hat, while the others are whole carrots.

100

Příloha č. 4

 Příloha Z13: Odliš obrázek v jiné velikosti


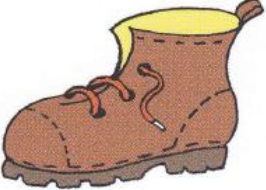
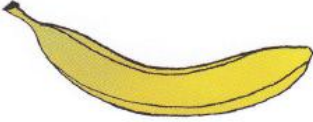
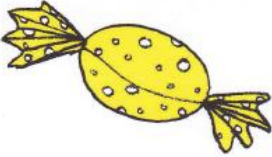
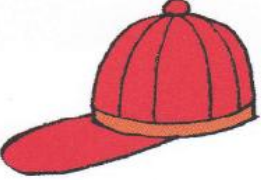
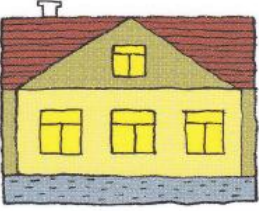
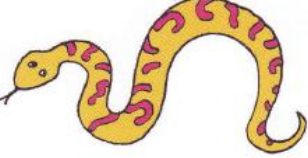

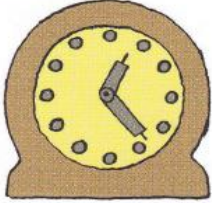
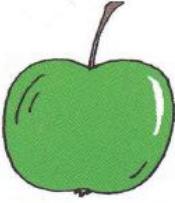

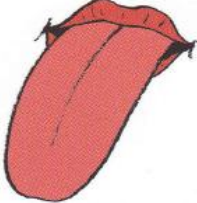

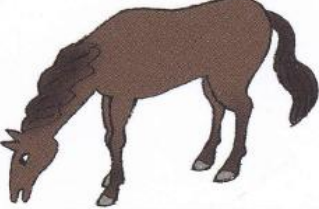
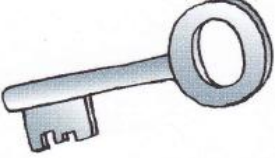
101

Příloha č. 5



Příloha Ř1: Pojmenuje běžné věci na obrázku





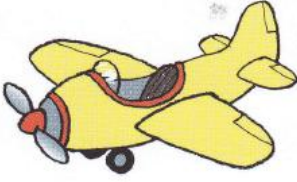
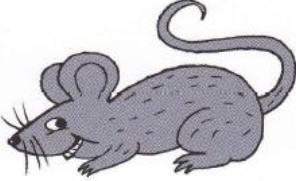



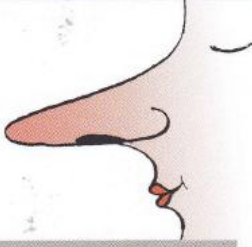
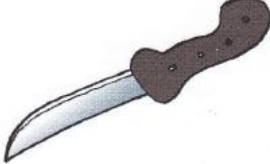

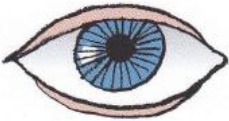




 AUTO	 BOTA	 BANÁN
 BONBÓN	 ČEPICE	 DŮM
 HAD	 HRNEK	 HODINY
 JABLKO	 JAHODA	 JAZYK
 KYTKA	 KŮŇ	 KLÍČ

Příloha č. 6



Příloha Ř1: Pojmenuje běžné věci na obrázku



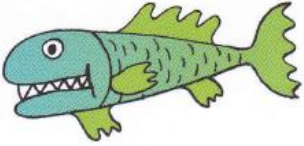
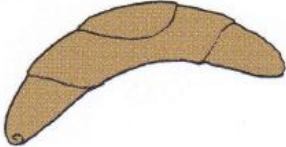
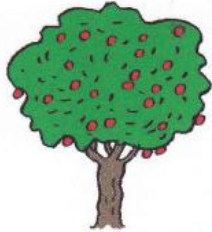
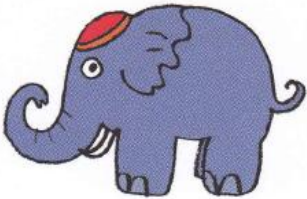
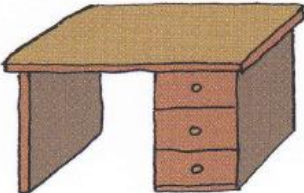


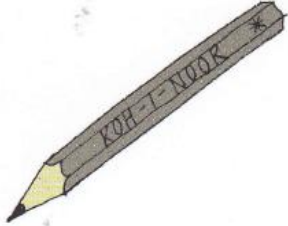
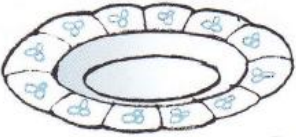






