

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Hana CHRÁSTECKÁ

Kompetence k řešení problémů dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání

Olomouc 2012

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci, dne

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálůvých podkladů k práci. Zároveň bych chtěla poděkovat svým kolegům a dětem z Mateřské školy Herrmannova v Olomouci za spolupráci při realizaci empirické části. V neposlední řadě děkuji také své rodině a manželovi za trpělivost a podporu při studiu.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	8
1 Vymezení pojmů	8
2 Specifika dítěte předškolního věku	11
2.1 Předškolní dítě v období 5 - 6 let, před nástupem do školy	14
2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte	15
2.2.1 Usuzování	19
2.2.2 Rozhodování	20
2.2.3 Třídění	21
3 Faktory ovlivňující rozvoj dítěte	22
3.1 Faktory vnitřní	22
3.2 Faktory vnější	22
4 Vývojové škály a jejich hodnocení	26
4.1 Vývojové škály matematických představ	27
4.2 Vývojové škály řeči	29
5 Kompetence v komplexním pojetí	31
II. Empirická část	37
6 Záznam sledovaných kompetencí v oblasti řeči a řešení problémů	40
7 Zpracování záznamových archů a jejich zjištění, výsledky, doporučení	44
7.1 Zjištěné výsledky v oblasti řeči	44
7.1.1 Rovina lexikálně-sémantická	44
7.1.2 Rovina morfologicko-syntaktická	46

7.1.3 Rovina pragmatická	47
7.1.4 Rovina foneticko-fonologická	48
7.2 Zjištěné výsledky v oblasti základním matematických představ	49
7.2.1 Porovnávání, pojmy, vztahy	49
7.2.2 Třídění, tvoření skupin obrázků	51
7.2.3 Řazení obrázků	53
7.2.4 Určování množství předmětů	54
7.2.5 Určování tvarů	55
III. Závěr	58
Použitá literatura a prameny	62
Přílohy	

Úvod

*Dítě je nový člověk právě na svět vešlý, ve všech věcech nezpracovaný, ve všem teprve vzdělání potřebující. Cokoli tedy máme dělat, jsou pouhé základy, ale musíme se jimi zabývat umně, tj. obezřetně a moudře.*¹

Téma pro závěrečnou diplomovou práci jsem volila z okruhu mě nejbližšího a tím jsou děti, jejich výchova a posléze jejich získané dovednosti, schopnosti, návyky a postoje. Na každého člověka, který se chce něčemu naučit a něco nového pro svůj osobnostní růst získat čeká problém, který mu mnohdy předložíme schválně. Každý z nás často používá větu: „*hm, tak to je problém*“. Slyším ji u dětí i dospělých, kteří vykonávají běžné denní činnosti, kterými jsou například hra, nakupování, oblékání. Ale my tento problém můžeme využít jako výzvu, která od nás bude sice vyžadovat hodně přemýšlení a zkoumání situace, ale bude nám posléze přínosem v dalším jednání. Dítě má v předškolním období takové předpoklady, které se již v pozdějším věku nemusí opakovat, a proto bychom je neměli promeškat.

Proto je tématem mé závěrečné diplomové práce *Kompetence k řešení problémů u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání*. Obsahem práce je část teoretická a část empirická. Teoretická část vymezuje teoretická východiska a zabývá se kompetencemi v předškolním vzdělávání s hlavním zaměřením na kompetence k řešení problémů. Dále práce také vymezuje hlavní pojmy, specifikuje dítě předškolního věku a zabývá se faktory, které dítě v tomto období mohou ovlivnit. V návaznosti na teoretická východiska práce plynule přechází v část empirickou, jejímž cílem je sběr a sestavení souborů úkolů jednotlivých oblastí řeči a základních matematických představ, jejichž prostřednictvím je zjišťování úrovně kompetence k řešení problémů v konkrétní mateřské škole u dětí ve věku pěti až šesti let.

Cílem práce je objasnit období dítěte z pohledu myšlení, myšlenkových operací, prostorového vnímání a řeči, která se plynule a současně vyvíjí s rozvojem myšlení. Dítě již od narození prochází důležitým vývojem, díky kterému vnímá okolí, dokáže se soustředit, experimentovat a nebojí se riskovat a získávat zkušenosti novými způsoby. Hlavní přínos mé práce shledávám ve zjištění stávající situace pomocí metody pozorování a zaznamenávání do záznamového archu s následným procentuálním zpracováním. Zjištěné údaje nám pomohou ověřit, na jaké jsou děti vývojové úrovni, jestli dosahují ve svém věku přiměřených kompetencí k řešení problémů, které nastavil Rámcový vzdělávací program pro předškolní

¹ Komenský, J. A.: *Pampaedia. Vševýchova*. Praha: SPN, 1948.

vzdělávání. Srovnáním také zjistíme, jestli budou mít lepší výsledky kluci, nebo dívky a zdali na rozvoj těchto kompetencí mají pedagogové mateřských škol dostatek prostoru, času a jestli mají také dostatek pomůcek a materiálů. Důležité je však vypracovat kvalitní školní vzdělávací program. Často se setkáváme s dotazem rodičů, co by dítě v předškolním věku mělo znát a umět. Pedagogy mateřských škol zase zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet. Otázky jsou důkazem, že nám záleží na tom vytvořit co možná nejlepší podmínky pro rozvoj dítěte. Je nutné poznat slabé i silné stránky dítěte a podle nich se řídit při vytváření denních činností, které by danou oblast měly rozvíjet.

I. Teoretická část

1 Vymezení pojmů

Dítě předškolního věku se vymezuje mezi třetím až pátým rokem dítěte, nebo do šesti let, než nastoupí do základní školy. Předškolní věk je obdobím rychlého rozvoje řeči.

U dítěte převažuje hra, která ho v mnoha směrech začíná připravovat na školu. Dítě je samostatné, rozvíjí své motorické, rozumové aj. schopnosti, zvyká si na autority a většina dětí navštěvuje mateřskou školu.

Mateřská škola je institucionální vzdělávání předškolních dětí. V současné době je výběr poměrně různorodý. Souběžně vedle sebe existují mateřské školy s různým programem. Jedná se o běžné mateřské školy, které jsou zřizovány státem, provozují je obce, města. Výchova a vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), na jehož základě si každá škola vytváří svůj Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) podle svých podmínek, možností. Dalším typem jsou školy soukromé, které by měly plnit cíle pro vzdělávání obecně dané a závazné. Rodiče by se měli v obou případech zajímat o to, co škola sleduje a kam cíleně směřuje. Soukromou školou může být škola církevní, zřizována příslušnou církví a stejně jako u předchozích typů si i tento typ školy vypracovává ŠVP. Od roku 1990 jsou otevřeny i možnosti tzv. alternativním školám, tzn. takovým, které mají ustálené programy, které se aplikují a fungují na stejném principu i v jiných zahraničních zemích. Jsou označovány jako klasické alternativy a u nás jim po 2. světové válce nebyla umožněna realizace. Teprve po roce 1990 se začínají postupně vytvářet tyto alternativní programy:

- Waldorfská mateřská škola (původně vznikla v německém prostředí)
- Mateřská škola Marie Montessori (původně vznikla v italském prostředí)
- Daltonská mateřská škola (původně vznikla v USA)
- Mateřská škola s programem Začít spolu (původně vznikla v USA)
- Mateřská škola s programem podpory zdraví (vznikla v ČR)

Každá alternativa má svůj způsob a kořeny vzdělávání založeny na jiné tradici, symbolice, víře. Všechny by však měly dítě všestranně rozvíjet. V olomouckém kraji je několik fungujících alternativních mateřských škol. Při vyhledávání typů mě zaujala Báječná školička, která se řídí rozmanitostí své nabídky. Pracuje s prvky lesní pedagogiky, Montessori

prvky, preferují také zdravý životní styl a aplikují metodu dobrého startu. Jak už bylo řečeno, každá škola by měla dítě rozvíjet po všech stránkách, ale zdali dítě ukončující předškolní vzdělávání dosahuje určených kompetencí v řešení problémů i v těchto alternativách by mohlo být úkolem a tématem pro další závěrečnou práci.

Předškolní vzdělávání je vzdělávací proces institucionálně realizovaný v mateřské škole. Přednostně jsou do mateřské školy přijímány děti v posledním roce před nástupem do základní školy. V současné době je velice obtížná situace pro všechny rodiče a jejich děti. Mateřské školy jsou přeplněné a musí děti odmítat. Spousta mateřských škol se zavřela z důvodu nízkého počtu dětí a dnes jsou mateřské školy zase přeplněny. Proto se mnoho rodičů snaží zapsat i do soukromých škol, i když jsou si vědomi většího finančního zatížení pro rodinu. Hlavním úkolem je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti prostředí s dostatkem přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání by mělo také smysluplně obohacovat denní program a snažit se ho utvořit tak, aby se dítě obohatilo o nové zkušenosti a do školky se těšilo, čas prožitý v ní byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a lidských základů.² Protože je dítě v mateřské škole většinu dne a učitel má s dítětem dlouhodobý a každodenní styk, má mateřská škola úkol také diagnostický a snaží se rozeznat vývojové odchylky, nerovnoměrný vývoj nebo pomocí logopedické depistáže určit a poté doporučit logopedickou nápravu.

Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání jsou soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání, patří mezi ně kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, činnostní a občanské kompetence. Klíčové kompetence do značné míry určují podobu zásadních pedagogických dokumentů v celé Evropě. Jako nový prvek vstupuje tento pojem i do rámcových vzdělávacích programů. Předškolní vzdělávání otevírá dětem cestu k tomu, aby byly v budoucnu schopné získávat klíčové kompetence potřebné pro život. Úroveň kompetencí, kterou jsou děti v průběhu předškolního vzdělávání schopny zvládnout, je dána rozvojovou úrovní dítěte. Kompetence však ještě zůstávají na úrovni předpokladů, protože dítě, které vstupuje do role školáka, teprve postupně dospívá ke schopnosti učit se vědomě, rozšiřovat a prohlubovat svou zkušenost nad rámec bezprostředního prožitku a objevovat svět v širších souvislostech. Včasné vytvoření

² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

a rozvoj těchto elementárních předpokladů však představuje základ, o který lze bezpečně opřít vytváření klíčových kompetencí nejen v následující vzdělávací etapě, ale který je z hlediska celoživotního učení dobrým vkladem do budoucna.³

Podle Lucie Hučínové z Vědeckého ústavu pedagogického jsou klíčové kompetence novým fenoménem. O klíčových kompetencích se na různé úrovni hovoří již od 70. let 20. století a jejich první podobu popsal Dieter Mertens⁴ v roce 1974. Prvně se o kompetencích hovoří jako o klíčových kvalifikacích. Prvořadou motivací bylo pro rozvoj kompetencí ve vzdělávacích a kurikulárních dokumentech zájem o kvalitu vzdělávání a jejich efektivitu. Vznikaly pochybnosti o kvalitě studií, které dokazují výsledky vědeckých laboratoří. Například v roce 2000 dosáhlo vyššího středního vzdělání v zemích Evropské unie mezi lidmi v rozmezí 25 až 64 let jen 60,3 % osob a pouhých 8 % osob v rozmezí 25 až 64 let bylo zapojeno do dalšího vzdělávání. Je snahou, aby se dnešní děti a studenti učili, připravovali na celoživotní učení a získávaly tak nové zkušenosti v průběhu celého života. Učení by nemělo být pouhým předáváním informací, ale aktivním zapojením do výchovně vzdělávacího procesu. Terminologie prošla také určitým vývojem. Nejprve byl pojem uveden jako základní dovednosti (*basic skills*), který se zaměřoval spíše na dovednosti spojené se čtením a počítáním. Poté byl uveden pojem životně důležité dovednosti (*survival skills*) a kvůli úzkému rozsahu pro tento pojem byl předurčen pojem kompetence. V evropských kurikulích kolísá stále terminologie tohoto pojmu. V evropských zemích se vedle pojmu *klíčové kompetence* (německá a vlámská komunita Belgie, Německo, Rakousko) objevují také jemnější nuance tohoto pojmu a to rozlišení na *prahové a finální kompetence* (francouzská komunita Belgie), *základní kompetence* (Německo, Portugalsko, Lucembursko), *klíčové kvalifikace* (Německo) nebo *klíčové dovednosti* (Velká Británie). I v těchto zemích je v současné době ovšem silný tlak na sjednocení terminologie ve smyslu používání pojmu *klíčové kompetence*. Skupina odborníků to přímo doporučuje a uvádí, že tento pojem vyjadřuje již výše zmíněný soubor dovedností, schopností a postojů. K užívání pojmů se přiklání další mezinárodní výzkumy, které byly podkladem pro odborníky, kteří se mohli opírat o poznatky programu DeSeCo pod vedením OECD.

³ SMOLÍKOVÁ, K.: *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*.

⁴ německý ekonom pracující v Německém institutu pro ekonomický výzkum (DIVV).

2 Specifika dítěte předškolního věku

Na začátek si musíme vymezit, kdo je dítě předškolního věku. Věkově se vymezuje od tří let do vstupu do školy, tj. do šesti let nebo krátce poté. Toto období je typické pro hru, která převládá ve všech činnostech dítěte. Jedná se především o činnost (fyzickou nebo duševní), která je vykonávána jen proto, že je dítěte příjemná, přináší uspokojení sama o sobě - na rozdíl od práce, která je konána pro dosažení cíle či výsledku. Musíme však říci, že i hra má u dítěte nějaký cíl. Mnohdy nahodilý a daný podnětem z okolí. Proto je hra organizovanější než pouhá experimentace, ale volnější než práce. Hra pomáhá rozvíjet podnikavost, tvořivost, přináší radost. Radostí a štěstím se uvolňují hormony endorfiny, proto si hraje i dospělý. Při hře bychom měli dítěti pomoci navozovat vhodné situace a pak nechat dítěti možnost, aby si hrálo samo, vybralo si hračky i spoluhráče.

V předškolním věku probíhá vývoj intenzivněji a je spjat zejména s rozvojem řeči. Na konci tohoto období mluví dítě obvykle artikulačně správně, spontánně používá i dlouhá souvětí. Většina dětí zná celou řadu říkanek, básniček, písniček a pohádek. Důležitý pokrok u dítěte je nejen rozšiřování slovní zásoby, ale také znalost gramatických pravidel a užívání řeči k regulaci svého chování. Zprvu (ve třech letech) si dítě instrukce hlasitě opakuje, později (asi od čtyř, pěti let) se řídí podle vnitřní řeči, bez hlasitého vyjadřování. V předškolním věku se dítě také začíná v mnoha směrech připravovat na školu. Rozšiřuje se jeho samostatnost, je hodně pohyblivé a pozornost se stává trvalejší a aktivnější. Většina dětí navštěvuje v tomto období mateřskou školu, ve které si zvyká na kolektiv dětí, autoritu učitelky. Pro dítě, které do mateřské školy dosud nechodilo, má význam, aby ji v posledním roce před nástupem do školy navštěvovalo. Jeho následný přechod do školy bude plynulejší a jednodušší. Na vývoj základních schopností a dovedností můžeme pohlížet z více směrů. Z pohledu psychologického vývoje u něj pozorujeme velký rozvoj v mnoha oblastech.

Tříleté dítě již umí střídat nohy při chůzi ze schodů a do schodů a je schopno jezdit na tříkolce i na nerovné cestě. Jeho zájem o hračky se zaměřuje především na dřevěné kostky, ze kterých postaví most, či vlak a snaží se kostky pokládat velice opatrně. Dítě ve třech letech již dokáže navlékat korálky na šňůrku a napodobí kresbu kruhu. Výtvarný projev je velice jednoduchý.⁵ Dětský výtvarný projev obsahuje tři oddělená období. Patří mezi ně spontánní výtvarné projevy dětského věku, dále tzv. krize výtvarného projevu a čas dospívání. Dále odpovídá jejich schopnostem, zkušenostem, jejich výtvarně projevovalému typu a také

⁵ LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.

individuální zručnosti každého dítěte. Raný dětský projev využívá ikonografická schémata, která odrážejí podstatné rysy zkušenosti a situací, se kterými se dítě setkává. Takové ikonografické znaky vznikají z čmáranic. Čmáranice jsou pro dítě hrou; i když se přece jen liší od jiných her už od začátku; výsledkem je tu čára, psychosomatická záležitost, barevná skvrna vyzývající k další hře, která může být vypracovanější, může se změnit z vytváření stopy v zobrazení známých věcí a v tomto případě přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění schopností dítěte.⁶ Ve věku pěti až šesti let prochází dítě stadiem popisného symbolismu. Hlavním rysem je, že dítě setrvává u určitého schématu, aniž by si všímalo reálného vzhledu předmětů. Pro dítě je kresba obrázkovou řečí pomocí níž vypráví své dojmy a zážitky. Pro dítě je první čmáraní zkušeností a nám nezbyvá než mu dát dost příležitostí k práci, která ho baví a o níž víme, že bude čím dál tím víc přispívat k rozvoji jeho psychiky a dovedností.⁷ Dítě začíná spolupracovat s druhými dětmi při hře, říkáme tomu tzv. asociativní hra. Častěji se objevují hry úkolové, či sociální, v mateřské škole námětové, jejímž základem je určitá zkušenost z domácího prostředí a okolí. Jsou to hry na něco...tedy na maminku, tatínka, prodavače, kupujícího, listonoše a policistu atd. Děti k takové hře potřebují velice málo pomůcek, vystačí si se zástěrkou či vařechou, nádobíčkem a rozehrávají si situace, které již prožily, nebo viděly. V tomto momentu je učitelka mnohdy přítomna situacím, které se mohly stát u dítěte doma. Do takových her většinou nezasahujeme, ale pokud dítě začne používat vulgární slova, nebo se dokonce pokusí někomu ublížit, je důležité, aby učitelka zasáhla a vysvětlila dětem, nebo ukázala, jak se k sobě mají chovat. Z oblasti sebeobsluhy dítě zvládá se obléci s malou pomocí, umývá si ruce a udržuje spolehlivě tělesnou čistotu až na menší výjimky a občasně nehody. U dítěte se rychle rozvíjí slovní zásoba, věty používá delší. V tomto věku se u dítěte ještě objevuje fyziologická dyslálie (fyziologická patlavost, nebo také nesprávná výslovnost). Znamená to, že dítě ještě nesprávně vyslovuje některé hlásky. O fyziologické dyslálii uvažujeme přibližně do pátého roku života dítěte, pokud nedojde ke spontánní úpravě výslovnosti v důsledku vyhrávání CNS, fonematické diferenciaci, to znamená k sluchovému rozlišování hlásek a jemné motoriky mluvidel. Do fyziologické dyslálie nepatří vadná výslovnost R ve smyslu tzv. velárního rotacismu (ráčkování), ani tam nepatří vadná výslovnost sykavek tzv. interdentalní sigmatismus – mezizubní sigmatismus, kdy dítě dává hrot jazyka mezi zuby. Tyto dva

⁶ UŽDIL, J.: *Čáry klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002.

