

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí
v kontextu využití vzdělávacího programu
pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“**

Diplomová práce

Autorka: Bc. Ivana Hudcová
Studijní program: N7531 Předškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2014/2015**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana Hudcová**

Osobní číslo: **P13679**

Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Název tématu: **Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí
v kontextu využití vzdělávacího programu pro
předškolní vzdělávání „Začít spolu“**

Zadávací katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem teoretické části diplomové práce je přiblížit vývoj dítěte předškolního věku v oblasti tělesné, motorické, psychické, rozumové, citové a emočně sociální. Vymezit faktory ovlivňující vývoj dítěte předškolního věku, zejména pak jeho komunikačních kompetencí. Dále pak definovat hru jako prostředek rozvoje dítěte předškolního věku a zaměřit se na možnosti rozvoje komunikačních kompetencí dětí s využitím hry, a to v kontextu RVP pro předškolní vzdělávání a alternativního programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“. Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat, jakým způsobem se rodiče předškolních dětí podílejí na rozvoji dílčích dovedností a komunikačních kompetencí svých dětí, dále pak definovat, zda existují rozdíly v těchto oblastech mezi rodiči, jejichž děti navštěvují běžnou MŠ a rodiči dětí, jejichž děti docházejí do mateřské školy, která pracuje dle principů alternativního programu pro PV „Začít spolu“(popř. využívá prvky této alternativy). Z metodologického hlediska bude využito dotazníkové metody a analýzy odborných pramenů literatury.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky

Oponent diplomové práce:

Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Datum zadání diplomové práce:

13. 1. 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma: Rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku s využitím programu „Začít spolu“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Ivana Hudcová

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování materiálových podkladů k práci, za čas a cenné rady, které mi věnovala při zpracování diplomové práce.

Anotace

HUDCOVÁ, Ivana. *Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí v kontextu využití vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“*. Diplomová práce. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 113s.

Název: Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí v kontextu využití vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“.

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí v kontextu využití prvků vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“.

Teoretická část diplomové práce popisuje vývoj dítěte předškolního věku v oblasti tělesné, motorické, psychické, rozumové, citové a emočně sociální. Vymezuje faktory ovlivňující vývoj dítěte předškolního věku, zejména pak jeho komunikačních kompetencí. Definiuje hru jako prostředek rozvoje dítěte předškolního věku. Zaměřuje se na možnosti rozvoje komunikačních kompetencí, charakterizuje alternativní programy, a to v kontextu RVP pro předškolní vzdělávání a prvků alternativního programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“.

V praktické části diplomové práce jsou s využitím dotazníkové metody sledovány rozdíly v přístupu rodičů předškolních dětí k rozvoji jejich dílčích dovedností komunikačních kompetencí, a to s ohledem na to, zda jejich děti navštěvují běžnou mateřskou školu či mateřskou školu využívající prvky alternativního programu „Začít spolu“.

Klíčová slova: předškolní věk, rodiče, děti, komunikační dovednosti, mateřská škola

Annotation

HUDCOVÁ, Ivana. *Development of communication skills of preschool children by using the program „Start together“*. Thesis. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015, 113p.

Title: Development of communication skills of preschool children by using the program "Start together"

This thesis deals with the development of communication skills of preschool children in the context of using elements of the educational program for preschool education „Start together“

The theoretical part of the thesis describes the development of preschool age children in physical, motor, mental, intellectual, emotional, social and emotional. It defines the factors influencing the development of preschool age children, especially his communication skills. Defines the gama as a means of developing a preschool child. It focuses on the possibilities of development of communication skills, characterizes alternative programs in the context of RVP for preschool education and elements of an alternative program for preschool education „Step by Step“.

In the practical part of the thesis, using questionnaires observed differences in the attitude of parents of preschool children to develop their individual skills of communication skills, with regard to whether their children attend regular kindergarten or nursery school using the elements of an alternative program „Step by Step“.

Keywords: preschool age, parents, children, communication skills, nursery

Obsah

Úvod.....	10
1 Dítě předškolního věku	12
1.1 Vývoj poznávacích procesů dětí předškolního věku	13
1.2 Rozumový, emoční, psychický a sociální vývoj předškolních dětí	14
1.3 Tělesný vývoj u dětí předškolního věku	15
1.4 Hra v předškolním věku.....	16
1.5 Proces osvojování komunikačních schopností v předškolním věku.....	18
1.6 Rodina a mateřská škola	19
1.7 Komunikace s rodiči v prostředí mateřské školy	19
1.7.1 Zásady komunikace mezi rodičem a dítětem.....	20
1.7.2 Komunikační prostředky v komunikaci mezi rodičem a dítětem	21
1.8 Pravidla komunikace s předškolákem.....	22
2 Komunikační kompetence	24
2.1 Komunikační kompetence z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	25
2.2 Narušená komunikační schopnost	26
2.2.1 Okruhy narušené komunikační schopnosti dle Lechty	27
2.2.2 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti.....	28
2.2.3 Možnosti a terapie diagnostiky narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku	29
2.2.4 Pravidla komunikace s dítětem předškolního věku	30
2.2.5 Organizace logopedické péče	30
2.3 Komunikační schopnosti předškolního dítěte.....	32
2.4 Komunikace s dítětem v mateřské škole.....	33
2.4.1 Faktory ovlivňující komunikaci s dětmi v mateřské škole	33
2.5 Mateřská škola a rodiče	34
2.6 Prostředky k rozvoji a k podpoře komunikace předškolních dětí.....	35
2.6.1 Školní připravenost a školní zralost.....	37
2.7 Příprava do školy v ČR a v zahraničí	38
3 Mateřská škola a alternativy mateřské školy	40
3.1 Předškolní výchova a její význam pro dítě a rodinu.....	40
3.1.1 Alternativní programy v mateřských školách	42
3.1.2 Waldorfská pedagogika	43
3.1.3 Montessori systém	44
3.1.4 Modelový program – Mateřská škola podporující zdraví.....	45
3.2 Modelový program – Začít spolu.....	45
3.2.1 Den v mateřské škole s programem Začít spolu	48
3.2.2 Centra aktivit.....	51
3.2.3 Spolupráce a komunikace s rodiči v MŠ využívající program pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“	54
4 Vymezení cílů a hypotéz výzkumného šetření	56
4.1 Průzkumné cíle	56
4.2 Průzkumné metody	57
4.3 Charakteristika mateřských škol.....	59
4.4 Porovnání výchovně-vzdělávací práce ve vybraných mateřských školách tvořících výzkumný vzorek	61

4.4.1 Běžná mateřská škola – MŠ Sluníčko.....	61
4.4.2 Mateřská škola využívající prvky „Začít spolu“.....	63
4.4.3 Závěrečné zhodnocení a porovnání hospitačních návštěv	65
4.5 Charakteristika průzkumného souboru dotazníkového šetření.....	66
5 Analýza a interpretace výsledků průzkumu.....	71
5.1 Zhodnocení naplnění cílů průzkumné části diplomové práce	93
5.2 Vyhodnocení hypotéz praktické části diplomové práce	96
Závěr	99
Seznam použité literatury	103
Seznam internetových zdrojů.....	108
Seznam tabulek	109
Seznam grafů	111
Seznam příloh	113

Úvod

Komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka. Pomocí komunikace probíhá socializace jedince, komunikace je i prostředkem edukace. Komunikaci se dítě „učí“ od raného věku. Postupně dochází k rozvoji jeho komunikačních kompetencí. Rozvoj komunikačních kompetencí má nezastupitelnou úlohu také v předškolním vzdělávání. Dítě předškolního věku by se mělo postupně zdokonalovat v navazování v kontaktu s ostatními dětmi, dospělými a srozumitelně se vyjadřovat.

V dnešní době vzrůstá počet dětí, které mají narušenou komunikační schopnost. Toto téma se týká mateřských škol, pedagogů v mateřských školách, kteří tuto komunikační schopnost mohou ovlivnit, pomoci dětem či zamezit rozvoji některých logopedických vad, ale především se to týká rodičů. Nezbytná je spolupráce se všemi odborníky, pedagogy a rodiči.

Vzhledem k tomu, že pracuji jako učitelka v mateřské škole, zajímá mě, jaký mají pohled rodiče na běžnou mateřskou školu a na mateřskou školu, která vzdělává nebo využívá některých prvků alternativní pedagogiky. Dále jsem se zaměřila na sledování toho, jak sami rodiče přispívají ke zlepšení, k rozvoji a k podpoře komunikačních schopností svých dětí. Proto jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma: Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí v kontextu využití vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“. Chtěla jsem se zaměřit na názory a pohledy rodičů přímo v mateřské škole využívající alternativní program Začít spolu, ale mateřskou školou využívající program „Začít spolu“ mi bylo neumožněno realizovat zde výzkumné šetření, proto byly pro realizaci praktické části diplomové práce zvoleny mateřské školy využívající prvky Začít spolu a běžnou mateřskou školu.

Cílem teoretické části diplomové práce je přiblížit vývoj dítěte předškolního věku, vymežit faktory ovlivňující jeho vývoj, definovat hru a možnosti rozvoje komunikačních kompetencí a to v kontextu předškolního vzdělávání a dle alternativního programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“.

Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat, jakým způsobem se rodiče předškolních dětí podílejí na rozvoji komunikačních kompetencí a dílčích dovedností. Zjistit, zda v tomto ohledu existují relevantní rozdíly mezi rodiči dětí, které navštěvují běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu, která pracuje s prvky alternativního programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“.

Z metodologie bude využito dotazníkové metody, hospitace v jednotlivých mateřských školách a analýzy odborných pramenů a literatury.

1 Dítě předškolního věku

Vývoj dítěte je charakterizován rozdělením na určitá vývojová období, která začínají před narozením dítěte - jde o rozvoj psychických, poznávacích, řečových a motorických schopností a dovedností. Psychický vývoj každého jedince je ovlivněn vnějšími i vnitřními vlivy. Za vnitřní vlivy lze považovat dědičné předpoklady, za vnější vlivy lze považovat především působení rodiny a širšího sociálního okolí. Pro období předškolního věku jsou charakteristické změny ve vývoji osobnosti dítěte, v tělesných a pohybových funkcích, ve společenském a citovém vývoji, v poznávacích procesech. (Klenková, Kolbábková, 2010)

Jedním z charakteristických znaků pro dítě předškolního věku je uvolňování návaznosti na rodinu a rozvoj aktivity, která umožňuje, aby se dítě ve skupině uplatnilo a prosadilo. Přispívá to k osvojení norem chování, ke komunikaci. Myšlení v předškolním věku je prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem nebo aktuální situační kontext. Jedná se o jeden z hlavních a významných úkolů předškolního období a o jeden z předpokladů pro nástup do školy. (Vágnerová, 2000)

U dítěte předškolního věku je zpravidla (v kontextu zhodnocení komplexního vývoje dítěte) sledován také vývoj poznávacích procesů, tj. vnímání, paměť, myšlení, chápání prostoru a času, fantazie. (Klenková, Kolbábková, 2010)

„Předškolní věk zahrnuje období od dovršení třetího roku života dítěte do jeho vstupu do školy, to znamená přibližně do ukončení šestého roku života. Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita, která je však účelná. U dítěte také dochází k prosazování sama sebe.“ (Klenková, Kolbábková, 2010, s. 4)

Vzhledem k tomu, že se u dětí předškolního věku rozvíjí intenzivně i smysl pro estetično, což se projevuje tím, že předškolní dítě oceňuje krásné třídy, vyzdobené prostory MŠ. Předškolní třída by měla být pozváním atraktivní, stěny by měly být natřeny jemně pastelovými barvami, doplněny přírodním materiálem, obrázky. Důležité jsou police, které mají dvojí funkci – rozdělením prostoru na samostatné oblasti a poskytují místo dětem, kde mají přístup k hračkám a k různým materiálům, aby byly pro děti dostupné i přehledné. Materiály by měly být uspořádány tak, aby dítě vše našlo, aby to bylo pro dítě systematicky utříděné přehledné a dostupné. Je dobré, aby se dítě předškolního věku cítilo v mateřské škole „jako doma“, aby mateřská škola vytvářela přirozené prostředí? Předškolní děti potřebují pomoc, se naučit být k sobě ohleduplní.

Prostor třídy by měl být uspořádán a organizován do zájmových center či vzdělávacích center. Zájmová centra závisí na velikosti a uspořádání třídy, cílů vzdělávacího programu, na věku a charakteristice dětí a na personálu.

Každá mateřská škola by měla poskytnout prostor a vybavení pro nápaditou hru. Předškolní dítě musí mít zkušenosti s uměním a hudbou. Předškolní děti potřebují prostor pro hru a mít možnost pracovat s různými stavebnicemi. Hra pomáhá dětem rozvíjet jejich kreativitu, fantazii, učí matematické a prostorové koncepce. Dále předškolní děti potřebují rozvíjet své jazykové dovednosti a komunikační dovednosti. Předškolní třída by měla poskytnout prostor a materiály, které podporují rozvoj jazyka – obrázkové knihy, loutky, zrcadla, kamery, magnetofony apod., které lze využít pro podporu rozvoje jazyka. Předškolní děti jsou ochotny a připraveny se učit novým konceptům. Předškolní třída by měla obsahovat materiály pro manipulativní hry, řešení problémů, zkoumání. (Segal et al., 2014)

Děti v tomto věku myslí konkrétně a doslova, ne abstraktně nebo obrazně jako mládež nebo dospělí. Nejsou schopny uvažování nebo uspořádání abstraktních pojmů podél logických linií. Učí se prostřednictvím svých zkušeností doma, v mateřské škole, od pečovatele. Učí se „celými svými těly“ – milují chuť, dotek, pohyb, vůně a další. Teprve začínají rozvíjet některé gramotnosti, začínají psát své vlastní jméno, rozpoznávat písmenka abecedy, číselnou řadu. Rády používají jazyk, který potěší dospělé, i když to neznamená, že všemu rozumí. Důležitý je dostatek prostoru pro pohyb. A nesmíme zapomenout na to, že každé dítě se vyvíjí svým tempem a snažit se, aby se učení stalo zábavou a mateřská škola přátelským místem, kde chtějí děti být celý den. (Howe, 2009)

1.1 Vývoj poznávacích procesů dětí předškolního věku

V tomto věku se poznávání projevuje především v zaměřenosti na nejbližší pravidla, která v něm platí. Piaget (1970) nazval tento typický způsob uvažování předškolních dětí – názorné, intuitivní myšlení. Toto myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické – to znamená, že nerespektuje zákony logiky. Mezi jeho typické znaky patří například:

- egocentrismus (ulpívání na subjektivním pohledu, nepřesnosti v oblasti poznávání),
- fenomenismus (důraz na zjevnou podobu světa, dítě je fixováno na obraz reality),

- magičnost (jedná se o interpretaci dění ve světě fantazií, děti nedělají velký rozdíl mezi skutečností a fantazií),
- absolutismus (jedná se o přesvědčení, že poznání musí mít jednoznačnou platnost, tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty). (Vágnerová, 2000)

Vázanost na zjevné znaky je obecná, projevuje se ve vztahu k sobě samému. Dítě se odlišně chová i cítí v nějakém převlečení nebo naopak může odmítat změny účesu, odlišné oblečení ze strachu – ztráty identity. Vývoj myšlení je dlouhodobý proces, dítě získá schopnost chápat určité proměny postupně, v závislosti na jejich složitosti. Předškolní děti nejsou schopné uvažovat komplexněji, nedovedou chápat transformace, neberou v úvahu možnost, že nové uspořádání může být vráceno do původního stavu. Běžnou chybou v uvažování předškolních dětí je sklon třídit a posuzovat objekty podle toho, v jakém jsou vzájemném vztahu. Dítě interpretuje realitu tak, aby byla pro něj přijatelná a srozumitelná. U předškoláků se tento přístup mnohdy projevuje formou nepravých lží, tzv. konfabulací – dítě kombinuje vzpomínky s fantazijními představami. Fantazie má v tomto období zpravidla harmonizující význam.

Typickým znakem myšlení u dětí předškolního věku je nekoordinovanost a nepropojenost, útržkovitost, chybí komplexní přístup. Dítě v předškolním věku vyjadřuje svůj vlastní názor na svět prostřednictvím různých činností – je to například kresba, hra, vyprávění. Nejpřirozenější činností pro děti předškolního věku je hra, která má význam pro jeho celkový rozvoj a citové uspokojení. (Vágnerová, 2000)

1.2 Rozumový, emoční, psychický a sociální vývoj předškolních dětí

V předškolním období je velmi intenzivní rozvoj kognitivních procesů. Vnímání je převážně synkretické. V předškolním období začínají děti rozlišovat i doplňkové barvy. Rozvíjí se sluchová syntéza a analýza, zpřesňuje se vnímání figury a pozadí. Je nezbytný rozvoj sluchové diferenciaci Pro správný vývoj výslovnosti je nezbytný rozvoj sluchové diferenciaci. Rozvíjí se také chuťová a čichová percepce. Vnímání času a prostoru je v tomto období nepřesné. Paměť dítěte předškolního věku je mimovolní a konkrétní, úmyslná se objevuje až kolem šestého roku. Paměť je mechanická, můžeme sledovat i rozvoj slovně logické paměti. Pozornost dítěte je nestálá a přelétavá, důležitá je v tomto období představivost – probíhají fantazijní představy, které se projevují

ve výtvarném projevu dítěte, ale i v námětových hrách, pohádkách, atd. Myšlení je egocentrické, nedokáže se vcítit do pocitů a názorů druhého. Dochází k rozvoji zrakové syntézy a analýzy, vnímání figury i pozadí, zrakové paměti. Do zvláštností dětské psychiky řadíme kongruenci – soulad mezi chováním a prožíváním, labilita, zvýšená sugestibilita, synkretismus, egocentrismus, personifikace a eideitismus. Znakem dětské psychiky je i prezentismus, topismus a konkretismus. Rozvíjí se v tomto období smysl pro humor, vztek se vyskytuje méně, projevuje se při zklamání či neúspěchu. Z citů vyšších se vyvíjí city estetické, etické, sociální a intelektuální. Rozvíjí se jak k dospělým tak k vrstevníkům.

V předškolním období se dítě postupně učí, co je špatné, co je dobré, co je nesprávné, co je správné, co může a co nesmí. Důležitý je vzor dospělého. Socializace probíhá formou hlavní činnosti a to hry. Výrazně se projevuje temperament, mechanismus sebeovládání není ještě plně rozvinut. V předškolním období dochází k výraznému obohacení slovní zásoby a rozvoji řeči. Probíhá tzv. druhé ptací období, osvojí si zhruba 2000 až 2500 nových slov, na konci předškolního období dosahuje slovní zásoba 3000 až 4000 slov. Řeč začíná být velmi důležitým dorozumivacím prostředkem. Součástí identity jsou sociální role, které si dítě osvojuje a postupně identifikuje. V mateřské škole se dítě učí roli kamaráda, žáka, spolužáka. Učí se respektovat učitelku, spolupracovat s ostatními, učí se podřídit, ale i prosadit. (Bednářová, Šmardová, 2011; Švingalová, 2003; Šimíčková-Čížková, 2008)

1.3 Tělesný vývoj u dětí předškolního věku

V předškolním věku se mění tělesná konstituce dítěte. Pohyby se zdokonalují, jsou závislé na vědomí a jsou účelné. Děti předškolního věku by měly zvládat sebe obslužné činnosti. Dochází k rozvoji jemné motoriky – zejména drobné svaly prstů, k rozvoji manuální zručnosti. Pohybové schopnosti – motorika, motorické schopnosti se vzájemně ovlivňují s řečí. U dítěte, u něhož probíhá pohybový vývoj v souladu s vývojovou normou – nastupuje zpravidla v odpovídajícím období i vývoj řeči. Neobratné děti mohou mít nedostatky ve výslovnosti, než děti pohybově průměrné. Při opožděném motorickém vývoji nebo při postižení pohybového ústrojí bývá často i opožděn vývoj řeči. Důležité je rozvíjet u dětí předškolního věku hybnost celého těla – jemnou motoriku, hrubou motoriku i obratnost mluvidel.

Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého těla, je při ní potřeba sledovat

koordinaci jednotlivých pohybů. Cvičení jemné motoriky ruky a prstů je také velmi důležité, tak jako rozvoj celkové motoriky. Je to důležité pro psaní a pro souvislost ruky a řeči. Pokud má dítě obratnou ruku má zpravidla i obratná mluvidla. Je-li obratnost ruky i prstů snížena, mohou se objevit problémy s řečí. U dětí předškolního věku je také vhodné se zaměřit a ovlivňovat obratnost mluvních orgánů, tj. procvičovat pohyblivost jazyka, rtů, čelisti. Rozvíjet také mimiku – mimické svaly v obličeji, pohyby víček, úst, tváří, čela, a to za účelem správného vývoje řeči.(Klenková, Kolbábková, 2010)

1.4 Hra v předškolním věku

Hra je „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 75 in Svobodníková, 2012, s. 9)

Hra výrazně souvisí s komunikací a dítě se při ní rozvíjí po všech stránkách – sociální, tělesné, emocionální, psychické. Mezi prvními, kdo se zabýval hrou, byl Platón, který ve svých „Zákonech“ uvádí rady jak u malých dětí povzbuzovat hru. Dále Herbert Spencer považoval hru za projev zvláštní energie a síly, kterou dítě potřebuje vybit. Charakteristické pro malé děti je podporovat skákání, běhání a vést je k neustálé nepřetržité aktivitě.

Karl Gross viděl ve hře druh funkčního cvičení, kdy se dítě podobně jako zvířecí mládě připravuje do budoucího života. Hra je pro ně užitečné cvičení, zdokonalování dovedností, které budou potřebovat v dospělosti.

Granville Stanley Hall vypracoval tzv. rekapitulační teorii, kdy hra má zvláštní projev vývoje, při níž jedinec opakuje vývoj druhu.

Ve významu hry velice postoupil Sigmund Freud, kdy ve hře viděl možnost proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat přání a zaměření a využil ji jako metodu při léčení duševních onemocnění.

Další významnou teorií byla teorie ženevského psychologa Jeana Piageta. Hru dítěte spojuje s jeho intelektuálním vývojem a vysvětluje procesy akomodace a asimilace. Asimilace je proces, kdy se jedinec přizpůsobuje a mění informace zevnějšku a akomodace znamená, že se sám přizpůsobuje vnějšímu světu. Intelektuální vývoj je výsledkem těchto procesů, které by měly být v rovnováze. Pokud převládá,

akomodace dochází k nápodobě. Intelektuální vývoj rozděljuje Piaget na čtyři období, kdy od dvou do sedmi let probíhá symbolická reprezentace – dítě v ní opakuje to, co se naučilo. Mezi druhým a sedmým rokem nastupuje tzv. symbolická hra a hrové předstírání, jde o obohacenou vnitřní činnost – to je o nové situace a zkušenosti. (Opravilová, 2004)

Podstata hry je založena přímo na možnostech dítěte, která jsou pro něj přirozeně zvládnutelná a podporují jeho psychickou rovnováhu, přináší mu vyrovnanost a klid. Také ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit, vykonat, zpřesňovat jeho vědomosti, rozvíjet dovednosti, obohacovat sociální vazby a komunikaci. Hra by měla být pro dítě uspokojivá a příjemná. Hra je pro dítě cestou k pochopení lidského vztahu k předmětům a k zacházení s nimi, cestou poznání a pochopení, protože dítě samo chce do tohoto vztahu proniknout. Hra se také stává modelovou situací, ve které dítě poznává věci kolem sebe, samo sebe, ale i statní lidi v určitých situacích. (Opravilová, 2004)

Obsah hry u dětí určuje materiální i sociální prostředí, ve kterém dítě žije a jeho hra je odrazem prožitků a zkušeností.

Hra pro dítě představuje zkušenost, kterou prožívá a je pro něj přitažlivá a do jisté míry představuje jeho vlastní výtvor. Hra posiluje bezprostřední styk dítěte se světem, což má formativní charakter a opravdová hra je vždy smysluplná. Hra rozvíjí sociální a výrazovou stránku osobnosti dítěte, je formou životní praxe u dítěte. Hra je specifická forma poznání světa, dává příležitost k poznání a k rozvoji v oblasti sociální – rozvíjí schopnosti komunikace a socializace (mezilidské vztahy, volní jednání, jazykové dovednosti apod.). Hra je jako vedoucí činnost dítěte a má komplexní charakter. Hra je jednou z příležitostí pro vyjádření emocí, pro rozvíjení schopností důležitých pro socializaci a komunikaci. Dítěti pomáhá s jeho vlastní identifikaci. (Opravilová, 2004)

„Hra je pro dítě alternativním modelem komunikace, v němž vyjadřuje své emoce, zkouší vztahy a ověřuje si své vlastní pocity. Hra je důležitou součástí slovníku dítěte, protože mu dává možnost vyjádřit své city, problémy a zkušenosti způsobem, který by jinak nebyl možný. Hra tvoří vstupní bránu do světa dítěte a cestu k jeho osobnosti, proto může sloužit jako nepřímý prostředek pro domluvení se a poznání tam, kde ostatní prostředky selhávají.“ (Opravilová, 2004, s. 23)

Hra provokuje aktivitu všech filozofů, aby hledali příčiny, které jsou hnacím motorem, že člověk vykonává činnost, která člověku nepřináší žádný hmatatelný užitek, ale jen to, že si člověk hraje. Hra je aktivita svobodná, nikdo k ní nemůže být nucen,

nelze ji vykonávat na povel – jinak by přestala být přitažlivá, radostná. Pro učitelku mateřské školy z toho vyplývá to, že by neměla dítě do hry nutit, ale vytvořit pro hru příležitost. Hra je nejistá, nikdy nemůžeme říct, jak se bude vyvíjet, jak bude pokračovat, nezasahujeme do ní. Je vždy podřízena pravidlům. Znalost zákonitostí her pro učitelku mateřské školy má obrovský význam, umožňuje ji zorganizovat aktivity dětí, naplňovat její vzdělávací záměry. (Svobodová a kol., 2010)

„Pedagogická diagnostika tvoří každodenní součást práce pedagoga. Je založena na pozorování dítěte v různých situacích a rozboru výsledků jeho činnosti. Vychází ze znalosti dítěte, jeho rodinného prostředí a zdravotního stavu. Z dílčích pozorování si pedagog sestavuje osobitý individuální portrét každého dítěte, který je důležitým základem pro volbu metod, vhodných právě pro toto dítě.“ (Opravilová, 2004, s. 29)

1.5 Proces osvojování komunikačních schopností v předškolním věku

Slovo komunikace pochází z latiny a v literatuře nemá jednotnou definici. Hlubší i širší pojetí komunikace lze v češtině vyjádřit termínem sdílení.

Za základní komponenty, které jsou charakteristické pro primární okruhy považovány – porozumění (proces při němž rozumíme druhým a oni nám), proces (jde o přenos informací, emocí, idejí, dovedností prostřednictvím symbolů), symboly (komunikace verbální a neverbální, výměna myšlenek, idejí), interakce – sociální proces (druh komunikace), společenskost (sdělení, informace jenž byly vlastnictvím jednotlivce), moc, čas – situace (přechod od jedné situace ke druhé definované časem a místem), intencionalita (přenos informací s cílem změnit chování toho druhého), kanál – cesta – prostředek (jde o akt komunikace a přenos informací probíhá pomocí kanálů), spojování – propojování (proces komunikace, který propojuje jiné části reality), přenos – překlad – směna (tzn. to co je přenášeno je i sdíleno), redukce nejistoty (tzn. chovat se efektivně, posilovat ego, redukovat nejistotu). (Bytešnicková, 2012)

Sovák (in Bytešnicková, 2012) definuje tři formy komunikace – komunikaci, intraindividuální, extraindividuální a interindividuální. Intraindividuální je vázaná na vnitřní prostředí, extraindividuální je vázána na přírodní prostředí a interindividuální probíhá ve společenském prostředí a probíhá v různých formách a rovinách. Jedná se o verbální – tedy slovní komunikaci a nonverbální – mimoslovní komunikaci. Řeč

člověka je jeho charakteristickou biologickou vlastností. Jde o systém přenášení informací prostřednictvím jazykových znaků.

1.6 Rodina a mateřská škola

Současná mateřská škola a mateřská škola, kterou navštěvovali, rodiče dnešních dětí se velmi odlišují. Velký a základní rozdíl je v přijetí dětí i rodičů jako rovnocenných partnerů. Úkolem každé mateřské školy je navazovat a doplňovat rodinnou výchovu dítěte. Učitelka mateřské školy by měla přijmout rodiče jako odborníka i partnera. Respektovat ho, naslouchat jeho názorům, radit se s ním – jak správně vychovávat, aby společně našli optimální a nejlepší cestu pro vzdělávání dítěte. Současní rodiče dávají děti do mateřské školy s obavami, ale i s pozitivním očekáváním. Dnešní děti a dnešní rodiče jsou velmi výrazně náročnější. Rodiče vyžadují výuku cizích jazyků, sportovní kroužky, plavání, zpívání, keramiku, hru na flétnu a k tomu nejlépe čisté sterilní prostředí bez roztočů a pylů.

Dítě si neumí hrát, ale práci na počítači ovládá. Rodiče požadují, aby dítě v mateřské škole bylo šťastné a spokojené a našlo si kamarády. Pro učitelku MŠ je velmi náročné naplnit očekávání rodiny, dítěte a přitom respektovat. Partnerství s rodičem přináší učitelce obrovskou výhodu v tom, že může lépe poznat dítě a jeho svět. Pro rodiče to je přínosné v tom, že pozná metody a způsoby vzdělávání a učitelka je schopna rodičům nabídnout vzory v komunikaci s dítětem, najít optimální vzdělávací cestu, která bude vyhovovat a rozvine optimální předpoklady dítěte. (Svobodová a kol., 2010)

1.7 Komunikace s rodiči v prostředí mateřské školy

Nejvhodnější prostředí pro naplňování základních lidských potřeb představuje rodina jako místo bezpečí a jistoty, kde se od dětství utváří osobnost člověka. Domov je základní podmínkou šťastného dětství – dává člověku pocit důvěry, získání zážitků, vzpomínek. Mateřská škola představuje začátek systematického výchovného působení, kde se uplatňuje zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny. Dnešní mateřská škola je charakterizována svou otevřeností, neformálností a orientací na výchovu a vzdělávací cíle. Mateřská škola spolu s rodinou pomáhá dítěti ke spokojenému a lidsky hodnotnému životu. (Opravilová, 2002)

Předškolní dítě dokáže přijatelným způsobem vyjádřit svoje pocity a názory, které chce druhému sdělit. Přibližně okolo čtvrtého roku věku začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera (jeho citový vztah, vývojovou úroveň, sociální roli). V komunikaci s dospělými používají zdvořilejší způsob vyjadřování, vyhýbají se nežádoucím slovním výrazům. K vrstevníkům se vyjadřují přímo, používají často specifická oslovení a výrazy. Při hře s vrstevníky přechází komunikace mnohdy v monolog. V komunikaci s malými dětmi se dovedou částečně přizpůsobit jejich komunikačním schopnostem i možnostem a věnují větší pozornost vysvětlení a potřebám. (Vágnerová, 2000)

Důležité je, aby rodiče obdrželi dostatek informací o tom, jak funguje mateřská škola. Je vhodné, aby se rodiče dozvěděli, jak to v mateřské škole vypadá, pokud dítě nespí, zda chodí hromadně na záchod, jak je to s jídlem. Velmi dobře jsou hodnoceny informativní schůzky pro rodiče nově přijatých dětí. Učitelka by měla umět navázat komunikaci s rodičem a mít pozitivní vztah k dítěti a záležet jí na tom, aby se dítě v mateřské škole cítilo dobře a spokojeně. Učitelka by měla rodiči sdělovat informace o dítěti během dne v mateřské škole a pro rodiče jsou především velmi důležité pozitivní informace. Pozitivní informace udržují citové pouto mezi dítětem a rodičem, pocit uspokojení i naplněného očekávání. Radost z úspěchu spojuje rodiče a učitelky. Neznamená to, že bychom neměli dávat rodičům i negativní informace, ale lépe je pokud dáváme více pozitivních informací. Učitelka v komunikaci s rodiči by se měla především vyvarovat kritizování, ale i raději vychvalování dítěte. Vhodné je zapojování rodičů do dění mateřské školy - školní výlety, tvořivá odpoledne, školní slavnosti (besídky, průvody s lucerničkami apod.). (Svobodová a kol., 2010)

1.7.1 Zásady komunikace mezi rodičem a dítětem

V životě dítěte je důležité si všímat jeho reakcí, jeho chování k ostatním dětem. Mluvit s dítětem o jeho prožitcích – jak ono to vnímá. Hlavně věnovat čas komunikaci (rodič – dítě), tak aby byl vhodně využitý ze strany dítěte. Rodič funguje jako navigátor a to hlavně v prvních letech života. Čas by měl být v rodině vybudován podle vzájemné situace tak, aby vyhovoval rodičům i dětem. Je to čas, kdy jsou všichni členové rodiny pohromadě. Mezi další zásady patří klid. Není vhodné mluvit s dítětem ve chvíli, když rodič nebo dítě pospíchá, nebo dospělý vykonává nějakou činnost a nedokáže se plně soustředit na dítě.