 <p>LOĎ</p>	 <p>LŽÍCE</p>	 <p>LETADLO</p>
 <p>MYŠ</p>	 <p>MÍČ</p>	 <p>MIMINO</p>
 <p>NOHA</p>	 <p>NOS</p>	 <p>NUŽ</p>
 <p>OPICE</p>	 <p>OKO</p>	 <p>PANENKA</p>
 <p>PES</p>	 <p>PUSA</p>	 <p>RUKA</p>

Příloha č. 7



Příloha Ř1: Pojmenuje běžné věci na obrázku

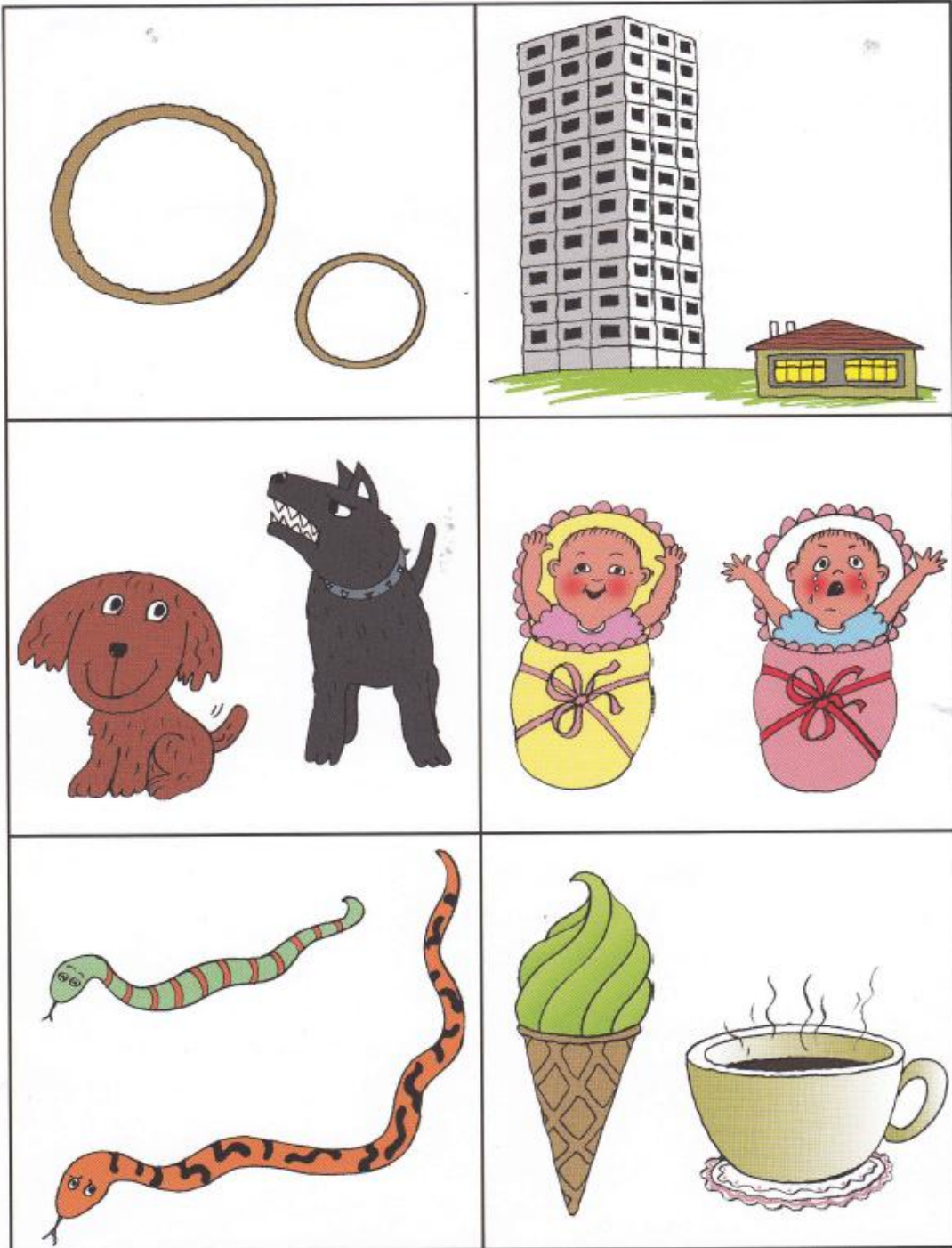