⁷ ROESELEOVÁ, V.: *Náměty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah 1995.

poslední případy nepatří k fyziologické dyslálii, protože se již vytvořil vadný mluvní stereotyp, kdy dítě tvoří hlásky vadně.⁸

Čtyřleté dítě se zlepšuje také v pohybových dovednostech. Umí jít po úzké kladině, seskočí z lavičky, dokáže stát delší dobu na jedné noze a udělá s dopomocí kotoul vpřed. V oblasti výtvarného projevu napodobí věci kolem sebe, podle předlohy je schopno překreslit jednoduché tvary (kolečko, křížek) a jeho postavy označujeme za hlavonožce, kdy dítě naznačí zřetelně hlavu a některé rysy obličeje (oči jako dvě tečky, nos, ústa), nohy a ruce jsou většinou připojeny přímo k hlavě. Výtvarný teoretik doporučuje, aby se zejména rodiče, ale také pedagogové snažili respektovat a chápat zvláštnosti dětského zobrazování skutečnosti a výtvary dětí braly vážně. Co je v dětském obrázku pro dospělého nepochopitelné, může být pro dítě velmi významné a založeno na emocích. Při vytváření obrázků dítě používá základní barvy, které umí pojmenovat. V tomto věku se dítě dostává do fáze otázek typu „a proč“? Je zvědavé, na vše chce znát odpověď. Rozlišuje základní prostorové pojmy (kratší-delší, malý-velký, nad, pod, vedle, nahoře, dole) a ví, co je jedna, dvě, mnohdy napočítá do pěti, ale čísla často vyslovuje nahodile. Dítě také ovládá všechny základní myšlenkové operace - vytváří pojmy, soudy a úsudky.

Pětileté dítě má dokonale koordinované pohyby, jezdí na koloběžce, dětském kole, dokáže stavět z kostek složitější stavby jako např. bránu, opevnění k hradu apod. Snaží se pracovat se syntézou a skládat jednotlivé části puzzle v celek. Tyto činnosti se dají využít v ranních činnostech, kdy dítě do školky přichází a rozmýšlí se, která hra ho nejvíce osloví. Puzzle si mohou vytvořit taky samotné děti, kdy si vybarví omalovánku a poté s pedagogem rozstříhají na jednoduché dílky. Taková hra je pro děti poté atraktivnější a více si ji váží. V tomto věku dítě zdokonaluje svou kresbu postavy. Obvykle má již tři části: hlavu (která je se všemi základními rysy obličeje), trup, ruce a nohy. Řeč by měla být bez agramatismů, dítě užívá správně pády, osoby, časy. Mívá již pojem o číselné řadě a zná také časové pojmy ráno - večer, včera - zítra.

Šestileté dítě by mělo být ve všech ohledech zralé na vstup do základní školy. Jeho kresba postavy je již propracovaná, obsahuje různé detaily a nápaditosti. Úchop kreslířského náčiní by měl být špetkovitý s oporou o prostředníček. Dítě by mělo umět nakreslit čáry, kruhy, oblouky, spirály, vlnovky, smyčky, osmičky a běžné věci z blízkého okolí: domy, stromy, květiny, auta. Píše už některá písmena a číslice, umí se podepsat a je samostatné. Dítě

⁸ Mlčáková, R.: *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

se v tomto období připravuje na zahájení školní docházky, což je mimořádnou událostí v životě dítěte a jeho rodiny a většina také navštěvuje mateřskou školu.

2.1 Předškolní dítě v období 5-6 let, před nástupem do školy

V předškolním věku někteří kladou důraz zejména na spontaneitu, kdy by si dítě mělo jenom hrát, spontánně se projevovat a nezasahovat dítěti do jeho přirozeného vývoje, pokud to není nezbytně nutné. Zastánci tohoto názoru mají kritický pohled na přípravu dítěte do školy. Opačným názorem je naopak důraz na předškolní průpravu, kdy by dítě mělo být na školu postupně a nenásilně připravováno jak v oblasti kognitivní, tak i výchovné. Rozumná je tzv. střední cesta. Je třeba dítě vnímat citlivě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami a možnostmi, ale také s požadavky, které na něj budou po zahájení docházky do školy kladeny. Měli bychom také respektovat jeho individuální možnosti a řídit se základními principy předškolního vzdělávání, které jsou formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

Dítě v tomto věku dosahuje určité vyrovnanosti, rozumnosti, která se prohlubuje a sílí. Plynule se domluví, zdravé dítě je iniciativní. Významná je pro dítě hra, která je pro mnoho rodičů mylně vnímána jako ztracený čas a snaží se dítě zaměstnat prací, učením. Dítě, které je ve hře nejisté a je mu ubírána jeho potřeba uspokojení při hře, může mít později problémy s učením, ke kterému bude mít odpor a bude ho brát jako neradostnou povinnost. V pátém a šestém roce je dítě otevřeno lidem - dospělým i vrstevníkům. Velmi věří svým rodičům, prožívá s nimi jistotu a bezpečí, dokáže z obsahu řeči vyhodnotit reakce druhých ve vztahu k sobě. Dokáže mít láskyplný vztah k dalším lidem (k učiteli/učitelce) a vyhledává bližší kamarádské vztahy. Dítě potřebuje vrstevníky, je soutěživé a také žárlivé. Především v pátém roku se snaží dítě vyrovnat s ostatními, zaujmout, být lepší a mít něco zajímavějšího. Dítě může být v tomto období ale také zneklidňováno až ohrožováno určitými vnitřními dispozicemi spolu s věkovými zvláštnostmi, jako např. stud, citová nestabilita, neschopnost si určité situace a jevy vysvětlit. Tyto obavy se mohou projevit jako obavy, strach a úzkost. Sami dospělí mohou být zdrojem ohrožení vývoje dítěte tím, že jsou lhostejní k jeho potřebám, nejsou schopni podněcovat dítě k přirozenému poznávání, nebo jsou dokonce negativní k jeho přáním a postojům. Z takového vlivu se bude dítě těžko dostávat.⁹

S přípravou dítěte na školu se setkáváme se dvěma pojmy. Jsou jimi školní zralost

⁹ KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-247-1568-1.

a školní připravenost. Pedagogická veřejnost užívá obou pojmů, ale známe jejich přesnou definici? Školní zralost můžeme definovat jako dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální, aby se dítě mohlo účastnit výchovně vzdělávacího procesu bez větších obtíží, s radostí a ctižádostí jeho vlastní. Vedle stojí ale také pojem školní připravenost, která zahrnuje již kompetence (tedy získané schopnosti, dovednosti, hodnoty a postoje) v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní, somatické, které dítě získává a rozvíjí učním a zkušenostím v prostředí rodiny a mateřské školy. Goleman (1997) v knize *Emoční inteligence* uvádí, že připravenost dítěte na školní docházku závisí na velice základních zkušenostech - na znalosti jak se učit. K tomuto posouzení mu slouží sedm aspektů této schopnosti:¹⁰

1. Sebevědomí
2. Zvědavost
3. Schopnost jednat s určitým cílem
4. Sebeovládání
5. Schopnost pracovat s ostatními
6. Schopnost komunikovat
7. Schopnost spolupracovat¹¹

2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Vývoj centrální nervové soustavy (CNS) dítěte předškolního věku plynule a poměrně rychle pokračuje a vyvíjí se. Mozek se zvětšuje, dochází k propojování neuronů a myelinizaci. Kognitivní, neboli poznávací rozvoj (z latinského *cognito* = poznání) je rozvoj všech procesů a vlastností osobností, které umožňují poznávání ve velmi širokém slova smyslu.

Ve čtyřech letech se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Ve stadiu předpojmovém užívalo dítě slov nebo symbolů jako předpojmů, které se napůl vázaly k individuálním předmětům, nebo obecným věcem. Nyní již uvažuje v celostních pojmech. Dítě usuzuje jen z toho, co vidělo, či prožilo. I když J. Piaget uváděl řadu pokusů, ve kterých dokazuje, že dítě je v době úsudků vázáno na názor dospělého a v mnohých příkladech postupovalo pouze na základě analogií. Velice známým pokusem, který můžeme předložit dětem předškolního věku je pokus se skleničkami. Dvě skleničky stejného tvaru naplníme korálky. Dítě se přesvědčí, že

¹⁰ Bednářová, V.: *Školní zralost*. Brno: Press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

¹¹ Goleman, D.: *Emoční inteligence*: Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-8592-8-48-5.

je v obou z nich stejné množství. Pak přesypeme korálky z jedné skleničky do třetí nádoby, která má tvar jiný a zeptáme se dítěte, jestli je korálků stejně. Ikdyž pokus provedeme před očima dětí, budou nám tvrdit, že jich shodně není, že v nové sklenici je korálků víc, protože je vyšší, tenčí. Zde se dítě soustřeďuje jen na jednu dimenzi - výšku či šířku. Pochopení toho testu je schopno až v šesti nebo sedmi letech, kdy již rozumí a usuzuje ve dvou dimenzích zároveň.¹² Myšlení je v současné době nejsložitější kognitivní proces, který chápeme jako vnitřní mentální děj, jež nelze sledovat přímým pozorováním. V širším slova smyslu ho můžeme definovat jako proces zpracování a využívání informací. Myšlení je úzce spjato s inteligencí, která je poznávací schopností, určující úroveň a kvalitu myšlení. Myšlení má vždy záměr, cíl, i když se může zdát, že někteří lidé jej používají bezcílně. Takovému tichému rozjímání se například oddáváme v kostele, nebo se může jednat o myšlenky při uklízení, práci na zahradě či jiných převážně fyzických aktivitách.

Psychologové zkoumají myšlení z hlediska jeho hlavních funkcí, kterými jsou formování pojmů, rozpoznávání a nacházení vztahů, vyvozování závěru z výchozích předpokladů (usuzování), řešení problémů, vytváření něčeho nového¹³. Někteří autoři uvádí všechny uvedené funkce do jediné, kterou je řešení problémů. Myšlením provádíme myšlenkové operace s různými obsahy (reprezentacemi), mezi které patří vjemy, představy, pojmy, elementární myšlenky (propozice). I myšlenkové operace mají různé druhy, například srovnávání, abstrakce, zobecňování atd.

Myšlení dělíme podle toho, jaké myšlenkové operace s nimi provádíme. Setkáváme se proto s myšlením konkrétním, při kterém manipulujeme s vjemy, s myšlením názorným a abstraktním. Názorné myšlení operuje s představami, nejčastěji vizuálními. Tento typ myšlení využíváme při řešení geometrických příkladů, zařizování bytu, nebo při neverbálních úlohách v testech inteligence. Abstraktní myšlení pracuje se znaky (symboly). Nejběžnější druh abstraktního myšlení je myšlení pojmové, při kterém v mysli manipulujeme s verbálními znaky, pojmy. Myšlení lze dělit i na základě dalších kritérií, např. podle převládajících mentálních operací, k nimž patří analýza, syntéza. Analýza je myšlenkové rozčlenění celku na části, zatímco syntéza je sjednocování do celku. Podstatou analytického myšlení je popis částí určitého celku. Když se zeptáte člověka, jakou barvu má střecha jeho domu, musí si nejprve svůj dům přestavit, což mu umožní si uvědomit barvu střechy¹⁴. Hledáním odpoví na

¹² LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.

¹³ PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3.

¹⁴ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3. s.263.

podobné otázky je příkladem analytického myšlení, při kterém závěr neobsahuje nic jiného než to, co už bylo obsaženo v prvních předpokladech. Dům má střechu a ta určitou barvu. Při syntetickém myšlení není závěr obsažen ve výchozích údajích, takže výsledkem je něco zcela nového. Myšlení úzce souvisí s řečí. Jazyk běžně používáme, abychom vyjádřili své myšlenky, ale vztah mezi myšlením a řečí je poměrně složitý. Jde o dvě různé psychické funkce, které spolu těsně souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Prvořadou roli má myšlení, zatímco řeč je jen nástroj k vyjadřování myšlenek. Dítě musí nejdříve chápat smysl slova, aby mohlo porozumět jeho významu. Vzájemný vztah myšlení a řeči popisují i někteří slavní myslitelé, například Jean Piaget, nebo Lev Vygotskij.

Jean Piaget rozdělil kognitivní vývoj dítěte do čtyř základních etap (fáze senzomotorická, předoperační, stadium konkrétních a formálních operací). V první etapě získává dítě poznatky pomocí zkušeností, zážitků. Začíná chápat, že určité věci opravdu existují, i když nejsou vidět. Dítě začíná mezi prvním a druhým rokem života rozumět řeči a reagovat na ni. Piaget předpokládá, že myšlení se zpočátku vyvíjí nezávisle na řeči.¹⁵ Některá slova se objeví ve slovníku dítěte až tehdy, pochopí-li kognitivní princip. Jedná se většinou o předměty, které nejsou momentálně přítomny. Až s rozvojem symbolické funkce nabývá řeč důležitosti pro myšlení a přejde do fáze, kdy se myšlenkové operace bez řečových znaků neobejdou.

Lev Vygotskij navázal na rané práce Jeana Piageta a uvedl, že u dospělých je nástrojem a prostředkem myšlení tzv. vnitřní řeč. Vzniku vnitřní řeči předchází složitý vývoj a během něj se vztah stále více prohlubuje.¹⁶ Lidská řeč má sloužit k dorozumívání a je nástrojem myšlení. Dítě si nejdříve osvojuje řeč, která je určena především ke sdělování (řeč sociální). Mezi myšlením a řečí neexistuje v období dvou let života dítěte žádný vztah. Začínají se prolínat později a projeví se tím, že dítě označuje různé objekty jmény. Sociální řeč se postupně mění a vyděluje na samomluvu, neboli monolog, kdy dítě hlasitě komentuje to, co právě dělá a později se mění na egocentrickou řeč. Vygotskij pro své závěry experimentoval s dětmi předškolního věku. Při volném kreslení jim práci ztížil tím, že jim nedal dostatek pomůcek - pastelky, papíry, barvy. Proto když narazilo dítě na problém, snažilo se nejdříve situaci promyslet, k čemuž používalo egocentrickou řeč.¹⁷ Řečová produkce, kterou dítě doprovází svou činností je jasným projevem myšlení. Pro lepší pochopení uvedu příklad

¹⁵ PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3. s.313.

¹⁶ HOLUBÁŘ, Z.: *Myšlenkové operace a učení jazyku*. Praha: Academia, 1970. s.12 - 15.

¹⁷ VYGOTSKIJ, L.T.: *Myšlení a řeč*. Praha, 1976. s. 66.

z knihy *Myšlení a řeč: „Kde je pastelka, teď potřebuji modrou, nevadí, nakreslím to červenou a namočím do vody, ztmavne to a bude to jako modré.“*

Vývoj myšlení a učení můžeme přirovnat ke vzrostlému stromu, kdy kmen a kořeny představují základní schopnosti. Předpokladem pro myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenosti přijímat informace. Kmen obsahuje všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých mohou vyrůstat větve malé i velké. Ty představují to, co vytváří zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo. Tyto zkušenosti se během krátké doby vyvíjí do základních schopností jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Dítě se seznamuje a poznává smysl prostorových pojmů jako nahoře, dole, vzadu, vpředu, vlevo, vpravo. Dále je dítě schopno dodržovat posloupnost a sled činností a rozumět slovům i symbolům. Kmen má i svou korunu, která obsahuje již skutečné komplexní schopnosti, kterými jsou řeč, později čtení, psaní a počítání. Procvičováním a prohlubováním získaných informací se z malého stromku stane vzrostlý strom s košatými větvemi, který bude mít bohatší korunu zastoupenou vyššími schopnostmi - cizí jazyk, vyšší matematika, filozofie. Růst stromu, respektive to jestli rostl harmonicky, stojí vzpříma nebo je nakloněn a roste nepravidelně, zda koruna i kmen odolávají větru a počasí, závisí na tom, jak se vytvářely jeho první kořeny. Ale jeho růst závisí samozřejmě i na tom, jaké předpoklady k rozvoji máme v prvních letech života, jaký jsme měli obohacující vývoj v období prenatálním, perinatálním, postnatálním. Předpoklady a prostředí jsou jako strom, les a zahradník a dědičnost, která má na vytváření osobnosti vliv. Proto se ne všechny stromy vyvíjí harmonicky. Pokud má dítě problémy například při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny tam, kde jsou základy těchto schopností. Tak jako zahradník, který sleduje vývoj stromu, jak se vyvíjí kmen a koruna, proto je rozumné i u dítěte sledovat vyrovnaný a optimální vývoj jeho základních schopností. Pokud u dítěte již dochází k obtížím v učení a chování, pak můžeme pomoci jen tehdy, zjistíme-li příčiny.¹⁸

Všechny prostředky, kterými dítě poznává sebe sama a rozvíjí si tím své schopnosti, můžeme zařadit do procesů, které dělíme na poznávací procesy (vlastní psychická činnost, jejímž prostřednictvím se poznávání uskutečňuje) a poznávací schopnosti (potencialita, kterou se poznání může, ale nemusí rozvinout). V obou případech jde o předpoklady člověka, okolní svět, přizpůsobovat se a adaptovat na podmínky a problémy, které přináší život. Mezi poznávací procesy patří zejména čítí a vnímání, představivost a fantazie, paměť, myšlení, řeč (verbální i neverbální). Dítě díky podpoře kognitivního rozvoje dostává možnost poznávat

¹⁸ SINDELÁROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

sebe, okolní svět a vytvářet si o něm základní představy, pojmenovávat je, prozkoumávat jejich vztahy a souvislosti. Umožňuje mu dále třídit, klasifikovat, využívat poznané k myšlenkovým operacím a vlastním činnostem a aktivitám. Do skupiny kognitivních předpokladů patří následující schopnosti, které popsala ve své knize Vlasta Bednářová: vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. Myšlenkové operace lze definovat jako mentální manipulace, které směřují k řešení rozmanitých teoretických i praktických problémů. Nejvíce běžné jsou manipulace s pojmy. Lze říci, že jsou to „stavební kameny“ myšlení. Základní myšlenkovou operací je srovnávání neboli komparace. Vede ke zjišťování podrobností, rozdílů mezi různými jevy. Srovnávání dále umožňuje třídění a kategorizaci. Z výzkumu, který uvádí Cumminsová je známo, že již tříměsíční kojenci jsou schopni rozlišit živé a neživé objekty. Dítě se rozruší, když před ním stojí nějaká osoba, zůstává však zcela klidné, pokud před ně umístíme nehybný předmět téže velikosti.¹⁹ Kojence upoutají živí tvorové více, oproti neživým předmětům. Děti ve třech letech již dokážou rozlišit přírodní jevy. Konkrétně živočichy, rostliny a artefakty (lidské výrobky a výtvary). Dítě si všímá detailů a utváří si jednoduché symboly, kterých je v našem současném světě málo. Mezi základní dětské symboly patří pták, dům, auto, zvíře a další. Dítě s nimi zachází jako se stavebnicemi a ukládá je do prostoru v souladu se zvoleným tématem, později je řadí do souvislostí²⁰.