Pro dítě je důležité sdělení konkretizovat na něčem, co vidí, co slyší, čemu rozumí, což přináší dítěti jistotu, je mu více jasné – co bude a jak. Dále je vhodné uplatňovat zásady jako je vzájemnost, naslouchání, omluva, verbální a neverbální komunikace, sdělování pocitů. Vzájemnost je velmi vhodná u dětí, které jsou spíše uzavřené, vhodné je, aby se rodič před dítětem rozpovídal, a potom bude komunikativní i dítě. Vzájemnost ve vztahu přináší větší otevřenost, silnější vytváření vztahu, oboustrannou spolehlivost. Naslouchání spočívá ve vzájemné shodě – o čem dítě mluví, je-li dobře pochopeno, zda je jeho komunikace jasná a konkrétní. Zásada jako je omluva by měla být dítěti důkladně vysvětlena, protože děti mnohdy tvrdí, že se nemusejí omlouvat. Sdělování pocitů u dětí je vhodné podporovat, aby se nebálo svoje pocity vydávat najevo ze sebe fyzickou aktivitou. Důležité je, aby rodič dítě učil o těchto pocitech mluvit. (Špaňhelová, 2009)

1. 7. 2 Komunikační prostředky v komunikaci mezi rodičem a dítětem

„Nebudu daleko od pravdy, řeknu-li, že s komunikací stojí i padá naše úspěšnost v různých oblastech našeho života, náš klid, naše vztahy, naše práce, naše porozumění tomuto světu a tak dále a tak dále. Je tedy patrné, že se jedná o jednu ze základních a velevýznamných existenčních činností člověka. Nedá se od něj oddělit stejně, jako on se nedá oddělit od ní. Prostupuje prakticky všechny složky našeho života a ovlivňuje celou naši osobnost. Komunikace je tedy nesporně jevem, který v našich životech stojí za pozornost.“ (Valenta, 2005, s. 13)

Jedním z obecných pravidel při komunikaci s dítětem je přiměřenost výrazových prostředků věku dítěte, zejména jeho vývojové úrovni, na které se dítě nachází a přizpůsobit slovník úrovni a věku dítěte. Při komunikaci s dítětem je důležité se snížit na jeho úroveň, aby dítě vidělo do naší tváře a udržovat s ním při komunikaci oční kontakt. Dítě potřebuje dostatek času na vyjádření svých myšlenek, proto je vhodné při komunikaci na dítě nespěchat. Nová slova je vhodné neustále opakovat, používat gesta pro lepší srozumitelnost a i pro ulehčení komunikace dítěti. Při komunikaci zpomalit tempo, přizpůsobit délku vět, poskytovat dítěti správný řečový vzor vět i slov, podporovat dítě v napodobování. U dětí s řečovými obtížemi je nutné podporovat jeho sebevědomí, vést ho k překonávání komunikačních bariér. (Mlčáková in Vrbová, Jehličková a kol., 2012)

Pro vzájemný vztah je důležité povzbuzovat, poradit mu, ukázat mu nová řešení.

Upozornění je také vhodné v komunikaci – upozornění je konkrétní a splnitelné ze strany rodičů. Začít spolu – mnohdy se stane, že jeden z rodičů nevydrží, nezvládne komunikační situaci, křičí, je nervózní, přepracovaný. Proto je vhodné se omluvit a nebát se nového začátku, nové komunikační situace. Pro vybudování vzájemné důvěry a otevřenosti je nesmírně důležitá otevřenost v komunikaci. To znamená mluvit s dítětem o čemkoliv, co ho zajímá, co je mu nejasné apod. Nemějme také obavu použít kritiku ve vzájemné komunikaci, nebát se kritiky i ze strany dítěte – vzájemná pomoc obou stran dítě – rodič. Ve vzájemné komunikaci by mělo také proběhnout uzavření komunikace, z jedné nebo z druhé strany. Pokud dítě nepříjemnou věc rychleji sdělí, nermoutí se, je dříve bez starostí. V komunikaci s dítětem bychom se měli vyvarovat vyhrožování, mlčení, manipulace, ponižování a nadřazenosti, zamlčování, nedůvěry v komunikaci a v chování. (Špaňhelová, 2009)

1. 8 Pravidla komunikace s předškolákem

Komunikace v životě předškoláka ve věku 3 – 6 let je velmi důležitá. Získává tím jistotu, která je pro něho velmi potřebná. V tomto věku se děti často setkávají se svými vrstevníky, a to – bez přítomnosti rodičů. Děti potřebují objasňovat věci a události od rodičů. Mnohdy jsou vidět na dětech odlišnosti, některé děti hodně komunikují, jiné jsou mlčenlivější. V tomto období si dítě vytváří vzorce chování, podle toho, „co vidí“, vytváří si je nápodobou.

Ze strany rodiče je zapotřebí být vhodným příkladem pro dítě. V tomto období se objevuje opakování nepatřičných slov ze strany dětí. Dítě to vnímá jako něco nového, vzrušujícího, neboť taková slova často neslyší. Dále je typické v tomto věku, že děti více prožívají fantazii. U těchto dětí v tomto předškolním věku je důležité podporovat sebevědomí, prožívat chvíle, kdy si může promluvit se svými rodiči, co navzájem prožili, jaký měli den, co se nepovedlo. Pokud vedeme, komunikaci s dítětem v předškolním období je nutné mu vždy odpovídat pravdivě. (Špaňhelová, 2009)

K posilování sebevědomí u dítěte předškolního věku je také velmi důležité ztotožnění s rodiči, které slouží jako obohacení dětské identity. Pomáhá mu diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit. Součástí identity se pro dítě stává cokoli, je to něco co k dítěti určitým způsobem patří – věci, lidé, prostředí, v němž žije. Sociální role jsou také součástí identity dítěte předškolního věku. Uvědomují si rozdíl obou pohlaví – mužské, ženské, znají i obsah

dívčí i chlapecké role. Mění se morální uvažování v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenostech. Předškolní dítě akceptuje pravidla chování taková, jaká mu prezentují uznávané autority. Jde o tzv. heteronomní fázi morálního vývoje, což znamená, že dítě nemá svůj vlastní názor a je závislé na názorech a chování dospělých. Dosažení vyššího stupně morálního vývoje je ke konci předškolního věku, kdy dítě má schopnost pociťovat vinu za nežádoucí chování. Pocity viny znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení a jejich porušení za nepříjemné. Pro tento věk je také typická vazba na konkrétní situaci či nějaký čin. Učí se také žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, jde především o rozvoj prosociálního chování. Jeho rozvoj je spojen se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb, s dosažením určité úrovně empatie.

Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí, je také výsledkem sociálního učení a jedním z předpokladů pro jeho rozvoj je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Děti předškolního věku také dovedou projevit empatii a zkouší pomoci svým vrstevníkům, dospělým v nesnázích. Pro psychický vývoj předškolního dítěte má velký význam rodina. Rodiče představují pro dítě emocionálně významnou autoritu, jakýsi ideál, jemuž se chtějí zpravidla ve všech směrech podobat. (Vágnerová, 2000)

2 Komunikační kompetence

Z pohledu pedagogiky kompetence znamenají novou orientaci ve vzdělávání. Jde o vyváženost a zaměření na kvalitní hodnotovou orientaci, ovládnutí metod, jak se naučit poznávat, jednat a žít společně. V Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání je charakterizován obecný pojem kompetence, z něho vycházejí i kompetence vztahující se k předškolnímu věku, které jsou chápány jako prožitky, poznatky, zkušenosti, postoje, hodnoty, které by mělo dítě získat na základě předškolního vzdělávání. Kompetence představují orientační ukazatele rozvoje a učení předškolního dítěte, slouží především k individuální diagnostice a k individuální práci s dětmi. (Kropáčková, 2008)

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se doplňují, propojují, postupně se stávají složitějšími a tím i využitelnějšími. Je to proces dlouhodobý a složitý, začíná v období předškolním vzdělávání, pokračuje v základním, středním a postupně se dotváří v průběhu života. Proto klíčové kompetence tvoří základ vzdělávání na všech úrovních a pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. (RVP pro PV, 2004)

Komunikační kompetence lze definovat např.:

„Pojem „komunikační kompetence“ vyjadřuje schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely“ (Kocurová, 2002 in Bytešníková, 2012, s. 15)

Dle RVP pro PV lze konstatovat, že výše uvedená definice koresponduje s komunikačními kompetencemi s vymezenými v RVP pro PV. Mezi komunikační kompetence v RVP PV pro dítě ukončující předškolní vzdělávání můžeme uvést: domlouvá se gesty i slovy, ovládá dovednosti předcházející psaní a čtení, dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, nálady a pocity různými prostředky, průběžně rozšiřuje slovní zásobu, dovede využít informativních a komunikativních prostředků, atd.

„Komunikační kompetence jsou definovány jako „soustava jazykových pravidel vlastních mluvcím (i posluchači), která jsou předpokladem pro vznik konkrétního jazykového projevu“ (Petráčková, Kraus 1995, s. 404 in Vrbová, 2012, s. 23)

Průcha (2001) charakterizuje pojem komunikační kompetence jako soubor dovedností a jazykových znalostí, umožňujících mluvcím realizovat komunikační

potřeby, a to přiměřeně k charakteristikám posluchačů, k určité situaci, apod. Zahrnuje také uplatňování sociokulturních pravidel.

2.1 Komunikační kompetence z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání představuje jeden ze základních pedagogických dokumentů státní úrovně, který vymezuje oblasti vzdělávání, konkrétní cíle, obsah vzdělávání, podmínky vzdělávání a vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Rámcový program pro předškolní vzdělávání je zpracován volně a otevřeně, to umožňuje pedagogům vhodně vytvořit školní vzdělávací program, který bude odpovídat veškerým požadavkům, které jsou kladeny na předškolní vzdělávání. (Bytešníková, 2012)

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 6)

Předškolní vzdělávání je považováno za prvopočátek vzdělávání. Toto vzdělávání je vázáno k individuálním vzdělávacím potřebám a k možnostem jednotlivých dětí. Předškolní pedagog by měl v celém procesu uplatňovat odpovídající a vhodně zvolené metody a formy práce. Využívat kooperativního učení, činnostního učení, ale i spontánního sociálního učení. Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti každého dítěte – přitom je nutné brát ohled na jeho individuální schopnosti, potřeby a možnosti. Rámcově vzdělávací program stanovuje cíle, které k rozvoji dětí napomáhají. Předškolní vzdělávání vymezuje obecné záměry v podobě rámcových cílů a ty jsou promítnuty do pěti oblastí. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální. Očekávané výstupy rámcových cílů jsou vyjádřeny pomocí klíčových kompetencí. Každá z klíčových kompetencí je rozpracována a pedagogům nabízí určitou představu, co by mělo dítě předškolního věku zvládnout, než nastoupí do školy. Jednou z hlavních klíčových kompetencí je kompetence komunikativní. (Bytešníková, 2012)

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je navazovat a doplňovat rodinnou výchovu, pomáhat dítěti zajistit prostředí s dostatkem přiměřených a mnohostranných podnětů k aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání by mělo smysluplně obohacovat denní program dítěte a to po dobu předškolních let a poskytovat odbornou péči dítěti. Snahou předškolního vzdělávání je usnadňovat dítěti jeho životní i vzdělávací cestu. Musí být, ale maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. Předškolní vzdělávání plní i úkol diagnostický a to zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami., kterým je poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšit jejich vzdělávací a životní šance. Pro dítě předškolního věku mohou, být dosažitelné vedle dalších kompetencí i kompetence komunikativní např. s ohledem na tyto kompetence by již předškolní dítě mělo hovořit ve vhodně formulovaných větách, slovně reaguje a vede smysluplný dialog, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity i nálady různými prostředky, ovládá dovednosti předcházející psaní a čtení, v běžných situacích komunikuje bez ostychu a zábran s dospělými i dětmi, rozšiřuje svou slovní zásobu a používá ji k dokonalejší komunikaci s okolím, dovede využít komunikativní i informativní prostředky, se kterými se setkává a další. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

2.2 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie. Je to jeden ze základních termínů současné logopedie. Vymezení předmětu oboru logopedie není snadnou záležitostí, předpokládá se rozlišení pojmů jazyk a řeč. Logopedie se zabývá schopností člověka používat jazyk. (Klenková, 2006)

„Komunikační schopnost a narušenou komunikační schopnost je nutné vnímat v celé její šíři – nelze se zabývat jen foneticko – fonologickou (zvukovou) stránkou řeči. Takový pohled je velmi zúžený. Při sledování komunikační schopnosti jedince a jeho narušené komunikační schopnosti se sledují i další roviny jazykových projevů, tzn. i lexikálně – sémantická (zjednodušeně ji můžeme nazvat obsahovou), morfologicko – syntaktická (gramatická), ale taktéž pragmatická rovina“. (Lechta in Klenková, 2006, s. 52, 53)

Téma narušené komunikační schopnosti je nutné uvést definicemi několika důležitých pojmů, které s komunikací souvisí. Protože narušená komunikační schopnost

se nejčastěji týká vad, poruch řeči, proto je důležité rozumět termínům jazyk, mluva, řeč. (Slowík, 2007)

„Pojmem jazyk označujeme souhrn sdělovacích prostředků používaných ve společenské skupině (národ, menšina, sociální skupiny); řeči pak rozumíme schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci; mluva je způsob používání řeči, včetně emocionálního zabarvení (může být např. nedbalá, afektovaná atd.).“ (Slowík, 2007, s. 85)

Narušená komunikační schopnost se netýká pouze mluvené řeči, ale zahrnuje také její grafickou formu a mimoverbální prostředky. Mluvená řeč je nejpoužívanějším dorozumívacím prostředkem naší společnosti v sociálním prostředí, proto poruchy řeči a vady jsou problematikou logopedie. (Slowík, 2007)

„Komunikační schopnost – schopnost výměny informací mezi producentem (vysílajícím) a recipientem (přijímatelem). Komunikační schopnost je narušená pokud některá rovina jazykových projevů působí interferenčně na komunikační záměr“ (Lechta, 2003 in Vrbová, Mlčáková, Jehličková a kol., 2012, s. 23)

2.2.1 Okruhy narušené komunikační schopnosti dle Lechty

Lechta (in Michalík ed., 2011) uspořádal narušení komunikační schopnosti do deseti okruhů. Při třídění použil symptomatické hledisko, které vymezuje jednotlivé typy narušené komunikační schopnosti na základě symptomu, který je pro daný typ narušení nejcharakterističtější. Pořadí těchto okruhů není závislé na jejich závažnosti a není závazné.

- **Vývojová nemluvnost** – do této kategorie zařazujeme opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii, jedná se o narušení vývojové, ne získané.
- **Získaná neurotická nemluvnost** - do okruhu patří získaná ztráta schopnosti orálně komunikovat - mutismus, jeho výběrová forma – elektivní mutismus. Příčina je neurotická (psychogenní).
- **Získaná organická nemluvnost** – řadíme sem především afázii – ztráta schopnosti používat fatické funkce, často se kombinuje se ztrátou schopnosti číst, psát, počítat a narušením gramatické složky řeči. Příčina je organického podkladu.
- **Narušení článkování řeči** – do tohoto okruhu zařazujeme poruchy artikulace, dysartrii a dyslálii (patlavost). Dysartrie postihuje všechny složky artikulace –

respiraci, fonaci, artikulaci a rezonanci. Pokud je narušená jen poslední složka mluvíme o dyslálii.

- **Narušení zvuku řeči** – do tohoto okruhu zařazujeme rinolálii (huhňavost) a palatolálii – vzniká v důsledku rozštěpových vad obličeje.
- **Poruchy hlasu** – mezi poruchy hlasu patří především dysfonie a afonie, většinou jsou získaného původu. Jde o naprostou absenci hlasu, neschopnost vytvořit hlas.
- **Narušení plynulosti řeči** – do tohoto okruhu zařazujeme breptavost a koktavost, které velmi narušují plynulost řeči.
- **Narušení grafické formy řeči** – do tohoto okruhu patří především poruchy, které patří mezi tzv. specifické poruchy učení. Mohou být vývojové, ale i získané. Týkají se narušení čtení – lexie, psaní – grafie, pravopisu – ortografie, počítání – kalkule, jedná se o dysgrafie, agrafie, dyslexie, alexie, dysortografie, aramatismy, dyskalkulie, akalkulie.
- **Symptomatické poruchy řeči** – jedná se o okruh poruch řeči, které jsou symptomem jiného zdravotního postižení či onemocnění (sluchového, zrakového, somatického a dalších).
- **Kombinované vady řeči** – jednotlivé typy narušené komunikační schopnosti se mohou kombinovat, jak v rámci jednotlivých, tak i rozdílných okruhů. (Lechta, 2011).

2.2.2 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti

Etiologie narušené komunikační schopnosti je různá, při dělení příčin se často využívá časové nebo lokalizační hledisko. Z časového hlediska se jedná o příčiny v období prenatálním, perinatálním, postnatálním. Z lokalizačního hlediska řadíme nejčastěji genové mutace, vývojové odchylky, aberace chromozómů, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů, dále se může jednat o působení nevhodného, nestimulujícího, nepodnětného prostředí a narušení sociální interakce. Podle stupně můžeme rozlišit narušení komunikační schopnosti na úplné nebo částečné. Jedinec, u něhož se vyskytuje, narušení komunikační schopnosti si tento svůj nedostatek uvědomuje, ale někdy si ho nemusí uvědomovat. Narušení může být hlavním nebo dominantním projevem nebo může být symptomem jiného dominantního postižení. (Klenková, 2006)

2.2.3 Možnosti a terapie diagnostiky narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku

Důležitou součástí speciální pedagogiky je diagnostika, která může probíhat na dvou úrovních a to na laické např. v rodině nebo odborné a ta je zajišťována resorty školství, zdravotnictví, práce a sociálních věcí či nestátními subjekty. Diagnostika je proces, který směřuje ke stanovení diagnózy. Termín diagnostika je spojen s procesem, který obsahuje soubor odborných aktivit a termín diagnóza vyjadřuje výsledek procesu. Diagnóza je výsledkem diagnostické činnosti odborníků. Diagnostiku máme např. lékařskou, psychologickou, sociální, pedagogickou. Důležitá je komplexní diagnóza, při které dochází k prolínání a doplňování diagnostické činnosti odborníků. Důležitý je vždy individuální přístup a logopedická diagnostika u osob s narušenou komunikační schopností. Dle etiologie diagnostiku dělíme na symptomatickou – kdy není příčina známá, jsou sledovány pouze příznaky a kauzální – kde je příčina známá. Z časového hlediska ji rozdělujeme na vstupní, průběžnou, výstupní. Podle rozsahu na parciální, která sleduje nejdůležitější vlastnosti a znaky jedince k jeho určitým aktuálním projevům, a na globální, která sleduje nejdůležitější znaky a vlastnosti v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem a diferenciatní, která se zabývá symptomy pro určitá postižení a snaží se určit konkrétní diagnózu. (Rádlová, 2004)

Logopedická diagnostika je dynamický proces spočívající v modifikaci používaných metod a metodik. Výsledkem logopedické diagnostiky je logopedická diagnóza a ta je výsledkem individuálního logopedického přístupu ke klientovi. Logopedická diagnostika vymezuje tři úrovně:

- orientační vyšetření (depistáže, screeningová vyšetření, vyšetřuje, zda má dítě narušenou komunikační schopnost nebo ne)
- základní vyšetření (zjišťuje konkrétní druh a základní diagnózu)
- speciální vyšetření (specifikuje a zpřesňuje daný druh narušené komunikační schopnosti, jeho stupeň, druh, následky a je často vázáno na další vyšetření). (Škodová, Jedlička, 2003)

Metody logopedické terapie dělíme na stimulující (opožděné a nerozvinuté řečové funkce), korigující (narušené řečové funkce), redukující (zdánlivě ztracené, dezintegrované řečové funkce). V logopedické terapii můžeme také aplikovat metody a postupy speciální pedagogiky (kompenzace, reedukace, rehabilitace), z obecné

pedagogiky (metoda příkladu – řečový i hlasový vzor, metoda cvičení), metody a techniky v logopedii, specifické intervenční metody. (Michalík ed., 2012)

2.2.4 Pravidla komunikace s dítětem předškolního věku

Při komunikaci s dětmi je obecným pravidlem přiměřenost užívaných výrazových prostředků věku dítěte a to nejen věku chronologického, ale důležitost vývojové úrovně, na které se dítě nachází – to znamená přizpůsobit slovník věku dítěte a úrovni dítěte. Při komunikaci se snížit na jeho úroveň, aby dítě mělo s námi oční kontakt a vidělo do naší tváře. Dát dítěti více času na vyjádření myšlenek. Opakovat nová slova, opakovat komunikační situace, používat při komunikaci gesta – jako je kroucení hlavou, ukazování prstem. Dále je vhodné při komunikaci zpomalit tempo, přizpůsobit délku vět, podporovat dítě v napodobování, popisovat předměty, děje, události, komentovat to co dítě dělá, poskytnout dítěti správný mluvní vzor slov i vět, neskákat mu do řeči, nepřerušovat, využívat určitých stereotypů při komunikaci. Důležité je respektovat komunikační dovednosti dítěte, řečový projev dětí může být méně srozumitelný až nesrozumitelný pro špatnou výslovnost, artikulační neobratnost, dítěti mohou chybět výrazy nebo užívá nesprávné výrazy, některé děti mohou při komunikaci používat pouze zvuky, zvukomalebná slova (onomatopoeia). Vhodné je dítě při komunikaci motivovat, pomoci mu aby se vyjádřilo dostupnými prostředky i neverbálně. Je třeba, aby dítě zažilo komunikační úspěch, aby vyjádřilo, co chtělo všemi dostupnými prostředky. U dětí s řečovými obtížemi je nutnost podporovat zdravé sebevědomí a vést ho k překonávání komunikačních bariér. U dětí, které mají nesrozumitelnou řeč nebo nemluví vůbec, je možnost využití alternativní a augmentativní komunikace (= AAK), používání jakékoliv formy alternativní či augmentativní formy vede k rozvoji myšlení a řeči dítěte, neomezuje rozvoj mluvené řeči, ale naopak ho doplňuje. Pro rozhodnutí využití AAK je nutné zvážit veškeré okolnosti a konzultovat to s dalšími odborníky – logoped, psycholog. (Jehličková in Vrbová a kol., 2012)

2.2.5 Organizace logopedické péče

Logopedická péče je v České republice poskytována ve třech resortech. Resort ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, resort zdravotnictví, resort práce a sociálních věcí. V resortu MŠMT ČR je logopedická intervence poskytována

na základě Metodického doporučení k zajišťování logopedické péče ve školství č. j. 14712/2009-61. Toto doporučení vymezuje, kdo je logoped, kdo logopedický asistent a jaké kdo má pravomoce ke svému dosaženému vzdělání v oblasti realizace logopedické péče. (Vrbová a kol., 2012)

Logopedická péče může být zajišťována v zařízeních státních (v lázních, na poliklinikách, v nemocnicích, ve školách, na klinikách, v soukromých zařízeních, ve školských poradenských zařízeních) a v zařízeních nestátních (charitativních, církevních, městských). Logopedi pracují s klienty všech věkových kategorií a logopedická intervence je poskytována předškolním dětem, jedincům školního věku, adolescentům, dospělým, osobám ve stáří. V rámci rané péče mohou být poskytovány i odborné služby logopedického charakteru dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám, dětem ohroženým v biologickém, sociálním i psychickém vývoji v období od narození zhruba do tří let, resp. do nástupu dítěte do školní instituce – do sedmi let věku dítěte. Logoped ve zdravotnickém zařízení podléhá podmínkám legislativy a péči v tomto resortu realizují kliničtí logopedi a logopedi např. v těchto zařízeních – privátní logopedické ambulance, na neurologických odděleních, na oddělení psychiatrie, v rehabilitačních ústavech, atd. V resortu školství je přizpůsobení logopeda zejména školskému zákonu a příslušným vyhláškám. Podmínky organizačního zabezpečení logopedické péče v resortu školství vymezuje Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61. Logopedi zde pracují ve speciálně pedagogických centrech, v mateřských školách logopedických, ve speciálně pedagogických centrech logopedických, v pedagogicko-psychologických poradnách. Logopedická intervence v resortu práce a sociálních věcí je součástí komplexní rehabilitace klientů v denních stacionářích, týdenních stacionářích, v domovech pro osoby se zdravotním postižením. Jedná se především o klienty s narušenou komunikační schopností, s mentálním postižením, smyslovou vadou a další. Logoped zde rozvíjí především komunikační schopnosti dle možností a schopností klienta, může aplikovat systémy alternativní a augmentativní komunikace. (Michalík ed., 2012)

Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který zabezpečuje vzdělávání a výchovu, poskytuje služby dětem a mládeži od 3 let až po ukončení školního vzdělávání, rodičům a školským pedagogickým pracovníkům. Systém pedagogicko-psychologického poradenství tvoří výchovní poradci, kteří pracují na všech typech a stupních škol, zajišťují problematiku profesní orientace žáků. Dále školní psycholog, školní speciální pedagog, kteří se zaměřují na snižování rizika vzniku

výchovných a výukových problémů u žáků. Jako samostatné subjekty jsou pedagogicko-psychologické poradny, které zajišťují psychologické a speciálně pedagogické služby v daném regionu pro děti, mládež, rodiče, pedagogické pracovníky. Speciálně pedagogická centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení. Úzce spolupracují se školami, kde jsou žáci se zdravotním postižením integrováni. Prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže zajišťují střediska výchovné péče. Otázky pedagogicko-psychologického poradenství řeší institut pedagogicko-psychologického poradenství. Je to organizace s celorepublikovou působností a zajišťuje koordinaci poradenského systému a další vzdělávání poradenských pracovníků. (Pipeková, 1998)

2.3 Komunikační schopnosti předškolního dítěte

Z hlediska komunikace lze hodnotit řeč psanou, řeč mluvenou a také úroveň komunikace neverbální, neslovní. Při řečové expresi lze sledovat úroveň artikulace, lze posuzovat užívání gramatických kategorií, verbální pohotovost, fluenci projevu, slovní zásobu i tzv. prozodické faktory řeči – melodie řeči, tempo řeči, pomlky v řeči, přízvuk, hlasitost. Často je ovlivněna individuálními schopnostmi, působením vnějšího prostředí a dalšími faktory.

Základní vývoj řeči u dětí by měl být ukončen okolo šestého či sedmého roku věku. Toto platí i pro vývoj výslovnosti. Dítě, které vstupuje do 1. třídy by, mělo správně artikulovat všechny hlásky, které jsou nezbytné pro dosažení úspěchu při nácvičení čtení a psaní. Pro dosažení správné artikulace je nutné zabezpečit rozvoj fonemického sluchu – dítě přesně diferencuje jednotlivé hlásky, dále vhodný mluvní vzor – důležitost sociálního prostředí a komunikace s dítětem, dále rozvoj motoriky mluvidel – rozvoj obratnosti jazyka, rtů, např. formou hry. (Rádlová, 2004)

Včasná diagnostika je důležitá pro určení rizik ve vývoji řeči, odhalení deficitů, stanovení plánu pro správný rozvoj řeči. Diagnostika zahrnuje vyhodnocení z hlediska pedagogického, logopedického, speciálněpedagogického, ze kterého vychází individuální péče. Diagnostiku pedagogickou provádí pedagog, který má dítě v péči, je důležité hodnotit anamnestické údaje, zdravotní obtíže, zdravotní stav, rodinné prostředí, prostředí školy. Oblasti, které pedagog posuzuje, jsou zahrnuty do speciálněpedagogické diagnostiky – sluchová percepce, kinestetické vnímání, zraková percepce, pravolevá a prostorová orientace, hmat, grafomotorika, jemná a hrubá

motorika.

Do oblasti diagnostiky dále patří rozumové schopnosti, sebehodnocení, sebepojetí, zájmy, řeč, prožitky a zkušenosti, paměť, úroveň koncentrace, vnímání sebe samého, temperament. Důležité je i posuzovat chování dítěte při komunikaci, tzv. koverbální chování – zda nedochází k rušivým projevům řeči, jako je např. mrkání, grimasy, pohyby celého těla apod. Do komplexní logopedické diagnostiky patří i hodnocení symbolických funkcí – to je rozlišování barev, písmen, čísel, pravolevá orientace, matematické představy, laterality ruky i oka, zrakové vnímání, motorika, koordinace, koncentrace pozornosti. (Jehličková in Vrbová a kol., 2012)

2.4 Komunikace s dítětem v mateřské škole

Pro vzdělávání v mateřské škole je nutné vytvořit příznivé podmínky. Základní podmínkou je komunikace učitelky s dítětem a naplňování potřeb dítěte a to nejen dětí, ale i zaměstnanců, rodičů a dalších osob, které se podílejí na realizaci vzdělávání. Důležité je tedy naplňování potřeb dětí a to je dle teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa – pětistupňová pyramida, ve které je každé patro vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Není-li naplněno spodní patro, tak podle Maslowa není možné naplnit žádné z vyšších pater. Spodní patro zahrnuje fyziologické potřeby (jídlo, spánek a odpočinek, pohyb, vyměšování, hygienické potřeby, potřeba absence bolesti, sexuální potřeby), další patro je potřeba bezpečí (bezpečné prostředí, bezpečná učitelka, pravidla v mateřské škole), potřeba lásky a náležitosti (oční kontakt, úsměv, soustředěná pozornost, tělesný kontakt, slovo, dárky), potřeba uznání (respektování druhými lidmi, efektivní komunikace, absence trestů), potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění. (Svobodová a kol., 2010)

2.4.1 Faktory ovlivňující komunikaci s dětmi v mateřské škole

Pro dítě je jedním z dospělých, se kterým se předškolní dítě setkává mimo rodinu, učitelka v mateřské škole. Pro dítě je zpravidla vzorem, který mu umožňuje vytvářet si hodnoty, a to na základě pozorování jejího chování - je to její chování, komunikace, názory, to co se jí líbí nebo nelíbí, co má nebo nemá ráda. Děti přijímají učitelku pozitivně, je pro ně velmi důležitá a v jejich životě má významné místo a na jejím názoru jim velice záleží. Učitelka by měla být vzorem při dodržování určitých návyků,

děti by měly slyšet její komunikační vzor.

Vzdělávání v mateřské škole je kontinuální proces, do kterého jsou zpravidla zapojeni všechny děti a dospělí. V tomto věku hraje velkou roli observační učení, při kterém děti získávají především sociální zkušenosti – jeho prostřednictvím spoluprožívá situace s druhými dětmi. Dále je důležitá pozitivní zpětná vazba, je velká škoda to, že při vysokých počtech dětí, které dnes ve třídách jsou, dávají učitelky častěji negativní zpětnou vazbu.

Díky komunikaci můžeme druhému člověku vyjádřit své pocity, informovat ho o tom co se nám líbí a co ne, můžeme vyjádřit i to co k němu cítíme, dokazujeme zájem a důvěru. Vztahová komunikace přináší rodičům informace, že se učitelka zajímá o jejich děti a záleží jí na tom, co děti cítí. Snaží se udržovat dobré vztahy mezi lidmi. Tím jak s dítětem komunikujeme, tak mu nastavujeme tzv. sociální zrcadlo. V tomto zrcadle vidí svou osobnost z pohledu druhé osoby. Díky naší komunikaci si děti vytváří představu o tom, jaké jsou, vytváří si obraz sebe samého. Naše děti by měly mít šanci, že pro ně bude respektování druhých samozřejmostí. (Svobodová a kol., 2010)

2.5 Mateřská škola a rodiče

Mateřské školy jsou v dnešní době otevřené rodičovské veřejnosti. Ředitelé mateřských škol organizují dny otevřených dveří pro rodiče, pořádají oslavy dnů matek, organizují dny tatínek a dědečků, což jsou příležitosti k návštěvě, které děti moc potěší. Tato návštěva má i velký význam pro rodiče, umožní jim vidět dítě v jiném prostředí než domácím. Často se stává, že se dítě chová jinak doma a jinak mezi vrstevníky v mateřské škole. Rodič může také porovnat a má tu možnost úroveň svého dítěte s ostatními dětmi.

Mateřské školy spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, také i se speciálně-pedagogickými centry a často doporučují rodičům vyšetření školní zralosti. Vhodné je pokud rodiče dají výsledky učitelkám v mateřské škole, protože na základě diagnostiky může učitelka dítě dále rozvíjet. Pokud rodiče nepředají informace a ani učitelku neinformují, mohou dítěti uškodit. Důležitá je spolupráce mezi školou a rodinou ve prospěch dítěte. Rodiče velmi často očekávají, že mateřská škola připraví dítě na vstup do základní školy. Učitelé základních škol předpokládají zase, že děti, které pravidelně navštěvovaly mateřskou školu, budou mít vytvořeny základní kompetence budoucího školáka. Znamená to konkrétně, že budou mít děti osvojeny

základní dovednosti, znalosti a návyky, které jsou nutné pro úspěšný vstup do základní školy. (Kropáčková, 2008)

2.6 Prostředky k rozvoji a k podpoře komunikace předškolních dětí

Mateřská škola je prostředím, která naplňuje potřeby dětí a má vliv na jejich vývoj. V předškolním věku vnímá dítě vše bezprostředně a samozřejmě. Pro dítě je velmi důležité jak se v mateřské škole cítí. Naučí se orientovat v sociálních vztazích, dokáže navazovat kontakty s ostatními dětmi, s dospělými. Předškolní příprava se uskutečňuje ve všech situacích a činnostech, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou. Některé činnosti jsou zaměřené na rozvíjení dovedností potřebných do školy, jiné jsou spíše komplexnější a jejich vliv na dítě je generalizovanější, jeho schopnosti lze rozvíjet všestranněji.

Pro rozvoj paměti je vhodný nácvik básní, písniček, vytváření dárků, přáníček, dramatické pásmo, učí se tím samostatně vystupovat a využít vše co již umí. Rozvíjí se aktivita dítěte, sebevědomí, fantazie, to co je pro školu a život důležité. Hodně času je také věnováno kresebným aktivitám, obkreslování, dokreslování, poznávání a odlišování geometrických tvarů, tematické spojování obrázků. Dnes se využívá pracovních listů, jejichž nabídka je pestrá a kvalitní. Značný prostor je věnován rozvoji myšlení, rozšiřování slovní zásoby, způsobu vyjadřování. Zacházet s pojmy, třídit předměty, řadit události, odpočítávat, rozlišovat pravou a levou stranu, rozvíjet fonemický sluch, určit první hlásku ve slově, rozlišovat jednotlivé hlásky, rozvíjet jemnou a hrubou motoriku dětí. (Klégrová, 2003)

Základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí je bezchybné vnímání mluvené řeči. Důležitý je rozvoj sluchové percepce, kam řadíme schopnost naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť, vnímání rytmu. Pokud se vyskytnou deficity v této oblasti, potom mohou být ve školním období přítomny problémy s osvojováním čtení a psaní. U dětí předškolního věku je velmi důležité se také věnovat rozvoji fonemického sluchu. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo být schopno graficky znázornit délku samohlásek ve slově. Další oblastí, které je nutné se věnovat je vnímání a reprodukce rytmu, nedostatky v této oblasti se mohou negativně projevit v řečové a pohybovém projevu dítěte, vhodné zařazovat říkanky, říkanky spojené s pohybem, písničky. Dále je nutné podporovat rozvoj sluchové paměti – sluchová analýza a syntéza slov, rozklad slov na slabiky,

schopnost vnímání a vydělování jednotlivých hlásek, určování počáteční hlásky, vyčlenění hlásky na konci slova.