 RYBA	 ROHLÍK	 STROM
 SLON	 STŮL	 ŠATY
 ŠÁLA	 TUŽKA	 TALÍŘ
 VLASY	 VIDLIČKA	 ZUBY
 ZAJÍC	 ŽIDLE	 ŽÁBA

Příloha č. 8



Příloha Ř12: Chápe jednoduché protiklady



Příloha č. 9

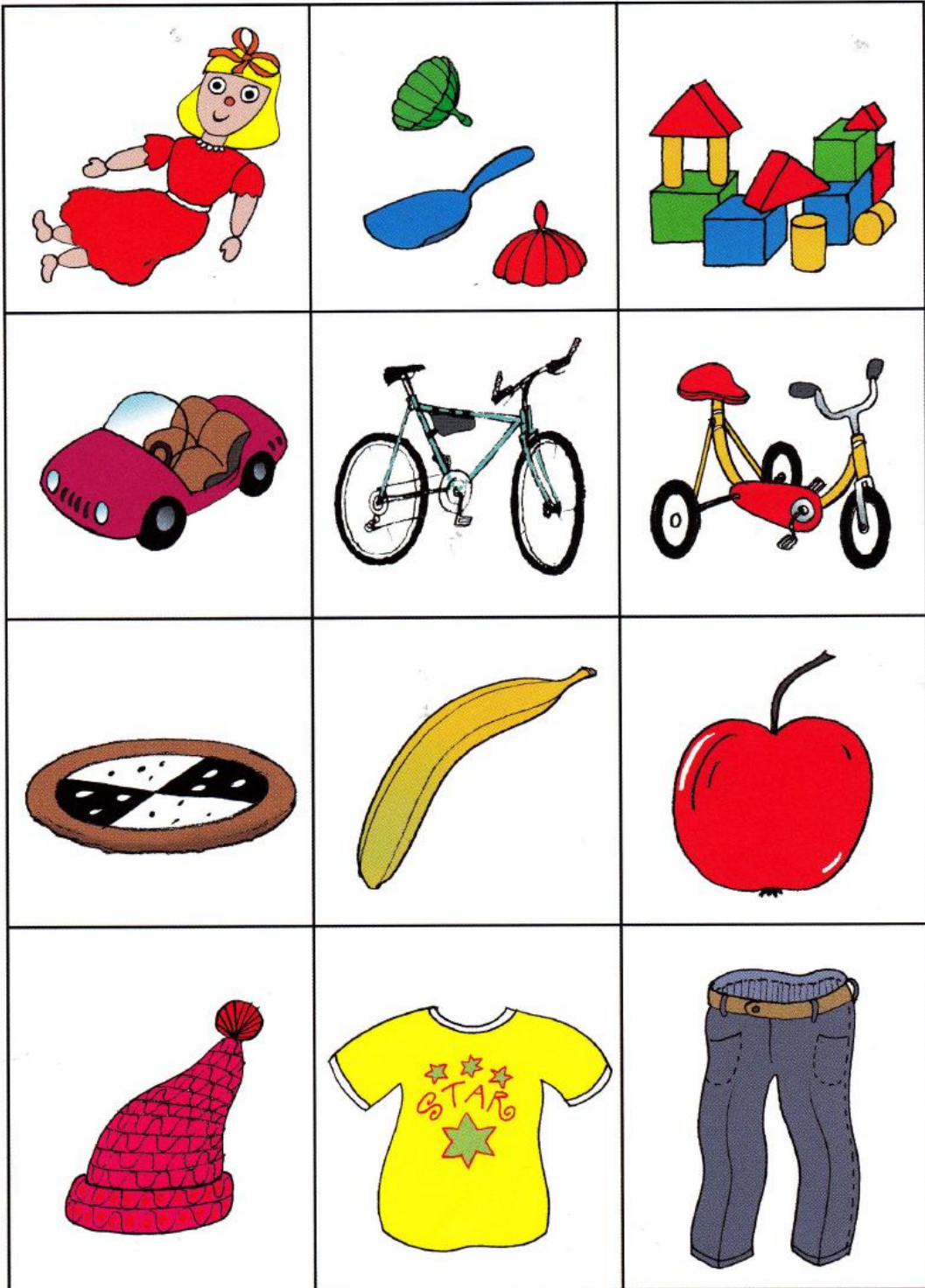
Příloha Z32: Jmenuje objekty zleva doprava