Myšlenkové operace můžeme dále dělit na logické a heuristické. Logické myšlenkové postupy se řídí přesnými pravidly, která nesmíme přerušit, pokud chceme, aby dítě či dospělý došel ke správnému výsledku. Hodnocení se vyjadřuje z hlediska správnosti-nesprávnosti, nebo pravdivosti-nepravdivosti. Tyto logické postupy se uplatňují především v matematice a bývají označovány jako algoritmy. Tedy jako specifický myšlenkový postup vhodný pro řešení určitého typu problémů. Algoritmy tvoří série postupů (sekvence operací) a při správném dodržení dopějeme ke správnému závěru. Jsou to vlastně návody, jak postupovat.

2.2.1 Usuzování

Usuzování můžeme vysvětlit jako vyvozování závěrů z výchozích předpokladů. Mezi dva základní typy usuzování patří indukce, dedukce. Indukce spočívá v odvozování obecných závěrů, dedukce naopak vychází z obecného pravidla, které aplikuje na konkrétní případ. Oba dva typy se nejvíce uplatňují při řešení řady úloh v testech inteligence a můžeme si je vysvětlit na následujících příkladech.

¹⁹ PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3. s.269.

²⁰ BABYRÁDOVÁ, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: MU, 2004. s. 55-86.

- a) V prvním příkladu máme za úkol vybrat pojem, který patří k prvním třem.

myš - vlk - medvěd -

Jako nabídka pojmů jsou uvedena slova: růže, lev, hnědý, hladový.

Při řešení postupujeme tak, že první tři pojmy induktivně zobecníme, dospějeme tak k nadřazenému pojmu zvířata a dále z nabídky vybereme pomocí dedukce jediný pojem - lev.

- b) V druhém příkladu máme podobně jako slova doplnit číslice a písmena do řady.

c d c d c d

32 11 33 15 34 19

Při doplňování rovněž postupujeme tak, že nejdříve induktivně nalezneme obecný princip, a pak pomocí dedukce odvodíme další postup a správné řešení, kterým je u řady písmen c d c d, u řady čísel 35 23 36 27 31. U číselné řady platí, že k předposlednímu číslu musíme přičíst číslo 1 a k poslednímu číslo 4. Tento úkol je mnohem těžší a náročnější.

Induktivní usuzování využíváme i v praktickém životě. Zobecnění se promítá například při nezdaru. Mnohdy děti při špatné známce poznamenají, že ji dostali všichni, takže není jediný. Dospělí lidé, kteří se právě rozvedli, mohou říkat, že „všechny ženy jsou stejné“ a naopak, „všichni muži jsou stejní“.

Deduktivní usuzování vyvozuje z obecných pravidel závěry o specifických případech. Tento typ uplatňujeme tehdy, jsou-li obecná pravidla dobře známá. Příkladem deduktivního postupu jsou sylogismy²¹, při nichž vycházíme z obecného principu, který platí pro určitou populaci.

2.2.2 Rozhodování

Rozhodování je důležitou funkcí myšlení, je to proces výběru mezi několika různými možnostmi. Lidé se rozhodují téměř neustále, je přítomné při každé činnosti. Studenti přemýšlí, zda půjdou na přednášku, nebo raději zůstanou doma, děti v mateřské škole přemýšlí, jestli si budou hrát s auty, nebo kostkami apod. Při každé volbě se musíme rozhodnout, kterou stranu nebo kandidáta vybereme, ale měli bychom pečlivě vybírat a zvážit výhody, nevýhody. Při výběru bychom měli brát v úvahu subjektivní užitečnost a pravděpodobnost, jestli se výběr vyplatí, či ne. V praxi to však vypadá jinak. Lidé se rozhodují většinou na základě omezených informací. Často se řídí radami svých přátel a nevyhledávají žádné informace, aby ušetřili čas.

²¹ sylogismus - typ deduktivního úsudku, Kraus, J.: Nový akademický slovník. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2. s.762.

2.2.3 Třídění

Pokud třídění dítěti nejde, i když je motivováno, neznamená to, že to neumí, ale situace může být pro dítě příliš složitá. V žádném případě bychom neměli za dítě úkol udělat, vhodnější je situaci zjednodušit. Je na nás, v jaké oblasti zjednodušení zvolíme.

V mateřské škole se zaměřuje výchova na intuitivní seznámení s některými matematickými pojmy v rámci činností a her s předměty. Dnešní dítě obklopují číslice a čísla od narození, od nejranějšího dětství je vidí na tlačítkách telefonního přístroje, televizního ovladače, na kalendáři, teploměru aj. Vytváří si tak podvědomě a přirozenou cestou první představy o smyslu číslic. Cílem rozvíjení základních matematických představ je získávat zkušenosti, objevovat vztahy mezi objekty okolního světa, utvářet a rozvíjet logické myšlení, zejména jeho počátky a podněcovat tvořivé myšlení a samostatnost při řešení problémů. Nejedná se o naučení kvanta matematických pojmů, ale děti by měly získat zásobu zkušeností takových matematických poznatků, aby uspěly v nejnižších ročnících 1. stupně základní školy. Vždy se snažíme před dítětem srozumitelně a správně používat pojmy „číslo“ a „číslíce“.²²

Přesněji řečeno dítě objevuje, rozlišuje a porovnává ve svém okolí základní geometrické tvary a správně je pojmenuje. Orientuje se v prostoru, nejdříve v činnosti s předměty, později graficky a vzhledem k vlastní osobě určuje vzájemnou polohu objektů pomocí předložek a příslovcí. Dítě se učí také řešit přiměřené problémové situace při hrách a v přirozených činnostech - například při objevování dalších oddělení v mateřské škole hledá východ, vchod, nalézá řešení možné cesty, určuje nejkratší, nejdelší. Dále řadí předměty podle určitého algoritmu, postupu - délky, šířky, barvy, velikosti a seskupuje předměty do souborů podle určitých vlastností. Předměty umí seskupit do dvojic, určují čeho je více, méně a uspořádají danou skupinu prvku na základě časové a dějové posloupnosti.

²² *Praktická příprava do školy*. Praha: Svojtka & Co, 2011. ISBN 978-80-256-0312-3.

3 Faktory ovlivňující rozvoj dítěte

Na utváření člověka působí vlivy sociální, biologické, přírodní. Proto se pedagogika zabývá při analýze výchovně-vzdělávacího procesu otázkou jeho činitelů neboli faktorů. Pedagogický proces je interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem. Na jedné straně stojí pedagog (rodič, učitel, vychovatel, lektor), který je iniciátorem procesu a na straně druhé stojí vychovávaný jedinec (dítě, žák, student).²³ Na dítě působí vlivy vnitřní, které mnohdy nemůžeme nijak ovlivnit a vnější.

3.1 Faktory vnitřní

Vnitřní faktory, neboli biologické se zabývají především dědičností a jejími vlivy na naši psychiku. Dědičnost znamená přenášení vloh z rodičů na potomky, které umožňují rozvoj některých vlastností tělesných, ale i duševních. Jde tedy o jakési opakování znaků uložených v zárodečné hmotě minulých etap života. Dědičně máme determinovanou obsahovou strukturu osobnosti či zaměřenosti, která se dotýká zájmů, cílů, postojů, důkladnosti myšlení apod. Můžeme dále uvést vrozené dispozice, které se taktéž dotýkají naší osobnosti. Jsou syntézou dědičných dispozic a změn, které prodělá dítě ještě v perinatálním období. Na vývoj výrazně působí choroby matky, špatná výživa, narkomanie, alkoholismus, obtížný či předčasný, komplikovaný porod. Všechny okolnosti mohou způsobit poškození mozku dítěte a následně se mohou projevit v jeho nerovnoměrném vývoji. Dítě vykazuje opožděnost v motorice, řeči aj.

3.2 Faktory vnější

Vnější faktory jsou ty, které jsou v bezprostřední blízkosti a působí na nás z vnějšku. Nejintenzivněji nás ovlivňuje společnost, rodinné prostředí, školní (institucionální) prostředí.

Rodina je prvním a základním prostředím, ve kterém se člověk ocitne. Dítě od prvních chvil sleduje a vnímá vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Současná rodina bývá často menší a demokratičtější než bývala rodina v minulosti. Rodina má několik funkcí, které si předává po generacích a proto je potřeba, aby byla plně funkční a dávala dítěte správný vzor důležitý pro zachování hodnot a norem. Dochází v ní k biologické obnově obyvatelstva, zajišťuje výživu, oblečení, bydlení a péči o děti, uspokojuje potřeby, předává kulturní dědictví a působí na své členy autoritativně, demokraticky či liberálně. Odborně ji můžeme nazvat jako primární, malou sociální skupinu, která má významnou úlohu při socializaci osobnosti

²³ JÚVA, V.: *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

dítěte. Za základní podmínky úspěšné socializace považujeme podnětné prostředí odpovídající individuálním potřebám, interakci a komunikaci v rodině, náklonnost a lásku k dítěti, uznání a respektování. Rodina zprostředkovává dítěti v průběhu sociálního učení hodnotové vzory a vzorce chování. Dítě pozoruje a napodobuje způsoby chování a jednání, proto by rodinné prostředí mělo rozvíjet citovou sféru života.

Dalším faktorem, který ovlivňuje dítě v jeho průběhu života je školní prostředí. Dítě se od tří let stává účastníkem výchovně vzdělávacího procesu, který ho ovlivňuje z více hledisek. Nejdůležitější úlohu sehrává školní třída a její klima. Vztah mezi ostatními dětmi a žáky, studenty. Školní prostředí působí na osobnost dítěte typem komunikace, umístěním školy v prostředí. Důležitou roli hraje to, kde je škola postavena. Ve městě, či na vesnici, kolik obyvatel v ní je, jak daleko to dítě má od bydliště, jestli musí jezdit dopravními prostředky nebo dojde ze školy domů pěšky. J. A. Komenský vyslovil názor, že je šťastná škola, kde se všemu učí jasnými vzory. Nechť se mládež učí ne pro školu, ale pro život. Předškolní dítě navštěvuje především mateřskou školu, tedy nejnižší možný stupeň vzdělávání. V souladu s novými principy kurikulární politiky, formulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) se na základě zjištěných nedostatků zavádí roku 2001 nový systém kurikulárních dokumentů na dvou úrovních: státní a školní. Na úrovni státní ho představuje Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy, které vymezují základní rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Nás bude samozřejmě zajímat kategorie předškolního vzdělávání. Na úrovni školní se jedná o Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách podle jejich podmínek a stávající situace.

Je také důležité přiblížit tento program rodičům dětí, aby si dovedli představit, že učitelé a učitelky mateřských škol naplňují určité profesní úkoly, které vedou k rozvoji a vzdělávání jejich dětí v mateřské škole. Je potřeba poopravit zjednodušené vnímání jejich práce, které se často označuje slovy: „*Ony tam děti hlídají a hrají si s nimi.*“²⁴ Ano, učitelé děti hlídají a hrají si s nimi, to je pravda, ale mezi tím jsou činnosti a úkoly, které jsou pro děti přínosné v mnoha oblastech. Směr vzdělávacího působení naznačuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) hlavními principy, mezi které patří:

- přijmout vývojová specifika dětí předškolního věku a vycházet z nich především v obsahu práce, vhodného zvolení metod a organizace,
- respektovat individuální možnosti a potřeby dítěte,

²⁴ KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-247-1568-1.

- zaměřovat se na kvalitu předškolního vzdělávání, aby děti postupně nabývaly a zkvalitňovaly své schopnosti, dovednosti, které napomůžou k vytvoření klíčových kompetencí směřujících k učení, řešení problémů

Klíčové kompetence představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti. Jejich pojetí vychází z hodnot dnešní společnosti a představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu. Snahou dnešního vzdělávání je, aby klíčové kompetence tvořily základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jeho rozvoji směřovali i aktivity a činnosti, které ve školách probíhají. V mateřské škole se jedná o rozvoj elementárních základů klíčových kompetencí, ale i ty jsou velice důležité a významné z hlediska přípravy dítěte k systematickému vzdělávání. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí předložené v předškolním věku mohou být podstatným zdrojem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte. Nepříznivé a špatné základy jsou naopak pro dítě hrozbou, která ho může znevýhodňovat při jeho cestě ke vzdělání. V obecné rovině mají podobu kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

Kompetence k řešení problémů mohou být u dítěte ukončující předškolní vzdělávání dosažitelné v této úrovni:

- dítě si všímá problémů v jeho nejbližším okolí
- dítě řeší problémy, na které stačí samo, náročnější s pomocí dospělého
- všechny problémy se snaží řešit pomocí zkušeností, které doposud získalo, postupuje pomocí pokusů a omylů, experimentuje, zkouší, využívá fantazii a představivost, má vlastní a originální nápady
- při řešení myšlenkových i praktických problémů využívá dítě logických, matematických a empirických postupů, dítě je schopno pochopit jednoduché algoritmy (návody, postupy), které aplikuje při řešení úloh a situací²⁵

Chceme-li, aby předškolní vzdělávání bylo efektivní, měly bychom použít metod vzdělávání tak, aby vyhovovaly vývojovým specifickým předškolního věku. Klasifikaci metod najdeme u více autorů. Podle Evy Svobodové jsou metody založeny na určitých podnětech, věcech, jako například prožitek, pohyb, hra, vzor, ale je zde také metoda založená na

²⁵ Výzkumný ústav pedagogický, RVP PV, Praha, 2004.

manipulaci a experimentu. Podle této metody děti pracují s pokusy a materiály, například s vodou, sněhem, pískem, dále se jedná o zjišťování vlastností předmětů, pokusy s rostlinami, experimenty s barvami, slovy a čísly, fantazijní práce s materiály a využívání převleků. Další zajímavou metodou je metoda založena na myšlenkových operacích, která vede děti k hledání vztahů a souvislostí, vymýšlení příběhů, hledání různých variant řešení (co by se stalo kdyby, jak by to bylo kdyby...), hádanky, společné plánování a řešení běžných situací, se kterými se děti setkávají každý den, stanovování pravidel a postupů a jejich dodržování.²⁶

Dítě navštěvuje již od předškolního věku různé kroužky a dostává se tak do prostředí mimo rodinu, mimo školu, které může taktéž ovlivnit jeho další rozvoj. Tento typ prostředí může být organizovaný a dítě může navštěvovat různé kluby, turistické oddíly, taneční kroužky, anebo neorganizované aktivity: divadla, kina, přátelé.²⁷

Člověk je nejen tvorem přírodním, biologickým, ale především společenským. Obsah činnosti jednotlivce je podmíněn v první řadě ostatními lidmi, se kterými je v kontaktu a přispívá si tak záměrně i nezáměrně k rozvoji osobnosti. Mezi nimi hraje důležitou roli rodina a škola, které jsou hlavními faktory. Když nemůžeme vysvětlit chování a prožívání člověka ze sociálních příčin, hledáme příčiny biologické a naopak.