V počátcích školního vzdělávání je důležitá také optimálně rozvinutá zraková diferenciacie, a to zejména ve vztahu k nácviku čtení a psaní. Dítě s nedostatečnou rozvinutou zrakovou diferenciací má problémy s rozlišováním tvarově podobných písmen a čísel. Pro správný řečový výkon je nezbytné dechové a hlasové cvičení. Tato cvičení slouží ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou, jejich cílem je zdokonalení a prohloubení dýchání, nácvik správného nádechu a výdechu při mluvení. Realizace dechových cvičení má velký význam při rozvoji komunikačních kompetencí u dětí s narušenou komunikační schopností, tato cvičení můžeme uskutečňovat individuální nebo skupinovou formou. Nezbytnou pozornost bychom měli také věnovat rozvoji mluvních orgánů (pohyblivost rtů, jazyka, nafukování tváří, apod.).

Ve vzájemné korelaci je řeč a motorika, proto je nutné rozvíjet hrubou a jemnou motoriku u dětí předškolního věku.

Hrubá motorika jedná se o souhrn pohybových dovedností, postupné ovládání a držení těla, rytmizace pohybů, koordinace pohybů horních a dolních končetin.

Jemnou motoriku můžeme charakterizovat jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku. Rozvoj jemné motoriky má nezastupitelný význam pro rozvoj řeči, pokud se vyskytnou deficity v oblasti jemné motoriky, jde o nedostatky vývoje v oblasti řeči. Nutné je rozvíjet i grafomotoriku pomocí různých cvičení zaměřených na uvolnění svalů paže, ruky, zápěstí. Grafomotorika se rozvíjí v závislosti na rozvoji vizuomotoriky a jemné motoriky. (Bytešníková, 2012)

Nejlepší příležitostí pro rozvoj a osvojení jazyka jsou každodenní činnosti, děti se lépe učí tím, co je zajímá. Je vhodné si vyhradit během dne nějaký čas na hraní s dítětem, kdy mu bude věnována pozornost, poskytovat dítěti prostor k mluvení, nemluvit s dítětem příliš rychle, ujistit se, že dítě nás vidí a dává pozor, než začneme mluvit, při komunikaci používáme intonaci a výraz tváře, opakujeme v případě, že nám dítě nerozumělo nebo neslyšelo. Vytvořit a udržovat oční kontakt při komunikaci. Děti si osvojují jazyk v podobě napodobování toho, co vidí a slyší. Komunikace zahrnuje také čekání, naslouchání a střídání. Tuto dovednost bychom měli podporovat už od útlého věku, aby dítě pochopilo pravidla při konverzaci. Pro rozvoj jazyka a imaginativního myšlení je důležitá hra, různé druhy her poskytují pro rozvoj jazyka mnoho příležitostí (průzkumné hry, pohybové hry, imaginativní hry, kooperativní hry,

symbolické hry, volné hry). (Lynch, Kidd, 2002)

Jazykovou inteligenci lze popsat jako schopnost dobře zacházet se slovy a komunikovat. Jedinci s vyvinutou jazykovou inteligencí mají zvýšenou citlivost pro význam slov, projevují hluboké porozumění slovům, mají vyvinuté dovednosti v oblasti psané a mluvené řeči. Nadané děti používají složitější větné konstrukce, produkují víceslovné věty s mnoha slovními druhy. Jazykovou inteligenci můžeme rozvíjet a podporovat vymýšlením různých příběhů, vyprávěním příběhů, vedením rozhovorů, diskuzemi o různých tématech, říkankami, básničkami, písničkami, četbou, slovními hříčkami a hrami, hádankami, apod. (Havigerová, 2011)

Učitelé mohou také využít různé druhy terapií, jako je muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hippoterapie, terapie hrou, dramaterapie a další, které se ale i u dětských klientů využívají pro diagnostiku, zjištění pocitů, nálad, jak člověk sám sebe vnímá, pro odhalení nesrovnalostí v porovnání s normálním vývojem. Tyto terapie se využívají především v oblasti speciální pedagogiky. (Müller, 2007)

2.6.1 Školní připravenost a školní zralost

Významnou etapou vývoje dítěte je období nástupu do školy. Některé děti se mohou obtížně přizpůsobovat školnímu režimu po nástupu do školy. Objevují se u nich potíže v oblasti soustředění, hravosti, podřizování se kolektivu, vykřikování, mluvení, nadměrném pohybu. Změny se mohou projevit i v oblasti chování doma, často dochází ke konfliktům mezi rodiči a školou. Stává se, že dítě nechce vstávat do školy, má bolesti břicha, je unavené, malátné. Tyto problémy vymizí v době prázdnin, během víkendu. Příčinou může být nedostatečná školní připravenost nebo zralost.

Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, emoční stabilitou, schopností soustředit se. Zralost je předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní režim. Zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje lateralizaci, rozvoj senzomotorické a motorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji sluchové a zrakové percepce. Školní zralosti je vždy věnována velká pozornost, protože některé děti dosáhnou věku šesti let, ale nejsou na takovém stupni vývoje, aby byly schopny se zúčastnit vyučování. Jejich společným znakem je hravost, nekázeň, nesoustředěnost, nesamostatnost. Za základní podmínky vstupu do školy jsou považovány tyto aspekty – zralost somatická, sociální a psychická. Velmi často se k posouzení školní úspěšnosti používá Jiráskův Test školní zralosti. Je nenáročný, má

význam orientační a depistážní, obsahuje kresbu lidské postavy, obkreslování věty, kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním. Děti, které jsou zachyceny tímto testem, by měly být vyšetřeny dále pediatrem, psychologem, pedagogem, jde o týmovou spolupráci všech odborníků. (Zelinková, 2007)

Dnes existuje až 150 definic školní zralosti. Školní zralost je často definována dvěma charakteristickými rysy na třech rozměrech. Charakteristickými znaky jsou přechod a získávání kompetencí a rozměry jsou dětská připravenost pro školu a připravenost škol pro děti a rodiny. Školní zralost je produktem interakce mezi dítětem a environmentálním rozsahem a kulturními zážitky, které ovlivňují výsledky rozvoje dětí. (Pia, 2012)

Vliv na školní zralost má také péče o děti a rodičovství. Děti z rodin, které mají nízké příjmy, mají zvýšené riziko pro školní připravenost a deficity z hlediska kognitivního i sociálního rozvoje. Zvláště jsou ohrožené Americké děti v důsledku socioekonomických rozdílů. Školní psychologové vyzývají, aby rodiče řešily problémy školní připravenosti. (Connell, et al., 2002)

V pedagogické literatuře se také kromě pojmu školní zralost objevuje i termín školní připravenost. Tento termín se používá k vystižení určité úrovně dovedností, vědomostí a návyků, které by dítě mělo ovládat před vstupem do školy. Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnějším výchovným podmínkám i k vnitřním vývojovým předpokladům.

Zahrnuje konkrétně vyspělost psychickou – rozumovou, sociální, emoční, pracovní, motorickou, jazykovou, podmíněnou vlivem prostředí a biologickým zráním organismu. V dnešní době se tyto termíny školní zralost a školní připravenost používají souběžně. Učitelky mateřských škol mají možnost na základě srovnání a průběžné diagnostiky rozhodovat o školní připravenosti dítěte na vstup do školy. Učitelky mateřských škol dokáží diagnostikovat a rozpoznat varovné signály nedostatečné školní zralosti a připravenosti, mají možnost srovnání s ostatními dětmi předškolního věku a spolupracovat s mnoha odborníky. (Kropáčková, 2008)

2.7 Příprava do školy v ČR a v zahraničí

Z pohledu celoživotního učení je předškolní věk stěžejním obdobím, kdy se vytvářejí určité základy, na nichž může jedinec stavět. Pro úspěšný vstup do školy se v dnešní

době neuvádějí konkrétní znalosti a dovednosti, ale tzv. výstupní klíčové kompetence, které vycházejí z rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dobu nástupu u nás do základní školy určuje zákon a děje se tak po dovršení šestého roku věku života dítěte.

V zemích střední a východní Evropy zjistíme, že věk stanovený k zahájení školní docházky se pohybuje mezi šesti až sedmi lety. Začínají se prosazovat tendence snížit věk dětí při vstupu do základní školy ze sedmi na šest let. Nebo určení doby nástupu ponechat v kompetenci rodičů. Instituce, ve kterých je realizováno předškolní vzdělávání – je součástí školské soustavy dané země a docházka do nich je doporučena a dobrovolná. Stoupá počet dětí navštěvující předškolní instituce především v posledním roce před vstupem do základní školy. (Kropáčková, 2008)

Kdy má dítě nastoupit do školy? Jednoduše bychom si mohli odpovědět, když je dítě vývojově zralé. V jednotlivých zemích je vstup do školy určován různě mezi pátým až osmým rokem věku – je to dáno kulturními zvyklostmi dané země, způsoby a formami vzdělávání v dané zemi. Nejčastěji je nástup mezi šestým až sedmým rokem věku dítěte. (Klégrová, 2003)

Řeč by měla být rozvinutá po stránce formální (správná výslovnost), tak i po stránce obsahové, záměrná koncentrace pozornosti. Logická paměť, zralost percepce, analytické myšlení, schopnost chápání i používání symbolů, zájem o činnosti s konkrétním cílem a rozvoj motoriky. (Rádlová a kol., 2004)

3 Mateřská škola a alternativy mateřské školy

Významné období v tvorbě vzdělávacích dokumentů, zabývajících se předškolním vzděláváním představuje přelom 18. a 19. století, kdy se začaly objevovat první systémy předškolní výchovy. Ze začátku se jednalo o programy zaměřené z pohledu sociálního, které postupně nabývaly nový charakter, s tím souviselo zavádění prvopočátečního vzdělávání do předškolních zařízení.

Vzdělávací programy vycházely z tehdejších institucí – sociální, výchovné, vzdělávací. Počátkem 20. stol. si předškolní instituce vytvářely vlastní programy a plány a to pod vlivem reformních snah, neexistovaly žádné závazné dokumenty týkající se předškolní výchovy. Klád se důraz na přirozený vývoj dítěte. Zavedení jednotného školského systému po druhé světové válce, začaly vznikat v několika etapách programy a osnovy pro mateřské školy. Jednalo se o normativní dokumenty, které byly ideologicky zatížené.

Do popředí vstupuje potřeba respektovat u dětí individuální a věkové zvláštnosti a zájmy dětí. Vzdělávací obsah byl uspořádaný podle věku, závazné programy byly přetížené učivem a nevytvářely pro děti optimální podmínky. Poslední jednotný program z roku 1984 ztratil svoji platnost v roce 1990. Učitelky mateřských škol si začaly vytvářet svoje vlastní vzdělávací plány a inspiraci hledaly v jiných alternativních programech. Pro celé naše školství začalo tzv. období transformace a demokratizace ve vzdělávání. (Šmelová, 2008)

3.1 Předškolní výchova a její význam pro dítě a rodinu

Předškolní období je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co se stane výchovou a učením zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou často v dospělosti vzpomene, ke které se mnohdy vracíme, a v naší paměti zanechává mnohé stopy. Je důležité věnovat velkou pozornost rozvoji dítěte ve všech oblastech – jak v rodině, tak mimo ni. Školka (obecně jakékoliv předškolní vzdělávání) – představuje velmi příznivý a dobrý vliv na rozvoj učení dítěte v dětství a má i pozitivní význam pro jeho další životní etapy.

Mateřská škola poskytuje kvalitní a potřebám dítěte odpovídající výchovnou péči, je považována za významný počátek procesu celoživotního vzdělávání a učení a tím jeden z důležitých předpokladů pozdějšího životního a pracovního uplatnění. Pro děti ve fungujících rodinách je důležité, aby měly možnost navštěvovat zařízení

předškolní výchovy a to proto, že se dítě začíná pohybovat v sociálním světě. Učí se – jak fungují mezilidské vztahy, učí se rozumět instituci- školce, jak se v ní pohybovat a vše ostatní – co nemůže žádná rodina dítěti poskytnout. Často přicházejí obavy ze strany rodičů, že je možná šikana jejich dětí nebo špatné zacházení ze strany instituce. Důležité je, zajímat se o pověst instituce, lidskou i odbornou úroveň pedagogů. Dále je vhodné připravit své děti na to, že ve velkém světě i v mateřské škole se mohou setkat s věcmi, které v rodině neznají – hněv, závist, agresivita. A právě školka ve spolupráci se starostlivým rodičem, který svému dítěti naslouchá, je mu oporou, představuje tu nejlepší přípravu na vstup na základní školu a budoucí život. Možnost prožít alespoň rok v mateřské škole považujeme za neocenitelnou zkušenost, která má vliv na celý život dítěte. Každý rodič by se měl snažit své dítě zapojit v pravý čas do předškolního zařízení. (Pemová, Ptáček a kol., 2013)

Postupně bylo možné se přihlásit k alternativám vycházejícím z waldorfské pedagogiky a také ze systému Marie Montessoriové. Od roku 1994 se dalo také pracovat podle vzdělávacího programu Začít spolu, další možností bylo i se připojit k programu Zdravá mateřská škola. Mateřské školy tak získávaly možnost pracovat jiným způsobem. Situace uvolnění vyvolala potřebu stanovení jasných pravidel, která by zajišťovala pestrost a různost školních programů. (Bečvářová, 2010)

Po roce 1989 došlo ke změnám v předškolní pedagogice. Nastal nový způsob výchovně vzdělávací práce v mateřské škole a tuto změnu přinesl Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy. Vychází z celoživotního vzdělávání a zabývá přirozenými potřebami dětí. Důraz je kladen na harmonický a celkový rozvoj osobnosti dítěte, podporována je jeho individualita a respektovány jsou osobnostní zvláštnosti. Pravidelný kontakt rodičů s učitelkami hovořit o situaci dítěte vzhledem k nástupu do školy. Učitelky ve školce dítě znají, vědí, jak se projevuje ve skupině ostatních, jak se umí či neumí ve skupině prosadit. Učitelky mohou také posoudit hrubou a jemnou motoriku dítěte, grafomotoriku a upozornit na projevy nezralosti. (Klégrová, 2003)

„V souladu s požadavky MŠMT byl v roce 2001 ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze vytvořen Rámcový program pro předškolní vzdělávání (RP PV), resp. jeho první verze. Tento kurikulární dokument zpracovaný týmem odborníků pod vedením PhDr. Kateřiny Smolíkové byl dokončen a vydán v květnu 2001, zatím jako materiál doporučený. V roce 2004 byl upraven a pod názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vydán, prozatím opět jako doporučený“. (Bečvářová, 2010, s. 12)

3.1.1 Alternativní programy v mateřských školách

Alternativní pedagogiky vznikly na základě reformy školství a měly vést k naplňování reformního hnutí. Ve dvacátých a třicátých letech minulého století tato reformní hnutí navazovala na Komenského, Keyové, Tolstého i Rousseaua.

Společným východiskem alternativních pedagogik jejich představitelů byla hlavně kritika tradičního školství v 19. století. Kritika se zabývala především způsobem učení, který byl mechanický, a při něm si děti vštěpovaly učení pouze pasivně a dále šlo o kritiku donucovacích a autoritativních metod – hrozeb, trestů, apod. v 19. století bylo vytýkáno především škole to, že nebere zřetel na osobnost dítěte a neuznává jeho zájmy, potřeby a přirozenost měnící se věkem a individualitou dítěte.

Nová škola prosazuje hlavně humanizaci pedagogického procesu, komunikativnost, partnerský přístup, přirozený způsob života s jeho potřebami, instinkty, přírodu a přístup k dítěti jako k subjektu a nikoli k objektu. Ze začátku 20. století znovu ožívají alternativní pedagogické směry, vznikají i nové modelové programy, které využívají i prvky z reformního pedagogického hnutí a současně řeší aktuální společenské problémy.

Společnými principy jsou především humanismus, demokracie (odpovědnost a svoboda), spojování nejnovějších vědeckých poznatků – praxe a teorie, samospráva a sebeorganizace zúčastněných, sociální zodpovědnost, rovnoprávnost ve vzdělávání a výchově, sebeurčení. Jedná se o projekty nebo kurikula, na jejichž základě vznikají konkrétní třídní a školní kurikula. Mají svoji filozofii, principy, ideu, zásady, vzdělávací cíle, formální strukturu – jsou u nich stanoveny hlavní formy, metody a postupy pedagogické práce. Jsou to Waldorfská pedagogika, Montessori systém, modelové programy – Program Začít spolu, Mateřská škola podporující zdraví. (Bečvářová, 2010)

Odlišnost těchto škol je hlavně v odlišnosti a v jiných způsobech výuky, v jiných kurikulárních dokumentech, v jiném způsobu hodnocení a v dalších. Alternativní školy dle typologie dělíme na tři hlavní skupiny – na klasické reformní školy, na církevní školy a na moderní alternativní školy. Moderní alternativní školy mají značně rozsáhlý počet variant v různých zemích a opírají se o určité ideové proudy či filozofie. Alternativy se mohou týkat i využívání různých pomůcek, pracovních listů, zařazování her a dalších. Alternativní školy mají mnohdy lepší a příznivější klima než školy standartní, tedy státní. (Průcha, 1996)

3.1.2 Waldorfská pedagogika

Je reformní pedagogická koncepce, jejímž základem je antropozofie a zakladatelem je Rudolf Steiner. Je zakladatelem antropozofie, eklektikem a německým literárním vědcem. Tato pedagogika zahrnuje obvykle mateřskou školu, dvanáctiletou primární školu a střední školu.

Škola je organizována jako svobodná instituce, nezávislá na společenském uspořádání, v dítěti má rozvíjet individuální nadání a tvořivý duchovní a duševní život. Důraz je především kladen na rozvoj intelektu dětí, citů, pracovních návyků a estetických postojů. Výchovný a vzdělávací systém je postaven na antropozofii. Podle antropozofického chápání světa se člověk dělí na tělo, ducha a duši. Důležité je zde především, co dítě prožívá, jaké dělá zkušenosti, čemu se učí a jakou účast na tom nese dospělý.

Velmi podstatným prvkem výchovy je zde napodobování jako svobodný akt dítěte. Druhým významným prvkem je zde pak základní nálada jistoty – tato jistota by měla být smyslově vnímatelná v okolí dítěte. Tyto školy mají již devadesátiletou tradici a největší zastoupení mají v Německu a v Nizozemí. V České republice jich máme celkem šest a jednu svobodnou speciální školu. Mateřských škol je zhruba sedm a lze k nim přiřadit i další mateřské školy, které více či méně pracují na principech této pedagogiky. V těchto mateřských školách pracují učitelky, které absolvovaly tříletý seminář waldorfské pedagogiky. (Bečvářová, 2010)

Waldorfská pedagogika je pedocentricky orientována a vychází z ní teze, že je dítě zcela svobodný tvor. Od mateřské školy je dítě vedeno receptivně a aktivně k umění k rukodělné činnosti a je kladen důraz na to, aby veškerá činnost dítětem byla prožita a procítěna. Tato pedagogika využívá vědeckých poznatků. Tato škola je bez učebních osnov, bez učebnic a bez vysvědčení. Výuka probíhá v tzv. epochách, která je odůvodňována možností hlubšího zažití učiva. Epocha využívá procesu produktivního zapomínání v rozmezí dvou někdy až tří měsíců.

Další zvláštností Waldorfské pedagogiky je užívání forem – to je kreslení tvarů, formování, tvarování. Tyto formy slouží jako průpravný prostředek v období počátečního psaní a navíc také plní terapeutickou (léčebně – pedagogickou) funkci. Formování vychází z antropozofického učení o lidských temperamentech. Úkolem pedagoga i učitele je diagnostikovat převažující temperament u dítěte a snažit se, aby postupně došlo v dospělosti k jejich postupnému vyvážení. Vyučování zde nevychází z daného učebního plánu, učitel si vybírá epochy pro jednotlivé disciplíny,

ale snaží se učit v globálním konceptu. Důraz je kladen na výuku psaní, čtení, matematických dovedností a sebeobslužné úkony. Nová písmena se pedagog pokouší vybavovat pomocí říkanek, eurytmických pohybů, rytmických cvičení. Učitel věnuje více pozornosti schopnějším dětem, s ostatními pracuje asistent. (Valenta, Müller, 2009)

3.1.3 Montessori systém

Tento typ alternativní školy je nazvaný podle italské lékařky Marie Montessoriové. Tato lékařka rozvinula reformní pedagogické hnutí a to především v oblasti předškolní výchovy. Zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte a to zejména v senzitivních fázích dětského života.

Marie Montessori zjistila, že dítě se naučí chodit, manipulovat s předměty a mluvit skrze svou vlastní tvořivost, nikoliv proto, že ho to naučí dospělí. Vypracovala tzv. metodu Montessori, která využívá speciálních učebních pomůcek a vhodného prostředí, které podporuje přirozený vývoj dítěte a pomáhá mu zafixovat správné pracovní návyky a vytvářet svůj vlastní úsudek.

Hlavním kritériem této metody je orientace na dítě jako člověka – v podstatě jde o toto pomoci dítěti dosáhnout vlastní nezávislosti. Druhým podstatným znakem je výchova jako realizace svobody, dítě potřebuje svobodu pro své spontánní projevy a svobodu jednat bez pomoci druhých s tím, že je živou integrální bytostí. (Bečvářová, 2010)

Marie Montessori vycházela ze zkušeností s výchovou mentálně retardovaných jedinců ve Státní ortofrenické škole pro zaostalé děti, své poznatky později využila a aplikovala při výchově zdravé populace.

Tato italská lékařka je v dnešní době považována za klasika senzomotorické výchovy. Své pedagogické záměry realizovala v Dětských domovech, což byla hlavně předškolní zařízení. Děti samy rozhodovaly o hře, náplni dne i výuce a pedagog jim pouze napomáhal uskutečňovat jejich záměry. Prohlásila, že pro učitele je důležitá skromnost a trpělivost, dítě má pracovat individuálně a pedagog mu má k tomu vytvářet podmínky.

Základní teze filozofie této lékařky byla dítěti svoboda, učiteli pasivita. Dítě v sobě nese ten nejsprávnější program výchovy, věcí pedagoga je odstraňovat negativní příklad jeho cesty za svobodou. Její myšlenkou bylo, že dítě směřuje samo ke svobodné osobnosti, pozorujeme etapy osvobozování od dospělého, ruce dávají dítěti možnost

se živit nezávisle na matce, chůze se pohybovat bez pomoci rodičů a řeč zbavuje závislosti na tom, jak si dospělý vykládá jeho přání. S Marií Montessori spolupracovala Helena Parkhurstová, která nastínila svoji pedagogickou koncepci v tzv. Daltonském plánu. Respektuje požadavek svobody dítěte při vzdělávání, každé dítě si stanovuje své tempo učení. Její systém upřesňuje požadavky maximální individualizace a diferenciaci výuky. Mezi učitelem a žákem byl navozen určitý vztah spolupráce a zrovnoprávnění. (Valenta, Müller, 2009)

3.1.4 Modelový program – Mateřská škola podporující zdraví

Program Zdravá mateřská škola a na něj navazující také vzdělávací program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole je inovativní modelový programový materiál pro české vzdělávací prostředí.

Základem tohoto programu je holistické pojetí zdraví, které klade důraz na souvislosti, celistvost a uznává hodnotu subjektivního pocitu zdraví tedy pohody. Dvěma základními principy integrující podporu zdraví jsou rozvíjení komunikace a spolupráce a druhým principem je respekt k přirozeným potřebám jednotlivce. Rozvíjení komunikace a spolupráce – jedná se o proces osvojování si dovedností, jejichž prostřednictvím škola dokáže uspokojovat potřeby jednotlivce v kontextu světa a společnosti a současně žáky lépe vzdělávat, tato škola se sama stává modelem spolupráce a komunikace.

Respekt k přirozeným potřebám jednotlivce je nejdůležitější postoj, který škola podporuje nejen u žáků, ale i u učitelů a rodičů, tento postoj vede k úctě ke člověku, k lidskému společenství a k přírodě na naší planetě. Mezi hlavní zásady podpory zdraví ve škole je otevřené partnerství – jedná se o vztahy s rodiči, o spolupráci mateřské školy a základní školy, začlenění mateřské školy do života obce. Další hlavní zásadou je pohoda prostředí – pedagog, který podporuje zdraví, věkově smíšené třídy, tělesná pohoda a volný pohyb, zdravá výživa, rytmický řád dne a života, podnětné věcné prostředí, týmové řízení, sociální prostředí. (Havlíková, 1995)

3.2 Modelový program – Začít spolu

Začít spolu je jeden z moderních alternativních programů mezinárodně označený Step by Step. Je to otevřený metodický model nabízející učitelům mateřských a základních škol i školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového

vzdělávacího programu pro mateřské školy i základní vzdělávání. Představuje otevřený didaktický systém, který umožňuje každé škole i každému učiteli si přizpůsobit konkrétní zvyky, tradice, kulturu dané země, jejímu vzdělávacímu systému a potřebám dětí. Začít spolu představuje pedagogický přístup, který spojuje moderní poznatky psychologické i pedagogické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy. Opírá se o učení Komenského, Montesoriové, o konstruktivismus, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera. Jedná se o program, který hlavně představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. (www.sbscr.cz)

Začít spolu je vzdělávací program, který klade důraz na individuální přístup k dítěti, na partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Umožňuje i prosazuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – dětí nadprůměrně nadaných, dětí s postižením, dětí s vývojovými poruchami, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin. Využívá projektového učení, integrovanou tématickou výuku, podnětné prostředí ve výchově – netradiční členění třídy do tzv. center aktivit. V mateřské škole se úspěšně pracuje se sebehodnocením dětí prostřednictvím portfolia a individuálního vzdělávacího programu, což posiluje pozitivní motivaci dětí k samostatnému a aktivnímu učení. Tento program má propracovaný systém modulů vzdělávání. Moduly tvoří ucelený komplex, který umožňuje pracovat podle nejnovějších světových výsledků, poznatků výzkumů v oblasti psychologie a pedagogiky. Posláním a cílem Step by Step ČR je seznámit pedagogy s novými moderními trendy v rámci vzdělávacího procesu, podpořit jejich osobnostní a profesní růst. Rozvíjet jejich kreativitu, týmovou spolupráci, aktivní spolupráci s rodiči dětí. (www.sbscr.cz)

Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti, dovednosti životně důležité pro člověka. Oceňuje, uznává a podněcuje vývoj charakteristických rysů osobnosti, které v budoucnu budou potřebné. Připravuje děti, aby se aktivně zajímaly o učení, učení je bavilo a uměly ho efektivně využít a nebylo pro ně nadměrným stresem. Program Začít spolu je založen na demokratických a humanistických principech ve vzdělávání. Opírá se o konstruktivismus a další teorie vývoje i učení dítěte předškolního věku. Tyto východiska se nejvíce projevují v tematickém plánování, v individualizaci, v kooperativním učení. Existuje několik přístupů k učení dětí ve věku od tří do šesti let – s určitými kombinacemi i variacemi. Program Začít spolu vychází z osobnostně rozvíjejícího modelu – inspirovaného dílem Carla Rogerse, který byl

představitelem humanistické psychologie a kladl důraz na rozvoj možností a potencialů dětí, že děti se nejlépe vyvíjejí, když se věnují své činnosti a to hře celým srdcem. Dítěti je poskytována atmosféra založená především na bezpodmínečném přijetí dítěte, na porozumění, na uznání a na empatickém naslouchání.

Důraz je především kladen na respekt, důvěru, úctu k dítěti, na orientaci jeho vnitřní aktivity, vlastní prožitky, zkušenosti. Klíčovým významem je zde především to, jak se dítě cítí v mateřské škole, co prožívá a především jeho úspěšnost ve vzdělávání. Dítě se musí cítit v bezpečí, spokojené a teprve poté se může efektivně rozvíjet a učit. Pedagog je zde autoritou, je spíše chápán jako partner, pomocník, průvodce za poznáním a respektuje to, že každé dítě má právo být jiné. Dítě má právo se projevovat jako jedinečná osobnost, učit se a rozvíjet se dle svých potřeb a postupovat svým tempem. (Gardošová, Dujková, 2003)

Program Začít spolu vychází i z jiných teorií, teorií Jeana Piageta, Erika Eriksona, Lva Semjonoviče Vygotského a pomáhají porozumět učení, jeho kategorizaci a k pochopení psychosociálního vývoje. Tato metodika zdůrazňuje praktické činnosti, konstruktivismus a progresivní vzdělávání. K učení při konstruktivismu dochází tehdy, když se děti snaží dodat nějaký smysl ke světu, který je obklopuje.

Tato konstruktivní pedagogika je postavena na reálné podstatě učení, na škole života – což je ta nejpřirozenější charakteristika vzdělávání a výchovy. Tento konstruktivismus můžeme popsat ve třech fázích. První fáze je evokace – to je navození tématu a shrnutí poznatků dětí o tomto tématu, druhá fáze je ukotvení – to je pochopení a prohloubení poznatků na základě činností a třetí fáze je reflexe – to je znovu uvědomění si poznatků o tomto tématu, na kterých dále mohou stavět. Vzdělávání a výchova jsou zde vnímány jako celistvý proces.

Velký důraz je kladen na integrované učení, prožitkové učení, kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život. Konstruktivní pedagogika pracuje hlavně s jedinečností individuálních procesů učení při společném budování poznávání. Děti si vzájemně vyměňují poznatky a hledají smysl věcí.

Konstruktivismus přináší schopnost sebehodnocení a sebepoznání. Důležitá je pozitivní atmosféra ve třídě. Organizační formy tohoto programu se dělí podle různých hledisek – prostředí, prožitkové učení, kooperativní učení, integrované učení hrou a činnostmi, učení se dětí navzájem od sebe. Program „Začít spolu“ představuje otevřený systém, který se neustále dotváří a reaguje na nové poznatky z oblasti výchovy

a vzdělávání. (Gardošová, Dujková, 2003)

Mezi hlavní cíle tohoto programu patří např. vytvářet si správné životní návyky a postoje, sdílet odpovědnost a zájem vůči společenství, učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy, umět je řešit, umět si vybírat a nést odpovědnost vůči společenství, být tvůrčí a mít představivost.

Klade se důraz na individuální přístup ke každému dítěti, vést děti k samostatnému rozhodování, rozvíjet jejich schopnosti, znalosti, dovednosti prostřednictvím plánované činnosti, pozorování a center aktivit a hlavně důraz na účast rodiny. Tento program pomáhá dětem vytvářet vlastní porozumění a to k fyzikálnímu světu, k logice a matematice, sociálním a kulturním informacím, ve vztahu k mluvenému a psanému slovu, dále podporuje fyzický vývoj, emocionální a sociální vývoj dětí, rozvoj inteligence, rozvíjí jazyk a matematicko – logické představy dětí. (Gardošová, Dujková, 2003)

3.2.1 Den v mateřské škole s programem Začít spolu

Denní řád kde je pružný, reaguje na individuální možnosti dětí, poměr spontánních i řízených činností je v denním programu vyvážený a to včetně aktivit.

Konkrétní struktura dne a délka různých činností se vždy řídí potřebami dětí a odvíjí se od tématu. Denní program strukturuje každodenní činnosti, hru a práci, tvoří běžný denní řád, s nímž se děti seznámí a který je uspokojuje. Připravuje se se zřetelem na potřeby vývoje dětí, umožňuje začleňování zvláštních akcí – jako například návštěvy rodičů, pobyt v přírodě, na zahradě, venku. Děti tříleté a čtyřleté se pozorováním starších dětí při činnostech mnohdy naučí více a rychleji než pouze vysvětlením učitelkou ve skupině stejně starých dětí. Starší děti se učí být ohleduplnější k mladším kamarádům. Denní program má vyvážený poměr času aktivity i klidu. Dopřeje dětem dostatek času na činnosti, které si vyberou samy, na zkoumání nejrůznějších pomůcek v celé třídě. (Gardošová, Dujková, 2003)

Všechny informace týkající se nabídky center, pravidel, dnů v týdnu apod. jsou umístěny na nástěnce ve slovním vyjádření, v obrázcích nebo symbolech tak, aby jim děti rozuměly a uměly se na nástěnce zorientovat. Mezi tyto informace patří např. kalendář přírody, dny v týdnu, pravidla třídy, nápisy s obrázky center aktivit, obrázky k tématům, téma nebo projekt, s kterým budou děti pracovat. Informační tabule může mít různé podoby. Významnou prevencí konfliktů je mezi dětmi stanovení a dodržování

jasných pravidel, která platí ve třídě. Tato formulace pravidel může být písemná nebo obrazová a vyvěšena na nástěnce. O pravidlech mluví, mohou je rozšiřovat. Příklady pravidel - vzájemně si pomáháme, když jeden mluví – ostatní naslouchají, po třídě chodíme pomalu, po hře uklidíme centrum. (Gardošová, Dujková, 2003)

Děti se scházejí podle organizačních podmínek a při vstupu do třídy čeká na děti a jejich rodiče tzv. ranní úkol. Cílem této aktivity je ulehčit vstup rodičům do třídy, získat je pro spolupráci, vést je k tomu, aby si rozvrhli časový program tak, aby své děti do mateřské školy nepřiváděli ve stresu a spěchu. Rodič přečte dítěti při vstupu na tabuli nebo na nástěnce datum, jaký je den v týdnu a znění jednoduchého úkolu, při kterém si dítě procvičuje různé dovednosti např. grafomotoriku, barvy, geometrické tvary, zvířata, rostliny, počítání atd. (Pozn.: Ukázka ranních úkolů z mateřské školy Beruška viz příloha č. 2a, 2b, 2c.)

Na ranní úkol mohou děti plynule navázat tím, že si vyberou činnost nebo hru v některém centru. Rodiče mohou zůstat ve třídě se svým dítětem po celou dobu jeho adaptace na nové prostředí. Rodiče mohou do třídy přijít kdykoliv, i po ukončení adaptace. Mezi osmou a devátou hodinou ranní mají děti svačinu, jsou jim připomenuty hygienické požadavky před stolováním, svačinu si vezmou samostatně. Po domluvě s rodiči mají děti možnost vybrat si menší kousek svačiny nebo si ji nemusí vzít. (Gardošová, Dujková, 2003)

Den začíná ranním kruhem, který je místem pro společné setkání, pro vyjadřování vlastních pocitů a pro společné sdílení. V ranním kruhu se děti dozví informace, co je na daný den naplánováno, jaké aktivity je čekají, o čem se budou učit. Děti mají možnost se vyjádřit a říci, co už o daném tématu vědí, co by se chtěly naučit, co by je zajímalo.

