

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Lucie Střelcová

**ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO
VĚKU JAKO PŘÍPRAVA NA ÚSPĚŠNÝ VSTUP DO ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. Dominika Stolinská

Prohlášení:

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

V Rakvicích dne 27. 3. 2012

.....

Lucie Střelcová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Dominice Stolinské, za odborné vedení diplomové práce a za poskytování cenných rad a informací. Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol, díky kterým jsem získala důležité informace v dotazníkovém šetření.

Lucie Střelcová

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	9
1.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku	9
1.2 Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku	10
1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku.....	12
1.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku	13
2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY	15
2.1 Školní zralost.....	15
2.1.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav.....	16
2.1.2 Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí.....	17
2.1.3 Úroveň průřesnosti.....	19
2.1.4 Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální zralost)	19
2.2 Školní připravenost	19
2.3 Zápis do školy	20
2.4 Odklad školní docházky	20
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.1 Předškolní vzdělávání v dokumentech.....	22
3.2 Úloha mateřské školy ve vzdělávání.....	23
3.3 Cíle předškolního vzdělávání.....	23
4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	26
4.1 Klíčové kompetence ve vzdělávání.....	27
4.2 Klíčové kompetence v RVP PV	27
4.3 Rozvoj klíčových kompetencí v předškolním věku	28
5 HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	30
5.1 Znakry hry	30
5.2 Přínos hry pro dítě.....	31

6. CÍL PRÁCE	35
7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	36
7.1 Metodologie výzkumného šetření	36
8. VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT	38
10 APLIKAČNÍ ČÁST	53
10.1 Tvorba aplikační části	53
10.2 Rozložení jednotlivých klíčových kompetencí	53
10.2.1 Kompetence činnostní a občanské	54
10.2.2 Kompetence k řešení problémů.....	66
ZÁVĚR	79
LITERATURA	80
SEZNAM ZKRATEK	
SEZNAM PŘÍLOH	
ANOTACE	

ÚVOD

V diplomové práci se zabývám otázkou odkladu školní docházky, jeho nejčastějších příčin a prospěšnosti pro dítě. Dále se zaměřuji na klíčové kompetence a možnosti jejich rozvíjení. Zjišťuji, zda učitelky mateřských škol rozumí klíčovými kompetencím a jestli je zařazují a následně rozvíjí i ve své výchovně-vzdělávací práci.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část, čerpána z odborné literatury, je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola představuje předškolní věk obecně. Zabývám se v ní vývojem motorickým, poznávacími procesy, emočním a sociálním vývojem dítěte. Tato kapitola je zařazena z toho důvodu, že považuji za důležité, aby se každá učitelka mateřské školy dobře orientovala ve vývojové psychologii dítěte předškolního věku. Těžko lze rozvíjet dítě, pokud nevím, co v jakém věku je schopno zvládnout a co ne. Druhá kapitola je zaměřena na vstup dítěte do školy. Uvádím zde informace o školní zralosti, školní připravenosti, zápisu do školy a odkladu školní docházky. Tuto kapitolu jsem zařadila proto, že zápis a následný nástup do základní školy je završením docházky do mateřské školy a tudíž i důležitý životní mezník v životě dítěte. Třetí kapitola se věnuje předškolnímu vzdělávání. Vymezuji zde úlohu mateřské školy ve vzdělávání a cíle tohoto vzdělávání. Další kapitola je zaměřena na klíčové kompetence. Zde popisuji klíčové kompetence v obecném pojetí, především se zaměřuji na klíčové kompetence ve vzdělávání, konkrétně ve vzdělávání předškolním. Kapitolu uzavírá podkapitola o rozvoji klíčových kompetencí. V poslední kapitole teoretické části se zabývám hrou. Hrou, protože ji považuji za jeden z nejdůležitějších prostředků ve vzdělávání v mateřské škole a i jako efektivní prostředek pro již zmiňovaný rozvoj klíčových kompetencí. Uvádím zde znaky hry a přínos pro rozvoj dítěte.

Druhá polovina diplomové práce je rozdělena na dvě části. Na část empirickou a část aplikační. V empirické části se prostřednictvím dotazníkového šetření zabývám následujícím. Zjišťuji, jaký nejčastější důvod odkladu učitelky mateřských škol zaznamenávají a zda si myslí, že je odklad pro dítě prospěšný. Dále zjišťuji, jestli se snaží s dítětem, které má odklad pracovat jinak, tak nějak navíc. Také jsem se zabývala problematikou klíčových kompetencí, které podle mě dělají učitelkám stále trochu problémy. Zaměřila jsem se hlavně na to, jak chápou pojem klíčové kompetence a jestli si myslí, že je umí rozvíjet. Jednou z otázek je také to, jestli kurikulární dokumenty poskytují k rozvoji klíčových kompetencí dostatečnou oporu.

V aplikační části jsem rozpracovala klíčové kompetence, které učitelky uvedly jako pro ně nejvíce obtížně zařaditelné do výchovně-vzdělávací práce. Vybrané klíčové kompetence jsem rozložila a vybrala k nim aktivitu, kterou lze daný cíl rozvíjet.

Cílem diplomové práce je tedy zmapovat, jak často, se učitelky MŠ setkávají s odkladem školní docházky a zda si myslí, že je pro dítě prospěšný. Dalším cílem je zjistit, jestli učitelky MŠ považují rozvoj klíčových kompetencí za důležitý a jestli jim kurikulární dokumenty přinášejí dostatečnou oporu pro rozvoj kompetencí. Taky se pokusím zachytit úroveň rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí.

Výchozím materiálem budou rozpracované klíčové kompetence, které mohou učitelkám mateřských škol sloužit jako inspirace při již zmiňovaném rozvoji klíčových kompetencí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Průcha, Walterová, Mareš (2003) vymezují předškolní věk jako vývojové období od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku věku.

Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že předškolní období trvá od tří do šesti až sedmi let. Konec tohoto období ale není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně – nástupem do školy.

Tento věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V poznání světa dítěti pomáhá představivost. Dítě si svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem a potřebám. Přetrvávající egocentrismus u dítěte ovlivňuje uvažování i komunikaci. Předškolní věk je označován i jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v oblasti sociální, pro kterou je typický přesah rodiny a rozvoj vrstevnických vztahů. V tomto období se dítě učí chování k různým lidem, učí se spolupracovat i prosadit se (Vágnerová, 2005).

Šulová (In Mertin, Gillernová, 2003) nazývá toto období obdobím hry, protože právě při hře se dítě projevuje nejaktivněji.

1.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

V předškolním věku se mění tělesná konstituce dítěte. Baculatost typická pro batolecí období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem období probíhá „perioda růstu“ a mluvíme o období vytáhlosti (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Zdokonaluje se a zlepšuje kvalita pohybové koordinace. Dítě je hbitější a jeho pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. V rámci společenských činností s rodiči nebo jinými dospělými dokáže velmi dobře napodobovat sportovní aktivity. Proto je tento věk vhodný pro začátek sportů, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci, jako je lyžování, plavání nebo jízda na kole. Většina her v tomto období je spojena s pohybem (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Větší zručnost se projevuje i v rychle narůstající soběstačnosti – dítě dokáže samo jíst, oblékat se a svlékat, uklízet si věci, zavazovat tkaničky a samostatně pečovat svou hygienu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zhruba ve věku šesti let je dovršena osifikace zápěstních kůstek, což má velký význam pro rozvoj jemné motoriky. Ta dítěti umožňuje manipulaci s tužkou, nůžkami, příborem či chytání a házení míče. Tím je rozvíjena manuální zručnost dítěte. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci jedné z mozkových hemisfér je buď pravák, nebo levák. Pokud je činnost obou hemisfér stejná, jedná se o ambidextrii (nevyhraňenou lateralitu) (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby. Od spontánního čarání (kolem dvou let) kdy je kresba dítěte mnohoznačná, až ke schopnosti napodobit základní tvary a spontánně namalovat postavu člověka (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí, že kresba vyjadřuje rozumové pochopení světa dítěte.