²⁶ Nádvořníková, H.: *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

²⁷ KOHOUTEK, R.: *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

4 Vývojové škály a jejich hodnocení

Vývojové škály jsou utříděné poznatky důležité pro diagnostiku dítěte v předškolním věku, které jsou zaměřeny na sledování a rozvoj následujících oblastí:

- motorika
- grafomotorika
- zrakové vnímání a paměť
- sluchové vnímání a paměť
- vnímání prostoru
- vnímání času
- základní matematické představy
- řeč (myšlení)
- sociální dovednosti
- sebeobsluha (samostatnost)
- hra

Podkladem hodnocení dítěte je sledování, pozorování při každodenních situacích, v přirozených interakcích a navozených činnostech. Vývojové škály neobsahují sledování osobnosti, aby nedocházelo ke „škatulkování“ dětí. Dítě nejvíce poznáme, pokud ho dobře sledujeme, díváme se na něj, vnímáme jej. Ke všem položkám, které chceme hodnotit, je vhodné si vždy zapisovat všechny postřehy a nápaditosti, kterých si u dítěte v dané oblasti všimneme. Jestliže předpokládáme, že daný úkol je pro dítě obtížný, je vhodné začít na nižší věkové kategorii. Horní hranice je dána tím, kam až dítě spontánně dojde, respektive co zvládne. Vždy musíme postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Posuzování schopností a dovedností dítěte v předškolním věku je závislé na spolupráci dítěte i jeho zájmu o nabízené činnosti. Může se nám také stát, že dítě nevykazuje v dané oblasti danou úroveň. Může to být následkem různých faktorů, které dítě v danou chvíli ovlivňují. Může jít o neuspokojené fyziologické potřeby - hlad, žízeň, únavu, ztrátu motivace, nebo se dítě těší na jinou činnost, hru s kamarádem nebo příchod rodičů. Nemůžeme proto vyvozovat žádné závěry z takového pozorování a činnosti, ve kterých dítě nedosáhne požadované úrovně, můžeme zopakovat později. Řešíme-li problém, snažíme se pomocí myšlení dosáhnout něčeho pozitivního a překonáváme různé překážky. Postupem při řešení problémů je metoda pokusu a omylu. Většina lidí ji používá tehdy, mají-li o dané problematice málo údajů. Uvážneme-li například ve výtahu, budeme mačkat všechna tlačítka, než se výtah znovu rozjede. Některé problémové situace lze řešit pomocí dobře známých pojmů a návodů (algoritmů). Mezi faktory, které

ovlivňují rychlost a kvalitu řešení problémových situací, patří porozumění problému, dřívější učení, odbornost a tvořivost. Porozumění problému je vytvoření přesné reprezentace. Seřazení či uspořádání pojmů či symbolů. Pedagogičtí psychologové zjistili, že dobří žáci vynakládají na pochopení úlohy větší úsilí. Několikrát ji po sobě čtou, zamýšlejí se nad každým slovem, číselným údajem než žáci slabší. Ti si většinou úlohu přečtou pouze jednou, často nepozorně a úlohu začínají řešit naslepo.²⁸ Lze říci, že lidé s dobrými usuzovacími schopnostmi věnují porozumění problému více času. Oproti tomu lidé se schopnostmi slabšími mu věnují méně času, nebo žádný.

Dřívější učení je podle výzkumů velice přínosné. Ukázalo se, že ucelené a vzájemně propojené znalosti pozitivně ovlivňují schopnost řešit odborné problémy. Lidem usnadňují efektivní reprezentaci daného problému. Máme-li nedostatek znalostí, pak nejsme schopni rozpoznat, které údaje jsou skutečně důležité. Kvůli tomu se jim nedaří najít jádro problému a při jeho řešení používají strategie pokusu a omylu. Existuje však určitá kritická úroveň znalostí, která nedovoluje zejména starším se odpoutat od zažitých kognitivních schémat a hledat nové postupy. Příčinou rušivého vlivu dřívějšího učení na řešení problémů je lpění na osvědčených a známých myšlenkových postupech, tzv. mentální nastavení. Znamená to, že člověk na danou situaci aplikuje vyzkoušený postup. Z hlediska soudobé kognitivní psychologie lze mentální nastavení vyjádřit jako neschopnost vymanit se ze známého poznávacího schématu či rámce, který lze snadno vybavit z dlouhodobé paměti.

4.1 Vývojové škály matematických představ

Porovnání, pojmy, vztahy - řadíme zde pojmy malý - velký, hodně - málo, krátký - dlouhý, nízký - vysoký, méně - více, menší - větší, kratší - delší, nižší - vyšší, o jednu více, o jednu méně.

Třídění, tvoření skupin - dítě třídí například podle druhu, barvy, velikosti, tvaru, pozná, co do skupiny nepatří.

Řazení - dítě seřadí tři prvky podle velikosti, pojmenuje nejmenší, největší, seřadí malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo, méně, nejméně, pojmenuje stejné pojmy jako v předchozí větě, seřadí pět prvků podle velikosti

Množství - sledujeme počítání předmětů v dané skupině i vytváření skupin s určeným počtem prvků. K počítání použijeme předměty dítěti blízké (kostky, knoflíky, pastelky...) Nejprve dáme dítěti daný počet předmětů a vyzveme je, aby prvky spočítalo. Poté dáme dítěti misku či

²⁸ Štefanovič, J.: Psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 133.

jinou nádobku se stejnými předměty a požádáme ho, aby daný počet předmětů, který jsme předtím vyslovili, vyložilo na stůl. U poslední položky si zapíšeme, zda dítě tento úkol splní s více předměty a kolik jich bude.

Tvary, pojmenování tvarů - tyto úkoly mají spíše vědomostní charakter. Ukážeme dítěti tvary a ptáme se na jejich správné pojmenování. Pokud dítě tvar pojmenuje, požádáme ho, aby ukázalo na čtverec, kruh apod. Pokud dokáže pouze ukázat, ale nepojmenuje, zapíšeme do kolonky „zvládá s dopomocí“.²⁹

Matematické představy vytváříme rozvíjením mnoha schopností a dovedností. Vliv mají především motorické a grafomotorické dovednosti, zraková diferenciacce je zase jednou z předpokladů pro správné čtení a psaní číslic, operačních znaků v matematice a ke správnému uvědomění si části a celku potřebuje dítě rozvinout zrakovou analýzu a syntézu. Všechny oblasti rozvoje navozujeme při manipulativních činnostech s konkrétními předměty. Je vhodné zařazovat hry zaměřené na vyhledávání položek, které patří do určitého souboru hračky, nebo dopravní prostředky, ovoce, zelenina, zvířata v zoo, zvířata na dvorku, nábytek, sportovní potřeby, rostliny, květiny apod. S jednotlivými soubory pracujeme a upevňujeme dítě v jeho pojmech. Jednotlivé prvky můžeme třídit, řadit, počítat, určovat velikost. Do jednotlivých souborů poté můžeme přiřadit jednu věc, která se něčím liší, nebo do souboru nepatří. Pokud má dítě soubor pevně v sobě upevněn, rozdíl určitě pozná. Důležité je pojmenovat proč do souboru určitý prvek nepatří, proč je výjimkou. Třídit nemusíme jen soubory, ale také různé detaily věcí ze souborů. Zvířata nemusíme třídit jen podle toho, jak jsou velké, jak vypadají nebo kde žijí, ale můžeme je rozdělit na ty, kteří jsou býložravci, masožravci, savci či plazi, dopravní prostředky můžeme rozdělit podle užití, způsobu přesunu atd. Děti mohou později sami vymyslet, podle kterých kritérií třídíme. V předškolním věku vedeme dítě k uvědomění, že jednotlivé třídy nemusí mít shodný počet prvků. Některé mohou mít výrazně nižší, vyšší a některé soubory mohou mít prvek pouze jeden. Důležité je s dítětem o všech souborech mluvit a umožnit jim se s nimi setkat. Velice důležitý je také obrazový materiál. Těžko se třídí věci pouze slovně. Nejlepší je si připravit soubor obrázků vystřižených z časopisů, nebo nakreslených, okopírovaných z různých omalovánek, encyklopedií. Nemůžeme chtít po dítěti, aby nám třídilo živočichy na býložravce a masožravce, pokud bychom jim rozdíl o těchto dvou způsobech potravy neřekli. Vedle třídění se také děti předškolního věku učí řadit. Opět to nemusí probíhat pouze v té lehčí formě podle velikosti, barvy, tvarů, ale připravíme si pro děti zajímavější a náročnější úkoly

²⁹ BEDNÁŘOVÁ, J.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

pro řazení. Řadíme se například podle velikosti, podle začátečního písmena ve jméně, nebo podle stáří. Takové řazení můžeme využít i při pobytu venku a seřadit se podle daných kritérií na lano, čáru, kraj chodníku apod. Pokud se všechny úkoly promyslí a zapojíme do nich hru, děti se pobaví a matematické operace je budou bavit. Dítě předškolního věku by mělo zvládnout seřadit alespoň pět prvků podle velikosti vzestupně i sestupně. Před nástupem do školy by mělo dítě také zvládat počítání do šesti. Mnozí umí počítat i více, ale snažíme se o to, aby dítě rozumělo pojmu číslo a neučilo se to pouze mechanicky. Po pátém roce by mělo dítě začít chápat, že počet prvků není závislý na barvě či velikosti ale postupně začíná chápat, co znamená číslo bez viditelné či hmatatelné opory. Vedeme děti ke spočítání prvků ve skupině i k vytváření skupin o daném počtu, k procvičení počtu, pojmů méně a více. Dalo by se říct, že všechny tři uvedené typy úkolů můžeme procvičovat souběžně. Děti mohou předměty na začátku třídit, řadit a posléze i spočítat. Tyto činnosti bychom měli zařazovat do každodenní vzdělávací nabídky a umožnit tak dítěti všestranný rozvoj.³⁰

Řešení problémů je jednou z nejoblíbenějších aktivit našeho mozku. Řešení vede k vytváření synapsí (synapse znamená spojení dvou neuronů, nebo smyslových buněk a neuronu, které slouží k předávání vzruchů). Vědci uvádí, že mozek se učí jedině tehdy, když se setká s problémem. Problém nás tlačí k tomu, abychom se stále znovu zamýšleli nad svými vzorci, které známe z předchozích zkušeností a tím získali nový prostor pro nové učení. Když se ocitneme v prostředí, které je napínavé, překvapí nás a jsme si nejistí, může se u nás vyvinout hlubší porozumění tomu, co se děje. Řešení problémů je také důležité pro naše sebevědomí, sebehodnocení a pocit úspěchu. Snad každý se cítí dobře, když se mu podaří vyřešit nějaký problém. O to víc z toho mají radost děti.³¹

4.2 Vývojové škály řeči

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v životě dítěte. První jeho podoba je již u novorozence v podobě křiku, který je pro dítě reflexní činností a nemusí být projevem pouze nespokojenosti. Další vývoj se začíná objevovat už u dětí v kojeneckém věku. U dítěte se nejdříve začíná projevovat broukání (kolem třetího měsíce), pudové žvatlání neboli hra s mluvidly, poté přechází kolem šestého až osmého měsíce v napodobivé žvatlání až ke stadiu rozumění řeči. Tyto zvukové projevy slouží k uspokojení základních potřeb a jsou důležitým diagnostickým momentem pro rodiče

³⁰ BEDNÁŘOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

³¹ Schiller, P.: *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-4.

a pediatri, protože děti se sluchovým postižením v tomto období mluvit přestávají. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace a nástrojem myšlení, které se s řečí začíná prolínat zejména kolem dvou let. Řeč se postupně stává intelektuální a myšlení verbální. Zásadním obdobím pro vývoj řeči je šest až sedm let, ale největší vývoj dosahuje dítě do tří až čtyř let. Prvotní, raný vývoj řeči je ovlivněn a podmíněn motorikou, vnímáním, sociálním prostředím. Řeč jako komplexní schopnost má složitější strukturu, kterou lze rozdělit do několika jazykových rovin. Foneticko - fonologická, morfologicko - syntaktická, lexikálně - sémantická a pragmatická. Řeč je spolu s myšlením vývojově nejmladšími schopnostmi a cokoliv co se s dítětem děje ho zároveň podporuje a ovlivňuje. Bez řeči se nikdo z nás neobejde. Je hlavním prostředkem myšlení a dorozumívání.

Většina diagnostických přístupů zvažuje vývojové hledisko, tedy řazení dovedností podle věku. Řeč je však složitější proces, který má čtyři roviny a proto je třeba brát na ně zřetel. Popíšeme si co sledovat, uvědomovat si a k čemu by dítě předškolního věku mělo dozrát.

Lexikálně-sémantická rovina představuje lexikon - objem pasivní i aktivní slovní zásoby v mluvených i psaných projevech. U dětí předškolního věku se však budeme zaměřovat na projevy mluvené. Dítě by mělo umět popsat běžné věci na obrázku, mít zájem o obrázkové knížky, encyklopedie, ukázat obrázek podle podstatného znaku, klást otázky „Proč?“, „Kdy?“, mělo by být také schopné popsat děj podle obrázku, chápat jednoduché protiklady, identifikovat věci podle společných podstatných znaků, ukázat obrázek podle aktuální situace, sestavit dějovou posloupnost a popsat ji větami. Dítě také přiřadí co k sobě patří a vysvětlí proč, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku a jestli porozumí poměrně komplikovanějším pokynům.

Morfologicko-syntaktická rovina už z názvu napovídá, že se bude zabývat morfologií (tvarosloví), mluvnicí a gramatikou, syntaxí. Sledujeme zde přirozený projev dítěte a jeho mluvní projev. Dítě by mělo přidávat k podstatným jménům a slovesům zájmena, rozlišovat mezi jednotným a množným číslem, skloňovat.

Pragmatická rovina zkoumá verbální formu komunikace. Sleduje, jestli je dítě schopno předat krátký vzkaz, zdali řečový projev odpovídá běžné konverzaci po obsahové i formální stránce. Dítě by mělo také dodržovat pravidla konverzace a společenského kontaktu a aktivně a spontánně navazovat řečový kontakt s dětmi i dospělými.

Foneticko - fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči a zkoumá, zda má dítě přirozený projev a na jaké úrovni je jeho výslovnost, artikulační obratnost.

5 Kompetence v komplexním pojetí

Pedagog pracuje při vzdělávání dětí s vědomím, že jeho konání bude mít nějaký vzdělávací záměr a cíl. Při každém sestavování měsíčního, týdenního či denního plánu je důležité si říct, co děti již umí, co nového je chceme naučit a jak to uděláme. Znamená to určit si, s čím chceme děti seznámit a co hlavního je chceme naučit. Důležité je také zvolit přiměřené prostředky k dosahování zvoleného cíle a pomůcky. Pokud si takový plán sestavíme, budeme mít záruku, že děti povedeme k osvojování si získaných kompetencí a postupně bude docházet také k jejich zdokonalení. Plánování konkrétních postupů a jejich naplňování není pro učitele lehkým úkolem. Záleží pak už na učiteli/učitelce jaké aktivity s dětmi naplánuje, aby se naplnily zvolené cíle. Lépe se naplňují, pokud je rozčleníme na dílčí kroky, které k jejich naplnění povedou. U každé hry, činnosti rozvíjíme dítě z více hledisek. Máme možnost vybrat si, pro jaký účel aktivitu volíme a jestli tento záměr chceme aplikovat u všech dětí, nebo pouze pro konkrétní děti. Myšlenkový postup učitelky při plánování práce by pak měl být asi následující:

1. **Co chci naučit?** - stanovíme si cíl, záměr učitelky, např. znát některá domácí zvířata jak vypadají, co žerou
2. **Jak to udělám?** - navrhnu si nabídku činností, např. exkurzi na statek, prohlížení knih, encyklopedií, fotografií, hra na zvířátka, zpěv písničky, dramatizace pohádky
3. **Jaký konkrétní poznatek si děti odnesou?** - budou umět pojmenovat všechny domácí zvířata a také způsob jejich obživy
4. **K jaké klíčové kompetenci směřujeme?** - děti budou mít elementární poznatky o světě, získanou zkušenost uplatní v praktických zkušenostech

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují. Kompetence by měly tvořit základ vzdělávání na všech úrovních. K základu také přispívá vzdělávací obsah a veškeré aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Mateřská škola může k výbavě dítěte přispět svou všestrannou nabídkou a dosáhnout tak konkrétní úrovně. Školka dítě může vybavit celoživotním učením dříve, než vstoupí do základní školy na povinnou školní docházku. Každé dítě je jiné, již od narození má určené dovednosti a vlohy a není proto možné, aby dítě dosáhlo ideálu - tedy celého souboru klíčových kompetencí. Tohle ani není smyslem vzdělávání. Kompetence nabízí pedagogům představu kam směřovat a o co usilovat. Učitelé by se měli snažit o vytvoření pestrého

a konkrétního programu, který bude dítě rozvíjet po všech stránkách v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně - kulturní a enviromentální. Je nutné všechny oblasti propojovat, zvolit správný cíl a záměr, aby mohlo dítě dosáhnout očekávaných výstupů, předpokládaných výsledků. Dítě pomocí dílčích výstupů získává nejen určité schopnosti, dovednosti, postoje, návyky a hodnoty, ale jeho kognitivní i praktické dovednosti dostanou přesný a konkrétní charakter. Stanou se prakticky využitelné a hodnotnější pro jeho další etapu života. Bohužel ne všechny děti k tomuto závěru dospějí. Každé dítě dosáhne těch výstupů, které odpovídají jeho individuálních schopnostem, potřebám a možnostem. Pedagog by měl vývoj kompetencí sledovat a záměrně postupovat tak, aby jich dítě dosáhlo co nejvíce. Při každém výchovně vzdělávacím procesu dítě ovlivňují nejrůznější faktory, které mu dosahování a získávání nových znalostí neumožňují. Je ale také spousta nekvalitních pedagogů, kteří tyto faktory sami vyvolávají a neznalostí problému sami vytvářejí. Jedná se o možná rizika, která mohou úspěch vzdělávacích záměrů ohrožovat. Mnoho učitelů také váhá nad tím, jestli učit v přirozených situacích, nebo při záměrných činnostech. Většinu poznatků získává dítě mimovolně v běžných situacích. Dítě je zvědavé a všímavé. Již při oblékání nebo umývání, úklidu hraček, může dítě získat nové poznatky. Pro dítě jsou situace nové a neznámé. Komentářem dospělého získávají zkušenosti, které si zapamatují. A i když mnozí rodiče ani netuší, jaké cíle si při výchově dávat, jejich přirozený vzor a denní aktivity cíl mají. Naučit dítě správnému oblékání, stolování, starání se o své hračky. Dítě přirozenou cestou získává poznatek, jak se věci jmenují, na co se používají a jak s nimi správně manipulovat. Další formou či etapou jsou didakticky cílené činnosti, které si cíleně připraví pedagog. Uskutečňuje v nich cílené a plánované učení. Toto učení by mělo obsahovat čtyři etapy. V první etapě se dítě seznámí s danou problematikou. Učitel činností nebo formou hry provází a pojmenovává (teď si učešeme vlasy, budeme kreslit). Druhá etapa již vybízí dítě k činnosti tak, aby se zapojilo, ale zatím nežádá, aby dítě jmenovalo co dělá nebo s čím zachází (ukáž mi, kde máš vlasy, nakresli žluté sluníčko). Je potřeba dát dítěti zpětnou vazbu při pojmenování, že má pěkné vlasy, že krásně nakreslilo žluté sluníčko a problémové slovo znovu pojmenovat. Teprve třetí etapa po dítěti žádá, aby jmenovalo. Opět dáme dítěti zpětnou vazbu a pokud má problémy s pojmenováním, pomůžeme mu. Dáme mu například na výběr ze dvou variant (myslíš si, že je to žlutá, nebo červená barva?). Čtvrtá etapa ukládá dítěti různé úkoly, při kterých dítě získané pojmy užívá v nových situacích (dítě vybere z hromady kadeřnickým hraček hřebínek, pojmenuje ho, ukáže jak se používá, správně pojmenuje barvu, kterou bude potřebovat k nakreslení sluníčka, hrušky). Učitel by měl vždy poznat, na jaké úrovni dítě je a správně zvolit vhodnou etapu. Chybu v odhadu dělají většinou ambiciózní

rodiče a mnohdy i učitelé, kteří chtějí mít z dítěte dítě nejlepší a kteří chtějí prestižního žáka. V kolektivu dětí se také stává, že cíl a záměr výchovně vzdělávacího procesu je splněn, protože se najde někdo, který odpověď zná a tím zachrání celou skupinu. Ve velkém počtu dětí se to stává často. Je potřeba volit vhodný způsob kontroly a ověřit si, zdali k cíli dospěly všechny děti a následně usilovat o naplnění cíle individuálně u těch slabších dětí.