Ranní kruh je situován v prostoru třídy tak, aby děti dobře viděly na nástěnku s denním programem. Signálem pro svolávání do ranního kruhu je motivační píseň, báseň, říkadlo, hlas zvonku, atd. Všechny děti, učitelka, rodiče i asistenti se posadí na koberec nebo polštářek. Tvar kruhu symbolizuje partnerství, je symbolem rovnosti, spoluzodpovědnosti. Děti se vzájemně přivítají, pozdraví, pohladí. Zaleží, na jakých rituálech se děti spolu s učitelkou domluví.

V ranním kruhu se je vhodné pravidlo – když jeden mluví, ostatní naslouchají. Dítě, které hovoří má v ruce nějaký předmět – kamínek, loutku. Vzájemné sdílení je důležité pro psychohygienu, rozvoj empatických dovedností, k posílení pocitu sounáležitosti mezi dětmi. Děti poznávají samy sebe, získávají důležité sociální

zkušenosti, učí se vycházet s lidmi. (Gardošová, Dujková, 2003)

Po ranním kruhu se zařazuje tělovýchovná chvilka, kde učitelka zařazuje zdravotní cviky, pohybové hry, pohybové činnosti. Po tělovýchovné chvilce se děti opět sejdou v ranním kruhu, kde si povídají o tématu dne a nabídnou se činnosti v jednotlivých centrech.

Množství činností a center aktivit, které budou v daný den tzv. otevřené, záleží na velikosti skupiny a na daném tématu. Po seznámení s programem dne, si děti vezmou svou značku, prohlédnou si připravené činnosti v jednotlivých centrech aktivit a svou značku umístí ke zvolené nabídce. To, že si děti samostatně volí činnosti, hry a centra aktivit podporujeme aktivní účast dětí v ranním kruhu, samostatnou volbu a zodpovědnost, samostatné myšlení, tvořivost dětí, zájmy dětí, radost dětí ze hry a učení.

Dětem je jeden den v týdnu nabízena místo činností v centru aktivit tělesná výchova. Po ukončení činností se děti opět sejdou v kruhu, kde hodnotí, jak se jim v centru aktivit pracovalo. Které činnosti je nejvíce zaujaly. Kdo jim v práci pomohl, poradil, co se nového naučily, objevily. Pobyt na zahradě školy slouží k tělovýchovným aktivitám – prolézání, šplhání, houpání, míčové hry a další. Pobyt venku umožňuje poznávání okolí mateřské školy, obce a dalších míst. (Gardošová, Dujková, 2003)

Hygiena, příprava na stolování, oběd – je nejen příležitostí, jak uspokojit biologickou potřebu dětí, ale zároveň také znamená kulturní a sociální zkušenost. Děti jsou vedeny k samostatnosti a k sebeobsluze. Samy si chystají prostírání, rozdávají příbory, po jídle si uklidí, pitný režim je vyřešen tak, aby se děti mohly obsloužit samy. Každé dítě jí svým vlastním tempem. Žádné dítě nedokrmujeme, nenutíme do jídla, abychom nenarušili psychiku dítěte. Doba jídla by měla být příjemnou a nestresující součástí běžného dne.

Děti, které tráví více hodin v mateřské škole, potřebují čas na odpočinek a odreagování se od denních činností. Ukládají se k odpočinku a některé děti usnou. Tato doba je využívána ke čtení pohádek, poslechu pohádek, vnímání relaxační hudby. Děti mohou odpočívat s vlastním polštářkem nebo s oblíbenou hračkou. Je tolerována i snížená doba spánku, ale vždy po domluvě s rodiči. Děti mohou provozovat tiché činnosti v centru aktivit s dodržováním pravidla – pracuji tak, abych nerušil kamarády. Odpoledne se děti mohou rozhodnout a pracovat na dané téma v centru aktivit nebo si vyberou činnost dle vlastního uvážení. (Gardošová, Dujková, 2003)

3.2.2 Centra aktivit

Mezi podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu vzdělávání, patří především prostředí, které je nezbytným a přirozeným předpokladem předškolního vzdělávání.

V programu Začít spolu je prostor tříd a heren rozdělen do několika částí, které stimulují děti k práci a ke hře. Tyto jednotlivé části nazýváme centra aktivit – jsou to pracovní koutky hru a práci jednotlivcům i skupině dětí.

Děti se učí tím, že pracují a hrají si s různými předměty, materiály, které jsou k dispozici v každém centru. Učí se navzájem od sebe, nápodobou, pozorováním. Pracují v malých skupinkách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit různé úkoly, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, rozhodovat se.

Centra aktivit jsou esteticky a funkčně vybavena, vhodně rozmístěna, ohraničena, tak aby zde děti měly soukromí pro práci, jsou označena obrazem, nápisem a počtem míst. Na uspořádání třídy se podílí pedagogové, asistenti spolu s dětmi. Každé centrum je vybaveno množstvím pomůcek, pomůcky jsou dostupné, uspořádané ve skříňkách. V centrech aktivit se dítě učí prostřednictvím hry a prací různých materiálů a takovéto prostředí děti podněcuje a motivuje k tomu, aby si hrály a pracovaly podle vlastních představ a fantazie. Uspořádání třídy do center aktivit viz příloha č. 3.

Mezi centra aktivit řadíme – domácnost, ateliér, dílna, knihy a písma, dramatika, pokusy a objevy, kostky, manipulační a stolní hry, voda a písek, hudba. (Gardošová, Dujková, 2003)

Centrum Domácnost je pracovní koutek, kde si děti mohou hrát na domácnost. Toto centrum je vybaveno pracovním stolem, příborníkem, policemi na nádobí, atd. Děti zde mohou vykonávat různé činnosti, jako jsou – přípravy zeleninových salátů, ovocných salátů, přípravy jednohubek, vaření pudinku, krupice, vaření bylinkových čajů, polévek, pečení place, příprava pomazánek a jiných pokrmů. Učitelka dohlíží na bezpečnost, je poradcem, čte recepty, vysvětluje postup práce.

Dalším centrem je Ateliér – jsou to výtvarné činnosti, které poskytují dětem radost, prožitek, uspokojení. Podporují u dětí tvořivost, zvědavost, představivost, rozvoj fantazie. Výtvarný ateliér poskytuje dětem možnost komunikovat beze slov, rozvíjí jejich city a dodává pocit síly. Podporuje u dětí jemnou motoriku, hmat, zrakovou percepci, koordinaci oko – ruka. Děti zde mohou např. vystříhovat, skládat papír, modelovat, kreslit fixy, pastelkami, rudkou, uhlem a mnoho dalších činností.

Centrum Dílna je pracovně – technicky zaměřené, děti mají možnost pracovat

s různým materiálem a nástroji. Je to hlučné centrum, které je vybaveno opravdovými nástroji – ponk, kladívko, pilky, hřebíky, šroubky a další. Děti zde mohou vykonávat činnosti jako – zatloukat hřebíky, řezat kousky prkýnek, opravovat poškozené hračky a další. (Gardošová, Dujková, 2003)

Knihy a písmena složí k podchycení zájmu o literaturu, o čtení, psaní, i když v předškolním věku jde především o nápodobu čtení a psaní. V tomto centru děti vnímají mluvenou a psanou podobu písma, seznamují se s písmeny a rozpoznávají je na základě tvaru. V knihovně mají dostatek knih pohádkových, obrázkových i encyklopedií. Knihy volíme podle věku a zájmu dětí. V tomto centru poslouchají pohádky, básničky, říkadla, mohou opisovat slova do sešitu, vyprávět zážitky z filmů, pohádek, vytleskávat slova, hrát si se slovy, slovní hry a mnoho dalších činností.

V centru Dramatika probíhají především námětové a napodobivé hry. Děti se učí různým sociálními rolím, rozvíjí své schopnosti zvládat různé situace a pochopit je. Jsou zde k dispozici různé převleky, oděvy, doplňky, kabelky, klobouky, boty, šátky, staré telefony a jiné. Mezi pomůcky můžeme zařadit i loutky, kulisy, maňásci, marionety. V tomto centru se rozvíjí jazykové schopnosti, citový rozvoj, rozvoj inteligence, sociálního cítění. Hry na rodinu, kadeřnictví, motivační hry, hra na divadlo, dramatizace scének a další.

Centrum Pokusy a objevy slouží k různým pozorováním, k pokusům chemických i biologických, k pěstování rostlin, k objevování. Děti zde pozorují pod lupou či mikroskopem hmyz, rostliny, přírodniny, dělat pokusy se světlem, s roztoky, otisky, zhotovovat herbář, míchat barvy, chovat zvířata, krmit je a mnoho jiných činností. (Gardošová, Dujková, 2003)

Mezi důležitá centra v tomto programu patří Kostky. Dítě z kostek staví cokoli, může stavět stejnou věc, může ji pozměnit apod. Děti mají prostor pro sebevyjádření, rozvoj představivosti, fantazie, tvořivosti. Procvičují jemnou motoriku, zvyšují sebedůvěru, rozvíjí jazykové a sociální dovednosti, rozvíjí inteligenci a další. Vykonávají zde činnosti, jako třídí a přenáší kostky, staví podle plánu, poznávání tvarů, barev, velikosti, určování polohy, vytváří stavby k tématům atd.

V centru Manipulační a stolní hry rozvíjejí jemnou motoriku, trpělivost, poznávání barev, fantazii, rozvoj matematických představ, jazykové a sociální dovednosti. Při společenských hrách se učí barvám, počítání, dodržování pravidel, sebeovládání, spolupracovat s ostatními, přijímat úspěch i neúspěch, mít radost ze hry a další. Jsou zde k dispozici pexesa, domina, puzzle, skládačky, mozaiky, korálky,

barevné magnety, magnetické tabulky a jiné.

Centrum Voda – písek je pro děti velkým zážitkem i dobrodružstvím. Hra s tímto materiálem podporuje smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla, rozvíjí jemnou motoriku a matematické představy. Hra zde podporuje chápání přírodních zákonů – co se potopí, co plave. Mohou zde pozorovat, jak taje led, přelévat vodu, prát prádlo, dělat bábovičky, přesívat suchý písek, psát do písku prsty, otiskovat ruce do písku a jiné činnosti.

Centrum Hudba je univerzálním prostředkem komunikace, poučení i zábavy a uklidnění dětí. Je jedním z nejbohatších zdrojů pro učení dětí předškolního věku, je přirozenou součástí jejich hry a styku s dospělými. Hudba rozvíjí u dětí oblast citů, je silným zdrojem emocí, je prostředkem jak si najít cestu k nespělým či uzavřeným jedincům. Hudba podporuje jazykový vývoj, uvolňuje napětí, rozvíjí schopnost zapamatování, motoriku, koordinaci pohybů, napomáhá rozvoji myšlení. Zařazujeme hudební hádanky, vytleskávání melodie, slov, sluchové hry, poslech klasické hudby, podupávání, děti zde mají k dispozici nástroje (triangl, rolničky, chrastítka, flétnu a další). (Gardošová, Dujková, 2003)

Program „Začít spolu“ rozčleňuje třídu na tzv. Centra aktivity (CA), ve kterých děti pracují dle vlastního výběru. Centra aktivit odpovídají jednotlivým druhům inteligencí a každý den dětem nabízejí možnost pracovat v několika z nich. Dítě si může vybrat, co chce dělat podle okamžité nálady, potřeby a chuti.

Ve skutečnosti bývají obvykle u každého jedince některé inteligence rozvinuty více než jiné. Program „Začít spolu“ vychází z Howarda Gardnera a jeho teorie o typech inteligence.

Mezi tyto inteligence patří jazyková inteligence (schopnost ovládat a obsáhnout všechny stránky jazyka), hudební inteligence (porozumění intonačním a rytmickým modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků), logicko – matematická inteligence (zkušenosti získané při manipulaci s předměty, se schopností uvažovat a myslet matematicky, logicky, vědecky), prostorová inteligence (schopnost pochopit, postřehnout, uložit do paměti, vybavit si tvary či uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru), tělesně – polohová inteligence (vědom ovládnutí těla pro dosahování cílů a vyjádření prožitků), osobnostní inteligence (schopnost rozpoznat vlastní pocity, prožitky, umět je rozvíjet a ovládat), sociální inteligence (schopnost chápat rozdíly, odlišnosti v temperamentu i pohnutkách a náladách), přírodovědní inteligence (environmentální – vnímat změny a jevy v přírodě a schopnost učit se z nich). Při tematickém plánování

či přípravě projektů pro skupinu dětí je důležité dbát na to, aby činnosti i hry rozvíjely všechny typy inteligence. (Gardošová, Dujková, 2003)

3.2.3 Spolupráce a komunikace s rodiči v MŠ využívající program pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“

Program Začít spolu považuje za důležitý a velice významný faktor podporující vzdělávání dětí spoluprací s rodinami. Rodiče mají možnost přicházet do tříd a účastnit se aktivně výuky jako asistenti. Mohou asistovat při učebních aktivitách či zájmech, mohou zajišťovat exkurze, pomoc s výrobou pomůcek, s výzdobou a vybavením třídy apod. V průběhu roku dochází ke společným setkáním učitele, rodiče, dětí.

Cílem těchto setkání je poznat se navzájem, zjistit očekávání rodičů, navázat přátelský a otevřený vztah. Rodiče mají k dispozici portfolio svého dítěte, ve kterém mohou vidět jeho pokroky a úspěchy. Rodiče se dozvídají o životě školy a třídy z neformálních zpráv, kdy je učitel seznamuje např. s tématy, o nichž se ve škole učí, s plány nejbližší budoucnosti, možností zapojení se do určitého projektu. Během roku mají možnost rodiče se setkat i u jiných příležitostí a akcí jako je táborák, besídka, karneval, zahradní slavnost apod. (www.sbscr.cz)

Spolupráce s rodinou je jedním z hlavních principů programu Začít spolu. Program Začít spolu je program otevřený a vychází z předpokladu, že při výchově dítěte má rodina primární a nezastupitelnou roli. Proto je důležité nabídnout rodičům dětí možnost spoluúčasti při výchově v mateřské škole a také je při ní povzbuzovat. Rodiče zapojujeme do zjišťování a uspokojování individuálních potřeb jejich dětí.

Při komunikaci s rodinou se zaměřujeme na to, abychom rodičům pomohli se stát co nejlepšími učiteli jejich dětí. Rodičům se mohou rozesílat informativní dopisy, jsou pro ně připraveny nástěnky s informacemi o aktuálním dění v mateřské škole, zápisníky, které slouží k písemné komunikaci mezi rodiči a pedagogy. Některé úkoly přenecháváme rodičům, aby je s dětmi udělali doma, zapojujeme rodiče do aktivit ve třídě, pořádáme pravidelné schůzky, rodiče si mohou promluvit s učitelkou, s ředitelkou, existuje půjčovna hraček a knih pro rodiče. Abychom předem věděli, kdo a kdy se k nám z rodičů připojí, je rozvrh na zapisování rodičů. Rodičům jsou podávány vždy přesné informace o tom, co se od nich očekává a jakým způsobem se zapojí do činností.

Všem, kdo pomáhá, se projeví díky – slovem, dopisem, obrázkem od dětí apod.

Jednou z forem spolupráce s rodinou je plnění ranního úkolu, rodiče přečtou dětem zadání úkolu, případně jim s úkolem pomohou. Rodiče mají tak možnost každý den nahlédnout do dění ve třídě. Rodiče, prarodiče, sourozenci všichni mohou přijít do mateřské školy a připojit se k dětem během jejich činností – nejvhodnějším časem je doba příchodu do mateřské školy nebo vyzvednutí dítěte v odpoledních hodinách. Důležité je, aby se komunikace učitele s rodiči opírala o přístup vstřícnosti a vitanosti. Potom rodiče lépe poznají kamarády dětí, o kterých jim vyprávějí, navazují přátelské vztahy s jinými rodiči, podporují vzdělávací proces svými aktivitami.

Pedagog informuje pravidelně rodiče o pokrocích jejich dítěte, učitel zjišťuje různé informace o dítěti od rodičů, celkovou situaci v rodině, vztahy se sourozenci. Pomoc rodičů při organizování mimoškolních aktivit – výlety, zoo, exkurze, atd. (Gardošová, Dujková, 2003)

4 Vymezení cílů a hypotéz výzkumného šetření

4.1 Průzkumné cíle

Pro výzkumnou část DP byly definovány tři hlavní cíle.

C1: Zjistit názory a pohledy rodičů na problematiku komunikace v mateřské škole s prvky „Začít spolu“ a běžné mateřské škole.

C2: Zaměřit se na zjištění, jak se rodiče sami podílejí na rozvoji komunikace/komunikačních kompetencí u svých dětí.

C3: Definovat základní rozdíly, v nichž se liší přístup běžné mateřské školy od mateřské školy využívající prvky „Začít spolu“, v oblasti podpory rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí, a to na základě analýzy ŠVP těchto mateřských škol a provedení hospitační činnosti.

V empirické části diplomové práce byly vzhledem k cílům výzkumné části DP stanoveny následující pracovní hypotézy:

H1: Rodiče předškolních dětí tvořící výzkumný vzorek se ve více než 50% orientují v rozdílnosti nabídky a realizace vzdělávacích aktivit v alternativních mateřských školách či MŠ využívajících prvky alternativ a mateřskými školami se standardním vzdělávacím programem, a to bez ohledu na to zda jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu s prvky „Začít spolu“.

H2: Více než 75% rodičů předškolních dětí tvořících výzkumný vzorek participuje na rozvoji komunikačních kompetencí svého dítěte, a to bez ohledu na to zda jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu s prvky Začít spolu.

H3: Více než 75% respondentů z běžných mateřských škol a současně i více než 75% respondentů z mateřské školy využívající prvky alternativního programu Začít spolu se domnívá, že vzdělávací program „Začít spolu“ nabízí větší prostor pro vzájemnou komunikaci mezi pracovníky mateřské školy a předškolním dítětem a jeho zákonnými zástupci.

4.2 Průzkumné metody

V diplomové práci byla využita pro výzkumné šetření metoda dotazníku. Jak už název říká, dotazník je spojen s „dotazováním“, s otázkami, které mají písemný charakter. Odpovědi získáváme v písemné podobě. Dotazník patří k nejčastěji používaným metodám pro získávání údajů.

Respondentem se nazývá osoba vyplňující dotazník, jednotlivé prvky dotazníku se nazývají otázky nebo jsou označeny jako položky.

Podle Skalkové (In Gavora, 2000, str. 99) je cílem dotazníku tato citace:

„Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty. Naproti tomu nepřesné anebo příliš povrchní vymezení problému vede obyčejně k neujasněnosti celkové obsahové koncepce dotazníku a k orientaci na náhodné, nepodstatné stránky při shromažďování dat“.

Dotazník se skládá ze tří částí. Vstupní část obsahuje hlavičku, kde je uvedeno jméno autora dotazníku nebo název – adresa instituce, která dotazník zadává. Vstupní část vysvětluje cíle dotazníku a zdůrazňuje význam odpovědí. Druhá část obsahuje vlastní otázky, poslední částí dotazníku je poděkování respondentovi za spolupráci.

Otázky je nutné formulovat jasně a stejným způsobem, aby jim respondenti rozuměli. Některé otázky se konstruují snadno, jiné mnohem hůře – mnohem složitější je tvořit otázky zaměřené na zjištění názorů, postojů.

V dotazníku dělíme otázky podle stupně otevřenosti – otázky uzavřené, otevřené, polouzavřené:

- uzavřené otázky (otázka nabízí hotové odpovědi, kdy respondent zaznačí jim odpovědi vybrané, přínosem těchto otázek jsou pouze základní informace)
- otevřené otázky (tyto otázky dávají respondentům velikou volnost u odpovědí, odpovídá se na ně obtížněji, než na otázky uzavřené, tyto otázky zaberou dotazovanému při vyplňování více času)
- polouzavřené otázky (tento typ otázek nabízí nejprve respondentům alternativní odpověď a ještě žádá vysvětlení v podobě otevřené otázky)

Počet otázek a délku vyplňování dotazníku je potřeba určit podle výzkumného vzorku. Návratností rozumíme poměr odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených, návratnost se vyjadřuje - v procentech. (Gavora, 2000)

Pro účely mého výzkumného šetření byl vypracován dotazník tvořící dvacet čtyři otázek. Dotazník obsahuje devatenáct otázek, kdy respondenti vybírají ze dvou až pěti alternativ odpovědí. Tři polouzavřené otázky a dvě otázky, které respondenti vyhodnotili dle škály v rozmezí od 1 – do 5, kdy 1 – byla maximální míra spokojenosti a 5 – minimální míra spokojenosti.

Dotazník byl určen pro rodiče mateřských škol, kteří navštěvují běžnou mateřskou školu a mateřskou školu s prvky Začít spolu a také pro rodiče, jejichž děti navštěvují nebo navštěvovali logopedickou péči. První cílovou skupinu tvořili rodiče mateřských škol s prvky „Začít spolu“ a druhou cílovou skupinu tvořili rodiče dětí z běžné mateřské školy. Cílem bylo zjistit názory, pohledy na komunikaci v běžné mateřské škole a v mateřské škole s prvky Začít spolu. Zda existují rozdíly v přístupu těchto mateřských škol. Dotazníky byly rozdány celkem 80 respondentům. Vrátilo se 72 dotazníků, 8 respondentů dotazník nevrátilo. Při vyhodnocení dotazníku byly dva dotazníky náhodným výběrem odebrány, aby byl stejný počet dotazníků v obou mateřských školách.

Při sestavování dotazníku viz příloha č. 1. byl kladen důraz na časovou nenáročnost a na srozumitelnost při jeho vyplňování. Dotazník byl anonymní a osobně respondentům rozdán. Výsledky zpracování získaných dat jsou shrnuty do grafů. K jednotlivým otázkám následuje krátký popis zjištění. Výsledky jsou popsány v závěru diplomové práce.

Data získaná dotazníkovým šetřením budou využita k ověření hypotéz výzkumné části diplomové práce.

„Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, proto musí být vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích. Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné.“ (Chráška, 2007, s. 17)

Dále bylo využito hospitace v obou mateřských školách pro porovnání ŠVP, TVP, přístupu a práce v těchto mateřských škol.

Hospitace v mateřských školách jsou prováděny podle plánu, zaměřují se na práci nekvalifikovaných učitelek, mají sloužit k podpoře práce v jejich

vzdělávacím úsilí – v oblasti motivace, metod a forem práce, cíleně nabízet pohybové aktivity při ranních hrách, dohlížet na bezpečnost dětí, plnit naplánované aktivity a to nejen při pobytu venku. (Bečvářová, 2010)

Lze konstatovat, že hospitaci lze považovat v podstatě za přímé nezúčastněné pozorování.

Rádlová (2004) charakterizuje pozorování jako jednu z nejstarších a nejdůležitějších metod diagnostiky, které můžeme třídít dle nejrůznějších kritérií na následující polarity:

- krátkodobé a longitudinální
- introspektivní a extrospektivní
- terénní a laboratorní
- přímé a nepřímé
- participované a nezaujaté
- standardizované a volné

Dle Zelinkové (2007) je pozorování důležitou metodou pedagogické diagnostiky. Učitel vnímá dítě během celého dne, týdne, školního roku, uvědomuje si reakce na úspěch či neúspěch a má možnost dlouhodobě sledovat jeho vývoj. Pozorování je zaměřeno také na projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. Pozorování probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, není omezeno jen na školní třídu.

4.3 Charakteristika mateřských škol

Pro realizaci výzkumného šetření byly zvoleny mateřské školy v okrese Šumperk, které se nachází v Olomouckém kraji.

Konkrétně se jedná o mateřskou školu Skleněnka v Rapotíně, mateřskou školu Beruška v Petrově nad Desnou a mateřskou školu Sluníčko v Šumperku.

Mateřská škola Skleněnka se nachází v obci Rapotín, která leží v podhůří Jeseníků. Umístěna je uprostřed sídliště na konci obce, proto musíme některé děti do mateřské školy svážet školním autobusem. K tomu je přizpůsoben denní režim. Budova je panelová, pavilónového typu, prošla po povodni v roce 1997 rekonstrukcí a nad mateřskou školou bylo vybudováno 6 bytů, což není z hlediska provozu vhodné řešení. Původně zde byly jesle.

V srpnu 2013 ukončila provoz školní výřarovna, která se přemístila do Sobotína.

Odtud jsou obědy rozváženy do ZŠ a MŠ Údolí Desné. Kapacita mateřské školy je 81 dětí. V současné době je naplněna. Třídy jsou heterogenní. Ve dvou odděleních je zapsáno 28 dětí (Berušky, Kořata), v jednom 25 dětí (Vrabčáci).

Každé oddělení má k dispozici jídelnu a hernu, dvě oddělení mohou v sezóně využívat také zasklené balkóny. K odpočinku a relaxaci se rozkládají v hernách lehátka. Třídy jsou vybaveny novým nábytkem.

Zahrada byla zrekonstruována a vybavena prolézačkami, houpačkami, pískovištěm a umělým kopcem. Osázena je okrasnými dřevinami, které postupně kvetou od jara do zimy a vytváří tak krásné prostředí. Od roku 2008 jsme součástí svazkové školy Údolí Desné. Okolní příroda nabízí zajímavé poznávací vycházky, kde mají děti možnost poznat život v lese, na poli, kolem řeky. (Školy Desná, 2015)

Mateřská škola Beruška je také součástí svazkové školy. Tato mateřská škola je umístěna v obci Petrov nad Desnou. Je umístěna v okolí rodinných domů. Využívá také prvků Začít spolu. Mateřská škola má dvě třídy, třídy jsou také heterogenní a kapacita mateřské školy je 56 dětí. V tomto školním roce není kapacitně naplněna. Je součástí svazkové školy Údolí Desné. (Školy Desná, 2015)

Mateřská škola Sluníčko Šumperk, Evaldova 25, příspěvková organizace je umístěna mezi dvěma částmi městského parku, na sídlišti, v prostředí mimo komunikaci. U mateřské školy se nachází oplocené sportovní hřiště. Budova je jednopodlažní se sedlovou střechou z roku 1970. Část budovy je pronajata jeslím.

Do mateřské školy vedou tři vstupy. Přízemí budovy tvoří jedna třída, jejíž součástí je sociální zařízení pro děti, kuchyňka na výdej stravy, herna, ze které je vstup na terasu. V prvním patře jsou umístěny tři třídy s hernami, šatnami, hygienickými zařízeními, dále pak dvě šatny pro personál včetně balkónů, kabinet pro TV nářadí, kancelář účetní, kancelář zástupkyně, sborovna. Vstupy do tříd v patře tvoří prostorné chodby, které jsou vybaveny nábytkem pro ukládání výtvarného, pracovního materiálu apod. Na budovu navazuje velká školní zahrada, členěná živými ploty na různá zákoutí s dřevěnými hracími prvky. Kapacita mateřské školy je 112 dětí, ve všech 4 třídách je po 28 dětech, třídy jsou rozděleny dle věku. (Sluníčko Šumperk, 2015).

4.4 Porovnání výchovně-vzdělávací práce ve vybraných mateřských školách tvořících výzkumný vzorek

K porovnání výchovně-vzdělávací práce v mateřských školách tvořících výzkumný vzorek bylo využito jednak analýzy dokumentů ŠVP a TVP i hospitace.

4.4.1 Běžná mateřská škola – MŠ Sluníčko

Pro analýzu školních vzdělávacích programů v mateřských školách využívajících prvky programu Začít spolu a běžné mateřské školy jsem zvolila hospitační činnost - 5 hodin pozorování formou návštěvy dané mateřské školy.

Dne 18. 6. 2015 jsem navštívila po domluvě s paní ředitelkou Jarmilou Palovou běžnou mateřskou školu Sluníčko v Šumperku. Seznámila jsem se částečně s dokumentací této mateřské školy, tj. se školním vzdělávacím programem, dále pak s ukázkou třídních vzdělávacích programů (tj. programů využívaných v dané MŠ v období květen - červen 2015).

V této mateřské škole je školní vzdělávací program vytvořen na dobu 3 let (od 1. 9. 2013 – 31. 8. 2016). Název ŠVP je „Putování za Sluníčkem“. Tento školní vzdělávací program je koncipován v souladu s RVP PV. Dle analýzy diplomantky tento dokument obsahoval všechny povinné údaje, jako jsou: identifikační údaje o mateřské škole, charakteristiku mateřské školy, charakteristiku ŠVP, podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných, organizaci předškolního vzdělávání, vzdělávací obsah, evaluační systém. Vzdělávací obsah mateřské školy Sluníčko viz příloha č. 4.

Vize této mateřské školy je „Sluníčkové děti“ – spokojené děti a spokojení rodiče. Vytvářet materiální i psychosociální podmínky, aby děti byly v mateřské škole šťastné a spokojené, aby mateřskou školu rády navštěvovaly a těšily se do ní. Cestou přirozené výchovy rozvíjet samostatné a sebevědomé děti, rozvíjet a zdokonalovat základy vzdělávání všech dětí i společenství mateřské školy a rodiny na základě tolerance, otevřenosti a vzájemné důvěry.

Mateřská škola Sluníčko Šumperk má čtyři třídy, tyto třídy jsou rozdělené dle věku. První třída jsou nejmladší děti ve věku 3 – 4 roky. Druhou třídu tvoří děti středně velké ve věku 4 – 5 let, třetí třídu tvoří také středně velké děti ve věku 4 – 6 let a poslední čtvrtou třídu tvoří děti předškolního věku ve věku 5 – 7 let a děti s odkladem školní docházky. Ve třídách je 28 dětí, celková kapacita mateřské školy v této budově

je 112 dětí, ve všech třídách pracují kvalifikované pedagogické pracovnice.

Navštívila jsem třetí třídu, kde jsou děti ve věku 4 – 6 let s paní učitelkou Pavlou Toseckou. V této třídě jsem byla 5 hodin a pozorovala výchovně vzdělávací práci paní učitelky a její spolupráci s dětmi.

Dne 18. 6. 2015 začínala paní učitelka nové podtéma „Za zvířátky do ZOO“. Název integrovaného bloku byl „Rozloučení se Sluníčkem“. Ukázkou TVP mi paní učitelka nedala z důvodu, že ŠVP mají na 3 roky a zapůjčila mi na ukázkou TVP staršího data, který jsem uvedla - viz příloha č. 5. Ukázkou hodnocení TVP v mateřské škole Sluníčko je uvedena viz příloha č. 6.

Děti se scházely a hrály si, zapojovaly se do volných her do 8.30 hod. Od 8.30 hod. začleněna do programu dne tělovýchovná chvílka – pohybové hry, hygiena, společná svačina. Následovala společná svačina a poté ranní kruh – společné přivítání dětí a seznámení dětí s novým podtématem. V ranním kruhu se paní učitelka věnovala jazykové chvílce – pohybová říkanka „Veverka“, dále si děti společně zazpívaly píseň „V lese“ a paní učitelka předala dětem základní informace k navazující společné výtvarné činnosti – děti vyráběly dle své fantazie zvířátka z alobalu a detaily dokreslily - černou tuží dle svých představ. Samotná výtvarná aktivita byla ukončena tím, že se děti pohybovaly mezi vlastními výtvarnými výtvary a společně určovaly - hádaly o jaká zvířátka se jedná. Vytvořily společnou výstavu, děti hodnotily a na závěr si děti zahrály „Tichou poštu“. Následovala společná hygiena, pobyt na školní zahradě, každá třída odděleně – své pískoviště, houpačky, skluzavku, nově vybavená školní zahrada. Společný odchod ze školní zahrady, hygiena, oběd, polední klid. Čtení pohádky k danému tématu, pohádka se jmenovala „Proč má ovce kudrnatý kožich“

Paní učitelka se během dne zaměřila na rozvíjení jemné motoriky, orientaci v rozdílech a na rozvoj pohybových dovedností dětí.

Pokusíme-li se shrnout pozitiva a negativa vyplývající z analýzy hospitační činnosti v MŠ Sluníčko, pak pozitivně lze hodnotit zejména:

- přístup paní učitelky
- kladný vztah k dětem i k okolí
- ochota, vstřícnost

Za negativa lze považovat:

- krátké povídání v ranním kruhu
- malá motivace ze strany učitelky

- nedodržování pravidel
- děti nespolupracovaly
- více doplňujícího materiálu – větší pestrost nabídky pro děti

Což by bylo možné kompenzovat a popřípadě řešit doplněním různých materiálů, větší nabídky pro děti, vhodně motivovat – zvolením vhodného příběhu, zvolení si nějakých společných rituálů, které by měly děti zažité spolu s paní učitelkou, konzultace se staršími kolegyněmi. Více by měla paní učitelka komunikovat s kolegyněmi a i s rodiči.

Jako negativa a závěry z této hospitační návštěvy bych uvedla – velmi krátké povídání v ranním kruhu, děti byly málo motivované, nedodržování společných pravidel ve třídě, malá spolupráce dětí při ranních činnostech, zařadila bych nějaké rituály pro společné chvílky v ranním kruhu – např. přivítání říkankou, společnou písničkou - na každé společné svolávání do ranního kruhu. Dále jsem si všimla malé komunikace paní učitelky s rodiči, rodiče nevstupovali do třídy – chyběl mi oční kontakt předáváním dítěte, chyběla pestrá nabídka činností dětem. Paní učitelka byla milá, příjemná, ochotná nejen ke mně, ale i k dětem. Hospitační záznam z mateřské školy Sluníčko viz příloha č. 7.

4.4.2 Mateřská škola využívající prvky „Začít spolu“

Pro porovnání práce v mateřských školách tvořících výzkumný vzorek, jsem navštívila mateřskou školu Beruška v Petrově nad Desnou, která využívá prvků alternativního programu Začít spolu. Tato MŠ byla vybrána záměrně, protože další možnou variantou byla mateřská škola v Rapotíně, kde ale pracuji, a proto byla hospitační činnost provedena v mateřské škole Beruška v Petrově nad Desnou.

Pro analýzu výzkumného šetření jsem chtěla využít srovnání běžné mateřské školy a mateřské školy s alternativním programem „Začít spolu“, ale oslovená mateřská škola s alternativním programem mi v tomto směru nevyšla vstříc a distancovala se od jakéhokoli sdělování informací pro účely mé diplomové práce.