123

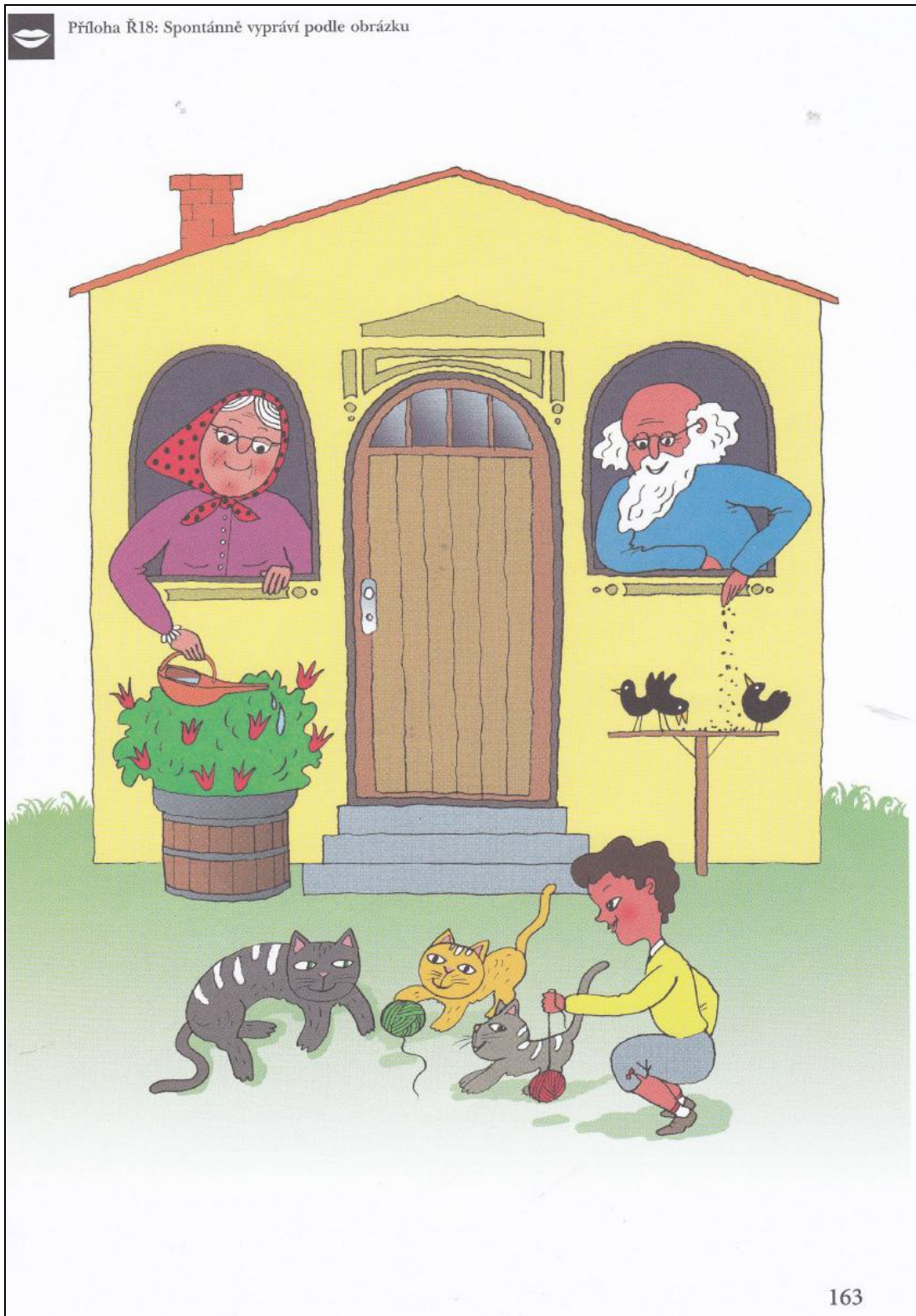
Příloha č. 10



Příloha Ř13: Identifikuje věci podle společných podstatných znaků



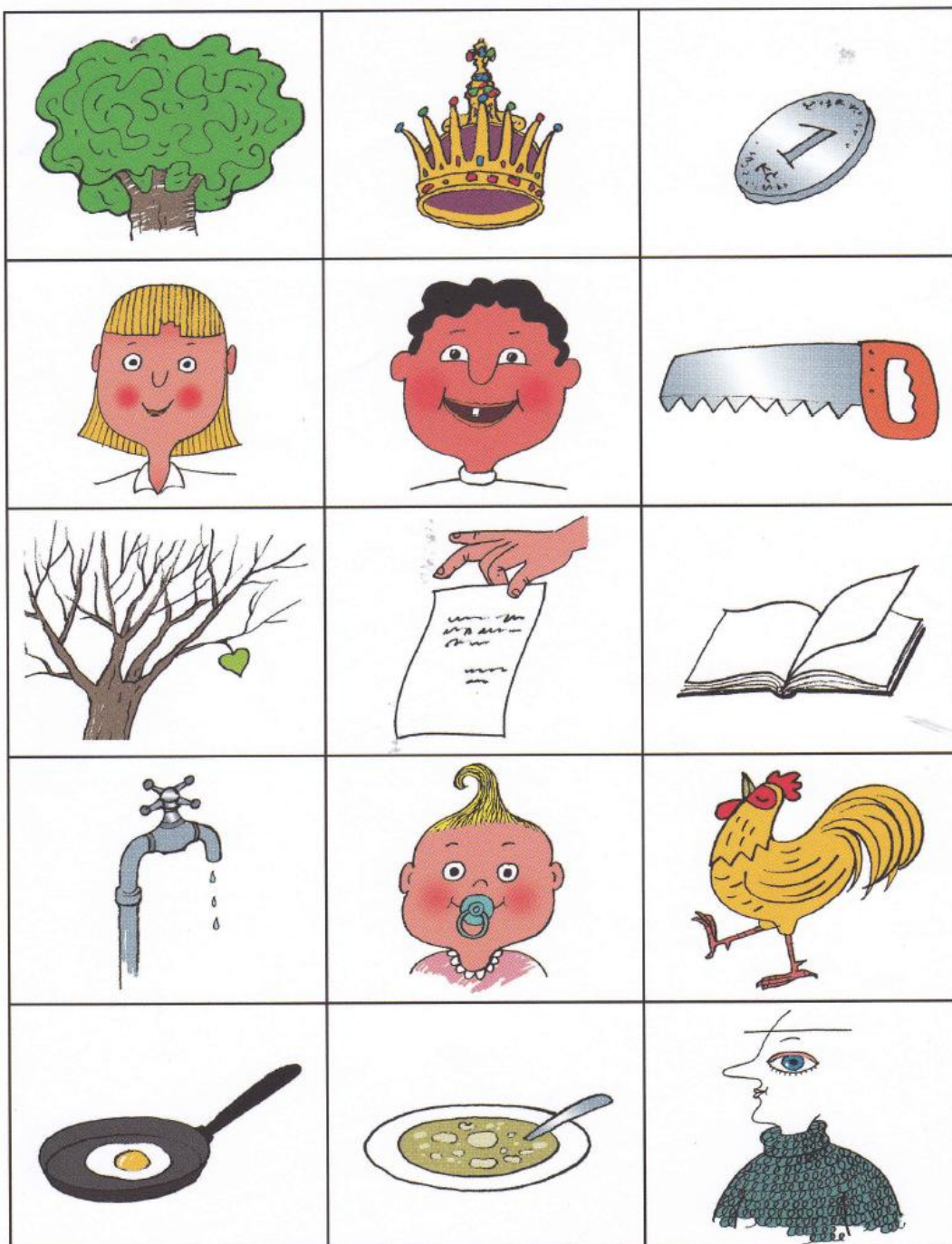