U dítěte ukončující předškolní vzdělávání usilujeme z oblasti biologické mimo jiné o to, aby si dítě více všímalo okolní přírody, společnosti a lidí v ní, objevovalo, experimentovalo. Získané znalosti by mělo být schopno uplatnit v praktických situacích denního života. Upevňujeme v dítěti základy slušného chování, způsoby ochrany přírody

a komunikace s druhými. Prostředky jak to udělám, se nám pro tento záměr sami nabízí. Můžeme s dětmi chodit do přírody a vnímat jí, pozorovat a vyhledávat zajímavosti, díky kterým pochopí jejich zákonitosti. Přírodní materiály jsou jedním z velice důležitých věcí, které v dítěti zanechávají prožitky v několika rovinách. Většinu věcí si děti mnohou prohmatat, osahat a vnímat tak struktury, tvary, velikosti. Díky rozmanitosti objevují různé povrchy a učí se přirozenou formou vnímat pojmy hladký - drsný, měkký - tvrdý. Tyto pojmy dítě zná, ale jsou pro ně jako mnoho dalších pasivními slovy, které někdy již slyšelo, ale nepoužívá. Dítě nemusí vnímat všechno jen bíle nebo černě. Vnímavé dítě si v přírodě nalezne i to, co druhý ještě neobjevil a bude se snažit experimentovat a vyhledávat nové způsoby řešení, jak danou skutečnost, věc či předmět zachytit a uchopit. Z. Fibichová to řekla velice pěkně: „*Největší radost mi působí pohled na půdu, hlínu, bláto i popukanou zem. Hlína má barevnost, vláčnost, vůni, strukturu a tvar. Nejenže ji ráda vidím, já ji cítím i v dlani. Hmatu dávám přednost před ostatními smysly. Nejvíce mě vzrušuje, co je ukryto pod povrchem země. To tajemství uvnitř. To, co je zahrnuté.*”³² Dítě je malý objevitel a učitel by měl být iniciátorem, ale zároveň poradcem, který bude dítě podporovat a umožňovat mu jeho rozvoj. Předškolní dítě by mělo umět vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů. Díky pestré vzdělávací nabídce umožníme dítěti získat takové dovednosti a vědomosti, díky kterým bude pomocí všech smyslů schopno rozlišovat, třídit, řadit, počítat. Bude schopno také sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem. Haptický kontakt podporuje představivost a vcítění se. Díky dotekům můžeme zjistit povrch materiálu, jeho strukturu, teplo nebo chlad. Doteky v běžném životě bereme jako něco všedního a zapomínáme na ty, kteří, by se bez hmatu a dotyků neobejdou. I tohle téma může být naším záměrem a cílem, díky kterému dítě dojde k poznání

³² ROESELLOVÁ, V.: *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004.

o lidech s postižením zraku. I když haptický kontakt zasahuje do představivosti velice hluboce, člověk vnímá všemi smysly současně. Je důležité, aby i pedagog stavěl na prožitkových zkušenostech. Nevyhovující postoj některých učitelů vývoj dítěte omezí. Úspěch vzdělávacích záměrů ohrožuje nedostatkem pohybu, výprav do přírody, pobytu v přírodě, malá nabídka činností a nedostatek pomůcek. Dosahování kompetencí nezáleží jen na správně zvoleném cíli, tedy na tom, co pedagog u dítěte podporuje, ale také na tom, co jim nabízí. Až poté se objeví to, co dítě na konci období zpravidla dokáže a co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů. Dítě je na konci období schopno zkoumat, objevovat a experimentovat. Všimá si souvislostí, klade si otázky a hledá na ně zároveň odpovědi. Je aktivní a soustředí se na činnost, kterou právě provádí. Cítí se spokojeně a šťastně, když se mu něco podaří a je také schopno se zhodnotit. Ocení práci druhých i své osobní pokroky a zapojuje se do takových činností, na které má sílu. Psychickou i fyzickou. Nebojí se také riskovat a provádět některé činnosti impulzivně, emotivně.

Podpora dítěte v oblasti psychologické je zaměřena na podporu duševní pohody, psychologické zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvoji intelektu a poznávacích funkcí. Dítě je v psychologické oblasti rozvíjeno v podoblastech řeči, poznávacích myšlenkových operací, citů a vůle. Pedagog podporuje u dítěte rozvoj řečových dovedností, schopnost verbální i neverbální komunikace a receptivních jazykových dovedností. Nabídka činností je zaměřena na veškeré sluchové, řečové, rytmické hry. Učitel v dětech podporuje individuální, ale také skupinovou konverzaci, komentování zážitků, vyřizování vzkazů. Dítě by mělo být schopno správně vyslovovat a pojmenovat vše, čím je obklopeno. Vyjadřuje také své myšlenky, nápady, pocity, přání. Nebojí se mluvit s jinými lidmi, které zná a je schopno předat jednoduchý vzkaz a zformulovat správně jeho požadavek. Projevuje také zájem o knížky a poznává některá písmena a číslice. Předškolní dítě by mělo poznat své jméno napsané a mělo by být schopno opisu jména velkými tiskacími písmeny. Je potřeba dát dítěti dostatek prostoru a možnosti pracovat s knížkami a encyklopediemi. Každá mateřská škola by měla dbát na kvalitní výběr knih. K tomu může posloužit i návštěva knihoven, které si v dnešní době připravují pro děti zábavné a poučné přednášky, exkurze, předčítání oblíbených knih přímo autory. Dítě ohrožuje chudé a málo podnětné prostředí, nedostatek příležitostí k samostatným řečovým projevům. Nedostatečná pozornost k rozvoji předcházejících čtení a psaní. Omezený přístup ke knížkám, absence dětské knihovny a nevhodný způsob využívání audiovizuální techniky. Učitelé volí špatné programy, nabízí sledování televizních programů často a velkou chybou je, že se při odpočinku na lehátku v mnoha případech nečte z knihy, ale pouští se dětem pohádky z CD, nebo MC. K dalšímu ohrožení může přispět také špatný

jazykový vzor. V současném systému školství jsou na uchazeče středních i vysokých škol kladeny požadavky správného řečového projevu. Většina budoucích studentů musí projít logopedickým vyšetřením. Ověřují si svým způsobem dříve získané dovednosti v oblasti řeči a zjišťují si tak na jaké úrovni je jejich projev. Špatná výslovnost některých hlásek může být u dospělých lidí důsledkem špatné nápravy v dětství, nebo přetrváním špatného mluvního stereotypu. Musím podotknout, že jsem se ve své praxi setkala s mnoha učiteli, kteří měli špatnou výslovnost, její mluvní projev byl zbrklý, rychlý, nesrozumitelný. A takoví učitelé učí malé děti, žáky na základní škole, nebo přednáší na škole vysoké, což je pro mne nepochopitelný stav a nesprávný vzor, který malé děti ohrožuje a dospělé nemotivuje, nebo naopak motivuje, aby se pokusili o změnu.

V oblasti poznávání přechází předškolní dítě od konkrétního myšlení k názornému, slovně - logickému. Pedagog v dítěti posiluje přirozené poznávací city v radosti z objevování, zvědavosti, zájmu. Vytváří základy pro práci s čísly a abecedou a napomáhá k osvojení si elementárních poznatků. Nabídka činností je zaměřena na přímé pozorování a manipulaci s předměty. Dítě pozoruje přírodní i technické objevy, předměty. Určuje tvar, velikost, množství, charakteristické znaky i funkce. Podporujeme dítě k tomu, aby si konkrétní předmět uvědomovalo nejen jako hračku, věc, ale předmět, který může více prozkoumat a poté s ním manipulovat. Předkládáme proto dítěti logické hry podporující myšlení, myšlenkové operace, rozhodování, orientaci v prostoru i rovině, činnosti rozvíjející pozornost a paměť, tvořivost, představivost. Na konci předškolního období by dítě mělo pojmenovat a poznat všechno, čím je obklopeno. Věci poznává nejen na obrázcích, ale také ve skutečnosti. Mělo by umět přemýšlet a své myšlenky vyjádřit, hledat nové způsoby řešení a nebát se využívat toho, co již zná. Důležité je u dítěte vnímat a chápat prostorové pojmy určující stav věcí, kde se zrovna nalézají. Většina předškoláků dokáže hodnotit a pojmenovat předměty na papíře. Problémy dělají pojmy vlevo, vpravo. Pokud se dítě toho úkolu samo účastní, dostává úkoly: „stoupni si za židli, vedle židle a další“. Učení je pro něj zajímavá hra, která manipuluje přímo s dítětem a prostor vnímá jako něco, ve kterém se samo nachází. Lépe pochopí důsledky. Vázu v pracovním listu dítě snadno umístí vedle stolu, do volného prostoru, ve skutečnosti by se ale rozbila, což je pro něj lepší praktický ukazatel. Jako u předchozích oblastí je pro dítě rizikem v dosahování kompetencí nedostatek příležitostí. Každý pedagog má vymezenou oblast, které se věnuje více, protože má k ní vřelejší vztah. K oblíbeným patří výtvarné činnosti, hudební a pohybové. Při konzultaci s učiteli mě blízkými, se většina přiznala k tomu, že jazykové a před-matematické činnosti jsou pro ně obtížné, protože neví, jakou vzdělávací nabídkou děti upoutat. Ohrožují tak dítě k získání potřebných dovedností, které jsou potřebné k pochopení

problémů v blízkém okolí. Dítě by mělo umět řešit známé i neznámé situace. Postupovat na základě bezprostřední zkušenosti pokusem a omylem. Vytvářet své možnosti řešení, využít kreativitu, ale pochopit také jednoduché algoritmy. Učitelé vedou děti k počítání, ale zapomínají na určování množství a pochopení podstaty čísla. A není potřeba dítěti dávat najevo pouze obdiv, nebo zklamání, ale pochválit i za snahu. Není důležitý výsledek, ale cesta a snaha, kterými dítě prochází a učí se tak novým možnostem.

II. Empirická část

Výzkum, kterým se zabývá tato práce je orientovaný kvalitativně i kvantitativně. Výzkum tedy vychází z teoretických poznatků, které se týkají předškolního dítěte a poměrně dostačujícího počtu zkoumaných osob. Zaměřuje se také na realitu, porozumění smyslu a vysvětlení jevu dané problematiky. V oblasti pedagogických věd je výzkum dle P. Gavory definován jako systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva, výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se získávají poznatky nové. Výzkumem se řeší buď jeden, nebo více spolu souvisejících problémů a řešení představuje řadu navzájem propojených kroků a činností. Základním schématem pro výzkumné šetření je stanovení problému, obecné výzkumné oblasti, stanovení a formulace výzkumných otázek a správný výběr výzkumné metody.

Vývoj osobnosti u dětí bývá velice individuální. Záleží na mnoha faktorech, které dítě v jeho vzdělávacím procesu a vývoji ovlivňuje, ale podle zjištěných vývojových mezníků víme, co by dítě na konci předškolního období mělo zvládnout a jakých výsledků by mělo dosáhnout. Děti se ve výchovně vzdělávacím procesu aktivně zapojují do nabízených činností a tím získávají všestranný rozvoj směřující k daným kompetencím k řešení úloh. Práce pedagogů mateřských škol je cílevědomá a plánovaná a dává dítěti možnost dosáhnout všech očekávaných výstupů. V mateřských školách se vytváří dostatek prostoru pro řešení úloh. Chlapci se do řešení problémů zapojují aktivněji než děvčata a získávají tak lepších výsledků. Rámcové vzdělávací programy jsou nastaveny srozumitelně a pedagogové mateřských škol s nimi dokážou pracovat tak, aby zapojili do denních činností všechny oblasti vzdělávání, takže i oblast týkající se řešení problémů, základních matematických představ, myšlenkových operací.

Výzkumným tématem pro tuto práci je zjišťování úrovně v oblasti kompetencí k řešení problémů u dítěte ukončující předškolní vzdělávání, tedy u dítěte věku pěti až šesti let, před nástupem do základní školy. Pro výzkum jsou vybrány předškolní děti jedné mateřské školy. Výzkumný vzorek bude obsahovat 51 zkoumaných dětí a výzkumnou metodou bude aplikována metoda pozorování. Každé dítě bude sledováno v činnostech umožňujících ověřování uvedených vývojových škál základních matematických představ a vývoje řeči, která bude zkoumána ve čtyřech rovinách. K lexikálně- sémantické rovině si připravíme dostatek obrazového materiálu, na kterém si děti všímají detailů, věcí, posloupností, které slovně popisují. Pro morfologicko- syntaktickou rovinu dáváme dítěti prostor k odpovědím v delších větách, na kterých si můžeme všimnout, zdali používá přídavná jména, slovesa,

zájmena, jestli rozlišuje jednotné a množné číslo, skloňuje a mluví gramaticky správně. Pragmatická rovina představuje praktickou aplikaci uplatnění komunikační schopnosti. Dítě si osvojuje řečové dovednosti v běžném životě a učí se realizovat komunikační záměr. Foneticko-fonologická rovina se zabývá problémy s fonemickou diferenciací, analýzou a syntézou, sluchovou pamětí. Dítě do čtyř let může vykazovat ještě určité odlišnosti v rozvoji řeči, ale dítě v předškolním věku by již mělo mít řeč bez chyb v rozlišování sykavek, dlouhých a krátkých hlásek, znělých a neznělých, nosových a nenosových, měkkých a tvrdých.

Stanovení problému výzkumného šetření

Problémem pedagogického výzkumu je zjištění, zdali děti předškolního věku dosahují požadovaných kompetencí. Tyto kompetence jsou nastaveny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání v oblasti řešení problémů. Děti na konci předškolního období mají směřovat k získaným schopnostem, dovednostem, postojům a hodnotám v oblasti řešení problémů, ale získají je na konci období všechny děti? Dávají pedagogové na rozvoj těchto kompetencí dostatek prostoru v běžných mateřských školách? A jakých výsledků dosahují chlapci, či děvčata? Existuje rozdíl v řešení problémů mezi chlapci a děvčaty? A jak se nastavené kompetence odrazí ve skutečných výsledcích? Pracuje mateřská škola při vytváření školních vzdělávacích programů dostatečně s kompetencemi k řešení úloh?

Cíl práce:

Zjistit, zdali děti předškolního věku, děti od pěti do šesti let, než nastoupí do základní školy, dosahují získaných kompetencí nastavených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Cílem je také zjištění úrovně v oblasti řeči, která je prostředkem myšlení.

Dílčí cíl:

Zpracovat záznamový arch s hlavními požadavky na vývoj dítěte v oblasti myšlení a řeči u dětí ve věku pěti až šesti let. Zaznamenat danou skutečnost u cca 50 dětí různého pohlaví. Vytvořit a shromáždit úkoly, pracovní listy a činnosti pro zkoumanou oblast a použít je při zjišťování úrovně kompetencí k řešení problémů. Získaná data vyhodnotit a zjistit úroveň v oblasti kompetencí k řešení problémů a řeči u dívek a chlapců. Doporučit nápravu pomocí uvedených aktivit a her, které napomohou ke zlepšení situace.

Problémové otázky

1. Získali děti v předškolním věku požadovaných kompetencí k řešení problémů nastavených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání?
2. Existuje rozdíl v dosahování výsledků u dívek a chlapců?
3. Zaměřuje se školní vzdělávací program konkrétní mateřské školy dostatečně na rozvoj kompetencí k řešení problémů?
4. Jsou zvolené úkoly a pracovní listy dostačující ke zjištění požadované úrovně

Metoda výzkumu

Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, která se sleduje při výzkumu. Metoda má jisté vlastnosti, které je potřebné dodržet při jejím používání a k nejběžnějším metodám patří pozorování, škálování, dotazník, interview, metoda verbálních výpovědí, projektivní metoda a experiment.

Pro výzkumné šetření byla použita metoda pozorování. Metodu prováděli kolegové z mateřské školy, kteří zaznamenávali vypořizované momenty do záznamového archu každého dítěte. Data byla vyhodnocena a převedena do %.