Dne 19. 6. 2015 jsem proto navštívila mateřskou školu Beruška po domluvě s vedoucí a zároveň zástupkyní ředitelky mateřské školy s paní učitelkou Helenou Beňovou, která byla velmi ochotná a vstřícná mi umožnit tuto hospitační návštěvu a poskytnout mi informace. Provedla mě budovou mateřské školy, nahlédla jsem do tříd, do školní dokumentace a vstoupila do její třídy, kde jsem provedla

náslechovou hospitační činnost.

ŠVP tato mateřská škola tvoří nový na každý školní rok dle svých podmínek. (Pozn. Ukázka vzdělávacího obsahu s názvy integrovaných bloků ŠVP MŠ Beruška viz příloha č. 12.) Paní učitelky zde 2x do měsíce hodnotí svou pedagogickou práci – sebereflexe učitelky – ukázka sebereflexe učitelky MŠ Beruška viz příloha č. 13. Na závěr integrovaného bloku vypisují paní učitelky hodnotící list, ukázka hodnotícího listu MŠ Beruška viz příloha č. 14. Ukázka TVP z mateřské školy Beruška viz příloha č. 10. Charakteristika integrovaného bloku mateřské školy Beruška viz příloha č. 11.

Děti se průběžně scházely a než vstoupily do třídy, plnily společně s rodiči v šatně ranní úkol, který je na každý den jiný a vztahuje se k danému tématu, které vychází z třídního vzdělávacího plánu, který je v souladu se školním vzdělávacím programem. Rodiče vstupovali do třídy, předaly dítě paní učitelce, sdělily si krátké informace, vzájemně si popřáli krásný den a odešli. Líbila se mi vzájemná komunikace a spolupráce s rodiči. Děti pak průběžně svačily – chléb s pomazánkou, který si samy namazaly, samy si nalily čaj, čímž je přirozeně posilována sebeobsluha a samostatnost dětí. Některé děti si hrály dle nabídky ranních činností, průběžně svačily a při těchto aktivitách se postupně střídaly.

Na určený rituál, kterým byla písnička „Malé kotě, spalo v botě - následovala společná hygiena dětí, děti začaly postupně uklízet hračky a posazovaly se do ranního kruhu.

V ranním kruhu se všechny děti vzájemně přivítaly, společnou říkankou, pozdravili se, popřáli si krásný den a povídali si k tématu „Těšíme se na prázdniny“. Povídali si co je duha, znaky léta a paní učitelka nabídla činnosti v centrech. Tento den otevřela 7 center – knihy a písmena, domácnost, ateliér, manipulační hry, dramatizace, dílna, objevy a pokusy. Postupně si děti vzaly svou značku a přihlásily se do center dle svého výběru. Děti již samy věděly – kolik dětí do kterého centra může.

Děti velmi pěkně pracovaly v centrech a vzájemně si pomáhaly, spolupracovaly, řešily různé problémy i situace, komunikovaly. Po práci v centrech následoval hodnotící kruh, zhodnocení práce dětmi, jak se dětem činnosti v daný den líbily či nelíbily. Ukázka prací, společná výstava. Po aktivitách ve třídě následoval pobyt na školní zahradě – pohybové hry ve dvojicích – házení a chytání míče, hry na písku, námětové hry v dřevěném domečku, jízda na skluzavce.

I v této mateřské škole lze pozorovat určité klady i zápory ve vztahu k organizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Za pozitivní lze považovat:

- příjemná, radostná atmosféra ve třídě
- děti pracovaly samostatně
- dodržování pravidel

K negativům patří:

- lépe vybavit školní zahradu
- zlepšit bezpečnost dětí při pobytu na školní zahradě

Negativní jsem pozorovala nedostatečně vybavenou školní zahradu, která je těsně před rekonstrukcí a právě byla dodělána i nová barevná omítka budovy. Jako pozitivní to, že každé dítě si našlo svoji činnost v centru, ve třídě byla radostná a příjemná atmosféra, učitelka fungovala jako poradce. Děti v centru pracovaly samostatně, dodržovaly pravidla ve třídě. Tato pravidla mají velmi pěkně zpracované děti spolu s paní učitelkou a všichni je společně dodržují, vzájemně si pomáhají. Děti byly od paní učitelky velmi dobře motivované, informované a pokyny pro děti byly jasné a konkrétní.

Hospitační záznam z mateřské školy Beruška viz příloha č. 8. Ukázka charakteristiky dětí – tzv. Oregonská metoda, která se využívá v alternativním programu „Začít spolu“ viz ukázka Příloha č. 9.

4.4.3 Závěrečné zhodnocení a porovnání hospitačních návštěv

Mateřské školy tvořící výzkumný vzorek se od sebe mnoha v mnoha aspektech liší.

- Organizace tříd MŠ

Prvním rozdílem je rozdělení tříd. Běžná mateřská škola má rozděleny třídy dle věku a mateřské škola využívající prvky programu Začít spolu mají třídy smíšené.

- Komunikace s rodinou dítěte

Dalším rozdílem je plnění ranních úkolů v MŠ využívající alternativní prvky a tím spojená komunikace s rodiči.

- Ranní úkol a spolupráce s rodiči

V mateřské škole využívající prvky Začít spolu plní rodiče každý den spolu se svým dítětem ranní úkol k danému tématu a přitom spolupracují a komunikují s třídní učitelkou. V běžné mateřské škole žádné ranní úkoly neplní a neprobíhá tam takto

přímá komunikace rodič – pedagog.

Vybrané mateřské školy se liší i organizací dne. V mateřské škole s prvky Začít spolu – je průběžná svačina. Děti samostatně chodí se nasvačit, obsluhují se samy, služby i u oběda- více jsou samostatné v oblasti sebeobsluhy. V běžné mateřské škole mají svačinky společné – nejsou samostatné při sebeobsluze jako v mateřské škole využívající prvky alternativního programu.

V běžné mateřské škole pracují všechny děti na společné práci. Oproti tomu v mateřské škole s prvky alternativy si děti volí činnost samy v určitém centru – dle nabídky a otevření center aktivit. Tyto děti měly pestrý výběr a daný den si mohly vybrat aktivitu, která je zaujala. S ohledem na pestrost nabídky v daných centrech pro děti lze tento přístup hodnotit jako efektivněji ve výchovně vzdělávacím procesu.

Dalším poznatkem pro srovnání je, že děti v běžné mateřské škole si tolik vzájemně nepomáhaly, nespolupracovaly a nedodržovaly pravidla definovaná pro pobyt ve třídě. Děti z mateřské školy využívající prvky Začít spolu více mezi sebou komunikovaly, poradily si a vzájemně si pomáhaly v určitém centru aktivit. Učitelka zde opravdu fungovala jako poradce. Ze společných rozhovorů obou paní učitelek vyplynulo, že mateřská škola s prvky alternativy pořádá více akcí pro rodiče a více je zapojuje a informuje do dění mateřské školy. Na závěr mohu říci, že lepší komunikace s rodiči a zapojování do dění aktivit je v mateřské škole využívající prvky alternativního programu Začít spolu.

4.5 Charakteristika průzkumného souboru dotazníkového šetření

Cílovou skupinu tvořily dvě skupiny rodičů. První cílovou skupinu tvořili rodiče dětí navštěvující mateřskou školu s prvky Začít spolu a druhou cílovou skupinou tvořili rodiče, jejichž děti navštěvují běžnou mateřskou školu. Jedná se o detašovaná pracoviště v okrese Šumperk. Pro výzkum byly vybrány tři mateřské školy. Dvě mateřské školy s prvky Začít spolu a jedna běžná mateřská škola. Průzkumné šetření tvořili rodiče dětí předškolního věku od 2,5 do 6,5 (7) let. Průzkum byl proveden v mateřské škole Skleněnka, Beruška a v běžné mateřské škole Sluníčko.

- **Prvky Začít spolu:**

Mateřská škola Skleněnka: 81 dětí – rozdáno 20 dotazníků – vráceno 19

Mateřská škola Beruška: 52 dětí – rozdáno 20 dotazníků – vráceno 18

Celkem vráceno **37** dotazníků – **90,65%** z těchto **2 MŠ**. (náhodným výběrem byly 2 dotazníky z průzkumného šetření odebrány – celkem **35 (87,5%)** dotazníků pro vzájemné porovnání mateřských škol)

○ **Běžná mateřská škola:**

Mateřská škola Sluníčko: 112 dětí – rozdáno 40 dotazníků – vráceno 35

Celkem vráceno **35** dotazníků – **87,5%** z této MŠ.

Pro výzkumný soubor bylo vybráno 100 dětí z těchto tří mateřských škol, z celkového počtu 245 dětí. Rodiče dvou a více dětí navštěvujících mateřskou školu vyplnily dotazník jen jeden. Celkový počet vrácených dotazníků byl ze všech mateřských škol 72, pro průzkumné šetření bylo použito 70 dotazníků.

Rodiče s prvky Začít spolu – tvoří 1 cílovou skupinu – 100 % (grafické znázornění - modrá barva).

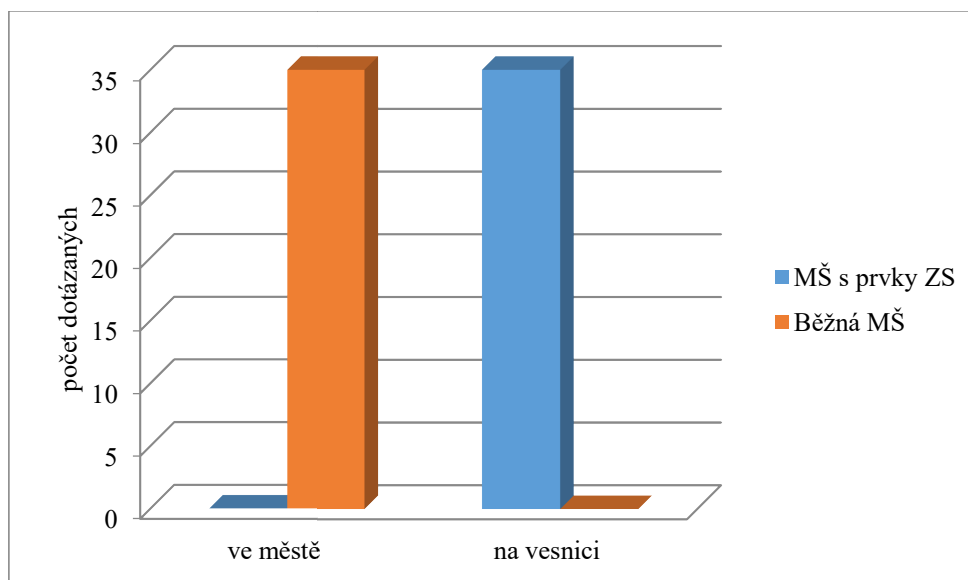
Rodiče běžné mateřské školy tvoří 2 cílovou skupinu – 100 % (grafické znázornění - oranžová barva).

Celkový počet rozdaných dotazníků 80 a nevrácených dotazníků 8. Pro výzkumné šetření bylo použito 70 dotazníků, 35 dotazníků z běžné mateřské školy a 35 dotazníků z mateřských škol s prvky Začít spolu.

Výzkumný vzorek tvořilo 35 (50%) respondentů navštěvujících **městskou mateřskou školu a 35 (50%) respondentů tvořících vesnickou mateřskou školu.**

Tabulka 1 – Poměr respondentů z vesnice a z města

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Vesnice	0	0	35	50
Město	35	50	0	0



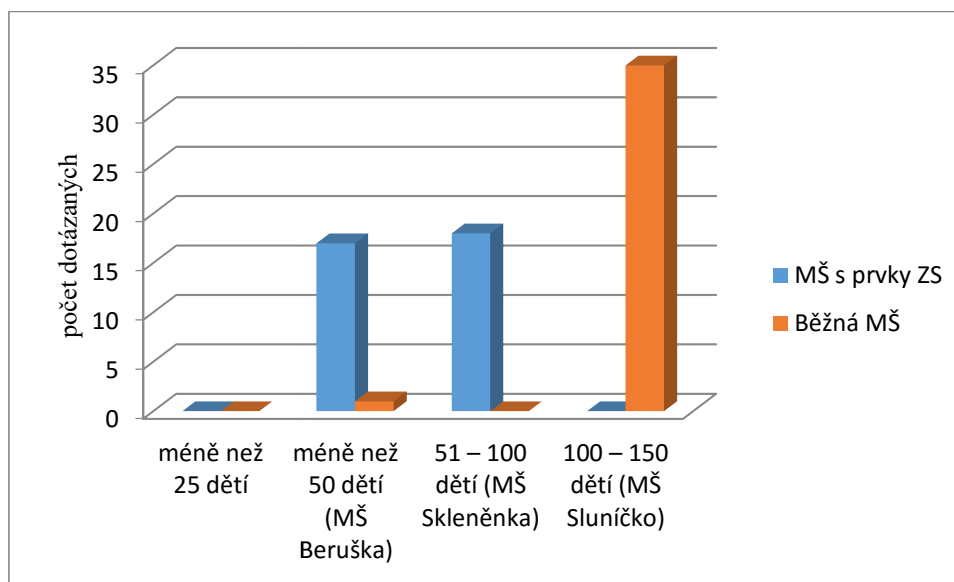
Graf 1- Kde je umístěna mateřská škola na vesnici nebo ve městě

Výzkumný vzorek tvořilo 35 (50%) respondentů navštěvujících městskou mateřskou školu a 35 (50%) respondentů tvořících vesnickou mateřskou školu.

Počty dětí v mateřské škole. Respondenti ve výzkumném šetření odpověděli takto: méně než 25 dětí neodpověděl nikdo z respondentů, méně než 50 dětí odpovědělo 17 (47,6%) respondentů – MŠ s prvky **Začít spolu** (MŠ Beruška), 51 – 100 dětí odpovědělo 18 (52,4%) respondentů - MŠ s prvky **Začít spolu** (MŠ Skleněnka), 100 – 150 dětí neodpovědělo 35 (100%) respondentů z **běžné mateřská škola** (MŠ Sluníčko)

Tabulka 2 – Počet dětí v mateřských školách

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
0 - 25	0	0	0	0
25 - 50	0	0	17 (Beruška)	47,6
51 - 100	0	0	18 (Skleněnka)	52,4
100 - 150	35 (Sluníčko)	100	0	0



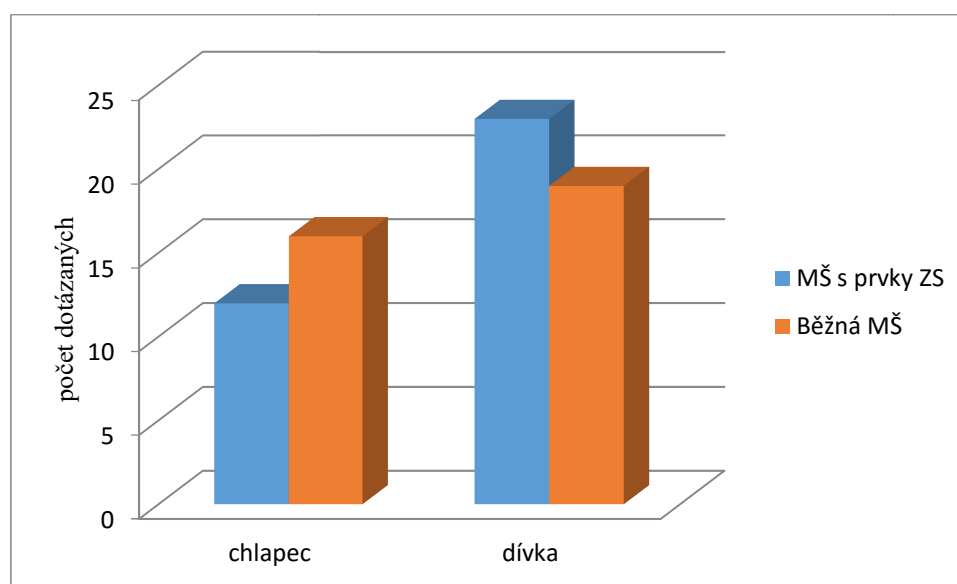
Graf 2 - Kolik dětí je celkem v mateřské škole

Výzkumný vzorek tvořilo 35 (50%) respondentů navštěvujících městskou mateřskou školu a 35 (50%) respondentů tvořících vesnickou mateřskou školu. Respondenti uvedli **věk dítěte, a jestli je to dívka nebo chlapec**. Toto věkové rozmezí odpovídalo od 2,5 let do 6,5 let.

Mateřské školy s **prvky Začít spolu** uvedli respondenti - součet chlapců 12 (34,5 %) a součet dívek 23 (65,5 %), **běžná mateřská škola** – respondenti uvedli – chlapců 16 (44,8 %) a dívek 19 (55,2 %).

Tabulka 3 – Poměr chlapců a děvčat v mateřských školách

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Děvčata	19	55,2	23	65,5
Chlapci	16	44,8	12	34,5



Graf 3 - Věk dítěte a určení pohlaví

5 Analýza a interpretace výsledků průzkumu

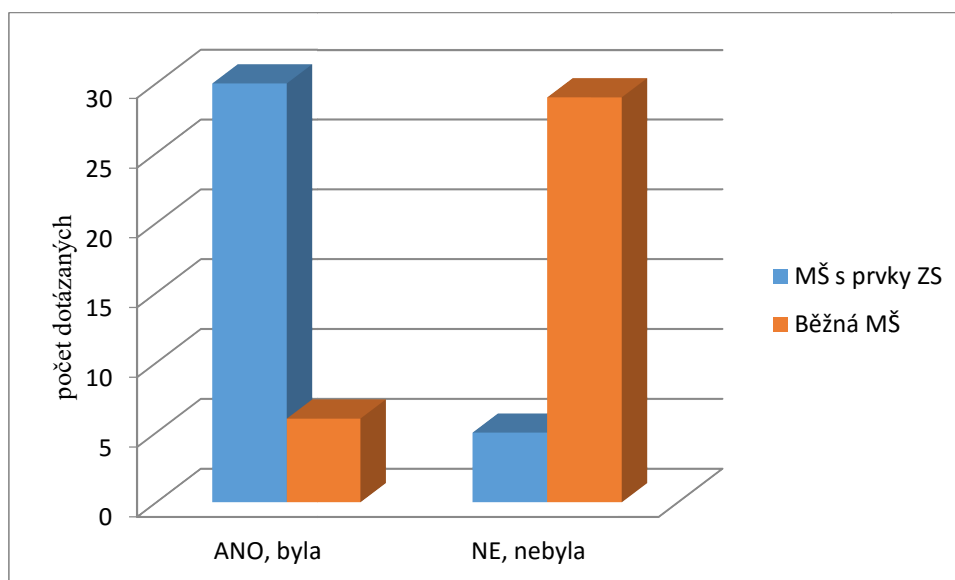
Průzkum realizovaný v rámci s DP s názvem „Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí v kontextu využití vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“ byl realizován s využitím dotazníkové metody. Ta byla hlavní průzkumnou metodou. Dotazník obsahoval celkem 24 položek, 10 otázek nabízelo varianty odpovědi ANO – NE a u 14 odpovědí měli respondenti napsat svůj názor, pohled. Zjištěná data byla sumarizována do tabulek a zpracování dat doplněno i grafy.

V rámci dotazníkového šetření bylo zjišťováno, **zda měli respondenti možnost zhlédnout nebo se podívat na výuku v mateřské škole.**

Mateřské školy s prvky **Začít spolu** odpovědělo ANO 30 (84%), NE odpovědělo 5 (16%) respondentů a **běžná mateřská škola** ANO uvedlo 6 (16,8%) respondentů a NE uvedlo 29 (83,2%) respondentů.

Tabulka 4 – Možnost zhlédnutí výuky v mateřských školách

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano, byla	6	16,8	30	84
Ne, nebyla	29	83,2	5	16



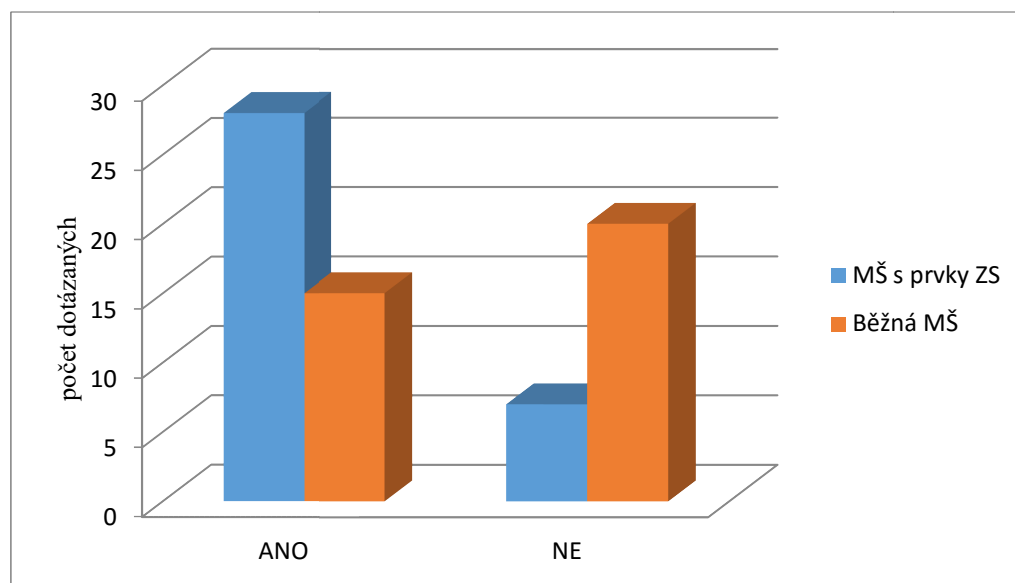
Graf 4 - Zhlédnutí výuky v mateřské škole

Dále se měli respondenti vyjádřit k tomu, **zda byli dostatečně jako rodiče seznámeni či informováni se systémem práce v mateřské škole?**

Mateřské školy s prvky **Začít spolu** uvedlo ANO 28 (81%) respondentů a možnost NE uvedlo 7 (19%) respondentů, v **běžné mateřské škole** uvedlo ANO 15 (43%) respondentů a NE 20 (57%) respondentů.

Tabulka 5 – Informovanost se systémem práce v mateřských školách

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano	15	43	28	81
Ne	20	57	7	19



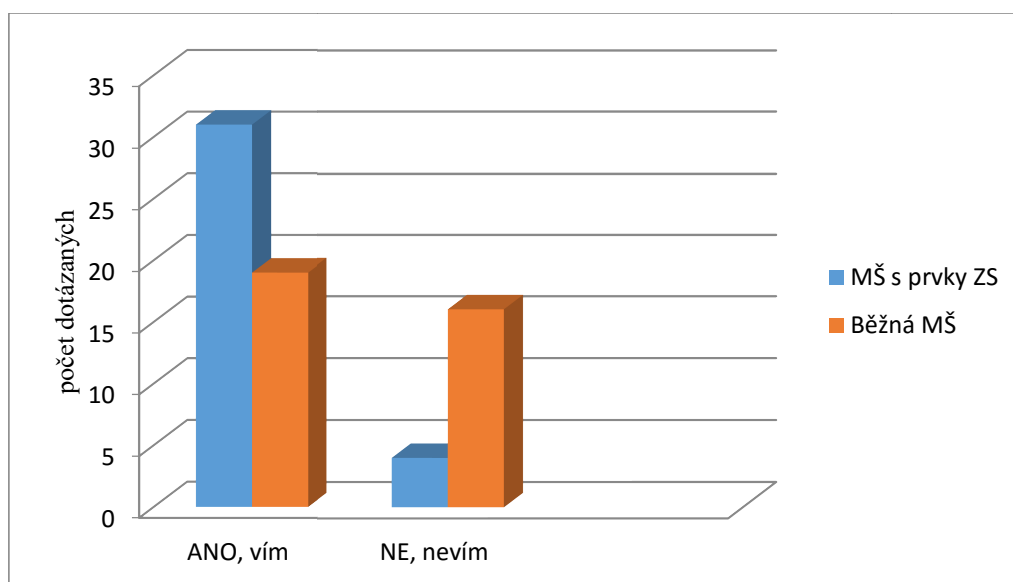
Graf 5 - Systém práce v mateřské škole

V další otázce–bylo ověřováno, zda respondenti vědí co je „**alternativní program**“.

V mateřských školách **s prvky Začít spolu** odpovědělo ANO 31 (87,8%) respondentů a možnost NE uvedlo 4 (12,2%) respondentů, v **běžné mateřské škole** možnost ANO uvedlo 19 (54,2%) respondentů a NE uvedlo 16 (45,8%) respondentů.

Tabulka 6 – Zda respondenti vědí alternativní program

	BMSŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano, vím	19	54,2	31	87,8
Ne, nevím	16	45,8	4	12,2



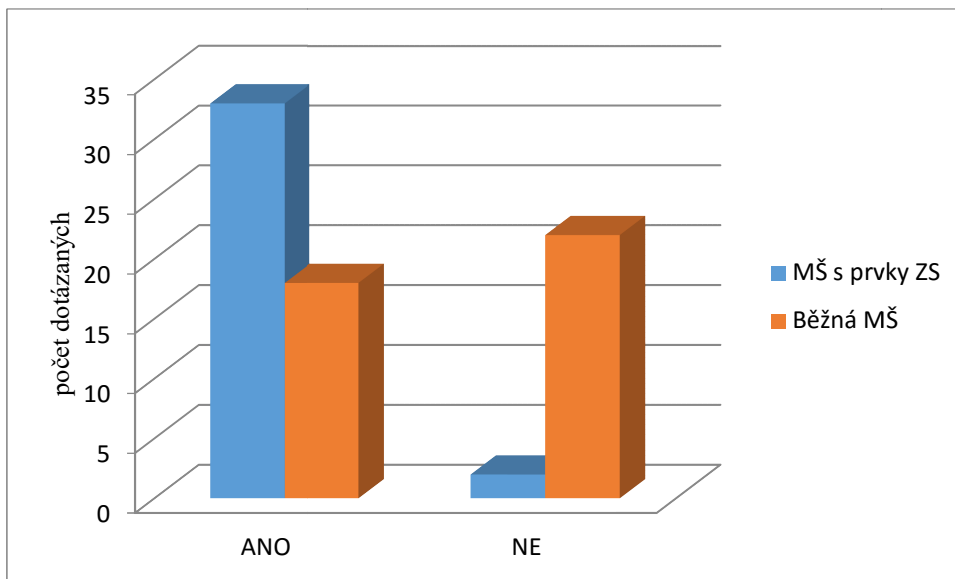
Graf 6 - Alternativní program

Respondenti měli odpovědět vlastními slovy, jestli vnímají **rozdíl mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou s alternativním programem**. Tato otázka v průzkumném šetření navazovala na předchozí otázku. Ti respondenti, kteří zvolili možnost ANO, uvedli svůj názor v čem (tabulka 7b).

Mateřské školy s prvky **Začít spolu** uvedlo možnost ANO 33 (93,4%) respondentů, možnost NE uvedli 2 (6,6%) respondenti, v **běžné mateřské škole** uvedlo možnost ANO 18 (51,4%) respondentů a možnost NE 22 (48,6%) respondentů.

Tabulka 7a – Identifikace rozdílu mezi běžnou MŠ a MŠ s prvky alternativního programu

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	Respondenti	%
Ano	18	51,4	33	93,4
Ne	22	48,6	2	6,6



Graf 7a - Rozdíl běžná mateřská škola a mateřská škola s alternativním programem

Ze strany respondentů byl pak tento rozdíl ještě blíže specifikován. Ti respondenti, kteří uvedli možnost ANO – MŠ s prvky **Začít spolu** - ano, vnímám rozdíl mezi mateřskou školou běžnou a mateřskou školou využívající alternativní prvky – uvedli rozdíl v dále uvedených oblastech/činnostech: kvalitní přístup učitele k dítěti, lepší komunikace, jiné formy učení, práce v centrech, vzájemná spolupráce rodičů na aktivitách mateřské školy.

Z pohledu respondentů byl pak tento rozdíl více specifikován. Respondenti, kteří uvedli možnost ANO – **mateřská škola běžná** vnímají rozdíl - nejsou smíšené třídy – třídy rozděleny podle věku, společné činnosti dětí, jiná organizace dne, méně zapojování rodičů do aktivit s dětmi.

Mateřská škola využívající alternativní prvky zde respondenti uvedli jednoznačně třídy smíšené, jiná organizace dne, více se aktivit zapojují rodiče, plnění ranních úkolů, více se zapojují rodiče, lepší komunikace s rodiči.

Tabulka 7b – Rozdíly v mateřských školách z pohledu respondentů

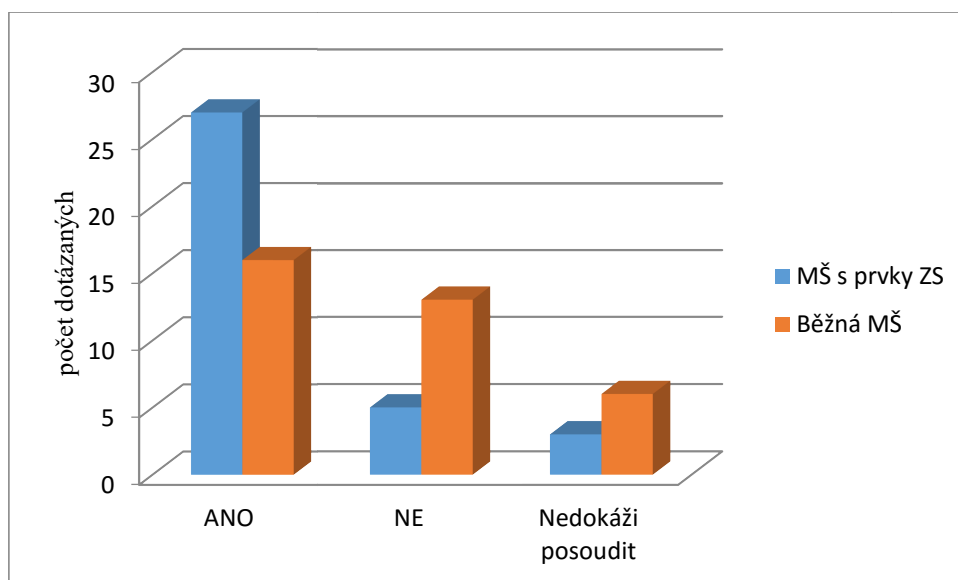
Rozdíly	BMS respondenti	%	MŠ s prvky Začít spolu	%
třídy rozděleny dle věku	35	100	0	0
třídy smíšené	0	0	35	100
jiná organizace dne	15	42	25	70
méně se zapojují rodiče do aktivit s dětmi	22	61,6	5	14
ranní úkol (společně s rodiči)	0	0	35	100
společné činnosti dětí	19	53,2	15	42
jiné formy učení	3	8,4	9	25,2
práce v centrech	0	0	35	100
kvalitnější přístup pedagoga k dítěti	12	33,6	33	92,4
více se do aktivit zapojují rodiče	2	5,6	31	86,8
lepší komunikace s pedagogy	11	30,8	29	81,2

V další otázce byl ověřován výskyt správné/vadné výslovnosti u předškolních dětí.

V mateřských školách s **prvky Začít spolu** uvedli v celkovém počtu respondenti možnost ANO 27 (76,6%) respondentů a možnost NE uvedlo 5 (15%) respondentů, nedokáží posoudit, uvedli 3 (8,4%) respondenti. V **běžné mateřské škole** uvedlo možnost ANO 16 (45,8%) respondentů a možnost NE uvedlo 13 (37,4%) respondentů, 6 (16,8%) respondentů nedokázalo posoudit správnou výslovnost u svého dítěte.

Tabulka 8 – Správná výslovnost u předškolních dětí

	BMS		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano	16	45,8	27	76,6
Ne	13	37,4	5	15
Nedokáží posoudit	6	16,8	3	8,4



Graf 8 - Správná výslovnost u předškolních dětí v grafickém provedení

Následující otázka zjišťovala, **zda se rodiče snaží o rozvoj řečových a jazykových schopností i dovedností u svých dětí.**

Mateřské školy s prvky **Začít spolu** uvedli možnost ANO 31 (87,8%) respondentů, možnost NE uvedli 4 (12,2%) respondenti.

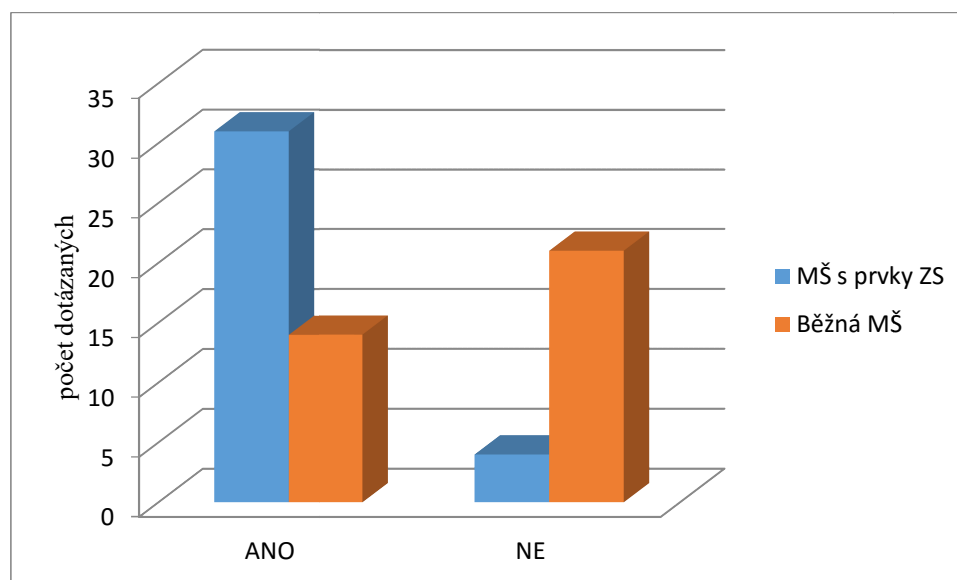
V **běžné mateřské škole** uvedlo možnost ANO 14 (40,2%) respondentů a možnost NE uvedlo 21 (59,8%) respondentů.

Jakým způsobem respondenti nejčastěji uvedli, a to z **mateřských škol s prvky Začít spolu**: čtením knih, komunikací, povídáním, převyprávěním příběhu, popisováním obrázků, návštěvou logopeda a následným cvičením doma, zpíváním, pomocí internetu.