1.2 Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku

„Dítě bylo dlouho pokládáno za „dospělého v malém“. Dnes už víme, že dítě vnímá, myslí a vyrovnává se se světem jinak, než dospělý.“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 77).
Poznávací procesy se u předškolního dítěte vyvíjejí velmi intenzivně.

Percepce (vnímání) u dítěte předškolního věku převládá synkretické (celistvé), kdy dítě není schopno vyčlenit podstatné části předmětů nebo rozeznat základní vztahy mezi nimi. Předmětem vnímání jsou nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost, nebo mají vztah k jeho aktuální činnosti. Dítě dokáže kromě základních barev rozeznávat i barvy doplňkové. Zpřesňuje se čichové a chuťové vnímání. Významným zdrojem informací je hmat, kterým dovede rozlišit vlastnosti předmětu, ale i jej pojmenovat. (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003). Rozvíjí se i zraková a sluchová diferenciací, která je nezbytným předpokladem pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Pro vnímání je typické, že je neanalytické, egocentrické a subjektivně zabarvené. Jeho rozvoj není ovlivněn jen stavem analyzátorů, ale i myšlením a vlastní zkušeností dítěte. Vnímání dítěte je spojeno s aktivní činností a s experimentováním (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

V **myšlení** dochází k výrazné vývojové změně. Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň názorného, intuitivního myšlení. Dítě dokáže uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podrobností. Zaměřuje se na to, co vidělo a na to, co u toho prožilo. Myšlení je egocentrické, objevují se obtíže s přijímáním názorů druhého. Dítě umí třídit předměty podle jednoho rysu, umí vyvozovat závěry, ale úsudky jsou závislé na názornosti.

Rozvíjí se pojmové myšlení, kdy dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Z počátku dokáže dítě identifikovat jednotlivé druhy věcí, ale nechápe podstatné souvislosti mezi nimi. Prudký rozvoj nastává mezi čtvrtým a šestým rokem, který se projevuje tendencí utvářet všeobecné rodové pojmy. Dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Mezi významné charakteristiky myšlení patří antropomorfismus (tendence polidšťování předmětů), prezentismus (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti) a fantazijský přístup (fantazie převládá nad logickou skutečností) (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Poznávací aktivita v předškolním období se odráží i v rozvoji **řeči** a její **slovní zásobě**. V tomto období dítě ví, že vše kolem něj má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Dítě se tak začíná zajímat o souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou roli zde hrají rodiče, prarodiče či učitelky mateřských škol, aby zvědavost dítěte uspokojovali (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Dítě si v předškolním období osvojí asi 2000 až 2500 nových slov, přičemž jeho slovní zásoba v šesti letech dosahuje 3000 až 4000 slov. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování) a řeč se stává dominantním dorozumívacím prostředkem. Ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v tomto období objevují jisté disproporce. Na počátku předškolního věku je typické, že řeč zaostává za myšlením, to znamená, že myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč. Počátkem druhé poloviny předškolního věku však nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita a řeč tak předbíhá myšlení. Typickou činností pro toto stadium je vymýšlení slov pro označení toho, co dítě nezná. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a sociálním chování (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Základním rysem **paměti** je konkrétnost a mimovolnost. První projevy úmyslné paměti se projevují až na konci předškolního období. Převládá paměť mechanická, která se opírá o vnější náhodné znaky, ale rozvíjí se i paměť slovně logická, která postihuje vztahy

vnitřní. Znamé a opakující se události dítě dokáže na základě logického sledu a souvislostí reprodukovat (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Šulová (In Mertin, Gillernová, 2003) dodává, že paměť předškolního dítěte je krátkodobá, avšak mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé. Dítě je schopno si zapamatovat (někdy i na celý život) především citově zabarvené situace.

Na začátku období je **pozornost** nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě dokáže lépe a déle soustředit, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti však nezávisí pouze na věku dítěte, ale i na jeho temperamentových zvláštnostech a na druhu prováděné činnosti (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Představivost je obohacována rozvojem vnímání dítěte. Vybavování představ je plynulejší, o čemž svědčí schopnost dítěte reprodukovat děj příběhu či popisovat prožité události. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, které jsou uplatňovány jak ve výtvarném projevu, tak ve hrách. Představivost je uplatňována v hrách námětových, ale i v reálném životě. Pomocí fantazijních představ si dítě vysvětluje realitu. Představy mohou být tak živé, že je dítě nedokáže odlišit od vjemů a považuje je za realitu – tzv. eidetismus (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

V předškolním věku je zdrojem citových zážitků dítěte především konkrétní činnost. Dítě má radost ze spontánní činnosti a rozvíjí se smysl pro humor. Zlost nebo vztek se projevují méně často, především při neúspěchu v nějaké činnosti. Kolem čtvrtého roku převládá strach z neznámého prostředí, neznámých lidí a nereálných situací, tento strach však postupem času ustupuje. Starší předškolák začíná pociťovat obavy z fantastických bytostí nebo si začíná uvědomovat strach ze smrti, nemoci nebo války (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Toto období je také důležité pro formování základních citových projevů dítěte. Prožívání je velmi intenzivní, avšak krátkodobé a proměnlivé. Dítě začíná ovládat své citové projevy, je kritické i samo k sobě. Dokáže ohodnotit své chování, politovat se či zlobit se samo na sebe. Je utvářen sebecit, se kterým souvisí pocit vlastní identity a sebevědomí. Na důležitosti získávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie) (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické. City sociální se vyvíjejí jak ve vztahu k dospělým, tak ve vztahu k dětem. Na počátku dominují

vztahy k dospělým. Ve vztahu k vrstevníkům se objevuje potřeba kontaktu, partnerství především ve hře. Dítě si vytváří citový vztah i k sobě samému tzv. sebecit. Tento vztah je motivovaný egocentrismem. Intelektuální (poznávací) city vyvolávají kladně emoce projevující se radostí z poznávání, z nové činnosti nebo při získávání nových zkušeností. Estetické city umožňují vnímat krásno kolem dítěte. Jsou rozvíjeny vnímáním hudby, při výtvarných činnostech nebo při poslechu pohádky. Dítě prožívá příjemné citové stavy u něčeho, co považuje za hezké. Etické city jsou rozvíjeny v souvislosti s tím, co dítě vnímá jako dobré a špatné, co smí a nesmí, co je správné a nesprávné. Dítě je uspokojeno pochvalou, pocity viny může prožívat při kárání. Na rozvoj těchto citů má vliv především vzor dospělého člověka. Vyšší city jsou výsledkem sociálního učení (Plevová In Šimíčková-Čížková, 2003).

1.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

Socializace je chápána jako celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinci osvojují specifické formy lidského jednání a chování, jazyk, poznatky, hodnoty a kulturu a začleňují se tak do společnosti. Socializaci dítěte můžeme členit do tří etap, v první etapě se dítě identifikuje a matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti, v druhé etapě se snaží osamostatnit a najít své místo v síti sociálních vztahů a vytváří si základ vlastností a hodnot. Ve třetí etapě se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systémů sociálních rolí, které nejsou vymezeny životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V procesu socializace dítěte předškolního věku dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách.:

1. **Zkvalitnění a vývoj sociální reaktivity.** Jedná se o vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Tento vývoj probíhá již od narození, ale právě v předškolním období se dítěti poprvé naskytují příležitosti odlišných vztahů s vrstevníky (s dětmi mladšími, staršími, opačného pohlaví, stejného pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnějšími), dále s rodiči, prarodiči, ale i sourozenci a s cizími dospělými.
2. **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací.** Jedná se o přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Jde o postupný proces, ve kterém jsou

u dítěte na základě příkazů a zákazů postupně vytvářeny všeobecně přijímané normy.