Příloha č. 11



Příloha č. 12



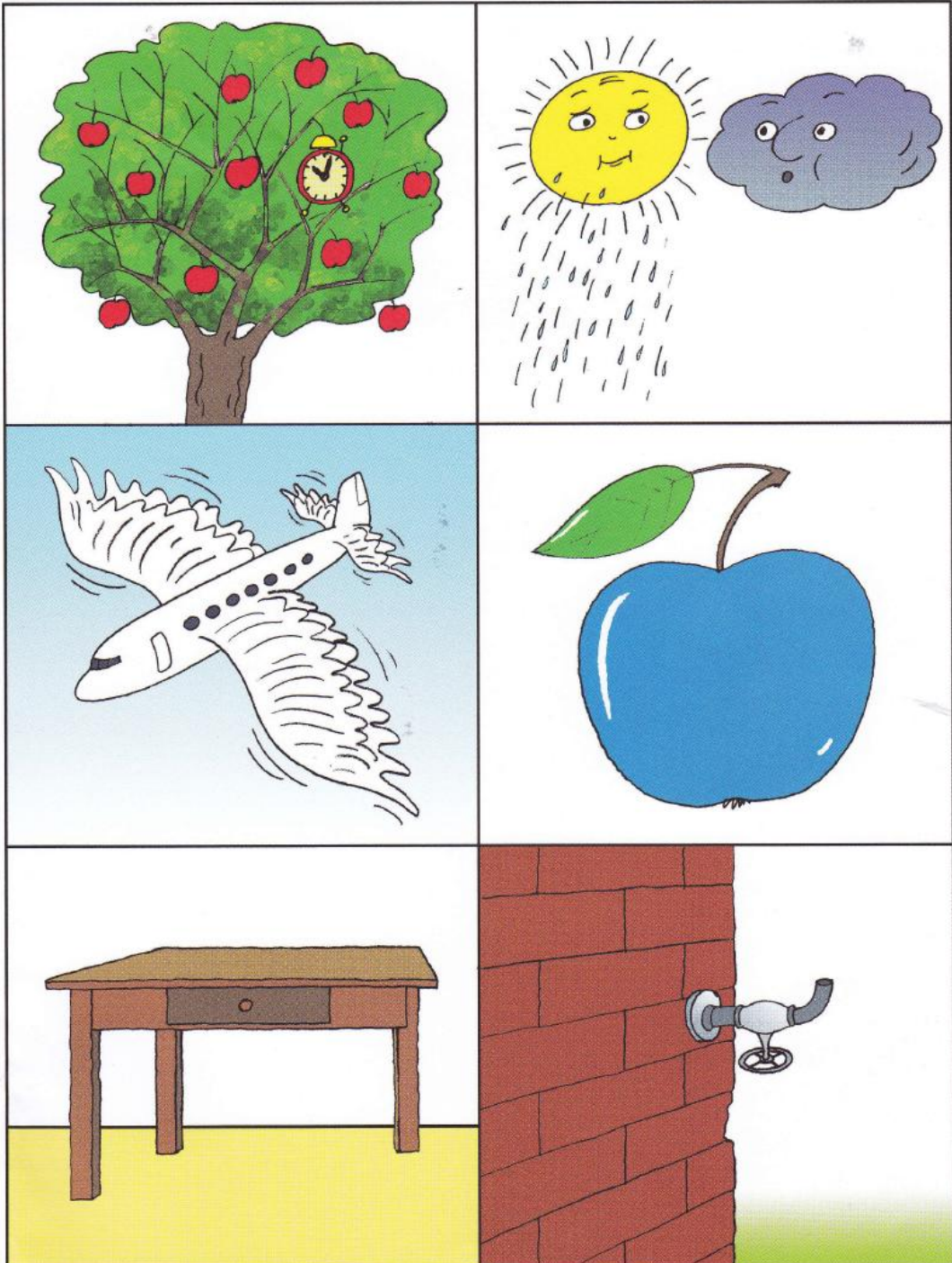
Příloha Ř29: Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)