Z běžné mateřské školy: čtením knih, povídáním, popisováním příběhů. Odpovědi se shodovali v porovnání obou mateřských škol.

Tabulka 9 – Snaha o rozvoj řečových a jazykových schopností u svých dětí

	BMSŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano	14	40,2	31	87,8
Ne	21	59,8	4	12,2



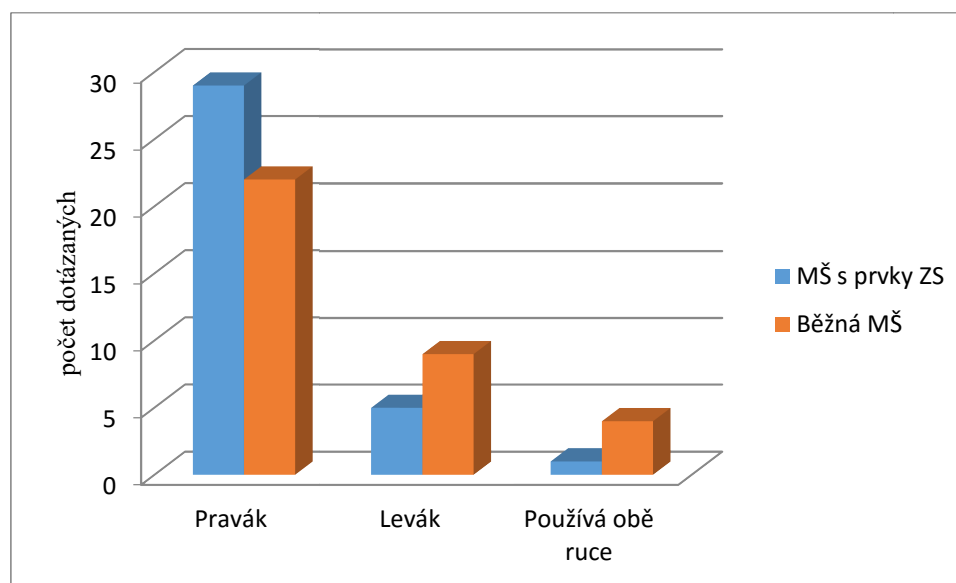
Graf 9 - Rozvoj řečových a jazykových schopností i dovedností u dětí

Respondenti odpovídali, **zda je dítě levák, pravák nebo používá obě ruce.**

Z běžné mateřské školy uvedli respondenti praváků 22 (62,6%), leváků 9 (26,2%) a 4 (11,2%) respondent uvedl, že jejich dítě používá obě ruce. Z mateřských škol využívajících prvky **Začít spolu** uvedli respondenti 29 (82,2%) praváků, 5 (15%) leváků a 1 (2,8%) respondent uvedl, že jeho dítě používá při činnostech obě ruce.

Tabulka 10 – Dítě pravák, levák nebo používá obě ruce

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Pravák	22	62,6	29	82,2
Levák	9	26,2	5	15
Obě ruce	4	11,2	1	2,8



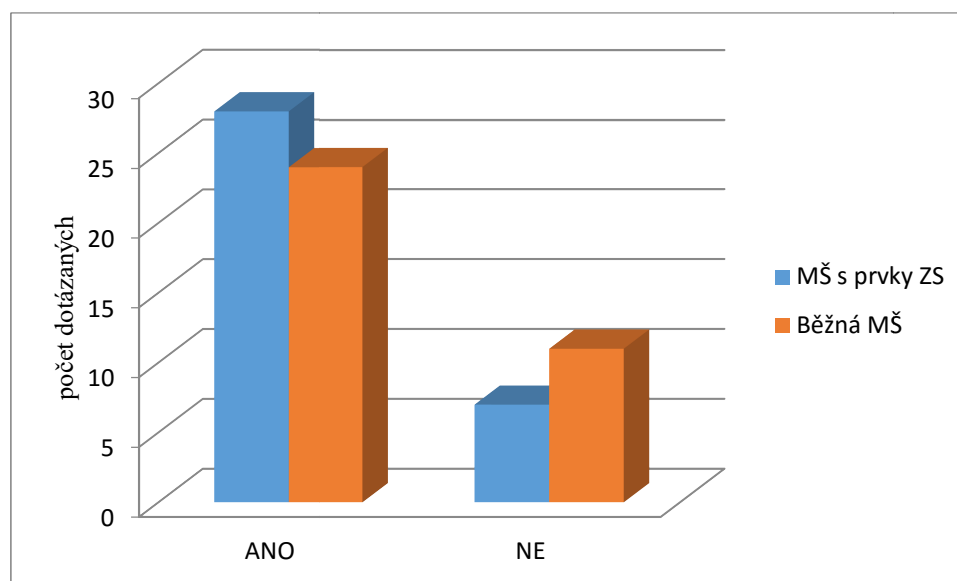
Graf 10 - Dítě je pravák, levák, používá obě ruce

Následující otázka navazovala na předchozí otázku a zjišťovala, zda má dítě **správný úchop tužky**.

Z celkového počtu respondentů z mateřských škol využívajících **prvků Začít spolu** uvedlo možnost ANO 28 (79,4%) respondentů, možnost NE 7 (20,6%) respondentů. Z **běžné mateřské školy** odpovědělo ANO 24 (68,2%) respondentů a na možnost NE odpovědělo 11 (31,8%) respondentů.

Tabulka 11 – Správný úchop tužky u dětí

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano	24	68,2	28	79,4
Ne	11	31,8	7	20,6



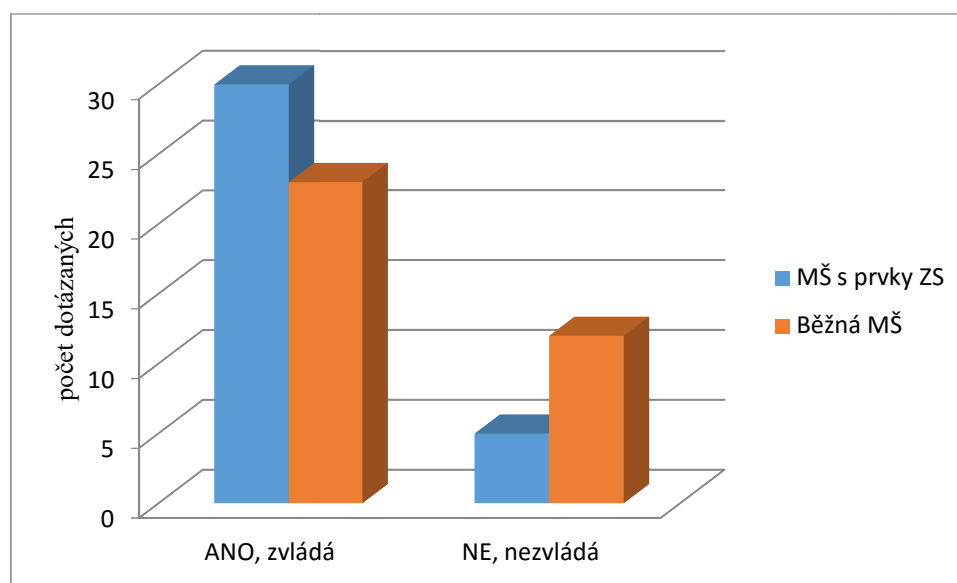
Graf 11 - Správný úchop tužky

V rámci výzkumného šetření bylo zjišťováno, zda **mají děti dostatečně rozvinutou hrubou motoriku**.

Z **běžné mateřské školy** odpověděli respondenti takto – ANO, zvládá 23 (65,4%), NE, nezvládá 12 (34,6%) respondentů. Mateřské školy s **prvky Začít spolu** odpovědělo ANO, zvládá 30 (85%) respondentů, na možnost NE, nezvládá, odpovědělo 5 (15%) respondentů.

Tabulka 12 – Hrubá motorika dětí

	BMSŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano, zvládá	23	65,4	30	85
Ne, nezvládá	12	34,6	5	15



Graf 12 - Zhodnocení vývoje hrubé motoriky předškolních dětí

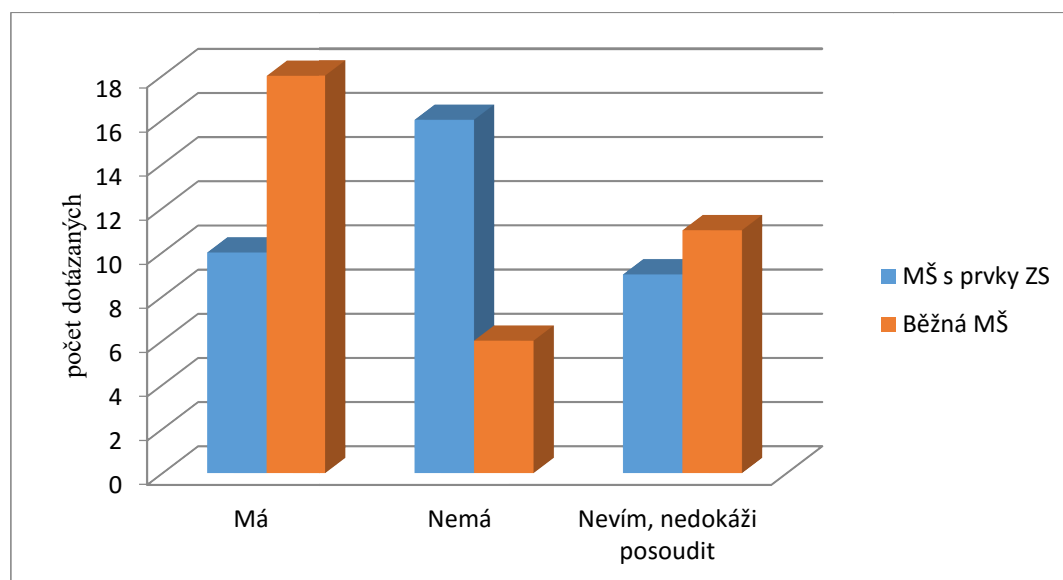
Výzkumným šetřením byla zjišťována také míra koncentrace pozornosti předškolních dětí. Respondenti měli odpovědět, zda jejich dítě má nebo nemá problém s udržením pozornosti.

Na možnost **MÁ**, odpovědělo z **běžné mateřské školy** 18 (51,4%) respondentů, na možnost **NEMÁ**, odpovědělo 6 (17,8%) respondentů a **NEVÍM**, nedokáží posoudit, odpovědělo 11 (30,8%) respondentů.

Mateřské školy s **prvky Začít spolu** odpovědělo na možnost, **MÁ** 10 (28%) respondentů, na možnost **NEMÁ** 16 (45,8%) respondentů a **NEVÍM**, nedokáží posoudit, odpovědělo 9 (26,2%) respondentů.

Tabulka 13 – Udržení pozornosti u dětí

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Má	18	51,4	10	28
Nemá	6	17,8	16	45,8
Nevím, nedokáží posoudit	11	30,8	9	26,2



Graf 13 - Koncentrace pozornosti dítěte z pohledu rodičů

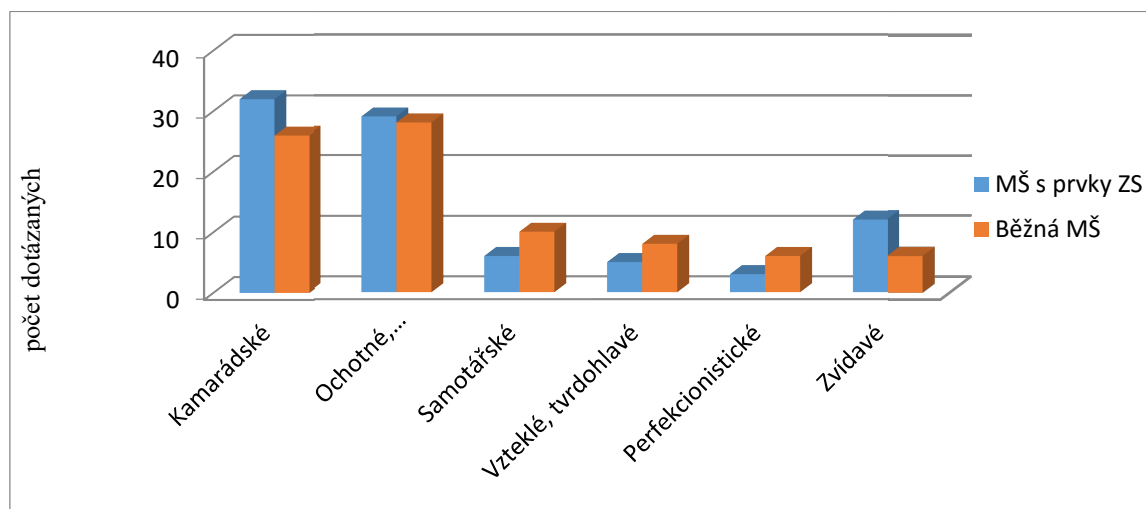
Respondenti měli ze svého pohledu **charakterizovat své děti**. V této otázce respondenti mohli vybrat více odpovědí.

Respondenti z **běžné mateřské školy** odpověděli na možnosti - zda je kamarádské odpovědělo 26 (72,8%) respondentů, ochotné a společenské odpovědělo 28 (78,4%) respondentů, tvrdohlavé a vzteklé odpovědělo 8 (22,4%) respondentů, zvidavé 6 (16,8%) respondentů, perfekcionistické 6 (16,8%)respondenti a samotářské odpovědělo 10 (28%) respondentů.

Respondenti z mateřských škol **s prvky Začít spolu** odpověděli – kamarádské 32 (89,6%), ochotné a společenské 29 (81,2%), samotářské 6 (16,8%), vzteklé a tvrdohlavé 5 (14%), perfekcionistické 3 (8,4%) a zvidavé odpovědělo 12 (33,6%) respondentů.

Tabulka 14 – Charakteristika dětí BMŠ a MŠ s prvky Začít spolu z pohledu respondentů

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Kamarádské	26	72,8	32	89,6
Ochotné, společenské	28	78,4	29	81,2
Samotářské	10	28	6	16,8
Vzteklé, tvrdohlavé	8	22,4	5	14
Perfekcionistické	6	16,8	3	8,4
Zvidavé	6	16,8	12	33,6



Graf 14 - Charakteristika předškolního dítěte

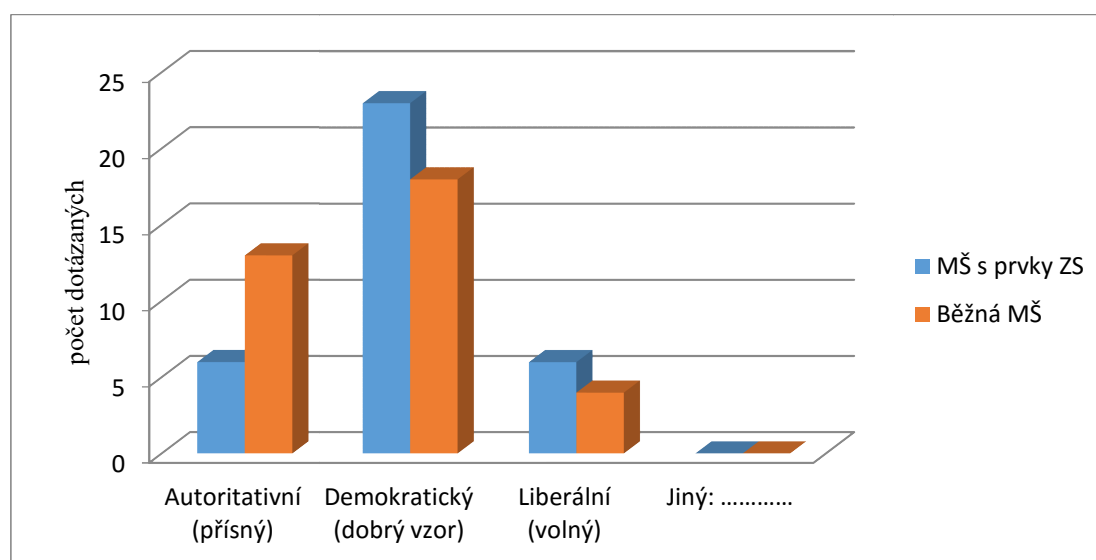
V následující otázce bylo zjišťováno, **jaký styl výchovy aplikují respondenti, tj. rodiče dětí předškolního věku v rodině.**

Respondenti z **běžné mateřské školy** uvedli – demokratický 18 (51,4%), liberální 4 (11,2%), autoritativní (volný styl výchovy) uvedlo 13 (37,4%) respondentů.

Mateřské školy **s prvky Začít spolu** uvedlo autoritativní 6 (17,8%) respondentů, demokratický styl výchovy uvedlo 23 (65,4%) respondentů a liberální 6 (16,8%) respondentů.

Tabulka 15 – Styl výchovy v rodině

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Autoritativní	13	37,4	6	17,8
Demokratický	18	51,4	23	65,4
Liberální	4	11,2	6	16,8
Jiný	0	0	0	0



Graf 15 - Styl výchovy v rodině

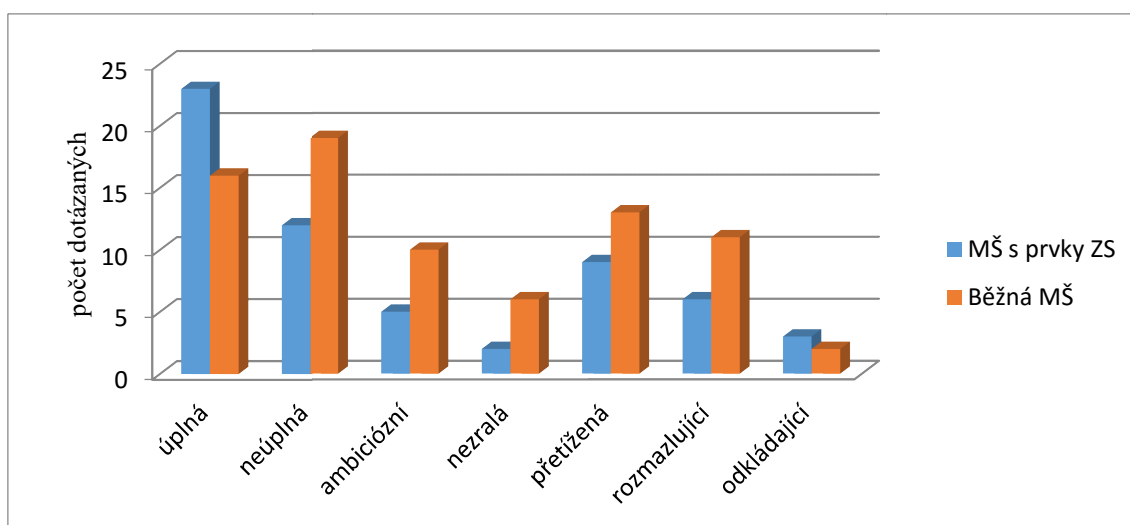
Ve vazbě na výchovný styl byl sledován i typ rodiny, **resp., zda se jedná o rodinu úplná, neúplná,....** Respondenti mohli označit více možností.

Z celkového počtu 35 respondentů z **běžné mateřské školy** odpovědělo 16 (44,8%) respondentů úplná, 19 (53,2%) respondentů neúplná, 10 (28%) respondentů rodina ambiciózní, 11 (30,8%) respondentů uvedlo rozmazlující typ rodiny, 13 (36,4%) respondentů rodina přetížená, nezralá rodina uvedlo 6 (16,8%) respondentů a odkládající rodinu uvedli 2 (5,6%) respondenti.

Z mateřských škol, které využívají **prvků Začít spolu** uvedlo úplná rodina 23 (64,4%) respondentů, neúplná 12 (33,6%) respondentů, ambiciózní 5 (14%) respondentů, nezralá 2 (5,6%) respondenti, přetížená rodina 9 (25,2%) respondentů, rozmazlující rodina 6 (16,8%) respondentů a odkládající 3 (8,4%) respondenti.

Tabulka 16 – Typ rodiny

	BMS		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Úplná	16	44,8	23	64,4
Neúplná	19	53,2	12	33,6
Ambiciózní	10	28	5	14
Nezralá	6	16,8	2	5,6
Přetížená	13	36,4	9	25,2
Rozmazlující	11	30,8	6	16,8
Odkládající	2	5,6	3	8,4



Graf 16 - Typ rodiny

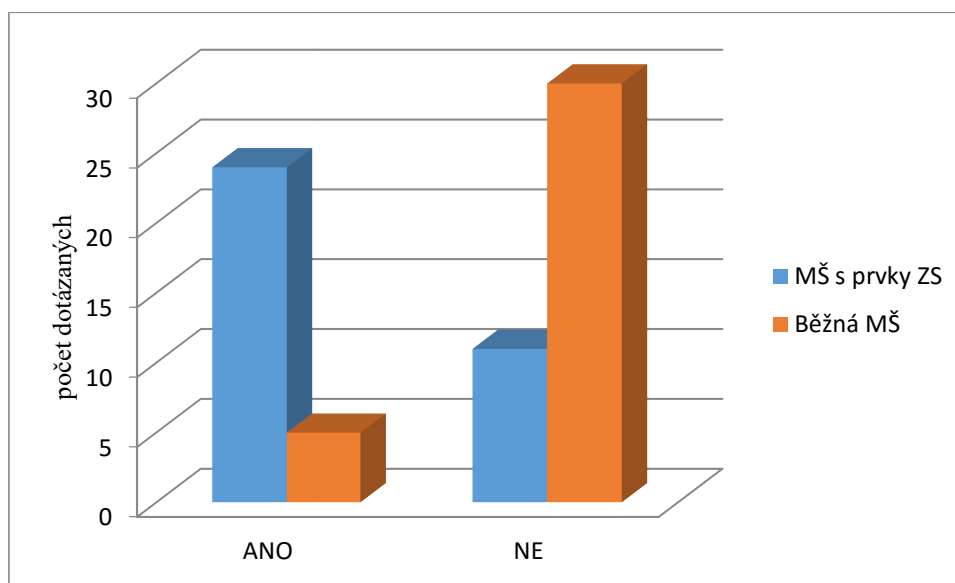
Probíhá ve vaší mateřské škole logopedická péče? Tato otázka je znázorněna grafem 17, kde jsou uvedeny volby respondentů.

Respondenti z **běžné mateřské školy** odpověděli takto: 5 (15%) respondentů ANO a 30 (85%) respondentů NE.

Respondenti z mateřských škol využívající **prvky Začít spolu** odpověděli ANO 24 (68,2%) respondentů a NE odpovědělo 11 (31,8%) respondentů.

Tabulka 17 – Logopedická péče v mateřských školách.

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	Respondenti	%	respondenti	%
Ano	5	15	24	68,2
Ne	30	85	11	31,8



Graf 17 - Logopedická péče ve Vaší mateřské škole

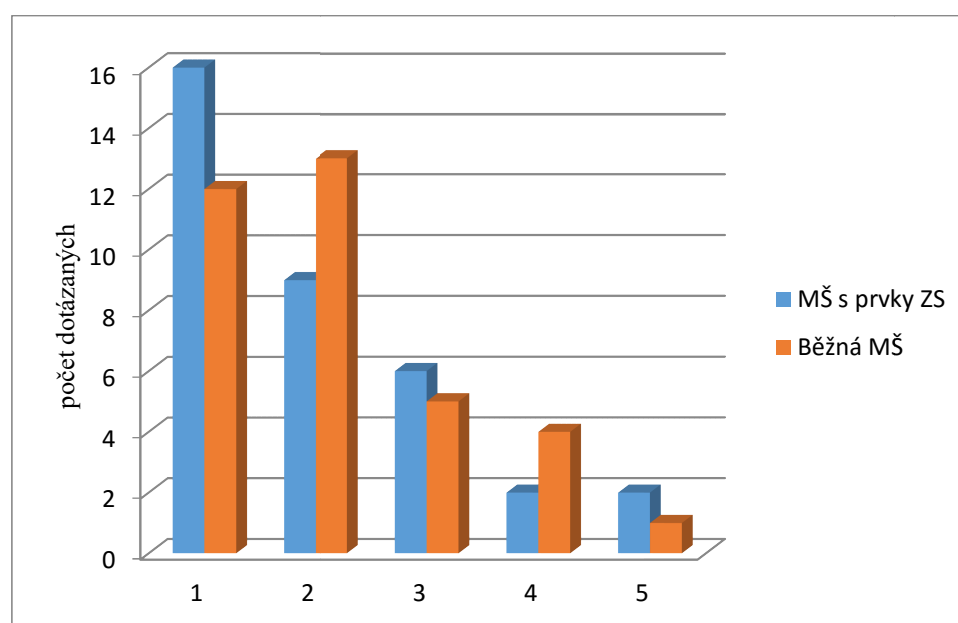
Respondenti v rámci výzkumného šetření mj. **hodnotili na škále od 1 do 5 kvalitu logopedické péče**. Stupeň jedna je maximální míra spokojenosti a stupeň pět je minimální míra spokojenosti. Tato otázka je znázorněna grafem č. 18.

Z **běžné mateřské školy** odpověděli respondenti stupeň 1 - 12 (34,6%), stupeň 2 - 13 (37,4%), stupeň 3 - 5 (14%), stupeň 4 - 4 (11,2%), stupeň 5 - 1 (2,8%).

Z mateřských škol využívající **prvky Začít spolu** uvedli respondenti stupeň 1 - 16 (45,8%), stupeň 2 - 9 (26,2%), stupeň 3 - 6 (16,8%), stupeň 4 - 2 (5,6%), stupeň 5 - 2 (5,6%).

Tabulka 18 – Hodnocení logopedické péče

Vývojová škála	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
1	12	34,6	16	45,8
2	13	37,4	9	26,2
3	5	14	6	16,8
4	4	11,2	2	5,6
5	1	2,8	2	5,6



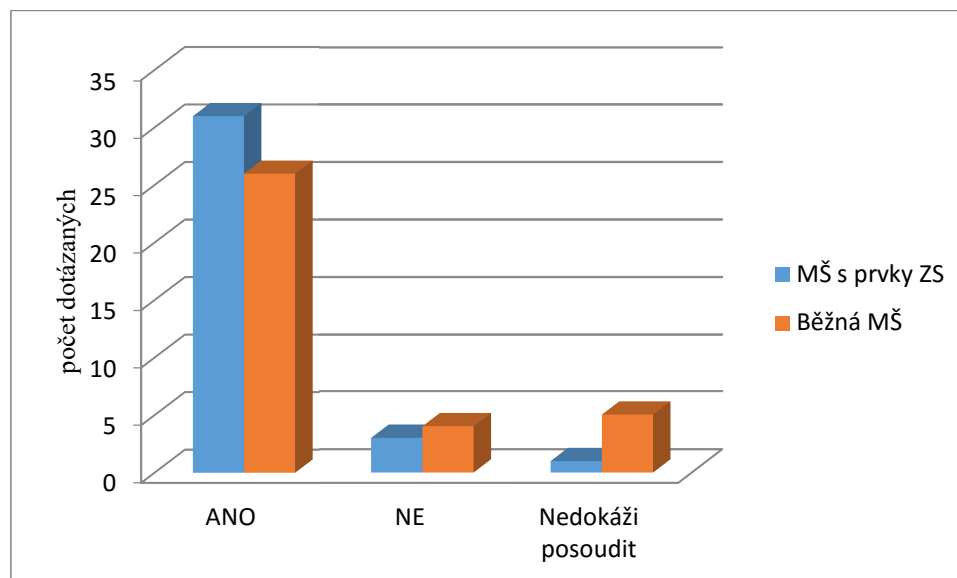
Graf 18 - Hodnocení logopedické péče

V rámci výzkumného šetření byla pozornost věnována důležitosti čtení a jiným kompetencím. Respondenti z **běžné mateřské školy** uvedli možnost ANO – 26 (73,8%), možnost NE – 4 (12,2%), nedokázalo posoudit 5 (14%) respondentů.

Respondenti z mateřských škol využívajících prvky **Začít spolu** uvedlo možnost ANO - 31 (87,8%) respondentů, možnost NE – 3 (9,4%) respondenti a nedokázalo posoudit 1 (2,8%) respondent.

Tabulka 19 – Důležitost čtení pro rozvoj řečových a dalších kompetencí

	BMS		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano	26	73,8	31	87,8
Ne	4	12,2	3	9,4
Nevím, nedokáži posoudit	5	14	1	2,8



Graf 19 - Význam čtení u dětí

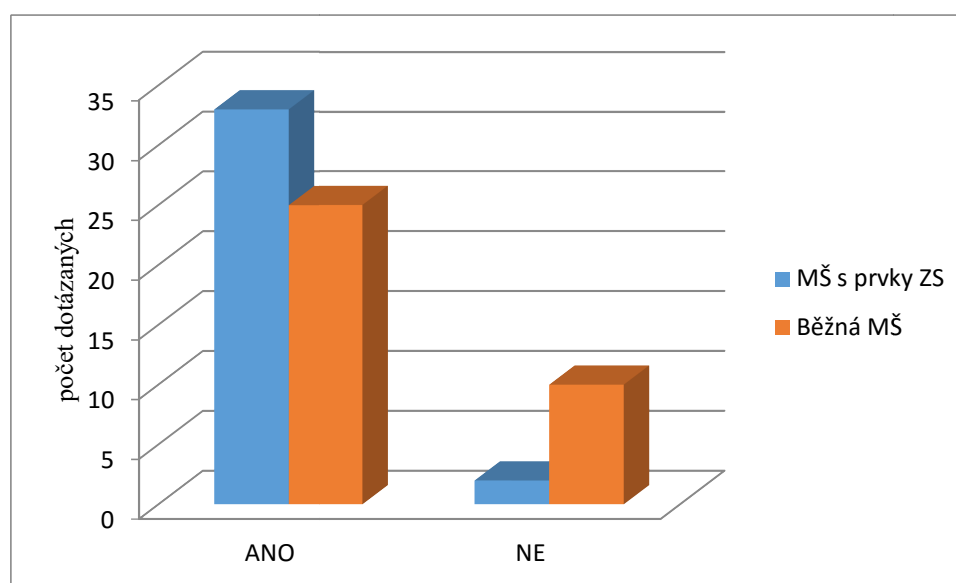
Následující otázka výzkumného šetření byla - **čtete svému dítěti pohádky nebo příběhy před spaním?** Tato otázka je znázorněna grafem č. 20.

Respondenti z **běžné mateřské školy** odpověděli na možnost ANO 25 (72%), možnost NE uvedlo 10 (28%) respondentů.

Respondenti z mateřských škol využívající **prvky Začít spolu** odpovědělo na možnost ANO 33 (93,4%) respondentů a na možnost NE 2 (6,6%) respondenti.

Tabulka 20 – Čtení dětem pohádek nebo příběhů před spaním

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Ano	25	72	33	93,4
Ne	10	28	2	6,6



Graf 20 - Čtení dětem

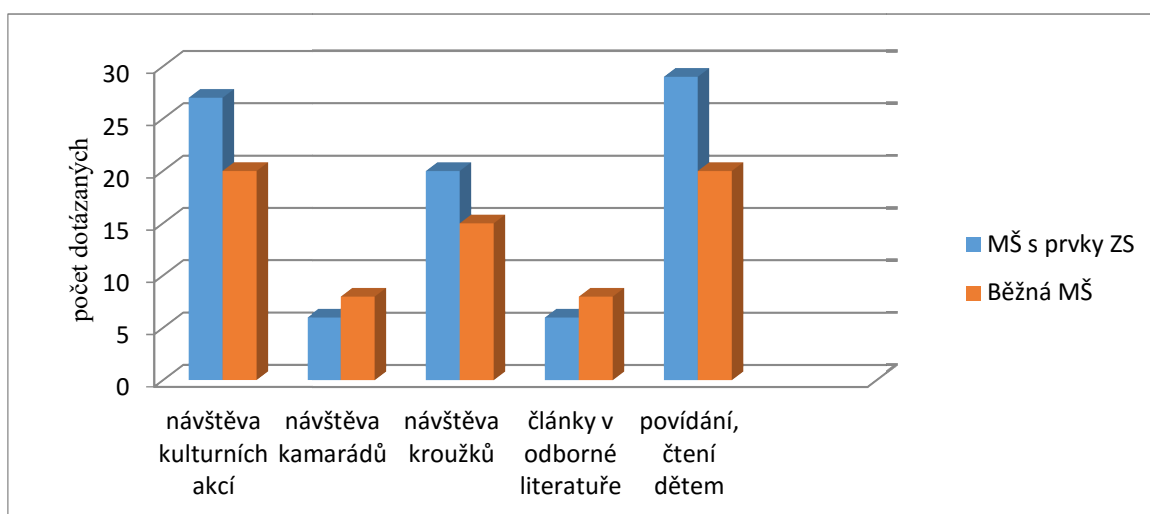
V rámci výzkumného šetření bylo zjišťováno, **jakým způsobem se rodiče snaží podporovat rozvoj schopností a dovedností u svých dětí. Zda návštěvou kulturních akcí, návštěvou poradenských center, povídáním, čtením dětem, návštěvou kamarádů, články v odborné literatuře nebo jiné možnosti.** Respondenti zde mohli zaškrtnout více odpovědí.

Z **běžné mateřské školy** odpovědělo 20 (56%) respondentů návštěva kulturních akcí, 20 (56%) respondentů povídáním - čtením dětem, 8 (22,4%) respondentů návštěvou kamarádů, 8 (22,4%) respondentů články v odborné literatuře a 15 (42%) respondentů uvedlo navštěvování kroužků.

Z mateřských škol využívající **prvky Začít spolu** odpovědělo 27 (75,6%) respondentů návštěva kulturních akcí, 29 (81,2%) respondentů povídáním - čtením dětem, 6 (16,8%) respondentů návštěvou kamarádů, 6 (16,8%) respondentů články v odborné literatuře, navštěvování kroužků uvedlo 20 (56%) respondentů.