3. **Osvojení sociálních rolí.** To je takových, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti a to s přihlédnutím k jeho věku, pohlavní či společenskému postavení. Děje se uvnitř a vně rodiny. Uvnitř rodiny dítě pozoruje chování, které náleží k určitým rolím. Jeho uplatňování, trénování a modifikování se děje už i mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo v mateřské škole. V předškolním období je dítě schopno vyjmenovat několik svých rolí. Toto uvědomění je významným krokem v procesu formování vlastní identity (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V procesu socializace v předškolním věku je důležité věnovat pozornost i významným sociálním vztahům. V první řadě dochází k růstu významu vrstevníků. Vrstevníky dítě potřebuje ke hrám, ve vrstevnické skupině zkouší to, co odpozovalo v rodině, zkouší různé role, formy chování a sleduje reakci na ně. Učí se své jednání modifikovat, zažívá situace, kdy je skupinou řízen, nebo naopak skupinu řídí. Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, aby dítě umělo měnit role – podřídit se, pečovat o menší, prosadit se. Toto vše umožňuje rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoj motoriky a interiorizace sociálních norem.

Kontakt s vrstevníky je důležitý i pro formování vlastního Já. Je utvářena schopnost měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého. Základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině, stejně důležitou úlohu ale v předškolním období ale sehrává i vrstevnická skupina (Šulová In Martin, Gillernová, 2003).

V této kapitole jsem se věnovala charakteristice předškolního věku. Shrnuji v ní poznatky o vývoji motorickém, poznávacích procesech, emočním a sociálním vývoji dítěte. Tyto informace jsem zde poskytla hlavně proto, že je považuji za obzvlášť důležité pro každou učitelku mateřské školy. Pro to, aby mohla dítě dostatečně rozvíjet, totiž potřebuje znát jeho možnosti a schopnosti v určitém věkovém období.

V následující kapitole budu poskytovat informace o školní zralosti, školní připravenosti, zápisu do školy a odkladu školní docházky. Tato oblast je z hlediska preprimárního školství významná hlavně proto, že jde o završení předškolního vzdělávání.

2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Období nástupu do základní školy patří k významné události v životě člověka. Vstup dítěte do základní školy představuje velkou změnu v celém jeho dosavadním způsobu života a pro většinu dětí znamená značnou zátěž. Dítě, které si dosud převážně hrálo a vykonávalo činnosti dle svého zájmu, je náhle tlačeno k soustavné a disciplinované práci, která je kontrolována autoritou a přičemž důvod učení chápe pouze velmi nezřetelně. Dítě je zapojeno do kolektivu dětí, navíc se musí obejít delší dobu bez rodičů. Velké nároky jsou ve škole kladeny na koncentraci pozornosti dítěte.

Problematikou nástupu dítěte do školy se zabýval už Jan Amos Komenský ve své knize „Informatorium školy mateřské.“ Jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky stanovil šestý rok, ale zároveň i upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Ve vývojově psychologické literatuře se v souvislosti s tímto tématem setkáváme především s pojmy školní zralost a školní připravenost. Tyto termíny bývají často zaměňovány. Přestože oba vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků vzdělávání na základní škole, pro každý termín je určujícího a typického něco jiného. Oba termíny mají společný základ, kterým je možnost zvnějšku ovlivnit tento stav kvalitou prostředí a péče, které umožní dítěti zvládat nové požadavky. Dále mají společné to, že dovednosti v oblasti fyzické, psychické či sociální jsou ovlivněny vnitřními dispozicemi (zralostí centrální nervové soustavy a kognitivních procesů), které mají vliv na dokončení vývoje etapy, která se váže k šestému roku života. Rozdílem v pojetí termínů školní zralost a školní připravenost je, že pojem školní zralost zahrnuje míru rozvoje z pohledu fyzické zralosti a psychické zralosti. Míru zralosti posuzují především pediatři a psychologové. Školní připravenost je spíše pojímána jako pedagogický pohled na úroveň stavu připravenosti na započetí školní docházky. Tuto způsobnost posuzuje především pedagog (Koťátková, 2008).

2.1 Školní zralost

Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádějí, že školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená takový stav dítěte, který se projevuje na takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.

Podrobnější definici uvádí Kořátková (str. 114, 2008): „*Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se a s aktivní pozorností a odpovídající reagováním.*“

Při posuzování školní zralosti posuzujeme 4 nejdůležitější oblasti:

1. tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav.
2. úroveň vyspělost poznávacích (kognitivních) funkcí.
3. úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky).
4. úroveň zralosti osobnosti (emociálně-sociální) (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.1.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav

V této oblasti bývají obvykle posuzovány následující znaky:

- věk dítěte, jeho výška a hmotnost,
- přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace,
- vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace zraku a ruky),
- dokončení 1. strukturální přeměny,
- míra zralosti CNS
- celkové zdraví dítěte (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2003).

V tělesné oblasti můžeme u dítěte pozorovat určité **proměny stavby jeho těla**. Mizí dětské zaoblení, dítě se vytahuje a hrudník se zřetelně odděluje od břicha. Prodlužují se končetiny (orientací je tzv. filipínská míra), dochází k osifikaci ruky, upevnění zádového svalstva a započetí druhé dentice.

Typický věk pro nástup do školy je **6 let**. Dosažení této věkové hranice 6 let (do 1. září daného školního roku), ale nemusí znamenat fyzickou zralost vhodnou pro nástup do školy (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Tělesná vyspělost (tedy výška a váha) není a ani nemůže být hlavním ukazatel zralosti, ale je potřeba ji brát v úvahu. Drobnější tělesná konstituce může, ale nemusí, způsobovat snadnější unavitelnost nebo nižší odolnost vůči psychické zátěži. Může být také nevýhodou v tom kolektivu, kde je většina spolužáků starších, případně fyzicky vyspělejších (Bednářová, Šmardová, 2010).

Přiměřená pohybová koordinace s sebou přináší **celkové motorické zklidnění**. Dítě neplýtvá silami, pohyby jsou úspornější a efektivnější, má radost z pohybu, ale dokáže ho usměrnit. Dítě zvládá přesné pohyby, které jsou patrné v kresbě a psaní.

Dočasnou disharmonii k oblasti duševní i tělesné způsobuje **první strukturální přeměna**. Je proto vhodné, aby byla dokončena ještě před vstupem do základní školy. Při první strukturální proměně dominuje střídání aktivity a stavů únavy či ochablosti, dočasně klesá odolnost vůči infekcím a dítě hodnotíme jako rozkolísané, labilní.

Podmínkou úspěšného učení je i **přiměřený stupeň zralosti CNS**. Příliš časně učení je obtížné a zdoluhavé, naopak učení, které nastupuje ve vhodnou dobu je snadné a kvalitní (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2003).

Posouzení somatického vývoje a zdravotního stavu dítěte je v kompetenci praktického či odborného lékaře. Vyjadřují se k ní také rodiče a učitele mateřské školy (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.1.2 Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí

Dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech je důležitá pro zvládání trivia (čtení, psaní, počítání). U dítěte je třeba posoudit, zda vývojově odpovídá vrstevníkům, zda za nimi mírně zaostává nebo se jeví jako opožděné.