Příloha č. 13





Příloha Ř30: Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku









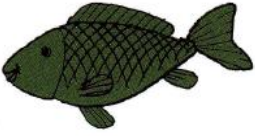








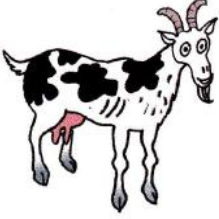

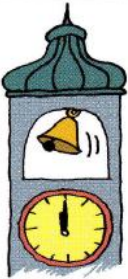


Příloha č. 14

 Příloha Ř43: Do příběhu doplň slovo ve správném tvaru

„Copak budeme dnes dělat?“ přemýšlely  v sobotu ráno. „Půjdeme do ZOO,“ řekl .  nachystala pro každého svačinu a pro . Puntu připravila vodítko. „Bez  do ZOO nesmíš!“  běhají raději bez , ale když Puntka slyšel, že uvidí  a , smířil se i s . A navíc - v ZOO prý bude i los!  a .  věděl, že na los se dá něco vyhrát. Třeba věnec ! A to by bylo něco. V ZOO bylo pěkně. Nejvíce se  nasmály u . Ty se tahaly o  a běhaly rychle jako . Slon na sebe stříkal .  se tvářil přísně a  měla problém s pitím.  se zvířata moc líbila, ale hlavně čekal na slosování. Kde ty losy mají? „Punto, podívej,“  řekla najednou .  chvíli koukal, ale potom mu to došlo. Tak tohle je ten los! A  byl tak pěkný, že  ani nevadilo, že nevyhrál věnec .

Příloha č. 15

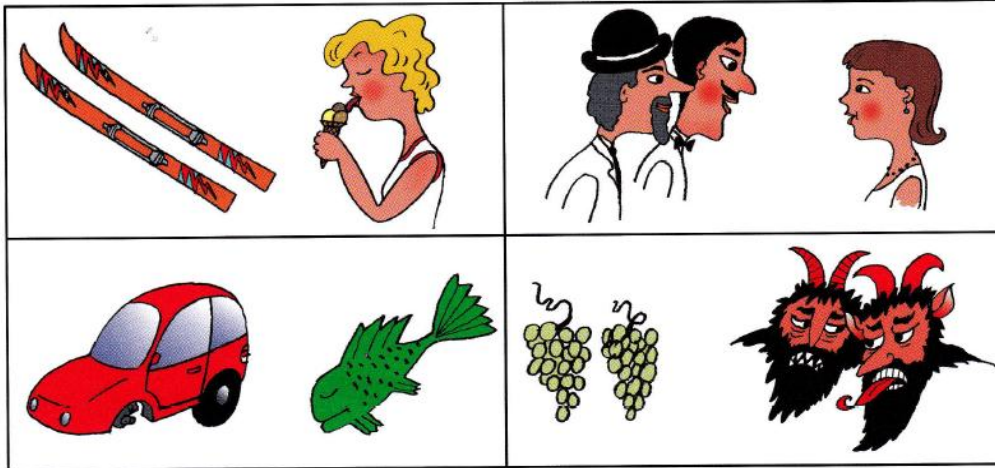
 Příloha S5, S7, S9: Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna hlásky.
 Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna samohlásky.
 Rozliší slova s vizuálním podnětem – znělé a neznělé hlásky, sykavky
 