Tabulka 21 – Způsob rozvoje schopností a dovedností předškolních dětí

	BMSŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Návštěva kulturních akcí	20	56	27	75,6
Návštěva kamarádů	8	22,4	6	16,8
Návštěva kroužků	15	42	20	56
Články v odborné literatuře	8	22,4	6	16,8
Povídání čtení dětem	20	56	29	81,2



Graf 21 - Grafické vyjádření rozvoje schopností a dovedností u dětí

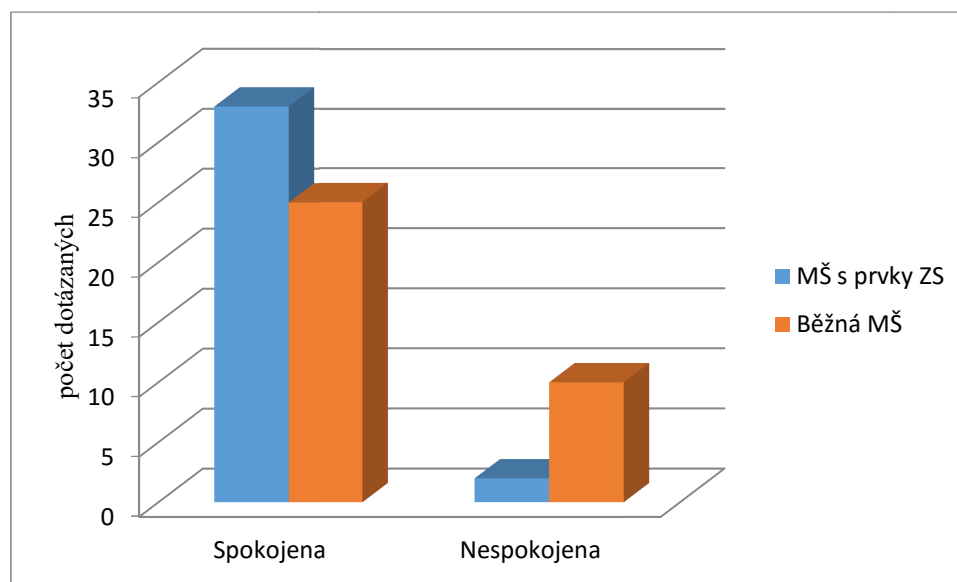
Na další otázku ve výzkumném dotazníku se měli respondenti vyjádřit, zda jsou **s výchovou a se vzdělávací činností v mateřské škole, kterou Vaše dítě navštěvuje spokojeni?** Tato otázka je znázorněna grafem č. 22, kde jsou uvedeny volby respondentů.

Respondenti z **běžné mateřské školy** odpověděli takto: 25(72%) respondentů spokojeno a 10 (28%) respondentů nespokojeno.

Respondenti z mateřských škol s **prvky Začít spolu** na možnost spokojena odpovědělo 33 (93,4%) a na možnost nespokojena odpověděli 2 (6,6%) respondentů.

Tabulka 22 – Spokojenost respondentů s výchovnými a vzdělávacími činnostmi v mateřské škole

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Spokojena	25	72	33	93,4
Nespokojena	10	28	2	6,6



Graf 22 – Spokojenost respondentů s výchovou a vzdělávacími činnostmi v mateřské škole

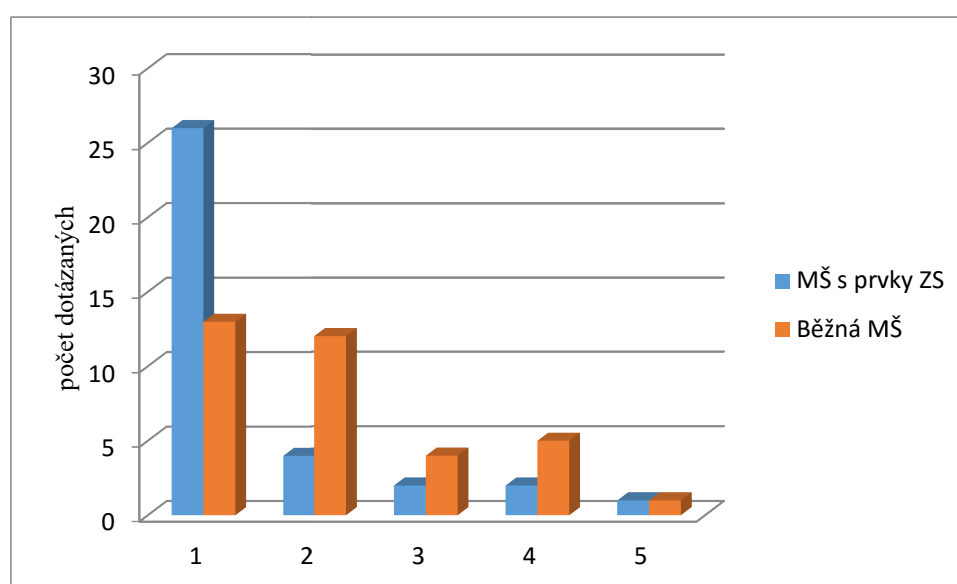
V následující otázce výzkumného šetření respondenti **hodnotili na škále od 1 do 5 míru spokojenosti se vzdělávacími a výchovnými činnostmi** v mateřské škole. Stupeň jedna je maximální míra spokojenosti a stupeň pět je minimální míra spokojenosti.

Z **běžné mateřské školy** odpovědělo stupeň 1 – 13 (37,4%) respondentů, stupeň 2 – 12 (34,6%) respondentů, stupeň 3 – 4 (11,2%) respondentů, stupeň 4 – 5 (14%) respondenti a stupeň 5 – 1 (2,8%) respondent.

Z mateřských škol využívající **prvky Začít spolu** odpovědělo stupeň 1 – 26 (74,8%) respondentů, stupeň 2 – 4 (11,2%) respondenti, stupeň 3 – 2 (5,6%) respondenti, stupeň 4 – 2 (5,6%) respondenti a stupeň 5 – 1 (2,8%) respondent.

Tabulka 23 – Míra spokojenosti se vzdělávacími a výchovnými činnostmi v mateřské škole

Vývojová škála	BMSŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
1	13	37,4	26	74,8
2	12	34,6	4	11,2
3	4	11,2	2	5,6
4	5	14	2	5,6
5	1	2,8	1	2,8



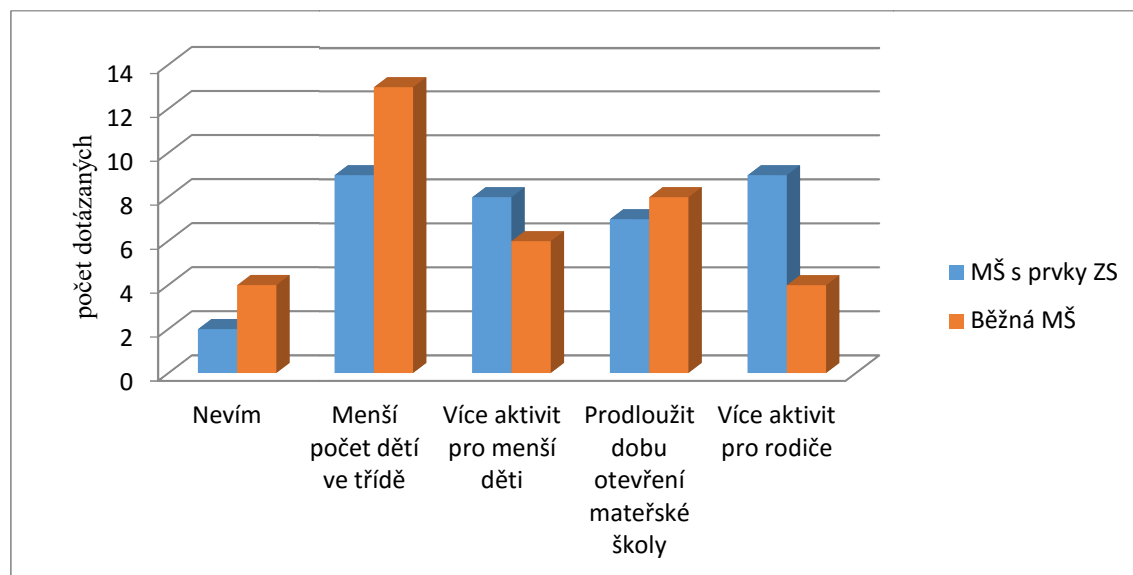
Graf 23 – Míra spokojenosti se vzdělávacími a výchovnými činnostmi v mateřské škole

Poslední otázkou v rámci výzkumného šetření byly zjišťovány inovace – změny v MŠ. Tato otázka navazuje na předchozí a vystihuje ji graf č. 24. Jaké změny popř. **inovace – doplnění byste uvítali ve výchovně vzdělávacích činnostech v mateřské škole?**

Většina tedy 70 (87,5%) respondentů odpovědělo neví, 4 (5%) respondenti uvedli změny v oblasti logopedie, 3 (3,8%) respondenti uvedli menší počet dětí ve třídě, 2 (2,5%) respondenti uvedli prodloužit dobu otevření mateřské školy, 1 (1,2%) respondent uvedl více aktivit pro menší děti.

Tabulka 24 – Inovace ve výchovně vzdělávacích činnostech

	BMŠ		MŠ s prvky Začít spolu	
	respondenti	%	respondenti	%
Nevím	4	11,2	2	5,6
Menší počet dětí ve třídě	13	38,4	9	26,2
Více aktivit pro menší děti	6	16,8	8	22,4
Prodloužit dobu otevření MŠ	8	22,4	7	19,6
Více aktivit pro rodiče	4	11,2	9	26,2



Graf 24 – Inovace - změny ve výchovně vzdělávacích činnostech.

5.1 Zhodnocení naplnění cílů průzkumné části diplomové práce

Dotazník obsahoval 24 otázek. Na některé otázky respondenti odpovídali ano – ne, na jiné mohli napsat svůj názor, postoj nebo hodnotili dle míry spokojenosti – dle škály.

Dotazník byl rozdán 80 respondentům, dotazník vrátilo vyplněný 72 respondentů, 8 respondentů dotazník nevrátilo. Pro porovnání bylo použito 35 dotazníků z běžné mateřské školy a 35 dotazníků z mateřských škol využívající prvky Začít spolu. 2 dotazníky z mateřských škol a prvky Začít spolu byly náhodným výběrem odebrány.

Mateřské školy s prvky alternativního programu Začít spolu se nacházejí - na vesnici, běžná mateřská škola je umístěna ve městě.

Analýza byla provedena z celkového počtu 35 respondentů z **běžné mateřské školy** a 35 respondentů ze dvou mateřských škol využívající **prvky Začít spolu**. Počty dětí v těchto mateřských školách jsou zaznačeny v tabulce č. 2 a znázorněny grafem č. 2. Respondenti uvedli věkové složení svých dětí v rozmezí mezi 2,5 – 6,5 let ve všech mateřských školách. Mateřské školy s prvky alternativního programu uvedli součet chlapců 12 a součet dívek 23, z běžné mateřské školy uvedli 16 chlapců a 11 dívek.

Na otázku č. 4 zda mohli zhlédnout výuku v některé mateřské škole, odpověděli respondenti z **MŠ s prvky Začít spolu** takto: na možnost ANO odpovědělo 30 (84%) respondentů a možnost NE uvedlo 5 (16%) respondentů. **Z běžné mateřské školy** na možnost ANO odpovědělo pouze 6 (16,8%) respondentů a možnost NE zvolilo 29 (83,2%) respondentů. (Graf č. 4) Tento výsledek poukazuje na lepší spolupráci a vzájemnou komunikaci s rodiči z mateřských škol využívající prvky alternativy Začít spolu.

Se systémem práce z výzkumného šetření opět vychází lépe mateřské školy **s prvky Začít spolu**, protože respondenti z MŠ s prvky Začít spolu uvedli (Graf č. 5) v 81%, že byli informováni a seznámeni se systémem práce oproti **běžné mateřské škole**, kde možnost ANO uvedlo pouhých 43% respondentů – to poukazuje zhruba o polovinu méně.

C1: Zjistit názory a pohledy rodičů na problematiku komunikace v mateřské škole s prvky „Začít spolu“ a běžné mateřské školy.

Problematika komunikace v běžné mateřské škole a v mateřských školách s prvky Začít spolu ve výzkumném šetření poukazuje na menší spolupráci a komunikaci s rodiči

v běžné mateřské škole.

Výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že respondenti z běžné mateřské školy nejsou v takovém procentu seznámeni se systémem práce i informacemi v mateřské škole jako respondenti z mateřských škol využívajících prvků alternativy Začít spolu. Z tohoto šetření vyplývá, že je lepší komunikace a spolupráce pedagogů s rodiči v mateřské škole s prvky Začít spolu. Konkrétní data dokládá graf č. 5. – viz kapitola č. 5 - Analýza a interpretace výsledků průzkumu.

C2: Zaměřit se na zjištění, jak se rodiče sami podílejí na rozvoji komunikace/komunikačních kompetencí u svých dětí.

Komunikační schopnosti souvisí i s řečovými dovednostmi dětí, proto bylo u respondentů zjišťováno, zda si myslí, že je důležité čtení pro rozvoj řeči. Respondenti z běžné mateřské školy uvedli možnost ANO v 73,8% (26) a z mateřských škol využívající prvky Začít spolu odpovědělo možnost ANO 87,8% (31) respondentů. (viz kapitola č. 5 – Analýza a interpretace výsledků průzkumu - Tabulka č. 19)

Lze tedy konstatovat, že mateřské školy s prvky Začít spolu se komunikační problematikou zabývá více než běžná mateřská škola. Tento rozdíl byl znatelný i z hospitačních návštěv jednotlivých mateřských škol. (Pozn. Hospitační záznam z běžné mateřské školy viz příloha č. 7, hospitační záznam z mateřské školy s prvky Začít spolu viz příloha č. 8.) Mateřské školy tvořící výzkumný vzorek se od sebe liší v mnoha aspektech. Je to v organizaci tříd mateřských škol, v komunikaci s rodinou dítěte, v ranních úkolech a ve spolupráci s rodiči. V běžné mateřské škole pracují všechny děti na společné práci. Oproti tomu v mateřské škole s prvky alternativy si děti volí činnost samy v určitém centru – dle nabídky a otevření center aktivit. S ohledem na pestrost nabídky v daných centrech pro děti lze tento přístup hodnotit jako efektivněji ve výchovně vzdělávacím procesu. Děti v běžné mateřské škole si méně pomáhaly, spolupracovaly a dodržovaly pravidla definovaná pro pobyt ve třídě. U dětí z mateřské školy využívající prvky Začít spolu bylo znát, že více mezi sebou komunikovaly, vzájemně si pomáhaly, poradily. Z rozhovorů obou paní učitelek vyplynulo, že mateřská škola s prvky alternativy pořádá více akcí pro rodiče, více je zapojuje i informuje do dění mateřské školy. Lepší komunikace s rodiči a zapojování do aktivit je v mateřské škole využívající prvky alternativního programu Začít spolu.

Většina rodičů z mateřských škol uvedla, že jejich děti mají správnou

výslovnost. V běžné mateřské škole to bylo 45,8% (16) respondentů, v mateřských školách s prvky Začít spolu to bylo 76,6% (27) respondentů viz tabulka č. 8. Odpověď NE zvolilo 37,4% (13) respondentů z běžné mateřské školy a 15% (5) respondentů z MŠ s prvky Začít spolu. Nedokázalo posoudit 16,8% (6) z běžné MŠ a 8,4% (3) z MŠ s prvky Začít spolu.

V mateřské škole je důležitá logopedická péče – jazykové chvílky zařazené pro správnou výslovnost dětí, která souvisí s komunikací. Otázkou č. 18 dotazníku, jenž byl zvolen jako průzkumná metoda v této diplomové práci, byla zjišťována dle vývojové škály kvalita logopedické péče v mateřských školách, kdy stupeň 1 - byla maximální míra spokojenosti a stupeň 5 – minimální míra spokojenosti.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že kvalitněji ohodnotili logopedickou péči rodiče dětí z mateřských škol využívající prvky Začít spolu. (Tabulka č. 18)

Respondenti uvedli v běžné mateřské škole v 73,8% spokojenost s logopedickou péčí. Rodiče dětí v mateřských školách s prvky alternativy uvedli spokojenost s logopedickou péčí v 87,8% to je o 14% více respondentů oproti respondentům z běžné mateřské školy. (Graf č. 18)

C3: Definovat základní rozdíly, v nichž se liší přístup běžné mateřské školy od mateřské školy využívající prvky „Začít spolu“, v oblasti podpory rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí, a to na základě analýzy ŠVP těchto mateřských škol a provedení hospitační činnosti.

Základní rozdíly a přístup běžné mateřské školy od mateřské školy využívající prvky Začít spolu a to i na základě analýzy ŠVP těchto mateřských škol. Základní rozdíly, které respondenti uvedli, jsou zaznamenány v tabulce č. 7b.

Respondenti z mateřské školy využívající prvky Začít spolu uvedli z nabídnutých možností tyto: volnější chod, kvalitní přístup učitele k dítěti, jiné formy učení, lepší komunikace, děti mají činnosti v centrech.

Respondenti z běžné mateřské školy vybrali tyto možnosti: třídy rozděleny podle věku, společné činnosti dětí, jiná organizace dne, méně jsou zapojováni do aktivit rodiče.

Rodiče jejichž děti navštěvují mateřskou školu využívající prvky Začít spolu podporují a rozvíjí své děti v oblasti komunikace např. čtením pohádek nebo příběhů, a to v 93,4% od běžné mateřské školy, kde dětem čte pouze 72% rodičů, to je o 21,4%

méně. Tento rozdíl je zaznamenán v grafu č. 20.

Respondenti z mateřské školy s prvky Začít spolu si více povídají, více navštěvují kulturní akce, zájmové kroužky než uvedli respondenti z běžné mateřské školy. Výsledek výzkumného šetření je zaznamenán v tabulce č. 21. Rozdíl v tom, že si více povídají respondenti z mateřské školy s prvky Začít spolu než respondenti z běžné mateřské školy ukazuje výzkumné šetření, které prokázalo pokles o 25,2%.

Spokojenost respondentů s výchovně vzdělávacími činnostmi v mateřských školách je značně vyšší v mateřské škole s prvky Začít spolu, kde šetření ukázalo 93,4% spokojených respondentů a pouze 6,6% respondentů bylo nespokojeno. V běžné mateřské škole je spokojeno 72% a nespokojených 28% respondentů. Tento rozdíl je zaznačen grafem č. 22.

Míru spokojenosti respondenti hodnotili - v otázce č. 23 dle škály, kdy stupeň 1 – maximální míra spokojenosti, stupeň 5 – minimální míra spokojenosti. Výsledky výzkumného šetření poukazují na maximální stupeň spokojenosti respondentů v mateřské škole s prvky alternativy. (Tabulka č. 23)

5.2 Vyhodnocení hypotéz praktické části diplomové práce

H1: Rodiče předškolních dětí tvořících výzkumný vzorek se ve více než 50% orientují v rozdílnosti vzdělávacích aktivit mezi alternativními mateřskými školami či s prvky alternativ a mateřskými školami se standartním vzdělávacím programem, a to bez ohledu na to zda jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu s prvky „Začít spolu“.

Tato hypotéza byla potvrzena.

V průběhu průzkumného šetření bylo také sledováno, v čem rodiče předškolních dětí spatřují rozdíly mezi běžnou MŠ a MŠ využívající prvky „Začít spolu“. Jedná se např. o rozdělení dětí do tříd dle věku, kdy se zjistilo, že se ve více než 50% orientují v rozdílnosti vzdělávacích aktivit mezi mateřskou školou s prvky Začít spolu a běžnou mateřskou školou. Z běžné mateřské školy uvedlo možnost ANO 51,4% respondentů a z mateřské školy s prvky alternativy to uvedlo 93,4% respondentů (viz tabulka 7b). Dále pak o organizaci výchovně-edukačního procesu a to z údajů tabulky 7b bylo zjištěno, v jakých možnostech vidí rozdíl respondenti z mateřských škol. V 100% respondenti z obou mateřských škol (z běžné i s prvky alternativy) uvedli rozdělení tříd – běžná mateřská škola uvedlo všech 35 respondentů – rozdělení tříd dle věku,

v mateřské škole uvedlo všech 35 respondentů věkově smíšené třídy. V mateřské škole s prvky alternativy uvedli respondenti práci v centrech v 100%, v běžné mateřské škole uvedli 0%.

H2: Více než 75% rodičů předškolních dětí tvořících výzkumný vzorek participuje na rozvoji komunikačních kompetencí svého dítěte, a to bez ohledu na to zda jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu s prvky „Začít spolu“.

Tato hypotéza nebyla potvrzena.

Vzhledem k tomu bez ohledu jakou mateřskou školu děti respondentů navštěvují, jejichž celkový počet byl 70 (100%) rodičů. Z celkového počtu těchto respondentů se z obou mateřských škol zajímalo o rozvoj řečových dovedností 45(64,3%) respondentů a hypotéza nebyla potvrzena. Ale pokud jsou odpovědi výzkumného vzorku analyzovány podrobněji, ukazuje se, že přístup k rozvoji komunikačních kompetencí dětí z běžné MŠ se od rodičů z mateřské školy využívající prvky alternativy liší.

Pokud by tato hypotéza byla vyhodnocena u dílčích cílových skupin tvořících výzkumný vzorek, pak tato hypotéza by byla potvrzena pouze u rodičů, kteří tvořili výzkumný vzorek mateřské školy s prvky alternativy. Z výsledků průzkumného šetření je patrné, že rodiče z mateřské školy s prvky alternativy se snaží o rozvoj řečových a jazykových dovedností v 87,8% (31) a respondenti z běžné mateřské školy v 40,2 % (14). To je 34,8% méně. Jakým způsobem sami napsali nejčastěji povídáním, vyprávěním, čtením knih.

Z údajů tabulky č. 19 bylo zjištěno, že respondenti považují za důležité čtení pro rozvoj řečových i jiných dovedností. V mateřské škole s prvky alternativy to uvedlo 87,8% - to je o 12,8% více. V běžné mateřské škole to uvedlo 73,8% respondentů, kde 1,2% chybělo.

Z tabulky č. 20 bylo zjištěno, že z mateřské školy využívající prvky alternativy čte dětem před spaním 93,4% respondentů to je o 18,4% více. V běžné mateřské škole čte dětem pouze 72% to je o 3% méně.

H3: Více než 75% respondentů z běžných mateřských škol současně i více než 75% respondentů z mateřské školy využívající prvky alternativního programu „Začít spolu“ se domnívá, že vzdělávací program „Začít spolu“ nabízí větší prostor pro vzájemnou komunikaci mezi pracovníky mateřské školy a předškolním dítětem a jeho zákonnými zástupci.

Tato hypotéza nebyla potvrzena, a to pro to, že nedošlo k potvrzení výše uvedeného tvrzení u obou cílových skupin pouze u respondentů v mateřských školách s prvky alternativy Začít spolu. Z údajů tabulky č. 7b bylo zjištěno, že lepší komunikace s pedagogy je v mateřských školách s prvky alternativy – uvedlo to 81,2% respondentů. To je o 6,2% více než z 75% respondentů. V běžné mateřské škole toto tvrzení nebylo potvrzeno – zde na lepší komunikaci s pedagogy odpovědělo pouze 30,8% respondentů to je o 44,2% méně.

Kvalitnější přístup pedagoga k dítěti byl opět potvrzen v mateřských školách s prvky Začít spolu v 92,4% to je o 17,4% více než z celkového počtu 75% respondentů. V běžné mateřské škole tato hypotéza potvrzena nebyla, zde uvedlo kvalitnější přístup pouze 33,6% respondentů to je o 41,4% méně z 75% respondentů.

Výběr možností poukazoval na to, že i 86,8% respondentů z mateřských škol s prvky Začít spolu uvedlo, že se více do aktivit v MŠ zapojují rodiče než rodiče v běžné mateřské škole, kde tuto možnost zvolilo pouze 5,6% respondentů. To je o 69,4% méně.

Pozn. Komentář k výsledkům průzkumného šetření bude uveden v závěru diplomové práce.

Závěr

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí - teoretická a empirická. Teoretická část se zabývá vývojem dítěte předškolního věku v oblasti tělesné, motorické, psychické, citové, rozumové a emočně sociální.

Konkrétně je první kapitola zaměřena na dítě předškolního věku, na vývoj poznávacích procesů, popisuje hru jako jeden z hlavních prostředků pro rozvoj dítěte předškolního věku. Dále se věnuje komunikačním schopnostem v předškolním věku, přibližuje rodinu a mateřskou školu, komunikaci s rodiči v prostředí mateřské školy, zásadám komunikace.

Druhá kapitola vymezuje pojem komunikační kompetence a zabývá se jejími oblastmi, na které se soustředí a jsou důležité pro komunikaci s dítětem předškolního věku. V kapitole jsou vymezeny okruhy narušené komunikační schopnosti a také shrnuty prostředky k rozvoji a k podpoře komunikace v předškolním věku. Je zde popsán pojem školní zralost a školní připravenost. Krátce je popsána i organizace logopedické péče.

Třetí kapitola sleduje předškolní výchovu a její význam pro dítě a rodinu, popisuje druhy alternativních programů, kde větší pozornost byla věnována alternativnímu programu „Začít spolu“. Teoretická část využívá analýzy odborné literatury, která se zabývá danou problematikou.

V empirické části je zpracováno výzkumné šetření. Po stanovení metodologie formou dotazníkového šetření, přímého pozorování z hospitací v mateřských školách, představením charakteristiky místa výzkumu, výzkumného vzorku, analýzy hospitací a zjištěných poznatků jsou vyvozeny závěry o rozvoji komunikačních kompetencí dětí předškolního věku v běžné mateřské škole a mateřských školách využívající prvky alternativního programu „Začít spolu“.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že rodiče dětí navštěvující mateřské školy s prvky „Začít spolu“ jsou s komunikací, s výchovně vzdělávacími činnostmi v mateřské škole spokojeni více než rodiče dětí navštěvujících běžnou mateřskou školu.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že rodiče dětí navštěvujících mateřské školy s prvky „Začít spolu“ byly ve větším procentu spokojeni než respondenti z běžné mateřské školy.

Významný rozdíl je patrný zejména v možnosti vytvořit si představu o tom, jak dítě v mateřské škole tráví svůj čas, jak je o něj po celý den „postaráno“. S informacemi týkající se systému práce v mateřských školách bylo seznámeno 81%

respondentů a z mateřské školy s prvky alternativy a jen 43% respondentů z běžné mateřské školy – to je o polovinu méně. Podle mého názoru je spolupráce, komunikace s rodiči, i jejich pohled a přístup na práci pedagogů – na výchovně vzdělávací činnost, lepší a pozitivní pokud výuku v mateřské škole zhlédli.

Rodič si, vytvoří představu o prostorovém uspořádání třídy, o programu v mateřské škole, o dílčích aktivitách, pochopí lépe princip preprimární edukace a její organizace. A tím pak dokáže s dítětem lépe komunikovat o tom, co se v mateřské škole událo, co dítě v mateřské škole dělalo atp. Důležitá je také otevřenost MŠ pro každodenní kontakt s rodinou - možnost navštívit MŠ kdykoli, dle potřeby rodiny a dítěte (nejen ve vyhrazené dny a časy).

Velký rozdíl byl patrný u respondentů, kteří mohli zhlédnout výuku v mateřské škole. Respondenti z mateřských škol s prvky „Začít spolu“ uvedli, že výuku zhlédlo 84% a z běžné mateřské školy výuku zhlédlo pouze 16,8% respondentů.

Velké procento respondentů z běžné mateřské školy (73,8%) i z mateřských škol s prvky Začít spolu (87,8%) se shodlo na tom, že pro rozvoj řečových i jiných dovedností je čtení.

Podle mého názoru je čtení opravdu velice důležité nejen pro rozvoj řeči, ale i pro obohacení slovní zásoby a vzniku určitého společného rituálu pro společně strávené chvíle se svým dítětem. Takto mohou vytvořit emoční vztah a oboustranný prožitek radosti.

Z výzkumného vzorku vyšlo, že více respondentů z mateřské školy s prvky alternativy se zajímá o výslovnost svých dětí, snaží se o rozvoj řečových a jazykových dovedností, vidí rozdíl mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou s prvky alternativy.

Problematika vad řeči je úzce spojena s poskytováním logopedické intervence v mateřské škole, ať již na bázi primární logopedické prevence či terapie. Spokojenost respondentů s logopedickou péčí v obou rozdílných mateřských školách, kterou hodnotili respondenti dle škály, bylo maximálně spokojeno 45,8% rodičů z mateřských škol s prvky alternativy a z běžné mateřské školy bylo o 11,2% méně – tedy jen 34,6% rodičů.

Pro komunikaci s okolím je pro dítě důležitá schopnost dorozumět se. Tato schopnost může být narušena nedostatky ve foneticko-fonologické rovině jazyka, jedná se především o tzv. patologickou výslovnost hlásek mateřského jazyka. Výzkumným šetřením bylo tedy zjišťováno, zda tomuto aspektu věnují rodiče předškolních dětí

pozornost.

Analýza hospitací mateřských škol podle mého pozorování a porovnání dokumentace obou mateřských škol poukazuje na lepší výsledky mateřské školy s prvky alternativy.

Z pozorování v mateřské škole s prvky alternativy byla znatelná lepší spolupráce a komunikace pedagoga s rodičem, plnění ranního úkolu rodič – dítě a spolupráce s pedagogem, vstup rodičů do třídy – předání dítěte a komunikace s pedagogem.

V běžné mateřské škole tomu tak nebylo. Rodiče neplní společně ranní úkol s dítětem, nepředávají dítě pedagogovi – méně se spolu vidí, méně komunikují a nepředávají si informace.

Na obou hospitacích jsem komunikovala s paní učitelkou o zapojování se rodičů do aktivit dané mateřské školy.

Z jednotlivých rozhovorů s p. učitelkami z obou mateřských škol i z výzkumného šetření vyplynulo, že se více do společných aktivit zapojují rodiče dětí navštěvujících mateřské školy s prvky alternativy.

Paní učitelka z mateřské školy s prvky Začít spolu vyjmenovala více aktivit než paní učitelka z běžné mateřské školy. Z mateřské školy s prvky Začít spolu paní učitelka vyjmenovala např. zahradní slavnost, spaní v mateřské škole, tvořivá odpoledne, zajištění lyžařského, plaveckého i bruslařského výcviku, vánoční jarmark, atd.)

Podporovat komunikaci v předškolním věku je velmi potřebné a učitelka mateřské školy by měla být pouze poradcem, pomocníkem. Vše podstatné záleží na rodinné výchově a na přístupu rodičů k tomuto tématu. Předškolní pedagogové by měli být vybaveni dovednostmi, schopnostmi, novými poznatky, jak správně podporovat vývoj řeči a komunikovat nejen s dětmi, ale i s rodiči.

Jako reflexe na výsledky průzkumného šetření bylo vytvořeno toto doporučení pro pedagogickou praxi:

- pedagogové mateřských škol by měli absolvovat výuku týkající se běžné mateřské školy a mateřské školy využívající prvky alternativy;
- pedagogové mateřských škol by měli absolvovat výuku týkající se logopedické prevence, která souvisí s komunikačními kompetencemi;
- v rámci předškolního vzdělávání je důležité, aby byl kladen důraz na podporu přirozeného vývoje řeči;

- předškolní pedagogové by v rámci svého vzdělávání měli mít nabízeny kurzy, kde se dozvídají o teorii komunikace a jejího praktického využití pro děti i rodiče;
- pedagogové mateřských škol by měli absolvovat výuku v jiných mateřských školách pro porovnání výchovně vzdělávacích činností a pro získání nových dovedností a poznatků.

Pro rozvoj komunikace nejen s dětmi, ale i s rodiči je velmi podstatná role a postavení pedagoga v předškolním zařízení. Právě pedagog by měl být pro děti i rodiče správným mluvním vzorem a také pedagog může ovlivnit oblasti, které jsou nezbytné u dětí pro správný vývoj řeči, komunikaci s dětmi i s rodiči a přispět k celkovému příjemnému prostředí v mateřské škole.

V současné době, jak všichni dobře víme, přibývá dětí s problémy v oblasti komunikačních schopností. V předškolním věku je důležité upevnit vzájemné vztahy rodič, dítě a prožívat radost ze společných chvil.

Myslím si, že je to důležité pro vytvoření vzájemného pouta, aby děti měly blíže k rodičům a našli tak společnou cestu. Záleží na prostředí, ve kterém dítě žije, na stylu a výchově v rodině, na vzájemné spolupráci partnerů – to vše ovlivňuje komunikační schopnosti a dovednosti u dětí.

Seznam použité literatury

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. Vyd. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-30008-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. *Začít spolu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVIGEROVÁ, Jana. *Pět pohledů na nadání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka-správný vývoj řeči dítěte*. 1. vyd. Brno, 2010. ISBN není.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

LECHTA, Viktor a kolektiv. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2.vyd. Praha: Portál, 2011(2003). ISBN 978-80-7367-901-9.

LYNCH, Charlotte, KIDD, Julia. *Cvičení pro rozvoj řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7.

MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-859-3.

MŮLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 80-244-1075-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. 1.vyd. Technická Univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. 1.vyd. Technická Univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.

PEMOVÁ, Tereza a Radek PTÁČEK a kol. *Soukromá a firemní školka od A do Z*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4699-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÁDLOVÁ, Eva. *Speciální pedagogická diagnostika*. 1.vyd. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SVOBODOVÁ, Eva a kolektiv. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODNÍKOVÁ, Šárka. *Prosociální chování a jeho rozvoj u dětí předškolního věku*. 1.vyd. Univerzita Palackého Olomouc, 2012.

ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8546-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-224-2238-1.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2698-4.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-697-0.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 4. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VRBOVÁ, Renata a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. 2. vyd.
Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam internetových zdrojů

HOWE, Jolana. Characteristics preschool children. [online]. *Sunday School*, 2009, [cit. 2015 -2 -12, 13:50 EST]. Dostupné z: <http://network.crcna.org/sunday-school/characteristics-preschool-children>

CHRISTIAN M. Connell, Christian M. and Ronald J. Prinz. *The Impact of Childcare and Parent–Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children*. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 2, pp. 177–193, 2002, Society for the Study of School Psychology Printed in the USA

PIA, Rebello Britto. School Readiness: a conceptual. [online]. *United Nations Children's Fund Education Section, Programme Division* New York, 2012 [cit. 2014 - 12 -12, 16:40 EST]. Dostupné z: <http://www.unicef.org/education/files/Chil2Child>

SEGAL, M. et al. *Characteristics and Interests of Preschool Children*. [online]. Education. Com 2014, [cit. 2015- 1- 18, 12:50 EST]. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article/charakteristice-interests-preschool/>

Step by Step, o.p.s. [online]. Sbscr.cz 2015, [cit. 2015-6-9, 14:30]. Dostupné z www.sbscr.cz.