Do skupiny kognitivních předpokladů patří následující schopnosti:

- vizuomotorika, grafomotorika
- řeč
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- vnímání prostoru
- vnímání času
- základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte. Prostřednictvím pohybu a manipulace s předměty dítě poznává svět, hraje si a osamostatňuje se. Pro **rozvoj hrubé motoriky** je důležité poskytovat dítěti dostatek podnětů k přirozenému pohybu a podporovat ho v aktivitách přiměřeným jeho věku. Koordinaci těla a jemných pohybů

rukou či souhru rukou a očí si dítě cvičí tím, že se učí oblékat, stolovat, pomáhat v domácnosti. Je důležité dítě motivovat ke kreslení, vymalovávání, dokreslování. Dobře rozvinutá **vizuomotorika a grafomotorika** je podmínkou a předpokladem pro psaní.

Přiměřeně rozvinutá **řeč** je důležitá z mnoha důvodů. Na řeč a komunikační schopnosti jsou ve škole kladeny velké nároky. Dítě musí mluvenému projevu porozumět, aby chápalo, co je po něm vyžadováno a aby porozumělo výkladu. Dále je známo, že řeč se prolíná s myšlením a jejím prostřednictvím se dítě projevuje a sděluje, co si myslí. Řeč je také důležitá pro soužití a postavení v kolektivu. Právě období, do šestého až sedmého roku je pro vývoj řeči tím zásadním. V tomto období bychom se měli dítěti věnovat, rozvíjet jeho slovní zásobu, mluvní aktivitu. Pro rozvoj řeči má zásadní význam sluchové vnímání.

Sluchové vnímání rozvíjíme četbou čtených pohádek, vyprávěním příběhů, hrami, při kterých dítě lokalizuje zvuk nebo určuje zdroj zvuku. Dále učíme dítě zvuky rozeznávat a naslouchat a rozeznávání různým zvukům z prostředí. Pokud je sluchové vnímání v době začátku školní docházky oslabené, mohou nastat problémy ve čtení, psaní nebo zapamatování si.

Od raného věku je nezastupitelným pro poznávání světa **zrakové vnímání**, které ovlivňuje rozvoj řeči, vizuomotorickou koordinaci, prostorovou orientaci a základní matematické představy. Ve školním věku je zrakové vnímání důležité mimo jiné pro rozpoznávání čísel, písmen, pro čtení, psaní a počítání.

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky, školních dovedností. Po nástupu do školy ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech. Promítá se do tělesné výchovy i rukodělných činností.

Podmínkou pro **orientaci v čase** je uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti při běžných činnostech, například při osvojování jednotlivých kroků při sebeobsluze. Během školní docházky je odhad časů důležitý při plnění jednotlivých úkolů a rozvíření sil. Pro vnímání času má význam i určitý režim pře den, v týdnu, v roce.

Na vytváření **matematických představ** se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností, mezi které můžeme zařadit motoriku, zrakové, hmatové, sluchové, prostorové a časové vnímání a řeč. Ty jsou základem předčíselných představ, ze kterých jsou pozvolna utvářeny číselné představy. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním, pokračuje tříděním podle druhu, podle barvy, podle velikosti, podle tvaru.

Později dokáže dítě třídit i podle více kritérií (např. podle barvy a velikost). Dítě také pozná, co do skupiny nepatří. Při rozvíjení základních matematických představ je důležité nejprve pracovat s předměty, nejlépe reálnými, teprve potom přejít na obrázky.

2.1.3 Úroveň práceschopnosti

U dítěte školního věku se předpokládá přiměřená míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé, při vypracovávání úkolu. Práceschopnost je podmíněna hlavně vyzrálostí CNS, ale souvisí i se zralostí osobnosti a tím, jak bylo dítě vychovááno. Je důležité vést dítě k respektování určitých pravidel a limitů, podporovat jeho samostatnost a zadávat mu drobné povinnosti. Dítě bychom neměli ponechávat nudě, ale umožnit mu do sytosti si pohrát, ale i probouzet zájem o různorodé činnosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.1.4 Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální zralost)

Na vyzrálost osobnosti jsou po nástupu do školy kladeny velké nároky, a to jak v oblasti emocionální, tak sociální. Od dítěte je očekávána dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládání emocí, sebeovládání a také odolnost vůči nezdaru, neúspěchu nebo překážkám.

Stejně důležitou je i sociální vyspělost a určité sociální dovednosti a adaptibilita. Patří sem například to, že se dítě dokáže na potřebnou dobu odloučit od rodiny, být v jiném prostředí s jinými lidmi, respektovat cizí pravidla. Důležitá je ve věku školní docházky také schopnost začlenit se do vrstevnické skupiny, umět s nimi komunikovat, spolupracovat a respektovat je. Pro rozvoj sociálních dovedností je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí pro setkávání s jinými dětmi či podporování kamarádských vztahů (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.2 Školní připravenost

Pojem školní připravenost zahrnuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Zelinková, 2001).

Školní připravenost je definována jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. (Koťátková, 2008).

2.3 Zápis do školy

Zápis pro dítě představuje vstupní bránu do školy. Většinou je to jeho první seznámení s prostředím školy a jejími pedagogy. Zápis ovlivňuje představy dítěte o škole, těšení se na ni, nebo naopak a může se podílet na obavách dítěte nebo jeho rodičů ze školní docházky.

Zápis je důležitým aktem nejen pro rodiče, ale i pro pedagogy mateřské a základní školy.

Zápis do školy je legislativním aktem. Zákonný zástupce tak plní povinnost přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce v době zákonem dané. Tímto termínem je 15. leden až 15. únor kalendářního roku, kdy má dítě nastoupit do školy.

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“ (Zákon č. 561/2004Sb., § 36)

Dále je zápis považován za první příležitost školy seznámit se s dítětem a posoudit, zda je na školu připravené. U zápisu by měli být rozlišeny ty děti, které jsou pro zahájení školní docházky způsobilé a ty, které pro které je vhodný odklad zejména z důvodu nezralosti, nepřipravenosti. Z tohoto hlediska plní zápis i funkci depistážní a funkci preventivní. Mělo by být rodičům vysvětleno, v čem je dítě nevyzrálé a navrhnout možná řešení. Obsahem zápisu dává škola najevo, co považuje za potřebné, aby dítě umělo a jak by mělo být na školu připravené. Forma a obsah zápisu je pro rodiče i mateřskou školu informací, jakým směrem dítě rozvíjet (Bednářová, Šmardová, 2008).

2.4 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je brán jako preventivní opatření, které má dítě, které nedosáhlo uspokojivé školní zralosti, chránit před selháváním. Neúspěch v začátku školní výuky může totiž zásadním způsobem ovlivnit sebevědomí dítěte i jeho zájem o školní práci a jeho další vzdělávací dráhu (Klégrová, 2003).

Autorky Bednářová, Šmardová (2008) uvádějí, u kterých dětí, je vhodné důkladně zvažovat zahájení školní docházky:

- děti zdravotně oslabené
- děti s významným opožděním kognitivního vývoje
- děti s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem
- děti s výraznější v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje
- děti nezralé v oblasti práceschopnosti
- Děti nezralé v oblasti emocionálně-sociální

Stejně jako v životě, tak ani při rozhodování o zahájení povinné školní docházky nám někdy nepomohou kritéria, ale musíme se rozhodovat intuitivně, na základě zkušenosti. Při rozhodování je třeba brát do úvahy i další faktory, jako jsou například aktuální životní situace dítěte či jeho rodiny (Bednářová, Šmardová, 2008).

Podle současné legislativy, není-li dítě po dovršení šestého roku přiměřeně vyspělé pro vstup do školy a požádá-li zákonný zástupce, odloží mu ředitel školy povinnou docházku o jeden rok. Ředitel rozhodne na základě posouzení lékaře, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (Klégrová, 2003).