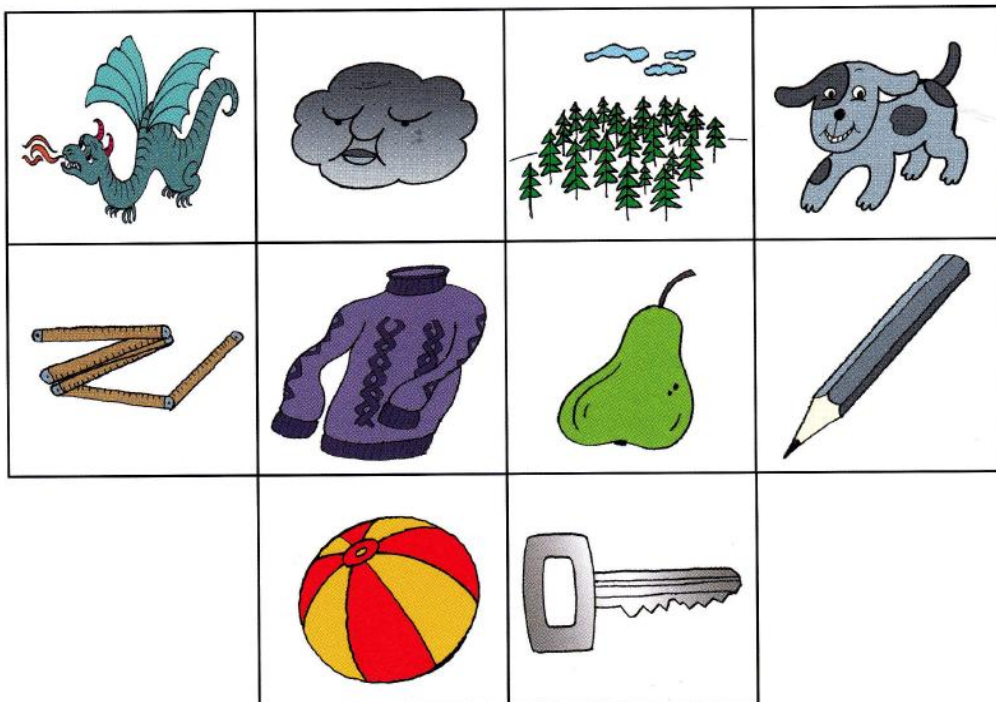
Příloha č. 16



Příloha S11, S12: Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna délky.
Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna měkčení

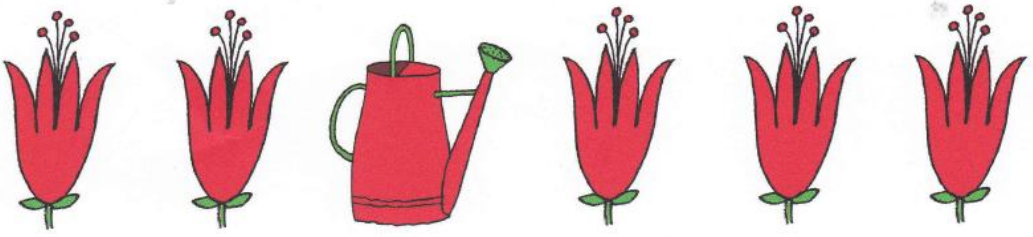


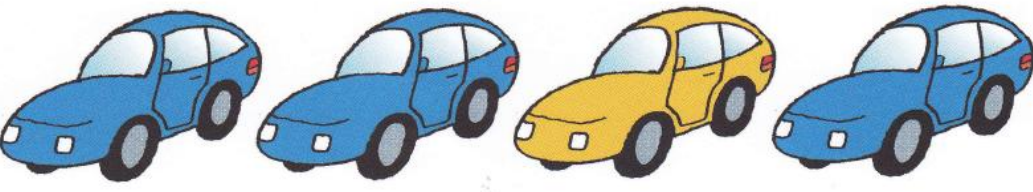
Příloha S25, S26, S27: Z trojice slov najde rýmující se dvojici. Určí, zda se dvě slova rýmují.
Vyhledá rýmující se dvojice