Dr. VAVŘÍK, M. *ZŠ a MŠ Údolí Desné*. [online]. Skolydesna.cz 2015, [cit. 2015- 1- 18, 12:50]. Dostupné z www.skolydesna.cz.

Mateřská škola Sluníčko Šumperk. [online]. Sumperkmsslunicko.cz 2015, [cit. 2015- 11- 6, 16:50]. Dostupné z www.sumperkmsslunicko.cz.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Poměr respondentů z vesnice a z města

Tabulka 2 – Počet dětí v mateřských školách

Tabulka 3 – Poměr chlapců a děvčat v mateřských školách

Tabulka 4 – Možnost zhlédnutí výuky v mateřských školách

Tabulka 5 – Informovanost se systémem práce v mateřských školách

Tabulka 6 – Zda respondenti vědí alternativní program

Tabulka 7a – Identifikace rozdílů mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou s prvky alternativního programu

Tabulka 7b – Rozdíly v mateřské škole z pohledu respondentů

Tabulka 8 – Správná výslovnost u předškolních dětí

Tabulka 9 – Snaha o rozvoj řečových a jazykových schopností u svých dětí

Tabulka 10 – Dítě pravák, levák nebo používá obě ruce

Tabulka 11 – Správný úchop tužky u dětí

Tabulka 12 – Hrubá motorika dětí

Tabulka 13 – Udržení pozornosti u dětí

Tabulka 14 – Charakteristika dětí BMS a MŠ s prvky Začít spolu z pohledu respondentů

Tabulka 15 – Styl výchovy v rodině

Tabulka 16 – Typ rodiny

Tabulka 17 – Logopedická péče v mateřských školách

Tabulka 18 – Hodnocení logopedické péče

Tabulka 19 – Důležitost čtení pro rozvoj řečových a dalších kompetencí

Tabulka 20 – Čtení dětem pohádek nebo příběhů před spaním

Tabulka 21 – Způsob rozvoje schopností a dovedností předškolních dětí

Tabulka 22 – Spokojenost respondentů s výchovnými a vzdělávacími činnostmi v mateřské škole

Tabulka 23 – Míra spokojenosti se vzdělávacími a výchovnými činnostmi v mateřské škole

Tabulka 24 – Inovace ve výchovně vzdělávacích činnostech

Seznam grafů

Graf 1 - Kde je umístěna mateřská škola na vesnici nebo ve městě

Graf 2 - Kolik dětí je celkem v mateřské škole

Graf 3 - Věk dítěte a určení pohlaví

Graf 4 - Zhlédnutí výuky v mateřské škole

Graf 5 - Systém práce v mateřské škole

Graf 6 - Alternativní program

Graf 7 - Rozdíl běžná mateřská škola a mateřská škola s alternativním programem

Graf 8 - Správná výslovnost u předškolních dětí v grafickém provedení

Graf 9 - Rozvoj řečových a jazykových schopností i dovedností u dětí

Graf 10 - Dítě je pravák, levák, používá obě ruce

Graf 11 - Správný úchop tužky.

Graf 12 – Zhodnocení vývoje hrubé motoriky předškolních dětí

Graf 13 – Koncentrace pozornosti dítěte z pohledu rodičů

Graf 14 – Charakteristika předškolního dítěte

Graf 15 - Styl výchovy v rodině

Graf 16 - Typ rodiny

Graf 17 - Logopedická péče ve Vaší mateřské škole

Graf 18 – Hodnocení logopedické péče

Graf 19 – Význam čtení u dětí

Graf 20 – Čtení dětem

Graf 21 – Grafické vyjádření rozvoje schopností a dovedností u dětí

Graf 22 - Spokojenost respondentů s výchovou a vzdělávacími činnostmi v mateřské škole

Graf 23 - Míra spokojenosti se vzdělávacími a výchovnými činnostmi v mateřské škole

Graf 24 – Inovace - změny ve výchovně vzdělávacích činnostech.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2a – Ranní úkol – Jak se jmenuje pohádka, kterou teď čtete před spaním

Příloha č. 2b – Ranní úkol – Napiš jméno kamaráda a jakou má značku

Příloha č. 2c – Ranní úkol – Napiš slova, která začínají A, M, Č

Příloha č. 3 – Uspořádání center aktivit

Příloha č. 4 – Vzdělávací obsah MŠ Sluníčko

Příloha č. 5 – Ukázka TVP z MŠ Sluníčko – myšlenková mapa

Příloha č. 6 – Hodnocení TVP MŠ Sluníčko

Příloha č. 7 – Hospitační záznam MŠ Sluníčko

Příloha č. 8 – Hospitační záznam MŠ Beruška

Příloha č. 9 – Ukázka charakteristiky dětí – Oregonská metoda – MŠ Beruška

Příloha č. 10 – Ukázka TVP z MŠ Beruška – myšlenková mapa

Příloha č. 11 – Charakteristika integrovaného bloku MŠ Beruška

Příloha č. 12 – Vzdělávací obsah ŠVP MŠ Beruška

Příloha č. 13 – Ukázka sebereflexe učitelky MŠ Beruška

Příloha č. 14 – Hodnotící list MŠ Beruška

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

Dotazník k diplomové práci

Vážení rodiče,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce. Diplomovou práci píši na téma *Rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí v kontextu využití vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „Začít spolu“*. Dotazník je anonymní a bude využit jen pro účely diplomové práce. V případě jakýchkoliv dotazů se můžete na mě obrátit prostřednictvím emailu (ivana.hudcova@email.cz), ráda Vám odpovím.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku, za Vaši spolupráci a čas, který mi věnujete.

S pozdravem Ivana Hudcová

1. Uveďte, zda je Vaše MŠ umístěna ve městě nebo na vesnici:

ve městě

na vesnici

2. Uveďte počet dětí v MŠ:

méně než 25

méně než 50

51 – 100

100 – 150

3. Uveďte věk a pohlaví Vašeho dítěte:

let měsíců

chlapec

dívka

4. Byla Vám nabídnuta možnost zhlédnout, podívat se na výuku Vašeho dítěte v MŠ?

ano, byla

ne, nebyla

5. Byli jste, dle Vašeho názoru, dostatečně informováni/ seznámeni se systémem práce s dětmi v MŠ? (tj. pro MŠ – ŠVP, TVP, informace o práci dětí v centru aktivit).

ano

ne

6. Víte, co je to „alternativní program v mateřské škole“?

ano, vím

ne, nevím

7. V čem si myslíte, že je rozdíl mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou s alternativním programem?

- vyberte z těchto nabízených možností a vypište je k běžné mateřské škole (BMŠ) nebo k mateřské škole využívající prvky Začít spolu (MŠ s prvky ZS).

- třídy rozděleny dle věku, třídy smíšené, jiná organizace dne v MŠ, méně se rodiče zapojují do aktivit s dětmi, ranní úkol pro děti a rodiče, společné činnosti dětí, jiné formy učení, práce v centrech, kvalitnější přístup pedagoga k dítěti, více se do společných aktivit zapojují rodiče, lepší komunikace s pedagogy

BMŠ:

MŠ s prvky ZS:.....

8. Myslíte se, že Vaše dítě má „správnou výslovnost“?

ano

ne

nedokáži posoudit

9. Snažíte se jako rodiče o rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností u svého dítěte/svých dětí?

ano

ne

10. Vaše dítě je:

pravák

levák

používá obě ruce

11. Má Vaše dítě správný úchop tužky?

ano

ne

12. Myslíte si, že má Vaše dítě dostatečně vyvinutou hrubou motoriku – zvládá (skákání, jízda na kole, běh apod.)

ano, zvládá

ne, nezvládá

13. Má nebo nemá (podle Vašeho názoru) Vaše dítě problém s udržením pozornosti?

má

nemá

nevím, nedokáži posoudit

14. Jak byste charakterizovali své dítě (můžete označit i více možností):

kamarádké

ochotné, společenské

samotářské

vzteklé, tvrdohlavé

perfekcionistické

zvědavé

15. Jaký výchovný styl v rodině aplikujete?

autoritativní (přísný)

liberální (volný)

demokratický (dobrý vzor)

jiný?

Napište:

16. Jaká je Vaše rodina: (označit můžete i více možností)

- úplná neúplná ambiciózní
 nezralá přetížená rozmazlující
 odkládající

17. Probíhá ve Vaší mateřské škole logopedická péče?

- ano ne

18. Pokud probíhá ve Vaší mateřské škole logopedická péče, jak ji hodnotíte?

- 1 2 3 4 5

(1 maximální míra spokojenosti - 5 minimální míra spokojenosti)

19. Myslíte si, že čtení je důležité pro rozvoj řečových i jiných dovedností u Vašeho dítěte?

- ano ne nevím, nedokáži posoudit

20. Čtete svému dítěti pohádky nebo příběhy před spaním?

- ano ne

21. Jakým způsobem se snažíte podporovat rozvoj schopností a dovedností u svého dítěte (můžete označit i více možností):

- návštěva kulturních akcí návštěva kamarádů
 návštěva poradenských center články v odborné literatuře
 povídání, čtení dětem

22. Jste s výchovnou a vzdělávací činností v mateřské škole, kterou Vaše dítě navštěvuje spokojena?

spokojena

nespokojena

23. Jaká je Vaše míra spokojenosti se vzdělávacími a výchovnými činnostmi v mateřské škole?

1

2

3

4

5

(1 maximální míra spokojenosti - 5 minimální míra spokojenosti)

24. Vyberte z nabízených možností jaké změny, popř. inovace - doplnění byste uvítali ve výchově - vzdělávacích činnostech.

nevím

menší počet dětí ve třídě

více aktivit pro menší děti

prodloužit dobu otevření MŠ

více aktivit pro rodiče

JAK SE JMENUJE POHA'DKA,
KTEROU TED' CĚTETE PŘED SPANÍM?

O ČERVENÉ KARELCE MATEJ
ROZDOMILÉ KOŤÁTKO ~ JIRKA

FERDA MRÁVENEC DANIEL

Zlato vláštka Pája
Včelky mají slatíkát + Kouzelná duha
AMÁLKA

O PERNÍKOVÉ CHALOUCE - TEREZKA
O POPELCE - LUCIE

MARCOVA ZÁBĚHKA - DOMINAN ČEK

STĚPÁNEK - JINDRAŽI Z TRAVĚLU

ESTER - OHALÝH KRALÍČKOVÍ


KLAUDI - LOŤA ZE STRAŠIDELNÉ ULIČKY

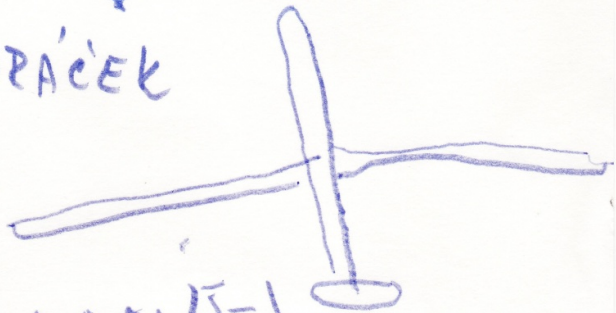
L. ŽILKOVÉ - KRETEČEK A TELEVIZE

Příloha č. 2b - Ranní úkol

NAPIŠ JMÉNO KAMARÁDA A JAKOU MÁ
ZNAČKU? POJDEPIŠ SE!

~~KLADIVKA~~ KLADIVKA A ESTERKA ♡ PAVLINKA
MATYAŠEK ONDRAČEK

MARĚTA 






DANIĚL

MARTIN




TERELA

VERUŇKA  - LUCINKA VANĚ.

ANALKA  A VERUŇKA  A PAVLINKA  -
ESTER

PAVLINKA  - KLAUDINKA

DRNEČEK  - MARTIN

ESTERKA, MARTIN, PAVLINKA, KLAUDINKA

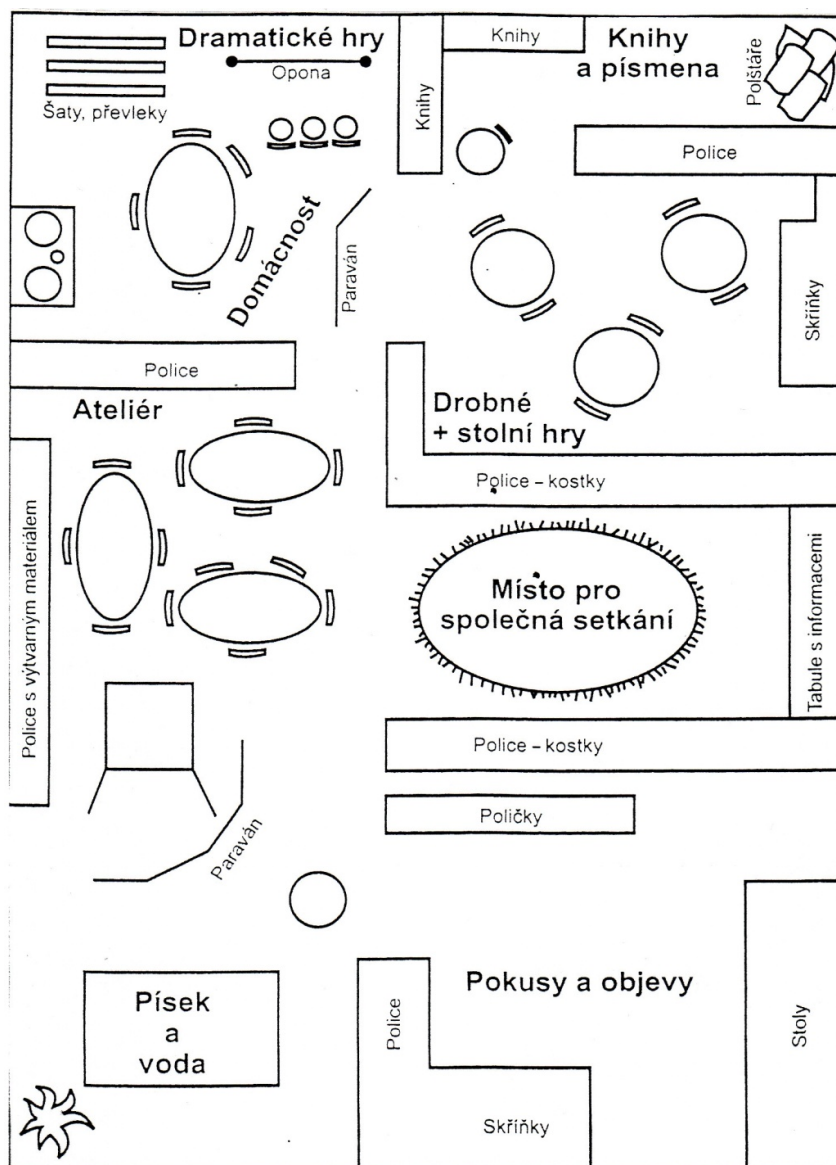


A
AMALKA

Příloha č. 2c - Ranní úkol

NAPIŠ SLOVA, KTERÁ ZAČÍNÁJÍ			
A	M	Č	PODEPIŠ SE!
AUTO	MAMINKA	ČAP	TEREKA
ANDULA	MIS	ČICINA	KACUKA
ALA	MISA	ČARKA	ANIEL
AUTO	MISO	ČAG	
AUTOBUS	MAMINKA	ČAP	BARA
ANANAS	MAMA	ČINČA	LADIK
			LUKA a maminka
AUTOBUS	MAMO	ČACA	MARY O.
AMALKA	MILA	ČARKA	KIER
	MOUCHA		KLAM

Příloha č. 3 - Uspořádání center aktivit



9. Vzdělávací obsah ŠVP

Integrovaný blok	Název téma:
1. Seznámení se Sluníčkem	První kroky bez slziček
	Já a moji kamarádi
	Cestou z domu do školy
	Léto, milé léto, cos nám přineslo
2. Podzimní kouzlení se Sluníčkem	Co vyčaruje vítr a déšť
	Tajemství zahrady, lesa, pole a života v nich
	Jak chutná podzim
3. Když Sluníčko stůně	Společně za záhadami lidského těla
	Jak je to se zdravím a jak vyzrát na nemoci
	Naše smysly , a co ještě nevíme
4. Kouzelné Vánoce se Sluníčkem	Proč čerti nikdy nespí a jak je to se Mikulášem
	Pohádkové Vánoce
	Vánoční cinkání
5. Zimní čarování se Sluníčkem	Cestování za sněhovou vločkou
	Stopy ve sněhu – kam se poděli ptáci a zvířata
	Holá, škola volá
	Zimní radovánky
6. Sluníčko objevuje	Čím budu
	Co by se stálo, kdyby...
	Masopust
7. Probud' se Sluníčko, zahřej jen maličko	Jak plyne čas
	Když jaro zařuká
	Kniha-můj kamarád
8. Na cestě se Sluníčkem	Jak se rodí život
	Voda a jiné živly
	Děti, pozor, červená
9. Sluníčková radost	Schovávána v trávě
	Maminka má svátek
	Děti celého světa
10. Rozloučení se Sluníčkem	Naše modrá planeta
	Za zvířaty do ZOO
	Hurá na prázdniny

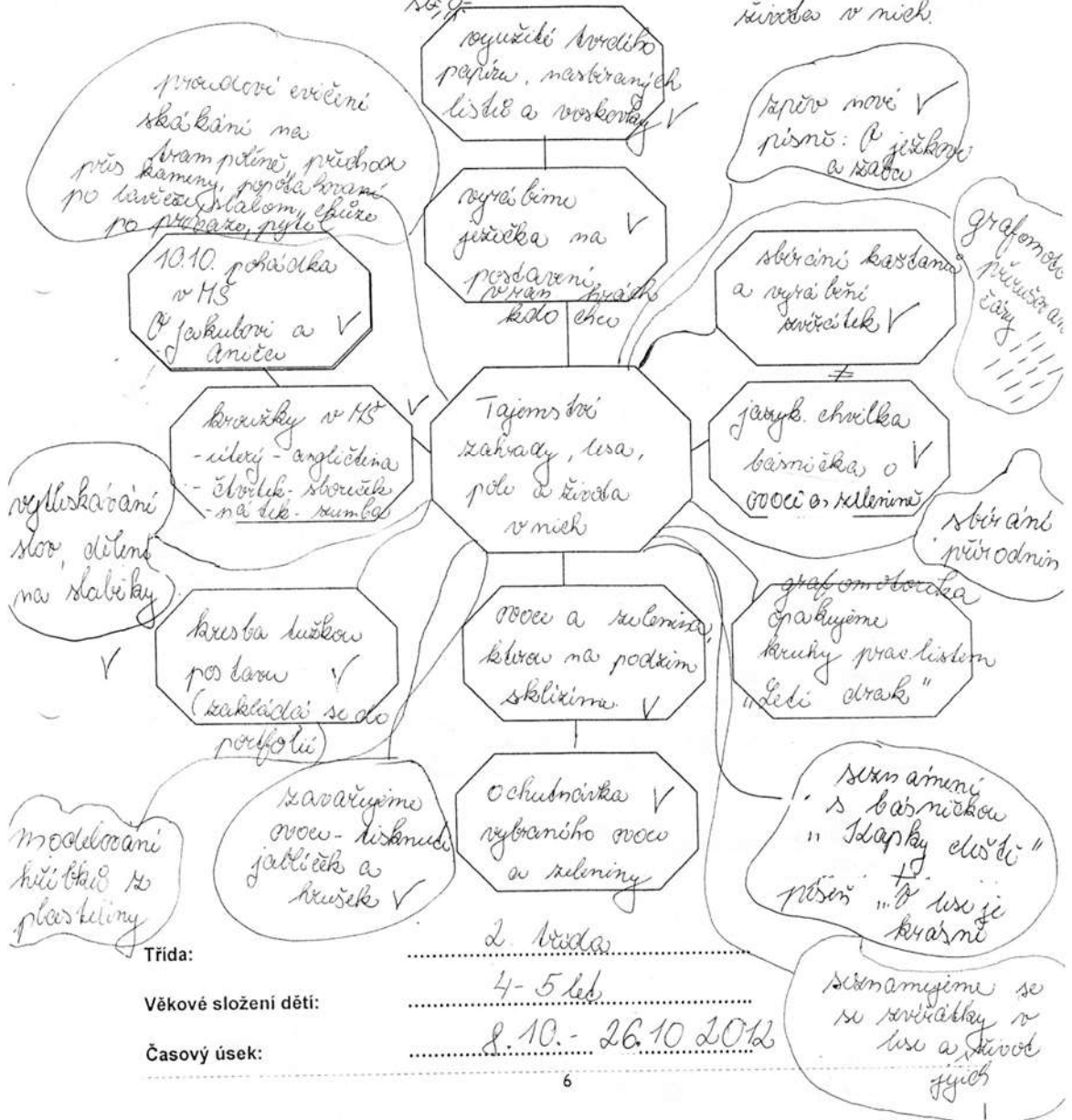
Uvedená podtémata mají funkci orientační pro dané období. Podtémata lze měnit, doplňovat, prodlužovat a to v návaznosti na dané podmínky pracoviště, na aktuální počasí a případné změny.



Mateřská škola Sluníčko Šumperk, Evaldova 25,
příspěvková organizace
Evaldova 25, 787 01 Šumperk

Myšlenková mapa:

Téma č.: 2 Název: Podzimní kvělení Podtéma: Tajemství lesa, pole a sítěk v mích.



Příloha č. 6 - Hodnocení TVP MŠ Sluníčko



Mateřská škola Sluníčko Šumperk, Evaldova 25,
příspěvková organizace
Evaldova 25, 787 01 Šumperk

HODNOTÍCÍ LIST

Integrovaný blok: Podzimní besedy se Sluníčkem
Podtéma: Tajemství zahrady, lesa, pole a život v nich

1. Hodnocení integrovaného bloku.	
Umožnilo téma naplňovat specifické cíle?	2
Splnilo téma požadavek na vyváženost činností?	2
Splnilo téma požadavek na rozvoj osobnosti dítěte?	3 málo ukátek v okolí kam bych měla jít s dětmi sama
Plnilo téma požadavek na děti projevovat se jako samostatná osobnost?	2
2. Hodnocení třídy dětí.	
Naplnění cíle rozvojového.	Děti rozvíjely jazykově mluvitelské - grafomotorické, výtvarné, mluvitelské: dětské básně, básně do kavčovacího stánku, hudební rytmy + vlastní rytmus a improvizace, soutěže kavičkářské (kup. papírů, skládání listů)
Naplnění cíle hodnotového.	Učily se přivítání bez nábrán komunikace s kamarádem a dospělým. Měly křížové povídky o dění na zahradě, na poli, v lese. Byly seznámeny s životem v lese, se sklizením úrody, káď.
Naplnění cíle postojeového.	Byly vedeny ke poznání, že je zajímavé vnímat a dozvědět se nové věci, přivítat kolem sebe mámo chránit, vztahům multikulturní.
3. Sebereflexe.	
Co se daří, co nikoli.	Děti jsou naučeno ke hygienickým návykům a doopravdy je.
Co je třeba zlepšit, doplnit.	Doplnit bych více výtvarné improvizace, časem na velký park.
Nač se zaměřit.	Nově
Co změnit na své práci.	Nesprobat, užívat si to

Poznámka: nebylo splněno, nízká úr. plnění, střední úr. plnění, vysoká úr. plnění, splněno.

5 4 3 2 1

Příloha č. 7 - Hospitační záznam MŠ Sluníčko

" MŠ SLUNÍČKO " Šumperk

Hospitační záznam

Jméno učitelky PAVLA TOŠECKÁ třída 3 počet přít. dětí 10

Cíl hospitace 5hod. poblesk v režné motuško škole (příběh

nežádá jasně či dorovnat vzh. vzh. smlost n MŠ k uč. vajíček

Prvky " začít spolu " ORGANIZACE KOMUNIKACE, ZÁMĚR

Sledované činnosti ORGANIZACE KOMUNIKACE, ZÁMĚR

Téma " ZAKLADY SE SLUNÍČEM "

Podtéma " ZA ZVĚŘÍ DO ŠOO "

Průběh výchovně vzdělávací činnosti:
 Zjednotení dětí do 9:30 hod., rotná hra dětí, poté slovydobou
 chránka, společná malba, kypřina. Zároveň kuku - společná
 předání na nové poklady, za smědky do šoo. Funkční
 píse - učitelka předávala obrat mluvitelné, rotné děti
 rotně. Njany loe dntec quiti ptyrova khamku
 " kuku ". Společná písnička " kuku ". Společná zbraň
 úmness dětí - grotu smědku k alatale a debusteni
 činnosť dětí (dáv představa a funkce dětí). Společná učebná
 smědku a hodnocení píse, společná g'plana, na šoo. Tělo
 píse, následně píse na šoo. smědku - by na píse, slatale
 faryny po smědku, dntec, šoo smědku, kypřina, píse

Positiva
 má šoo. smědku dětí
 Poše hygiena, společný oběd,
 společná hřiště, čtení pohádek
 na dané téma.
 Děti se zapojily jinnou motuško,
 dntec se zapojily ovládnutí n smědku,
 smědku a ptyrova dntec.

Negativa
 by smědku, by smědku (šoo smědku).
 Děti nedodržovaly pravidla,
 smědku v smědku smědku
 si n smědku smědku, smědku
 smědku smědku - smědku smědku,
 smědku smědku, smědku, děti smědku
 smědku, smědku smědku
 smědku smědku, smědku smědku.

Závěry, doporučení
 velmi dobré předání n kuku, nedodržování pravidel, děti smědku
 smědku smědku při smědku smědku, smědku smědku smědku -
 smědku smědku smědku smědku, smědku smědku smědku - smědku
 smědku smědku smědku smědku.

Podpis učitelky společná úmness dětí, **Podpis hospitujícího** Šárka Štefáková

Datum: od 9:00 - 13:00 h. Tošecká
18. 6. 2015
 Mláďka TVP - smědku - šoo smědku 3 smědku, smědku smědku smědku smědku
 smědku smědku smědku smědku smědku

Motorika.														
Projevuje zvědavost.														
Raduje se z rizika, ale dbá přitom na bezpečnost svou i ostatních dětí.														
Poznávání - řešení problémů														
Vytrvá u obtížných úkolů navzdory neúspěchům (složitá puzzle, stavebnice Lego, hádanky ...).														
Samo si během volné hry vybírá činnosti a dokáže v nich vydržet deset i více minut.														
Prokazuje vynalézavost, když čelí problémům a překážkám. Umí vytvářet několik řešení a variant, když je dotázáno (např. Co jiného ještě můžeš dělat?).														
Poznávání v oblasti matematiky Pozor! Jiné hodnocení.														
Třídění (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru ...).														
Kvantifikace (hodně, málo, počítání „od-do“).														
Poznávání v oblasti jazyka														
Naslouchá celému příběhu během vyprávění.														
Projevuje zájem o tištěné slovo. Raduje se z prohlížení knih, dotazuje se na pojmenování znaků atd.														
Píše, kreslí nebo používá symbolů a znaků (např. napíše své jméno nebo iniciály na výkres, napodobuje psaní během dramatické hry, na obrázcích, které kreslí, jsou rozpoznatelní lidé či předměty).														

Vysvětlivky ve škále:

- 1 zřídka, vzácně nebo vůbec ne
- 2 příležitostně, s velkou pomocí
- 3 někdy ano, někdy ne nebo s částečnou pomocí
- 4 často nebo s malou pomocí
- 5 téměř vždy nebo samostatně bez pomoci

V oblasti matematiky takto:

- 1 vůbec ne
- 2 nízká úroveň dovednosti, některé vztahy chápe
- 3 střední úroveň, asi polovinu vztahů chápe
- 4 vysoká úroveň dovednosti, chápe většinu vztahů
- 5 velmi vysoká úroveň, chápe všechny dané vztahy

Příloha č. 10 - Ukázka TVP z MŠ Beruška



Příloha č. 11 - Charakteristika integrovaného bloku MŠ Beruška

HŘEJ SLUNÍČKO, HŘEJ

Charakteristika bloku:

Oslavíme MDD formou her, soutěží, zahradní diskotékou a opékáním špekáčků. Děti se vypraví na zmrzlinu. Děti se seznámí s životem v trávě, s živou i neživou přírodou. Nacvičí si nové básně a písně. Společně budou hovořit o významu přírody a její ochraně a seznámí se se slovem ekologie. Pomocí prstů si vytvoří společnou práci – život v trávě, postaví domečky pro broučky, procvičí si pravolevou orientaci a budou pozorovat hmyz pod lupou.

Dílčí vzdělávací cíle:

- *rozvoj fyzické a psychické zdatnosti (5.1)*
- *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu (5.2.1)*
- *poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti) (5.2.3)*
- *rozvoj kooperativních dovedností (5.3)*
- *rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se). Přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané (5.4)*
- *vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí (5.5)*

Očekávané výstupy:

- *koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou (5.1)*
- *pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno (5.2.1)*
- *uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je (5.2.3)*
- *spolupracovat s ostatními (5.3)*
- *pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat (5.4)*

- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý-jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur různých zemí, o planetě Zemi, vesmíru, apod.) (5.5)

Konkretizované výstupy:

- pohybovat se koordinovaně a jistě, a to i v různém přírodním terénu
- vyčlenit hlásku na počátku a konci slova
- umět se rozhodovat o svých činnostech (samostatně se rozhodovat, co udělat, jak se zachovat, i o tom, co neudělat, co odmítnout, čeho se nezúčastnit)
- spolupracovat při hrách a aktivitách nejrůznějšího zaměření, být ostatním partnerem
- projevovat ohleduplnost a zdvořilost ke svým kamarádům i dospělým, vážit si jejich práce i úsilí
- rozumět běžným okolnostem a dějům, jevům a situacím, s nimiž se běžně setkává (rozumět tomu, co se ve známém prostředí děje)

Ranní kruh:

- Úvod do tématu – Ferda mravenec
- Dechová cvičení, gymnastika mluvidel – zvuky hmyzu
- Návčik básně a písně na dané téma
- Povídání – co by se stalo kdyby....
- Živá a neživá příroda – význam, ekologie, ochrana

Ranní a odpolední činnosti:

- Vyhledávání hmyzu v knížkách
- Omalovánky a pracovní listy k tématu
- Pozorování hmyzu lupou
- Puzzle
- Tiskátka Ferda mravenec – dokreslování

6. Celoroční téma pro školní rok 2014/2015
„Rok v mateřské škole“

Jak to všechno začalo

- *Naše školka*
- *To jsem já a to jsi ty*
- *Vím, co se může a nemůže*
- *Znamé a neznáme věci okolo mě*

Je tu podzim

- *Jak se barvy pohádaly*
- *Ovoce a zelenina, to je dobrá medicína*
- *Počasí je na draka*
- *Strašidel se nebojíme*

O čem šumí listí stromů

- *Barevná příroda*
- *Hodinové ručičky*
- *Podzimní abeceda*
- *Podzim už jde pryč, zima hledá klíč*

Jak byl dlouhý rok

- *Budlíky, budlíky zaženeme čertíky*
- *Čas očekávání, kouzel a překvapení*
- *Koleda, koleda*

Volá vložka vložku

- *Tři králové*
- *Sněhuláčku, pojď se klouzat na klouzačku*
- *Povídání u krmelce*
- *- 11 -*

- Ten dělá to a ten zas tohle

Je tu paní Zima, čerstvý sníh je prima

- Mrzne, až praští (příroda v zimě)

- Zima plná překvapení

- Bába Meluzína

- Masopust

Jaro si od duhy barvy vzalo a vesele malovalo

- Popletené pohádky

- Zadními vrátky do pohádky

- Na svatého Řehoře čápi letí přes moře

- Vstávej semínko holala

- Když jsem já sloužil

- Vrbová píšťalka

Letem světem s úsměvem

- Pomocníci na cestě

- Kudy kam do všech stran

- Objevovat svět nás baví

Léto, slunce, radosti

- Hřej sluníčko, hřej

- Letní radovánky s úsměvem

- Těšíme se na prázdniny

Příloha č. 13 - Ukázka sebereflexe učitelky MŠ Beruška

SEBEREFLEXE UČITELKY :

Datum:

Probíhá denní evaluace pomocí rámcových cílů?		
Rozvíjely děti při činnostech své dovednosti, znalosti a schopnosti?		
Měly děti při činnostech možnost výběru?		
Byla zvolena vhodná organizace?		
Vyskytla se nějaká rizika? (Jmenuj).		
Dodržují se důsledně dohodnutá pravidla?		
Při plánování vzdělávacích záměrů jsem vycházela z předpokladů RVP PV a vzdělávacího obsahu ŠVP?		
Využila jsem při tvoření TVP diagnostik dětí ve třídě?		
Dbám na možnost okamžité zpětné vazby?		
Mohou se děti samostatně rozhodovat a aktivně komunikovat?		
Byl naplněn požadavek prořvané činnosti?		
Vládlo ve třídě příznivé klima?		
Co vyvozují pro svou další práci, činnosti – žeho si všimnat, co zlepšit apod.		

HODNOTÍCÍ LIST

Léto, slunce, radosti

- Hřej sluníčko, hřej

Datum hodnocení bloku : _____

- Těšíme se na prázdniny

Naplnění rámcových cílů RVP PV:

Cíl rozvojový:

Cíl hodnotový:

Cíl postojový:

Očekávané výstupy:

- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou (5.1) **KU, kŘP**

- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno (5.2.1) **kK, kU, kŘP, kPaS, kČaO**

- uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je (5.2.3) **KK, kŘP, KK, kPaS**

- spolupracovat s ostatními (5.3) **KK, kU, kŘP, kPaS**

- pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat (5.4) **kPaS, kČaO, kŘP**

- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý-jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur různých zemí, o planetě Zemi, vesmíru, apod.) (5.5) **kČaO, kU, KK**

- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se ve skupině dětí, pohybovat se na sněhu, ledu, apod.) (5.1) **kU, kČaO, kŘP**

- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“ (5.2.2) **kŘP, kK, kU, kPaS**

- uvědomovat si své možnosti i limity (své silné i slabé stránky) (5.2.3) **kU, kK, kŘP, kPaS**

- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství (5.3) **kK, kPaS, kŘP, kČaO**

- pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat (5.4) **kČaO, kPaS, kK, kŘP**

- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí (5.5) **kČaO, kŘP, kU**

OROTIČÍ LIST

Další postřehy, nač se zaměřit s přihlédnutím k názoru dětí, čeho si všimat, co pochválit, co procvičovat, rozvíjet

Téma: *.....*

Například: *.....*

.....

.....

.....

.....

.....

.....