V této kapitole jsem pojednávala o vstupu dítěte do školy. Podala jsem zde informace o školní zralosti a jejích čtyřech nejdůležitějších oblastech, školní připravenosti a zápisu do školy. Nedílnou součástí byly informace týkající se odkladu školní docházky. Vždyť připravit dítě na povinnou školní docházku je jeden z úkolů předškolního vzdělávání.

A právě na toto navazuje následující kapitola, která se týká již zmiňovaného předškolního vzdělávání. V té se budu věnovat vymezením předškolního vzdělávání a jeho zařazením do systému vzdělávání. Zaměřím se na úlohu mateřské školy ve vzdělávání dítěte a cíle tohoto vzdělávání.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

První roky života dítěte předurčují do jisté míry rozvoj jeho psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů a mají tak klíčový význam pro utváření jeho osobnosti. Za výchovu a vzdělávání dětí zodpovídají především rodiče, protože právě oni jsou jejich prvními učiteli.

Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje ho o specifické podněty, které rozvíjí a obohacuje. Mateřská škola se stává místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení. Předností takového institucionálního vzdělávání je především odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby se mateřská škola stává i místem, kde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte a k jeho rozvojové stimulaci (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001).

Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí vzdělávacího systému. Předškolní vzdělávání považujeme za počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (RVP PV, 2010).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) vymezují mateřskou školu jako školské zařízení, které navazuje na výchovu v rodině a v součinnosti s ní zajišťují všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let. Mateřská škola není součástí povinné školní docházky.

3.1 Předškolní vzdělávání v dokumentech

V souladu s novými principy kurikulární politiky, které jsou zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bíle knize) jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních. Na úrovni státní a úrovni školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní vzdělávací program (NVP) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní vzdělávací program formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako v celku. Oproti tomu Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pouze pro jednotlivé etapy vzdělávání (např. pro předškolní, pro základní). Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých je uskutečňováno vzdělávání na

jednotlivých školách. Tyto programy si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (RVP PV, 2010). Tento systém kurikulárních dokumentů je graficky znázorněn v Příloze č. 1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je považován za základní pedagogický dokument, skrze který stát stanovuje požadavky na předškolní vzdělávání a výchovu. RVP PV představuje vzdělanostní základ, na který je navazováno povinným vzděláváním a následně dalším vzděláváním. Tento dokument stanovuje pravidla předškolního vzdělávání. Představuje určitý rámec a tím ponechává předškolním zařízením značný prostor pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů. RVP PV definuje kvalitu předškolního vzdělávání, stanovuje požadavky, které zajišťují srovnatelnou kvalitu předškolního vzdělávání a také vytváří rozmanitou vzdělávací nabídku.

3.2 Úloha mateřské školy ve vzdělávání

Předškolní vzdělávání plně respektuje vývojové fyziologické, kognitivní, sociální i emocionální potřeby dětí tohoto věku. Mateřská škola by měla nabízet takové prostředí, které bude pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Prostor, ve kterém se dítě bude cítit jistě, bezpečně a které mu zajistí možnost projevit se, bavit se a zaměstnávat se přirozeně dětským způsobem. Předškolní vzdělávání respektuje individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP PV, 2010)

Šmelová (In Svobodová, 2010) uvádí, že předškolní vzdělávání má dítěti usnadňovat jeho další životní i vzdělávací cestu a zajistit tak rozvoj každého dítěte v rámci jeho individuálních rozvojových možností.

Úkolem mateřské školy je dosahovat cílů stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

3.3 Cíle předškolního vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání vyjadřují představu o žádoucím stupni rozvoje osobnosti dítěte, kterého lze dosáhnout výchovou. Tyto cíle jsou v souladu s cíli výchovy člověka obecně. Cíle předškolního vzdělávání jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. (Průcha, 2009)

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkému, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají. (RVP PV, 2010, str. 11)

RVP PV pracuje se čtyřmi základními kategoriemi cílů. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů. Nejprve v úrovni obecné, následně pak v úrovni oblastní. V úrovni obecné se jedná o rámcové cíle a očekávané kompetence, v jednotlivých oblastech jsou vytyčeny dílčí cíle a výstupy.

Jednotlivé kategorie cílů:

- **Rámcové cíle** vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání. Rámcové cíle se snaží vést každé dítě tak, aby se stalo plnohodnotnou osobností a získalo důležitý základ pro další působení ve škole, i v osobním životě.

Mezi rámcové cíle patří:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
 - Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
 - Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.
-
- **Klíčové kompetence** představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání. Klíčové kompetence jsou následující:
 - kompetence k učení
 - kompetence k řešení problémů
 - kompetence komunikativní
 - kompetence sociální a personální
 - kompetence činnostní a občanské.
-
- **Dílčí cíle** vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti. Jsou vyjádřením toho, co by měl pedagog u dětí rozvíjet. Dílčí cíle se promítají do oblasti:
 - biologické

- psychologické
 - interpersonální
 - sociálně-kulturní
 - environmentální.
- **Dílčí výstupy** se taktéž vztahují k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Formulace těchto dílčích výstupů probíhá směrem k dítěti a vyjadřuje to, co by mělo dítě na konci předškolního období dokázat.

Všechny cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Schéma systému vzdělávacích cílů a jejich provázanosti je v Příloze č. 2.

V této kapitole jsem se pokusila shrnout informace týkající se předškolního vzdělávání. Zařadila jsem ho do své práce hlavně proto, že ho považují za velmi důležitý počátek celoživotního vzdělávání. Učit se určitému režimu, spolupráci a být zapojen do kolektivu je nutné již od brzkého věku.

Následující kapitola se bude týkat klíčových kompetencí. Jejich vymezením, pozicí ve vzdělávání, důležitostí pro předškolní vzdělávání a strategie jejich rozvoje v předškolním věku. Klíčové kompetence jsem zařadila do práce z toho důvodu, že si myslím, že ačkoliv jsou klíčové kompetence pro rozvoj dítěte velmi důležité, učitelky mateřských škol mají se začleňováním a následným rozvojem klíčových kompetencí ve své práci obtíže.

4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence jsou pojem, který v naší zemi již poměrně zdomácněl. Liší se však význam, který mu přikládá laická a odborná veřejnost. Laická veřejnost pojem kompetence chápe jako synonymum pro možnost vyjádřit se k určitému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout. Odborníci za termínem kompetence rozumí specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale i například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrozumnějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoji naplnění životních aspirací (Veteška, Tureckiová, 2008).

O klíčových kompetencích se začíná hovořit od 70. let 20. století v souvislosti s trhem práce a zaměstnaností. Autorem tohoto termínu je Dieter Mertens, který o klíčových kompetencích mluví jako o prvcích vzdělávání, které jsou nadřazeny jiným vzdělávacím cílům. Za klíčové je považuje především proto, že pomáhají lidem se vyrovnat se skutečností, usnadňují jim rozvoj dalšího poznání a zvládnutí nároků flexibilního světa práce.

Na konci 90. let vstupuje pojem klíčové kompetence do oblasti vzdělávání. Důvodem, proč se pozornost vzdělávacích systémů obrátila ke klíčovým kompetencím, byl zájem o zvýšení kvality vzdělávání a jeho efektivity. Většina evropských zemí se shodla na tom, že aby byli lidé dobře připraveni na další osobní a profesní rozvoj, je nutné, aby byli připraveni na celoživotní učení. Evropská kurikula se tak začala více orientovat na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností než na jejich pouhé předávání (Šikulová a kol., 2008).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) vymezují klíčové kompetence jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Klíčové kompetence nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.

Šikulová a kol. (2008) uvádějí, že klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných společností, ze které člověk pochází. Dále tvrdí, že klíčové kompetence mají delší životnost

než kvalifikace vázaná na profesi a proto mohou sloužit jako základ pro další učení a tím současně zvyšovat sociální kompetence těch, kteří se vzdělávají.