Nástroj výzkumu

Nástrojem pro výzkum je sestavení vývojové škály s jednotlivými oblastmi hodnocení zaměřenými na myšlení a řeč. Vytvořený záznamový arch je srozumitelný a nenáročný. Zaznamenáváme na něm pouze křížkem či jinou značkou příslušnou kolonku. Záznamový arch sleduje vývoj řeči v jejich čtyřech rovinách (lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, pragmatická, foneticko-fonologická) a v oblasti základních matematických představ. Pro jednotlivé úkoly je vytvořen hodnotící list, do kterého zaznamenáváme křížkováním stav dítěte k problému, který mu byl předložen. Zapisujeme přesný věk dítěte a můžeme si poznamenat také různé zajímavosti či odlišnosti do kolonky poznámky. Předkládané úlohy byly pestré, podávány srozumitelně a v klidném prostředí. Děti se snažily vymýšlet nové a odlišné nápady a způsoby řešení podle jejich intelektových schopností. U některých jsme slovně děti vybídli nabídkou postupů pro řešení problémů:

1. krok: Identifikujeme a zformulujeme problém
2. krok: Navrhujeme všechna možná řešení, špatné i dobré, necháváme dětem možnost se projevit, rozvíjet jejich slovní zásobu a komunikativní schopnosti
3. krok: Vybereme jedno z řešení a zkusíme ho použít
4. krok: Zhodnotíme výsledky našeho snažení a pokud řešení nezafungovalo, vrátíme se ke kroku číslo 3 a vybereme z navržených možností jiné

6 Záznam sledovaných kompetencí v oblasti řeči a řešení problémů.

Sledované oblasti jsou dvě. Řeč a jeho čtyři úrovně a základy matematických představ. Stupeň jednotlivých schopností a dovedností dítěte při plnění úkolu hodnotíme podle škály nezvládá, zvládá s dopomocí a zvládá samostatně.

- „nezvládá“ - znamená, že dítě úkol či činnost nesplní, ani když ho vybídne, napovíme mu a ukážeme řešení, slovně vybídne a zadání zopakujeme, dítě mnohdy samo řekne, že neví
- „zvládá s dopomocí“ - znamená, že dítěti pomůžeme vysvětlením či zácvikem, v oblasti řeči například dítě rozumí, správně vykoná činnost, ale nepojmenuje (pokud je v zadání pojmenování součástí úkolu), dítě potřebuje dopomoc od dospělého
- „zvládá samostatně“ - znamená, že dítě správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost a nemá s úkolem žádné větší problémy

V záznamovém archu je i kolonka poznámky, do které se snažíme vypsát různé odlišnosti, faktory, které mohou dítě v době vykonávání činnosti ovlivnit, ale také nápaditosti nebo zaujetí dítěte nad úkolem. Zjištění úrovně u předškolních dětí jsou nastaveny na úkoly a činnosti přiměřené jejich věku podle stanovených vývojových škál.

Jednotlivé oblasti vysvětlíme a dítěti slovně zadáme s přiloženým úkolem. Každý úkol má praktické cvičení v podobě pracovního listu nebo praktické činnosti, které jsou vloženy do části přílohy.

Řeč:

A. Lexikálně-sémantická rovina

1. Pojmenuje běžné věci na obrázku - dítěti předložíme list s různými obrázky a žádáme jej, aby nám řeklo co to je, jak tomu říkáme. Zaznamenáváme si, jak dítě slovo řekne přesně (foneticky), čímž u dítěte zjišťujeme výslovnost.
2. Má zájem o obrázkové knížky, příběhy - zeptáme se dítěte na jeho oblíbenou knihu, nabídneme mu je v ranních činnostech a sledujeme zda-li dítě u knihy setrvá delší dobu, nebo jen krátce na popud dospělého.
3. Ukáže obrázek podle podstatného znaku - jedná se o identifikaci pojmu podle podstatného znaku. Na stůl rozložíme obrázky a pojmenujeme je: „to je kuchař“, „to je doktor“ atd. a ptáme se potom: „kdo vaří?“, „kdo uzdravuje a léčí?“.
4. Klade otázky „Proč?“ „Kdy?“ - sledujeme, zda tyto otázky dítě pokládá nebo ne.

5. Řekne co je na obrázku - dítěti dáme obrázek s jednoduchou dějovou zápletkou a požádáme ho, aby se „Co vidíš na obrázku?“ „Co se tam děje?“ Pokud dítě odpovídá jednoslovně a musíme ho do řeči nutit, označíme jeho výkon na zvládá s dopomocí, iniciativní popis s použitím rozvinutých vět označíme jako zvládá samostatně, pokud dítě není schopno obrázek popsat ani jedním slovem, daný úkol nezvládá
6. Chápe jednoduché protiklady ve dvojici obrázků a komentuje je. „Ukaž, který kruh je velký - malý“, „který dům je vysoký, nízký“, atd.
7. Ukáže na obrázek podle aktuální situace, kterou dítěti sdělujeme při pozorování obrázků. „Ukaž mi, co uděláš, když máš špinavé ruce“, atd.
8. Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji - obrázky s dějem rozstříháme a dítě má za úkol obrázky nejen sestavit, ale také slovně popsat, co se stalo, co bylo nejdřív, co potom.
9. Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku - dítě z obrázku musí rozeznat co je na něm špatně, vysvětlit a říct, jak by to mělo být správně.
10. Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to při zadání této instrukce: „Najdi, co k sobě patří, co se k sobě hodí“.
11. Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny - dítěti zadáme složitější pokyn s více pokyny a sledujeme, zdali si to dítě zapamatuje a vykoná činnost ve správné posloupnosti. „Vezmi si žlutou pastelku a nakresli hrušku a poté si vezmi zelenou a pod hrušku nakresli trávu“.

B. Morfologicko-syntaktická rovina

12. Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména a zájmena
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem
14. Skloňuje
15. Mluví gramaticky správně
16. Mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci

C. Pragmatická rovina

17. Předá krátký vzkaz
18. Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace.
19. Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými

20. Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu

21. Smysluplně popíše situaci

D. Foneticko-fonologická rovina

22. Výslovnost - v této oblasti si zapíšeme hlásky, které dítě vyslovuje špatně

23. Artikulační obratnost zjišťuje, jestli umí dítě vyslovit slova se shluky hlásek, slova ke zjištění mohou být: třičtvrtě, podplukovník, paroplavba, lokomotiva, nešťastný.

Základní matematické představy:

A. Porovnávání, pojmy, vztahy

1. méně - více

2. menší - větší

3. kratší - delší

4. nižší - vyšší

5. méně - více - stejně (při odlišné velikosti a uspořádání prvků) - porovnávání obou polovin řádku a určování prvků přičemž se mění uspořádání prvků na papíře, obrázky jsou nakresleny nahoře, dole, v levém rohu, v pravém rohu, dále mají odlišnou velikost, počet

6. o jeden více

7. o jeden méně

B. Třídění, tvoření skupin

8. třídí podle barvy

9. třídí podle velikosti

10. třídí podle tvaru

11. pozná, co do skupiny nepatří

12. tvoří skupiny prvků podle dvou kritérií

13. tvoří skupiny prvků podle tří kritérií

- u obou úkolů dítěti předkládáme složitější pokyn, kdy má za úkol vytvořit skupiny rozstříhaných prvků podle zadání: „Vytvoř skupinu, ze všech žlutých kruhů, ze všech červených čtverců“, „Vytvoř skupinu ze všech zelených kruhů, červených čtverců a žlutých trojúhelníků“. Práce s geometrickými tvary dělá mnohým dětem problémy a tak můžeme zvolit jiné motivy, které budou pro dítě přijatelnější, např. hračky, rostliny.

C. Řazení

14. pojmenuje nejmenší, největší

15. seřadí podle kritérií: malý, střední, velký

16. seřadí podle kritérií: vysoký, vyšší, nejvyšší
17. seřadí podle kritérií: málo, méně, nejméně
18. pojmenuje malý, střední, velký
19. pojmenuje vysoký, vyšší, nejvyšší
20. pojmenuje málo, méně, nejméně
21. seřadí pět prvků podle velikosti

D. Množství

22. množství do tří
23. množství do čtyř
24. množství do pěti
25. množství do šesti

- u všech položek počítáme s předměty dítěti blízkými, můžeme použít například knoflíky, korálky, vršky od pet lahví, autíčka apod.

E. Tvary

26. kruh
27. čtverec
28. trojúhelník
29. obdélník

- tyto úkoly mají spíše vědomostní charakter a zjišťujeme, zdali dítě samo tvary pojmenuje. Pokud neumí pojmenovat, zaznamenáme si u něj, že úkol „zvládá s dopomocí“ a požádáme ho, aby nám ukázal na kruh, čtverec atd.

7 Zpracování záznamových archů a jejich zjištění, výsledky, doporučení

Připravené úkoly a činnosti vykonávaly děti v klidném prostředí. Nejvíce času na pozorování a práci s dětmi bylo v době odpočinku na lehátku, takže je ovlivňovalo minimum rušivých vnějších vlivů. Musím však podotknout, že se v době výzkumného šetření opravovala vnější část mateřské školy a probíhalo zde zateplování, což způsobilo nedostatek pohybu nejen na zahradě, ale také v herně. Přes den byly děti vystaveny dělnickému ruchu (vrtání, bouchání, klepání). I když těchto vlivů bylo na děti kladeno minimálně, podle aktuální situace mohly na dítěti zanechat nepříznivý vliv a neschopnost soustředit se na vykonávanou činnost. Pozorované děti byly ve věku od pěti do šesti let, pět z dětí mělo sedm let a zároveň odklad školní docházky. Chlapců bylo 27, dívek 24, odklad školní docházky měli 2 kluci a 3 dívky. Celkový počet zkoumaných dětí byl 51. Při zpracovávání výsledků jsem pracovala na celkovém srovnání jednotlivých oblastí řeči a základních matematických představ a poté jsem zjišťovala rozdíly u dívek a chlapců. K závěru každé oblasti následuje zjištění, kdo vykonal danou oblast nejlépe, nejhůře a ve kterém úkolu se jeho výsledky objevili. Poté následuje také doporučení jak daný problém zlepšovat a nabídka jakými prostředky je to možné. Hledáme zde také odpovědi na výzkumné otázky.

7.1 Zjištěné výsledky v oblasti řeči

7.1.1 Rovina lexikálně-sémantická

Zjištění:

V rovině lexikálně sémantické se neuměly děti slovně vyjádřit k danému úkolu, jejich slovní zásoba byla spíše pasivní. Děti byly zejména příjemci a pasivně odpovídaly nerozvitými větami. U všech dětí jsem zjistila neznalost některých pojmů běžných věcí a označení věcí podle dnešní doby, například místo čepice říkala většina dětí kšiltovka a další zajímavostí byl popis obrázku s jazykem, který děti nazývaly vypláznutý jazyk, nebo jen ústa. Velké problémy také dělaly protiklady, respektive obrázek zmrzliny a kávy, u které děti říkaly, že je malá a velká, vysoká, nízká, nebo dokonce pálivá a horká. Tyto protiklady byly pro děti abstraktní a nedovedly si představit jejich skutečnou podobu. Některé také nedovedly poskládat dějovou posloupnost a popsat co se stalo nejdřív a co potom. Někteří chlapci nezvládali přiřazování obrázků, které k sobě patří, nebyli schopni realizovat ve správném pořadí poměrně dlouhé a komplikované pokyny, někteří z nich se vůbec nezajímali

o obrázkové či jiné knížky, neidentifikovali věci podle společných znaků. Problémy dělala i časová posloupnost. I mnohé z dívek si nevěděly rady v sestavování dějové posloupnosti, v pochopení komplikovanějších pokynů, v pochopení jednoduchých protikladů, nebo v identifikaci věcí podle společných znaků. Nejhorší byly tři dívky, které vůbec nezvládly splnit tyto úkoly: pojmenovat protiklady, pochopit a realizovat komplikovanější pokyny, sestavit dějovou posloupnost. Nejhorších výsledků ze všech chlapců dosáhl šestiletý kluk s odkladem školní docházky, který měl problémy ve více činnostech. Jeho úspěšnost byla velmi malá. Nejlepších výsledků dosáhlo sedm chlapců. Tři z nich se ani jednou v úkolu nespletli, čtyři potřebovali jednou poradit. Nejhorších výsledků u dívek neměla žádná. Pouze tři dívky se ve dvou činnostech zařadily do škály, nezvládá. Nejlepších výsledků mělo pět dívek. Dvě z nich se ani jednou v úkolu nespletly, tři z nich potřebovaly pouze jednou poradit. Mezi dívkami byla sedmiletá holčička, která má odklad školní docházky a při otázce kolik má roků odpověděla: „*Můžu si to spočítat na prstech?*“ a počítala si prsty, kolik má vlastně roků. Hodnocení nejlepší dosáhly děti, které se pouze v jednom úkolu zařadily do škály zvládá s dopomocí. Nejhorších výsledků dosáhly ty děti, které nezvládaly žádný úkol. Celkově dosáhli chlapci i děvčata následujících procentuálně vyjádřených výsledků.

Úkolů k této oblasti bylo celkem 12.

tabulka č.1

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	3%	0%	2%
zvládá s dopomocí	37%	42%	39%
zvládá samostatně	59%	58%	59%
nejlepší výsledky	11%	8%	10%
nejhorší výsledky	4%	0%	2%

Doporučení:

Dobrych výsledků dosahuje zhruba 60% všech dětí a výše uvedené příklady dělaly problémy pouze některých dětem, kterým bychom se měli více individuálně věnovat. Je velice důležité vést děti k literatuře, prohlížení si knížek a manipulací s ní. Děti si rozvíjí nejen zrakové vnímání, zrakovou paměť, ale také slovní zásobu. Rozvíjí svou aktivní komunikaci nad knihou, která je zajímavá a pokud s nimi budeme u knihy spolupracovat, můžeme v ní nalézat nabídku aktivit k problémovým činnostem této oblasti. Mezi dětmi byla

i již zmíněná sedmiletá dívka, která vykazuje již delší dobu výrazné opoždění. Mateřskou školu navštěvuje již čtvrtým rokem a za tuto dobu dosáhla zhruba o polovinu dovedností méně oproti ostatní dětem. Bylo by proto vhodné u ní sestavit IVP³³ a seznámit s tímto programem také rodiče. Celá rodina je bohužel z nižšího socio-kulturního prostředí a podle pedagogů je s nimi obtížnější spolupráce a komunikace. Dívka zvládá základní činnosti a jednoduché úkoly sama. Složitější jsou pro ni náročné a vyžadují více soustředění. Ve většině činností jsem musela dívce k úkolu slovně pobízet a pomáhat. Pozornost soustředění upadala již po pěti minutách.

7.1.2 Rovina morfologicko-syntaktická

Zjištění:

Tato rovina vývoje řeči zkoumala u dětí mluvní projev z hlediska syntaxe, tedy z hlediska toho, jak děti užívají při komunikaci přídavných jmen, zájmen, sloves a jestli umí skloňovat. Jak je zřejmé již z předchozí roviny, děti v dnešní době mnohdy odpovídají na otázky jednoslovně, nebo ve velice krátkých větách. S dospělými autoritami se baví jinak než s dětmi a tak byla tato rovina a její dvě položky odpozorovány převážně v ranních činnostech a hrách, kdy si děti měly možnost vytvářet a vymýšlet své aktivity a činnosti při kterých se chovali přirozeně a cítily se spokojeně. I přesto se u dětí projevuje neschopnost a ostych navázat mluvní kontakt s dospělými a dokonce i s některými dětmi. Při skloňování se objevily malé nejasnosti v porozumění obrázku a několik dětí jmenovalo místo slova pán - prezident, čímž si úkol trochu ztížily. V tento moment jsem ale do dětí nezasahovala. Chlapci si v této rovině vedli lépe než dívky, více si věřili a nebáli se projevovat. Některým dělalo problémy skloňování a používání správných tvarů jednotného a množného čísla. Dívky vykazovaly podobných výsledků. Děti většinu činností zvládly s malou dopomocí a celkově jim činnosti nedělaly větší problémy. Při doplňování správných tvarů v malovaném čtení děti mnohdy nepoznaly z obrázku o koho nebo o co jde, a proto jsme si nejdříve věci pojmenovali a poté příběh přečetli. Nejlépe dopadly ty děti, které si věděly rady se všemi úkoly. Nejhůře dopadly ty děti, které vyřešily čtyři úkoly ve škále nezvládá, nebo zvládá s dopomocí. Nesplnili tak správně ani jeden z předložených činností.

Rovina obsahuje 4 zkoumané úkoly.

³³ Individuální vzdělávací plán

tabulka č. 2

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	0%	0%	0%
zvládá s dopomocí	44%	42%	43%
zvládá samostatně	55%	58%	57%
nejlepší výsledky	33%	33%	33%
nejhorší výsledky	11%	0%	6%

Doporučení:

Používání správných tvarů sloves, zájmem, podstatných i přídavných jmen můžeme s dětmi procvičovat při každé volné chvíli a využít k tomu například již zmíněné malované čtení, kdy děti doplňují čtení textu učitelem/učitelkou správným „přečtením“ obrázku. V současné době existuje kniha od Jiřího Žáčka, *Pohádkový tobogan*³⁴, která je plná zajímavých příběhů a pohádek normálních, dětem známých, ale i popletených. Děti si tak mohou vyzkoušet jejich první čtení se správným skloňováním a osvojením si tak správných tvarů podstatných a přídavných jmen, zájmen, sloves. Zároveň si procvičují pozornost a myšlení při popletených pohádkách, které mají za úkol jmenovat a určit chybu, vzpomenout si na správné pokračování, nebo nalézt nové řešení a pohádku dovyprávět dle své fantazie.