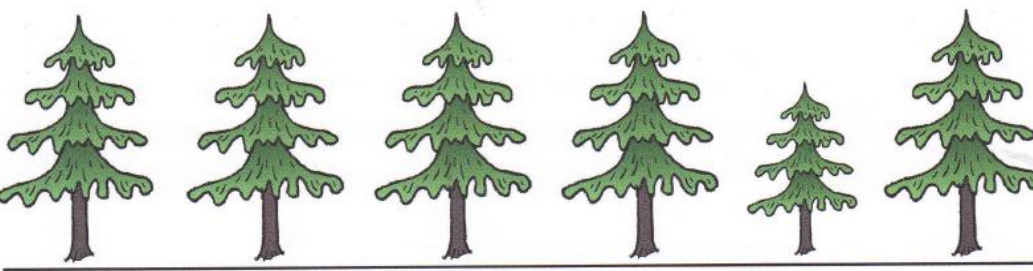


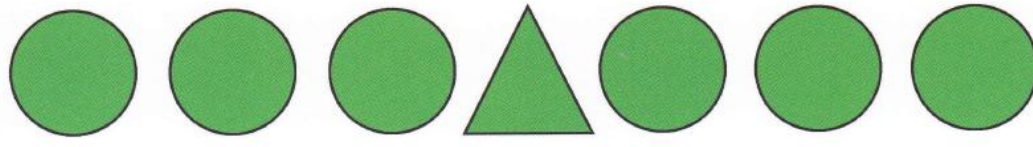
Příloha č. 17


+ - Příloha M22: Poznává, co do skupiny nepatří
x :











213

Příloha č. 18

Literatura a náměty pro rozvoj klíčových kompetencí komunikativních.

Vhodné náměty pro tyto specifické činnosti jsou uvedeny v literatuře:

LYNCH, CH., KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči. Prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 128. s. ISBN 80-7178-571-7.

LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 62. s. ISBN 978-80-7367-244-7.

SVOBODA, P. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení. Oční pohyby, rozlišování znaků a písmen.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 56. s. ISBN 80-7178-956-9.

HIRŠAL, J., GRÖGEROVÁ, B. *Co se slovy všechno poví.* 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 48. s. ISBN 978-80-7367-202-7.

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 148. s. ISBN 978-80-247-1709-8.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

ZAMOROVÁ, J. *Bajky z celého světa.* 1. vyd. Praha: Nakladatelství SUN, s.r.o., rok – neuveden. 158. s. ISBN 80-86965-04-X.

PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí. Praktická příručka pro mateřské školy.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 112. s. ISBN 807178764-7.

GUILLAUD, M. *Relaxace v mateřské škole. Program relaxačních činností a her na celý rok.* 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 96. s. ISBN 80-7367-162-X.

KALÁBOVÁ, N. *Pohádkové hry. Hrajeme si celý rok.* 1. vyd. Praha: Grada, Publishing a. s., 2003. 200. s. ISBN 80-247-0498-6.

CÍLKOVÁ, E., HŘÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152. s. ISBN 80-7367-044-5.

KULHÁNKOVÁ, E. *Písničky a říkadla s tancem.* 2. vyd. Praha: Potrál, 2002. 143. s. ISBN 80-7178-655-1.

ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity.* 1. vyd. Praha: Potrál, 2004. 96. s. ISBN 80-7178-938-0.

SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152. s. ISBN 80-7178-276-9.

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 136. s. ISBN 978-80-7367-323-9.

18.1 Příklad možných činností z knihy: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání.*

1. Rozvíjení verbálních vyjadřovacích schopností, samostatný slovní projev.

1.1 Přiměřeně a odvážně vyřídít jednoduchý vzkaz jiným dětem a dospělým.

1.1.1 Vyjádřete slovem, pohybem nebo obrázkem (jen jedním způsobem) následující věty, vzkazy :

- Po hře s kostkami půjdeme ven stavět sněhuláky.
- Mám žízeň, prosím šťávičku z jablíček.
- Rád chodím na koupaliště, kde se opaluji, skáču do vody a plavu.
- Další alternativy dle fantazie.

1.1.2 Namaluj vzkaz pro někoho, komu chceš dát vědět, že:

- Miluješ ho.
- Přijdeš za ním, půjdete spolu na kolotoč (do kina,...)

Náměty a vzkazy si můžeme vytvářet a přetvářet podle potřeb a fantazie. (Fichnová, Szobiová, 2007, s. 44)

2. Vyprávění toho, co dítě zaslechlo nebo vidělo, přednes, recitace, dramatizace:

2.1 Přednes říkanek.

- Tutéž říkanku zkusme s dětmi přednášet jako: velký medvěd (zdrsníme hlas a recitujeme pomaleji), jako malá myška (pisklavě), jako mocný král (nahlas zvučně), jako víla (jemně) a podobně. Situace a postavy, stejně jako ztvárnění, můžeme obměňovat podle fantazie. Později, když už mají děti určitou zkušenost s touto variantou přednesu, můžeme si zahrát hru: Kdo přednesl říkanku? (Děti hádají, kdo asi by mohl tímto způsobem recitovat. Zpočátku přednášíme sami, později recitují i děti).

(Fichnová, Szobiová, 2007, s. 47)