4.1 Klíčové kompetence ve vzdělávání

Ve vztahu k žákovi vnímáme klíčové kompetence jako komplexní „výbavu“, kterou žák v průběhu vzdělávání získává a která mu umožňuje jednat a využívat všeho, co se naučil při vzdělávání, ať už při osobním rozvoji a naplňování vlastních zájmů nebo při vstupu na trh práce (Šikulová a kol., 2008).

V kurikulích jednotlivých zemí Evropy se vedle pojmu „*klíčové kompetence*“ (v Německu, Rakousku) užívají i termíny jako „*prahové*“ a „*finální kompetence*“ (francouzská komunita v Belgii), „*základní kompetence*“ (ve Španělsku, Portugalsku, Lucembursku), „*klíčové kvalifikace*“ (ve Švýcarsku) nebo „*klíčové dovednosti*“ (ve Velké Británii). Na sjednocení této rozdílné terminologie Evropská unie pracuje. Prozatím skupina odborníků v rámci Evropské komise doporučuje užívání pojmu *key competencies*, který označuje soubor vědomostí, dovedností a postojů (Veteška, Tereckiová, 2008).

Jak jsem již uvedla, do vzdělávání vstoupil pojem klíčové kompetence koncem 90. let. V Lisabonské strategii, kterou přijala Rada Evropy pro období 2000 - 2010 se stal jedním z prostředků zvýšení efektivity vzdělávání právě rozvoj klíčových kompetencí. Hlavním cílem je identifikovat klíčové kompetence a zařadit je do kurikulárních dokumentů. Tyto klíčové kompetence zpřístupnit pro všechny děti (jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami nevyjímaje) a zpřístupnit je široké veřejnosti pro usnadnění dalšího vzdělávání a orientaci na trhu práce (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001).

4.2 Klíčové kompetence v RVP PV

Již v předškolním věku by měly být vytvářeny alespoň základy klíčových kompetencí. Tyto základy jsou pouze elementární, avšak pro dítě velmi důležité a významné z hlediska přípravy pro započetí systematického vzdělávání a zároveň i pro jeho další životní etapy a celoživotní učení. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí položené v předškolním věku mohou být podstatným příslibem příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte v budoucnu. Naopak nedostatečné základy klíčových kompetencí mohou dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty znevýhodňovat. Právě z tohoto důvodu je jedním z cílů předškolního vzdělávání právě rozvoj klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence jsou v současném vzdělávání vyjádřeny pomocí výstupů. Kompetence tak představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, a tím se stávají složitějšími a využitelnějšími.

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. Proto je důležité započnout jejich rozvoj v předškolním vzdělávání, pokračovat ve vzdělávání základním a středním. Kompetence každého člověka se dotvářejí postupně, v průběhu celého života. (RVP PV, 2010)

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence (Přesné vymezení klíčových kompetencí prezentuje Příloha č. 3) :

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské.

4.3 Rozvoj klíčových kompetencí v předškolním věku

Proces cíleného rozvoje klíčových kompetencí rozdělil Bednařík (2004) do 4 kroků:

1. **Definování problému a výběr klíčové kompetence** – souvisí s pozorováním dětí při určitých situacích. Volba může proběhnout na základě identifikace nedostatků v projevech či práci žáků. Na to, abychom mohly úspěšně rozvíjet klíčové kompetence, je důležité si uvědomit, pojmenovat a přesně vymežit to, čeho chceme u dětí dosáhnout. V tomto prvním kroku je tedy potřeba vymežit si problém, vybrat si klíčovou kompetenci, která souvisí s problémem, který byl odpozorován a analyzovat klíčovou kompetenci, to znamená, zjistit, z jakých složek se kompetence skládá. K tomu, aby mohl pedagog přemýšlet o aktivitách vhodných pro rozvoj kompetencí, je důležité si rozmyslet, jaké budou projevy jejich zvládnutí.
2. **Zavedení klíčové kompetence** – tento krok je orientovaný na děti. Úlohou pedagoga je vysvětlit dětem přínos a důležitost konkrétní kompetence, kterou budou společně rozvíjet. Autor udává, že pokud dítě pochopí důležitost kompetence pro sebe i jiných, může být proces rozvíjení úspěšný. Tento krok je také důležitý pro ověření, zda budou děti vnímat zvolenou kompetenci

za důležitou a její zvládnutí za potřebné. V tomto kroku je nejdůležitější motivace.

3. **Rozvíjení klíčových kompetencí** – v této fázi hledá pedagog vhodné aktivity pro rozvíjení dané klíčové kompetence a aplikuje je. Rozvíjení by mělo probíhat tak, že pedagog s dětmi nejdříve nacvičuje jednotlivé dílčí složky kompetence a později v komplexnějších cvičeních nabyté dovednosti uplatňuje.
4. **Vyhodnocení úspěšnosti osvojení** – tento krok je považován za jakési ohlednutí, vyhodnocení toho, co se nám podařilo a co by se mělo příště udělat jinak. Pedagog by se měl zaměřit na úroveň dosažených klíčových kompetencí a pokroky v jejich projevech.

V této kapitole jsem představila pojem klíčové kompetence a uvedla, jak důležité jsou nejen ve vzdělávání, ale i pro život. Dále jsem vymezila klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání a uvedla, jakým způsobem lze pohlížet na rozvíjení klíčových kompetencí. Myslím si, že kroky rozvoje které uvádí Bednařík, uplatňují všechny učitelky mateřských škol ve své práci, aniž by si to uvědomovaly.

V následující kapitole se budu věnovat hře. Hře, protože ji považují za jeden z nejefektivnějších prostředků nejen pro rozvoj klíčových kompetencí, ale pro veškeré učení, které probíhá v mateřské škole. Vymezím zde pojem hra, uvedu znaky hry a její přínos pro dítě.

5 HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Hra je považována za významný socializační a motivační činitel. V předškolním věku je základní psychickou potřebou. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho prostředím, ve kterém žije, dítě v ní uplatňuje práci i učení. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte a umožňuje nám pozorovat jeho vývojové zvláštnosti. (Plevová In Šimíčková–Čížková, 2003)

Hra je pro dítě předškolního věku tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Přináší mu uspokojení a zkušenosti, hrou si přehrává situace, kterým nerozumí, hrou se učí a pomáhá mu zapomenout na problémy nebo se s nimi naopak vyrovnat (Svobodová, 2010).

5.1 Znaky hry

Svobodová (2010) uvádí následující znaky hry:

- Je to svobodná aktivita, ke které nemůže být dítě nuceno. Dítě si nemůže hrát na povel. Učitelka mateřské školy by dítě do hry neměla nutit, ale vytvářet mu k ní příležitost.
- Je neproduktivní, nepřináší hodnoty, ani majetek, ale dává prožitky a vzpomínky.
- Má svůj prostor a čas, je vydělena z běžného života. Učitelka mateřské školy by měla dítěti poskytovat dostatečný čas a prostor pro hru.
- Je nejistá, nikdy nemůžeme říct, jak se bude vyvíjet. Výsledek hry je vždy nejistý. Učitelka může mít plán, kam hru směřovat, ale měly by být připravena jí ponechat volný průběh.
- Je podřízena pravidlům. Ty si stanovují hráči a domlouvají se na nich.

Znalost těchto pravidel má pro učitelky mateřských škol obrovský význam. Mají tak možnost organizovat některé aktivity dětí tak, aby nesly znaky hry a současně naplňovaly vzdělávací záměry, které si určila.

5.2 Přínos hry pro dítě

„Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální.“ (Koťátková, 2005, str. 19).

Dítě si nehraje proto, aby se něco naučilo a zkoušelo si určité role, ale především proto že ho hra zajímá, těší, a chce něco konkrétního prozkoumat.