7.1.3 Rovina pragmatická

Zjištění:

Děti se učí realizovat komunikační záměr tak, aby se domluvily, vyřídily si potřebné vzkazy, nebo se naučily pravidlům při konverzaci. Celkově na tom byly děti výborně. Posuzovaných úkolů této roviny bylo 6. Nejlépe dopadli ty děti, které vykazovaly správné výsledky ve všech úkolech, konkrétně to byli čtyři chlapci a pět dívek. Chlapci ani dívky se v žádném úkolu nezmylili a nepotřebovali žádnou pomoc, ani zopakování zadání. Nejhuře dopadly ty děti, které měly čtyři úkoly s pomocí, nebo je nezvládly vůbec. Byli to tři chlapci, které jsem k mluvení musela vybízet, obtížně navazovali řečový projev s dospělými i s dětmi, nemluvili ve větách, nebo naopak věty rozvíjeli fantazijně, mnohdy odpovědi nepatřili k tématu, položené otázky a chlapci nebyli ani schopni dodržovat určené pravidla. Skákali

³⁴ ŽÁČEK, J.: *Pohádkový tobogan*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01934-5.

a vstupovali do řeči, nečekali na to, až dostanou pokyn a zbrkle začali plnit, aniž by věděli, co mají dělat a zdržovali tak průběh šetření.

tabulka č. 3

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	4%	4%	0%
zvládá s dopomocí	44%	25%	43%
zvládá samostatně	52%	71%	57%
nejlepší výsledky	15%	21%	18%
nejhorší výsledky	11%	12,5%	12%

Doporučení:

Je třeba dětem vysvětlit pravidla společenského chování a nevstupování do konverzace druhých osob. Dítě by se mělo osmělit od strachu a stydlivosti hovořit s dětmi, ale zejména dospělými. Měli bychom jim proto připravovat dostatek možností k rozvíjení těchto schopností. Posílat je například do jiných tříd vyřizovat vzkazy, hrát si v námětových hrách na školu, divadlo, obchod a užívat příslušného jazyka. Nechceme dítěti brát jeho prostor pro komunikaci, ale je potřeba dodržovat určené pravidla, které si mohou děti v jednotlivých třídách vytvořit společně a snažit se je dodržovat.

7.1.4 Rovina foneticko-fonologická

Zjištění:

Tato rovina obsahovala dvě oblasti - výslovnost a artikulační obratnost. V dnešní době chodí většina dětí na logopedickou nápravu a tak bylo znát, že se u mnohých výslovnost teprve napravuje. Největší problémy dělaly ve výslovnosti hlásek S, Š, C, Č, R, L, Z, Ž. Nejlépe na tom bylo šest šestiletých chlapců, kteří vykazovali výborných výsledků. Jejich výslovnost byla bez chyb a zvládali zopakovat i složitější slova. Naopak nejhorší na tom byly tři chlapci, kteří špatně vyslovovali hlásky a nebyli vůbec schopni artikulační obratnosti. Izolovaně hlásky vyslovili s drobnými nejasnostmi, ale ve shluku hlásek nikoliv. U dívek dospělo k výborným výsledkům jedenáct z nich, které neměly problém s výslovností ani artikulační neobratností. Nejhorších výsledků dosáhla pouze jedna dívka, která špatně

vyslovovala více hlásek a složitější slova jako lokomotiva, třičtvrtě nebo velryba vůbec nevyslovila a nezvládla vyslovit ani jejich počáteční písmena.

tabulka č. 4

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	11%	4%	0%
zvládá s dopomocí	63%	50%	43%
zvládá samostatně	26%	45%	57%
nejlepší výsledky	22%	45%	33%
nejhorší výsledky	11%	4%	8%

Doporučení:

Všem dětem, které nemají v pěti letech a pozdějším věku v pořádku výslovnost, doporučuji nejen návštěvu logopeda, což by mělo být prvotním krokem rodičů, pedagogů mateřských škol, ale také procvičování jazykolamů a hraní různých her pro rozvoj obratnosti mluvidel, pohyb jazyka, uvolnění těla, vyvozování hlásek a izolování hlásek na začátku, na konci a uprostřed slova. Ke všemu nám poslouží jednoduché obrázky z knih, leporel, časopisů.

7.2 Zjištěné výsledky v oblasti základních matematických představ

7.2.1 Porovnávání, pojmy, vztahy

Zjištění:

Při porovnávání děti pracovaly s obrázky jednoduchých motivů. U obrázku balónu děti určovaly který je menší, větší, na hromádce bonbónů přiřazovaly pojmy méně, více, u domů zase nižší, vyšší a u pásku ke kalhotám kratší, delší. Děti měly s těmito pojmy mnohdy problémy, místo jmenovaných pojmů pojmenovávaly jinými, jimi blízkými. Například u pojmů méně a více jmenovaly míň - víc a téměř všechny děti pojmenovaly dům jako malý a velký. Nejhorších výsledků dosáhli dva chlapci, kteří čtyřikrát nezvládli tento typ úkolu. Nejlepších výsledků dosáhlo pět chlapců a ti získali nejvyšší možný počet bodů, tzn. že určili správně všechny úkoly. Dívky na tom byly trochu lépe, nejhorší byly tři z nich, ale naopak nejlepších jich bylo sedm. Špatné označení pojmů může být důsledkem odlišného zadávání těchto tipů úloh od pedagogů mateřských škol. Je ale třeba, aby se děti seznámily se všemi

synonymy a užívali je aktivně ve své slovní zásobě. Všem dětem dále dělalo problém rozlišení vztahů mezi dvěma obrázky při odlišné velikosti a uspořádání prvků. Děti byly schopny prvky spočítat, mnozí však mezi nimi nepoznaly rozdíly, až po upozornění a pomoci dokázaly určit kde je méně, více, shodně. S určením o kolik si však ne všichni věděli rady. Děti sedmileté již počítaly na prstech a jen ti nejlepší úkol správně určily zrakovou diferenciací.

Celkový počet úloh v této oblasti byl 7.

tabulka č. 5

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	22%	21%	22%
zvládá s dopomocí	33%	54%	43%
zvládá samostatně	44%	25%	35%
nejlepší výsledky	19%	21%	26%
nejhorší výsledky	22%	8%	12%

Doporučení:

Pro zlepšení této oblasti je vhodné zařazovat do činností dětí porovnávání. Jako pomůcky a materiál nám mohou posloužit věci běžného života - knoflíky, korálky, autíčka, pastelky a další. Dítě si nejenom rozvíjí manipulaci s nimi jemnou motoriku, ale můžeme si s předměty procvičovat poznávání barev, velikostí, tvarů. Děti mohou podle našeho zadání dávat předměty do misek, talířků nebo jen na pravou a levou stranu, čímž u něj budeme ukotvovat další potřebné pojmy a upevňovat v něm pravo - levou orientaci. Důležité je, aby i pedagogové znali tyto pojmy a pracovali s nimi v širším kontextu a úkoly dětem dávali od jednoduchých po složitější - tedy od pojmu malý - velký, menší - větší, nejmenší - největší.

Nabídka her a aktivit:

- **Zvířata v lese** - v prostoru třídy si uděláme maketu lesa. V lese budeme mít pelíšky pro zajíce - spočítáme kolik jich je. V každém pelíšku bydlel jeden zajíc. Nějaké dítě dá zajíce do pelíšku a zjišťujeme, jestli je pelíšků stejně jako zajíců. Pokud jeden pelíšek nebo jednoho zajíce odděláme, můžeme se bavit o kolik jich je méně, nebo více.

- **Na knihovnu** - děti si chtěly půjčit v knihovně knihy. Spočítáme si, kolik jich přišlo. Každé dítě si chce odnést z knihovny jednu knihu. „Kolik si jich z knihovny odnesou?“ A provedeme porovnání. „O kolik je nyní v knihovně méně knih?“

7.2.2 Třídění, tvoření skupin obrázků

Zjištění:

Třídění a tvoření skupin je podle mé dosavadní zkušenosti v praxi činnost velmi oblíbená a často aplikovaná nejen dětmi, ale hlavně pedagogy. K třídění vybízí již hromada pastelek, nebo fixů, které má většina dětí doma, nebo také netradiční věci jakými jsou třeba kamínky, vršky pet lahví, mušličky, dřívka, přírodniny atd. Praxe mi ukázala, že obzvláště děti velice baví třídít a řadit právě pastelky podle toho, jak byly prvně zabaleny, snaží se je tedy třídít od světlých tónů po tmavé. Děti také velice baví a motivuje práce s přírodninami přímo v terénu, řazení a třídění dětí samotných podle oblečení, barvy vlasů, očí. Bývá to velice oblíbená hra. Setkala jsem se však s neznalostí některých dětí poznávat barvy. Obtížné bylo také vytvoření skupiny prvků podle dvou či tří kritérií. Jako jeden z důvodů obtížnosti si pokládám ten, že prvky byly geometrické tvary různých velikostí. Ikdyž děti, jak bude zřejmé z další oblasti (tvary), jednotlivé prvky znají a umí je pojmenovat, ve většině případů jim dělalo třídění problémy. Dalším důvodem může být neschopnost vykonávat složitější a komplikovanější pokyny, což vyplynulo ze zkoumání lexikálně-sémantické roviny (viz str. 44). Asi nejlehčí bylo pro děti nalézání věcí, které nepatří do skupiny prvků a třídění podle barev a velikostí. Děti znají tento typ úloh z různých dětských časopisů a rébusů. Nejlepších výsledků dosáhly ty děti, které zvládly všech 6 úloh, nejhorších výsledků dosáhly ty děti, které ve dvou typech vůbec neobstály a úkol vůbec nezvládly. Ikdyž se zdají úlohy lehké a pro děti známé, jen 14% dětí ze všech nepotřebovalo pomoc a vše zvládali samostatně, jak ukazuje tabulka.

tabulka č. 6

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	26%	38%	31%
zvládá s dopomocí	63%	46%	55%
zvládá samostatně, pojmenuje	11%	16%	14%

nejlepší výsledky	11%	16%	14%
nejhorší výsledky	18%	13%	16%

Doporučení:

Doporučení shledávám v zapojování činností na třídění tvarů a tvoření skupin prvků podle dvou a tří kritérií. Vhodným materiálem mohou být již zmíněné knoflíky nebo vršky od pet lahví. Děti nejdříve materiály třídí a dává do skupiny podle dvou kritérií - podle barev, tvarů, později mohou třídít také podle počtu dírek na skupinu knoflíků s jednou dírkou, třemi dírkami, čtyřmi dírkami. Vršky se taktéž mohou třídít podle barev, ale také podle tvarů, protože každá pet lahev má tvar vršku jiný. Bystřejší děti mohou třídít podle nápisů či obrázků na vršku. Velice dostupným didaktickým materiálem jsou vystřižené tvary z barevných papírů, které se mohou zatavit a díky tomu nám déle vydrží.

Já jsem si tímto způsobem připravila soubor různobarevného oblečení. Každá barevná variace obsahuje oblečení důležité pro zimní období - čepice, svetr, kalhoty, rukavice. Děti měly za úkol nejdříve vybrat z hromady obrázku ten druh oblečení, které si dáváme na hlavu, poté ty které patří na ruce, ty které na tělo a na dolní končetiny. Děti zjistily, že se jedná o oblečení. Sestavovaly si své „oblečené panáčky“ jak tomu s oblibou říkaly a nejdříve je třídily podle barev, poté se snažily vytvořit panáčka z dvou barev, tří barev. Díky tomuto materiálu si procvičují barvy, poznávají jednotlivé druhy, učí se posloupnosti a řádu, který kus se dává první, který poslední. Při oblékání na pobyt venku si mnozí snáze vzpomněli, že čepice a rukavice se dávají až na konec. Děti se tímto učily porozumět složitějším pokynům a vykonávat činnosti tak, jak jim byly sděleny. Tento didaktický materiál je vyfocen a zařazen do příloh.

Nabídka her a aktivit:

- **Na obchod** - připravíme si různé věci pro prodávající v několika v obchodech, které můžeme oddělit polykačovými kostkami, židlemi. Děti dávají do skupin (obchodů) předměty, které se tam prodávají. Vždy se jich ptáme, proč dávají mrkev do obchodu, boty do obuvi, hračky do hračkářství atd.
- **Co našla kočička s pejskem** - využijeme pohádky Karla Čapka O pejskovi a kočičce. Připravíme si obrázky věcí, které potřebovali k vaření dortu. Děti dávají obrázky na viditelné místo. Děti poté roztřídí obrázky na ty, které donesl pejsek, kočička a vytvoří tak ze základní skupiny věcí skupiny dvě.

- **Kouzelná nůše** - do košíku si připravíme ovoce, zeleninu. Děti mají za úkol roztřídit potraviny na ovoce, zeleninu. Poté mohou udělat skupiny ovoce červeného, zeleného, totéž udělat se zeleninou. A roztřídit jídlo na to, které se musí před konzumací vařit a to, které můžeme jíst ihned.

7.2.3 Řazení obrázků

Zjištění:

Při řazení měly děti největší potíže s řazením a pojmenováním prvků vysoký - vyšší - nejvyšší a málo - méně - nejméně. Jejich výkony byly dosti rozporuplné. Problémové prvky například seřadili, ale nepojmenovali a naopak. U většiny dětí jsem se přesvědčila také o tom, že si pojmy málo - méně - nejméně zaměňovaly s málo - trochu - více. Je zřejmé, že se jim tyto pojmy pletou a nemají je dostatečně ukotveny. Nejlepších výsledků dosáhli dva chlapci, kteří všechny úkoly zvládli bez zaváhání, oproti dívkám. Takto úspěšná byla pouze jedna. Deset chlapců však úkoly nezvládlo vůbec, dívek až dokonce dvanáct.

tabulka č. 7

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nezvládá	37%	50%	43%
zvládá s dopomocí, seřadí, ale nepojmenuje	52%	46%	49%
zvládá samostatně, pojmenuje	11%	4%	8%
nejlepší výsledky	7%	4%	6%
nejhorší výsledky	11%	15%	14%

Doporučení:

Aby se výsledky dětí v této oblasti vylepšily, volila bych práci s pohádkami. Každá mateřská škola má soubor pohádek jejichž děj bývá rozdělen do několik okýnek, kartiček. Děti si budou procvičovat dějovou posloupnost, jak tomu bylo u předchozí oblasti, ale seznámí se zejména s pojmy, které dětem dělaly největší potíže a které nedokázaly

pojmenovat. Sněhurku a sedm trpaslíků mohou jmenovat od nejmenšího po největšího, taktéž Dlouhého, Širokého a Bystrozrakého. Je důležité, aby si děti byly jisté v pojmech, se kterými mají dále pracovat.

7.2.4 Určování množství předmětů

Zjištění:

Při určování množství předmětů, které byly na stole položeny, neměly děti téměř žádné problémy. Mnohé z nich počítají do 15, 20 a více. Některé děti předměty dokonce počítaly po dvou a jiné si na ně musely ukazovat, aby na žádné z nich nezapomněly. Jak je vidět, děti si vedly velice dobře. Nejhorší výsledky měl pouze jeden chlapec, který jedenkrát nenapočítal vůbec, jedenkrát s pomocí. Úkoly obsahují určení počtu množství do šesti.

tabulka č. 8

	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nevládá	3%	0%	2%
vládá s dopomocí	15%	16%	15,6%
vládá samostatně	81%	83%	82%
nejlepší výsledky	81%	83%	82%
nejhorší výsledky	3%	0%	2%

Doporučení:

Je potřeba vnímat pojem číslo. Zpívají-li děti píseň Jedna, dva, tři, čtyři, pět, co to Janku cos to sněd, většina dětí pořadí slov nezmění, ani nevynechá. Má-li ale spočítat rozložené předměty, někteří počítají jedna, pět, čtyři, dva, tři. Slova v písničce mají děti naučené nazpaměť, jako říkanku, ale nemají nic společného s počítáním. Umění rozlišit a určit počet prvků dané skupiny spočívá v tom, že využíváme znalosti třídění. Proto je velice důležité, aby děti uměly třídít. Děti počítají většinou prvky nějaké skupiny, například mají za úkol spočítat prvky ze skupiny ovoce. Jedno po druhém počítají, nazývají je správnými pojmy a poslední vyslovený pojem určuje celkovou hodnotu předmětů. Poté mohou děti počítat, kolik máme v souboru ovoce například jablek, hrušek, švestek, třešní. Důležité je, aby děti po sečtení byly schopni pořad říct jen to konečné číslo. Hrušek je pět, jablka jsou tři a třešně čtyři. Slova z uvedené říkanky, která původně jen rytmicky doplňovala text písně, nebo která

děti mechanicky odříkávají, dostávají touto činností obsah - stávají se slovy, která určují množství.

Nabídka her a aktivit:

- **Hra logik** - na jednu stranu hrací desky dávají děti malé tyčinky, které budou představovat konečné číslo. Na druhou stranu napichují hříbečky ve dvou barvách tak, aby se jejich součet rovnal počtu tyčinek
- **Hra s hrací kostkou** - děti si určí číslo. Jedno z dětí hodí kostkou a dá před sebe tolik kostiček (nebo knoflíků, kuliček, mincí apod.) kolik má na kostce teček. Spolu s ostatními řekneme, kolik musíme na kostce hodit, abychom dostali zvolené číslo na začátku.
- **Na molekuly** - děti chodí volně po třídě. Na pokyn se zastaví a musí utvořit skupiny s počtem dětí, který učitelka řekne. Děti často zapomínají počítat sebe a často se proto pletou. Kdo vytvořil skupinu se špatným počtem, vypadává.
- **Kukačka** - děti utvoří kruh a uvnitř si sednou děti, které učitelka vybere a vybere také jedno dítě, které bude kukačka. Poté chodí všichni v rytmu říkanky nebo nějaké písničky o kukačce a na slova hádej, hádej, počítej, musí kukačka (zvolené dítě) říct ostatním, kolik je v kruhu dětí - neříkají to číslem, ale kuká. Ostatní hádají, nebo opravují.