Umožnění hry dítěti je nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě svého rozvoje, tempa, zájmů a zkušeností.

V mateřské škole by měl být dodržen poměr mezi hrou dětí dle jejich vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. (Koťátková, 2005)

Hra souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory a také s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Hru u dítěte předškolního věku můžeme chápat jako analogii k pozdějšímu učení či vzdálenější práci. Hra ovlivňuje učební a pracovní návyky (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Koťátková (2005) uvádí, že činnost (v tomto případě hra) má svou podstatu ve třech vzájemně integrovaných oblastech:

- v mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením,
- v různorodých počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly,
- v elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se zvětšuje podle toho, s čím se dítě dostane do styku.

Hra má pro dítě přínos hlavně ve třech základních oblastech:

1. Kognitivní rozvoj
2. Sociální rozvoj
3. Pohybový rozvoj

Kognitivní rozvoj je součástí a důsledkem dětské hry. Rozvíjející myšlení pomáhá dítěti vytvářet složitější způsoby hry a na druhou strany složitější způsoby hry umožňují rozvoj komplikovanějšího myšlení. Při hře je tak přítomen silný popud, který vede děti k novým situacím, podnětům a vnitřně je nutí poznávat, zkoušet a konstruovat. Hra dětem pomáhá rozvíjet složitější formy myšlení. Jedná se především o snahu pochopení věcí, se kterými přicházejí do styku. Prostřednictvím hry mohou děti s novými poznatky a zkušenostmi nejen aktivně pracovat a uspořádávat je, ale také o nich přemýšlet. Velký

význam hry je i v oblasti komplexní aktivizace, pro kterou je typické, že dítě vyhledává a vstupuje do situací, v nichž dochází k různým formám učení.

Sociální rozvoj je chápán jako rozvoj vztahů mezi jedinci, vztahu jedince k určitému společenství a naopak. Přítomnost sociálních znaků ve hře je proměnlivá, vyvíjí se a děti se stále více zajímají o druhé děti a vybízejí je ke společné hře. Toto chování následně zpětně ovlivňuje, upravuje a zkvalitňuje sociální chování dítěte a jeho vnímání, přijímání a respektování druhého. S tímto souvisí i uvědomování si toho, co musí dítě udělat pro to, aby byl svou vrstevnickou skupinou vnímán, přijímán a respektován. Během předškolního věku děti touží postupně stále více po partnerovi ve hře, ale neznamená to, že když se ve hře děti sejdou, jsou mezi nimi ideální vztahy a sympatie. Dětská hra je velmi dynamická. Proto je důležité, aby se děti domluvily na tématu, záměru, postupu a pravidlech. Dětská hra je stejně opravdová a pro děti významná a zásadní činnost, jak je pro dospělého práce.

Pohyb při hře děti těší, vyhledávají jej a prokazují schopnost pohybum se v nejrůznějších variantách přirozeně učit. Děti předškolního věku jsou pohybově velmi iniciativní a se značným zájmem rozvíjí formou pohybových aktivit svůj tělesný rozvoj (Kotátková, 2005).

V této kapitole jsem vymezila hru, její znaky a přínos pro dítě. Kapitulu jsem zařadila z toho důvodu, že ji považuju za hlavní prostředek vzdělávání v mateřské škole. A taky za velmi efektivní prostředek, prostřednictvím kterého by měla probíhat veškerá výchovně-vzdělávací práce.

Jsem zastáncem toho názoru, že nejen klíčové kompetence, ale vlastně všechny vědomosti a dovednosti, které chceme v mateřské škole předávat dětem, bychom měli uskutečňovat prostřednictvím hry. Vždyť hra je něco, co přináší dítěti radost a rozvíjí ho po všech stránkách. A právě hry bychom měli využívat pro veškeré učení v předškolním věku. A nejen v něm, vždyť i starší dítě nebo dospělý člověk si občas rád hraje. I Zdeněk Matějček prohlásil: „*Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek.*“

Nyní následuje část praktická, která je rozdělena na dvě části. Část výzkumnou, ve které jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala názory učitelek MŠ na odklad školní docházky a klíčové kompetence a část aplikační, ve které jsem rozkládala vybrané klíčové

kompetence a navrhovala jsem k nim vhodné činnosti. Vznikl tak materiál, který by mohl být inspirací pro učitelky MŠ při rozvíjení klíčových kompetencí.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. CÍL PRÁCE

Cílem diplomové práce bylo zjistit, co učitelky mateřských škol soudí o odkladu školní docházky a s jakými nejčastějšími důvody se setkaly. Dále jsem chtěla zjistit, jestli se tyto učitelky snaží o rozvoj klíčových kompetencí, jak vnímají jejich důležitost a zda dokážou úspěšně implementovat klíčové kompetence do vzdělávání v MŠ. Dále zjišťuji, zda kurikulární dokumenty přináší učitelkám mateřských škol dostatečnou oporu při rozvíjení klíčových kompetencí.

V druhé polovině praktické části, jsem rozložila vybrané klíčové kompetence a navrhla k nim činnosti, které by danou kompetenci mohly rozvíjet. Pracovala jsem s kompetencemi činnostními a občanskými a kompetencemi k řešení problémů. Právě tyto dvě kompetence udávaly učitelky mateřských škol v dotazníkovém šetření jako nejvíce problémové při začleňování do jejich výchovně-vzdělávací práce. Vznikl tak materiál, který by mohl učitelkám mateřských škol sloužit jako inspirace při rozvoji klíčových kompetencí.

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Jak jsem zmínila výše, do výzkumné části práce jsem zahrnula dvě oblasti úzce související s preprimárním vzděláváním. První oblastí je odklad školní docházky a druhou jsou klíčové kompetence. Z daných oblastí jsem si stanovila následující výzkumné předpoklady:

- Učitelky mateřských škol se s odkladem školní docházky setkávají velmi často.
- Učitelky mateřských škol si myslí, že odklad školné docházky je pro děti prospěšný, ale pouze v určitých případech.
- Učitelky mateřských škol považují rozvoj klíčových kompetencí za důležitý pro přípravu dítěte na vstup do základní školy.
- Učitelky mateřských škol jsou přesvědčeny, že kurikulární dokumenty nepřinášejí dostatečnou oporu pro rozvoj klíčových kompetencí.
- Učitelky mateřských škol jsou přesvědčeny, že jsou vybaveny dostatečnými vědomostmi a dovednostmi, které jim umožňují rozvíjet klíčové kompetence.
- Učitelkám mateřských škol činí obtíže klíčové kompetence operacionalizovat a poté s nimi pracovat v rovině vzdělávacích cílů.

7.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla využita metoda dotazníku. Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba – respondent odpovídá písemnou formou. Otázky kladené v dotazníku se mohou vztahovat k jevům vnějším (např. názory učitelů) nebo jevům vnitřním (např. postoje, motivy) (Chráška, 2007).

Pro získání informací jsem vytvořila dotazník, který obsahoval 15 položek. První dvě položky byly pro získání anamnestických dat (délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání), další položky byly rozděleny do dvou pomyslných částí. První část se týkala odkladu školní docházky, druhá část klíčových kompetencí.

V dotazníku byla jedna položka otevřená, sedm otázek bylo uzavřených a respondenti měli na výběr z 3 až 5 odpovědí. Zbývajících sedm otázek bylo polouzavřených, to znamená, že respondenti měli kromě výběru z různých odpovědí i možnost dopsání vlastní odpovědi.

Respondenty tohoto dotazníku byly učitelky mateřských škol.

Celkem jsem rozdala 100 dotazníků, z toho se mi vrátilo 85 kusů dotazníků. Dotazník je vázán v práci jako Příloha č. 4.