7.2.5 Určování tvarů

Zjištění:

Obdobně jako počítání množství děti nejvíce uspěly v určování geometrických tvarů. Jsou to poměrně jednoduché věci, které se v mateřských školách dělají a na které se dost dbá. Většina dětí tvary správně určila a pojmenovala. Bylo jen pár výjimek, které si nevěděly rady. Nejlepších výsledků dosáhli chlapci, ale zároveň pět z nich potřebovalo při určování radu a pomoc. Nejhorších výsledků dosáhl chlapec, který dvakrát úkol vůbec nezvládl a taktéž dvě dívky, které ani neporozuměly zadání, tvar mezi ostatními nenašly ani nepojmenovaly. U dívek byly také ale dobré výsledky, většina úkol splnila bez chyb, pouze tři z nich potřebovaly pomoc. Při určování tvarů často děti pletly pojmy. Nejčastěji říkaly místo kruh - kolečko.

tabulka č. 9

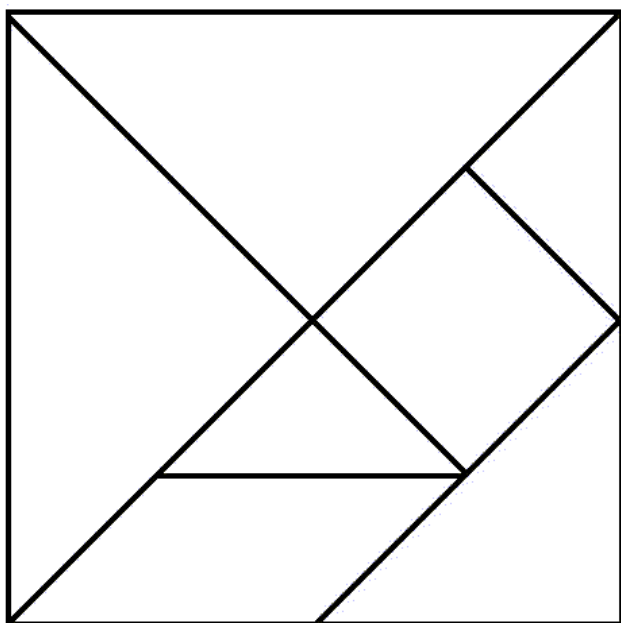
	CHLAPCI	DĚVČATA	CELKOVĚ
nevládá	4%	8%	6%
vládá s dopomocí	19%	12%	15,6%
vládá samostatně	77%	79%	82%
nejlepší výsledky	81%	83%	82%
nejhorší výsledky	3%	0%	2%

Doporučení:

Pro správné pojmenování předmětů je potřeba manipulace s nimi. Tvary vidíme ve věcech denní potřeby, hračkách, pracovních listech. Je třeba si uvědomit, že talíř, na kterém snídáme, vypadá jako kruh. Myslím si, že je zbytečné děti plést špatnými „dětskými“ názvy, které se poté snaží na základní škole opět přeučit. Učitelka by měla při všem užívat správného pojmenování a dávat tak správný vzor. Při ranním scházení se můžeme přeci posadit do kruhu, hřiště vypadá jako čtverec atd. Děti mají rády netradiční zadání, a proto můžeme pomocí geometrických tvarů také výtvarně zpracovávat zimu, nebo jaro.

Náměty a aktivity:

- **Tangram** - je hra, kterou vymyslel čínský rolník pro svého panovníka. Jsou to tvary skládající se ze čtverců, obdélníků, trojúhelníků.



Tyto tvary mohou děti pokládat na obrázky podle předlohy. Děti si ale také mohou vyzkoušet svou fantazii a skládat si z tvarů co chtějí. V současné době se Tangram vyrábí jako dřevěná

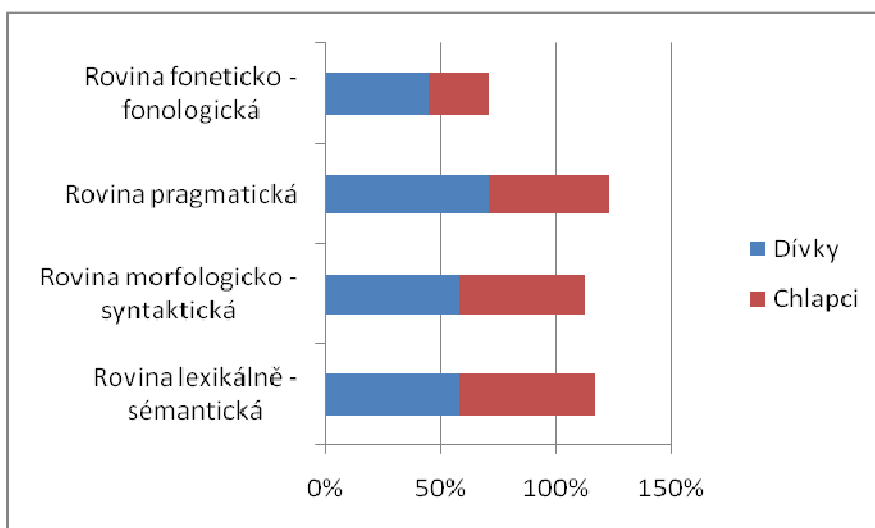
hra, ale pokud nemáme dostatek finančních prostředků, můžeme si ji vyrobit sami pomocí tvrdých barevných papírů, nebo již vyřazených dřevěných kostek, ze kterých nám šikovní tatínci vyřežou požadované tvary. Nabídku jednotlivých obrazců naleznete v přílohách.

III. Závěr

Všechny zkoumané děti předškolního věku jsou podle zjištěných údajů v souladu s jejich vývojem. Při každé činnosti, úkolu se objevila nejistota, neznalost. Nemůžeme však říci, že by děti nebyly pedagogy správně vedeny. Chtěla bych zde upozornit pouze na jednu holčičku, která téměř ve všech činnostech vykazovala nejasnosti až neschopnost problém vyřešit. Tato dívka má již odklad školní docházky, učitelé s ní pracují dostatečně, ale myslím si, že by potřebovala individuální přístup a menší kolektiv dětí, ve kterém by se mohla více projevit. Podle zjištěných údajů, které vychází ze zpracovaných záznamových archů, dělala dětem problém komunikace a slovní vyjadřování. Jejich slovní zásoba byla vysoká, ale neuměly ji používat. Při herních činnostech s dětmi komunikují normálně, nemají ostych, nebojí se cokoli říct. Jakmile se ale zeptá dospělá osoba, stydí se, neví si s úkolem rady, protože ho musí vyplnit sami. Nejsou ve skupině, která by je podržela. Nemají u sebe nikoho, kdo by jim mohl poradit. Zlepšení bych proto viděla v činnostech zaměřených více individuálně. Víím, že v dnešním vysokém počtu dětí na třídu se tato rada obtížně realizuje, ale stačí malá chvíle při ranním scházení, kdy si s dětmi promluvíme, zeptáme se, jak se měly, co dělaly a rozvážeme jim tak trochu jejich jazýčky. Ve škole se jich také budou ptát a budou chtít výkony v určitých oblastech. Při frontálních činnostech se často stává, že vyvoláváme a ptáme se pořád těch samých dětí. Ty slabší děti se moc neprojevují, mají strach, nejsou si jisté.

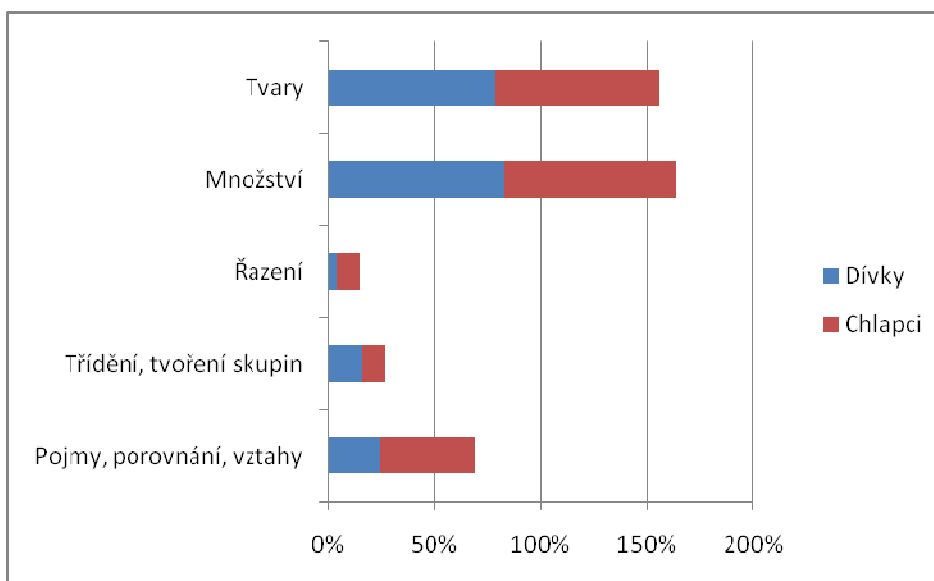
Pokud se podíváme na výsledky pozorování, děti v předškolním věku dosahují požadovaných kompetencí. Všímají si problémů kolem sebe a chtějí tento problém vyřešit. Nejdříve se snaží všechno zvládnout samo, ale pokud si není jisté, požádá o pomoc dospělého. Setkala jsem se však s takovou neviditelnou pomocí, kdy děti sedí, mají sklopenou hlavu a neví, jak mají říct nevíím, pomozte mi. Souvisí to opět s řečí a komunikací. Měli bychom děti více připravovat na výhru i prohru a ujasnit si, že i ten který prohraje nebo si neví rady, se nestydí a požádá o pomoc. Pro tento případ se mi velice líbí motto Montessorri pedagogiky: „*Pomoz mi, abych to udělal sám*“. Všechny splněné úkoly děti vypracovaly na základě dřívějších zkušeností. Pro tyto typy úloh nemělo moc prostoru vyjádřit svou fantazii a pokusit se úkol vyřešit experimentem či originálním nápadem, takže nemohu posoudit, zdali děti danou kompetenci dosáhly. Co je zřejmé je fakt, že si děti dávají do souvislostí a algoritmů postupy, které poté aplikují na jiném úkolu, i když jeho dokončení není zcela správné.

Chlapci i děvčata se úkolů zhostili dobře a myslím si, že až na pár výjimek by se jejich výkony mohly rovnat. Podívejme se tedy na graf jejich úspěšnosti v oblasti řeči.



V první rovině si lépe vedly dívky a jejich úspěšnost byla kolem 50%. Chlapci tak úspěšní nebyli, ale vylepšili svůj průměr v další rovině. Na stejné, či dokonce podobné úrovni byly děti ve třetí rovině, kdy byly jejich výsledky téměř shodné. Jedná se zde převážně o to, jak správně jsme děti v ranních činnostech, hrách a jejich osobitých projevech pozorovaly a značily si jejich projevy. Poslední rovina vykazuje taktéž téměř shodné hodnoty. Lépe si zde však vedli chlapci. Podle tohoto grafu můžeme tedy říci, že dívky i chlapci v úkolech chybovali, ale převážně dosahovali stejných výsledků.

Nyní se podívejme na výsledky úspěšnosti dětí v oblasti myšlení a základních matematických představ.



Tato oblast vykazuje již zajímavější hodnoty. Při určování tvarů byly výkony obou pohlaví na téměř shodné pozici, taktéž tomu je i u množství. Nejvíce problémů však dělalo řazení. Dívky zde dosáhly nižších výkonů než chlapci. Ti si vedli lépe i v další oblasti, kterou byly pojmy, porovnávání a vztahy mezi předměty. Chlapci dosáhli vyšších výsledků a můžeme říci, že jejich logické uvažování bylo lepší. Lépe si věci představují a logicky uspořádají. Všechny děti vykazovaly výborných výsledků při určování množství a tvarů. Děti ve věku pěti až šesti let by podle psychologů měly umět napočítat do 15 a mít povědomí o množství do 10. Mnozí však počítají do 20, 50, 100 a nemají to pouze mechanicky naučeno. Jsou schopni určit množství těchto čísel na konkrétních příkladech. Počítání vládne ve všech činnostech. Jakmile se děti naučí čísla jmenovat a graficky rozeznávat, používají své nabitě schopnosti všude. Počítají sebe, kamarády, věci kolem, v přírodě. Určují bez větších problémů množství do 30. Musíme si uvědomit, že na dnešní děti má vliv i vývoj techniky. Většina předškolních dětí ovládá v dnešní době počítače, mobily, počítačové hry, fotoaparáty, notebooky. Sami si umí elektroniku spustit, sami ji dokážou ovládat a rozumí všem ikonám, které se na obrazovce objeví. Nedávno mě takto mile překvapil můj pětiletý synovec. Sám spustil počítač, sám si otevřel podle ikonografických znaků a známých postupů program malování a v něm mi dokázal nakreslit sluníčko pro radost. Nejdříve jsem žasla nad tím, jak umí ovládat myš. Poté jsem se však ulekla toho, že se mu pletou barvy. Vývoj je rychlý. Mnozí s ním souběžně postupují, jiní dobíhají.

Všichni učitelé mateřských škol by měli dbát na rozvoj řeči i myšlení současně. Jak již bylo zmíněno, řeč je prostředkem myšlení a tvoří spolu nerozlučnou dvojici. Rozvoj všech kompetencí a především těch k řešení problémů musí být nastaveny také v školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) dané mateřské školy. Mateřská škola Herrmannova má název ŠVP „*Putování s bílou velrybou*“. Charakteristikou tříd předškolních dětí je dosažení očekávaných výstupů v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně - kulturní a environmentální. Hlavními principy programu je respektování rozdílných potřeb dětí jako subjektů výchovy a vzdělávání. Vyrovnání podmínek pro všechny děti včetně skupin sociálně, ekonomicky, zdravotně či jazykově znevýhodněných. Hlavními cíly, které se zaměřují na řeč a myšlení jsou:

- rozvíjení řeči dítěte
- rozvíjení komunikace a spolupráce
- motivace dítěte k aktivnímu poznávání, povzbuzování chutě k učení
- podpora v zájmu o nové a neobjevené věci kolem sebe

- rozvíjení schopnosti přemýšlet a rozhodovat se³⁵

Tyto cíle nám tedy dokazují, že již ve školním vzdělávacím programu je na rozvoj těchto schopností a dovedností myšleno. Dítě se rozvíjí komplexně a všestranně.

Použité materiály, které byly k danému výzkumu přiloženy, vykazují pozitivní i negativní hodnocení. Některé obrázky byly dětem nejasné, nevěděly jak je správně pojmenovat. Bylo by vhodnější využít také jiných materiálů, které děti znají. Zkoumání by tak pro ně bylo zábavnější a zajímavější a možná by dosáhlo lepších výsledků.

Hlavní přínos v práci shledávám ve zjištění stávající situace na konkrétní mateřské škole. Jelikož jsem pedagogem na této škole, mohu kolegům výsledky sdělit a nabídnout soubor pomůcek a materiálů, které jsem díky tomuto výzkumu sesbírala. Děti tyto typy úloh mohou provádět dál a učitelé si mohou zapisovat, zdali se dítě v dané oblasti zlepšilo či nikoliv. Nabídkou k práci jsou nejen pracovní listy, ale také didaktické hry, které děti budou bavit. Učitelé je mohou zařazovat do všech forem práce a využít tak chvíle pro jejich zdokonalování. Většina návodů jde vytvořit v podmínkách běžné mateřské školy a nebude pro ni časově ani finančně náročná. Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí i jiné schopnosti a dovednosti - zrakové, sluchové, prostorové a časové vnímání. Všechny jsou základem pro před-číselné představy, ze kterých se postupně utvářejí představy číselné. Je proto důležité, aby učitelé měli znalosti v těchto oblastech a nabízeli tak dětem činnosti rozvíjející prostorovou orientaci, orientaci v ploše, vnímání času a ročního období, změny počasí a podnebí a mnoho dalších, které vedou k rozvoji a vytváření kompetencí k řešení problémů.

³⁵ KUBÍKOVÁ, U.: *Školní vzdělávací program. Putování s bílou velrybou*. Olomouc: MŠ Herrmannova, 2009.

Použitá literatura a prameny

- BEDNÁŘOVÁ, J.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J.: *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- GRECMANOVÁ, H. a kol.: *Obecná pedagogika II*. Olomouc: nakladatelství Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M.: *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1367-1.
- KLENKOVÁ, J.: *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2005.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOHOUTEK, R.: *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o., 1996. ISBN 80-8586-7-94-X.
- KOHOUTEK, R.: *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o., 1996. ISBN 80-7204-064-2.
- KROPÁČKOVÁ, J.: *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: UK, PedF, 2008. ISBN 978-7290-377-1.
- KŘÍŽOVÁ, J., MRUŠKOVIČOVÁ, L.: *Rozvíjení základních matematických představ v mateřské škole*. Praha: Vydavatelství Naše vojsko, n.p., 1988.
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- LAUBEROVÁ, K., MIOZGOVÁ, M.: *Předškoláci ve škole*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-576-9.
- MAŘÍKOVÁ, R. a kol.: *Jdeme do školy*. Brno: MC nakladatelství, 2001. ISBN 978-80-86307-87-9.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H.: *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: SPN, 1988.
- PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3.
- SCHLLER, P.: *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-4.

SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996-2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.

RENDLOVÁ, H.: *Šimon půjde do školy*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: B Print, s.r.o., 2005. ISBN 80-903579-0-3.

ANOTACE

Jméno, příjmení	Bc. Hana Chrástecká
Katedra:	Primární pedagogika, PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby	2012

Název práce:	Kompetence k řešení problémů u dítěte ukončující předškolní vzdělávání
Název v angličtině:	Competence solving problems of child who finishes pre-school education
Anotace práce:	Diplomová práce obsahuje teoretická východiska, na jejichž základě je sestavena empirická část. Práce je specifikována na děti předškolního věku. V empirické části jsou teoretické poznatky prakticky ověřeny. Pomocí nich zjišťujeme, jestli děti předškolního věku dosahují požadovaných kompetencí k řešení problémů a na jaké úrovni jsou u nich řečové schopnosti, myšlení a myšlenkové operace.
Klíčová slova:	Předškolní věk, kompetence k řešení problémů, klíčové kompetence, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, myšlení, myšlenkové operace, základní matematické představy, řeč, kognitivní vývoj, ovlivňující faktory.
Anotace práce v angličtině:	The diploma thesis contains a theoretical basis on which the empirical part is assembled. The work is specified for preschool child. The theoretical findings are verified in the empirical part. Using these we try to find out, if the preschool children are able to reach the required competence for solving problems and what is the level of their speech, cerebation and thought process.
Klíčová slova v angličtině:	Pre-school age, solving problems competence, key competence, the Framework Educational Programme for Preschool Education, cerebation, thought process, basic mathematical imagination, speech, cognitive development, influencing factors
Přílohy vázané v práci	obrazový materiál, fotografie
Rozsah práce:	61 stran, příloh vázaných v práci 22
Jazyk práce:	český