Metodologický postup byl následující:

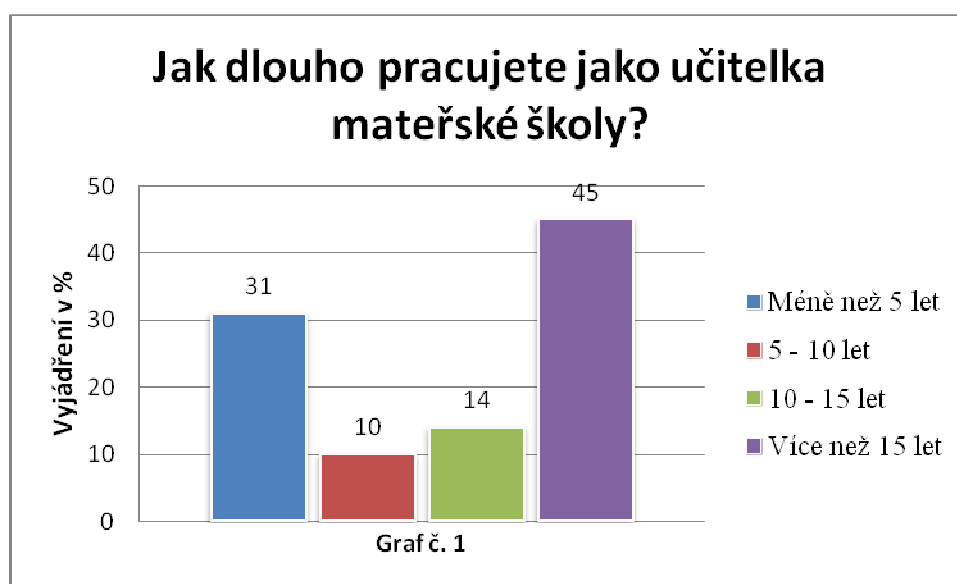
1. Stanovení cíle.
2. Vytvoření dotazníku.
3. Seznámení respondentů s dotazníky.
4. Vyhodnocení dotazníků.
5. Zpracování výsledků.
6. Tvorba grafů.

8. VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT

Pro přehlednější orientaci ve výsledcích výzkumného šetření jsou výsledky uváděny v grafech. Pod nimi je vždy slovní hodnocení.

Položka č. 1: „*Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy?*“

Vyhodnocení položky č. 1:



Graf č. 1 znázorňuje, jak dlouhou praxi mají učitelky, které se zúčastnily výzkumného šetření. 31% dotazovaných má praxi méně než 5 let. Praxi 5 – 10 let má 10% dotazovaných. 10 – 15 let praxe uvedlo 14% respondentů a nejvíc, 45% učitelek mateřských škol uvedlo, že má praxi delší než 15 let. Můžeme tedy říct, že skoro polovina učitelek, která na tento dotazník odpovídala, má praxi větší než 15 let a tudíž můžeme předpokládat, že jejich odpovědi budou velmi přínosné, protože získané informace budou prověřeny léty praxe.

Položka č. 2: „*Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*“

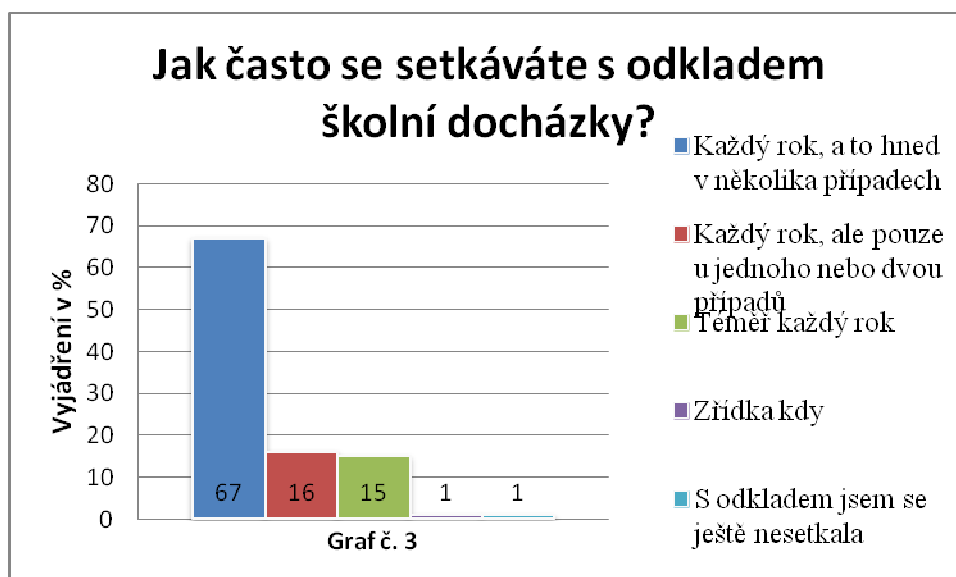
Vyhodnocení položky č. 2:



Graf č. 2 znázorňuje odpovědi v otázce týkající se nejvyššího dosaženého vzdělání. 62% dotazovaných odpovědělo, že jejich vzdělání je středoškolské. Vyšší odborné vzdělání uvedly 4% respondentů. Vysokoškolské vzdělání má 32% a 2% respondentů má jiné vzdělání. V obou odpovědích „jiného vzdělání“ bylo uvedeno, že učitelky vystudovali učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Položka č. 3: „*Jak často se setkáváte s odkladem školní docházky?*“

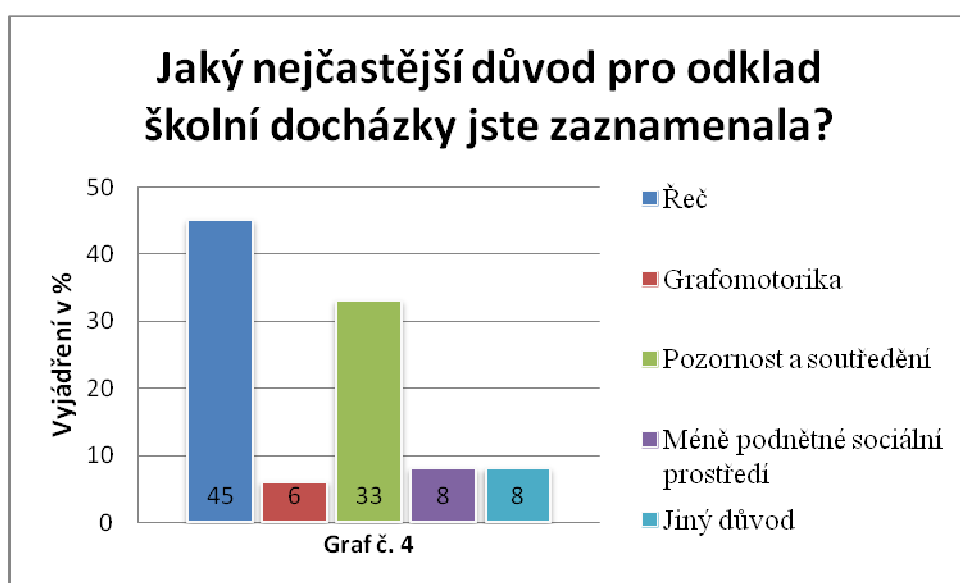
Vyhodnocení položky č. 3:



Při otázce četnosti setkávání se s odkladem školní docházky 67% respondentů uvedlo, že se s odkladem setkává každý rok, a to hned v několika případech. 16% respondentů se s odkladem setkává každoročně, ale pouze u jednoho nebo dvou případů. Téměř každý rok se s odkladem setkala 15% učitelek. 1 % se s odkladem setkává zřídka kdy a 1% se s odkladem ještě nikdy nesetkalo.

Položka č. 4: „*Jaký nejčastější důvod pro odklad školní docházky jste zaznamenala?*“

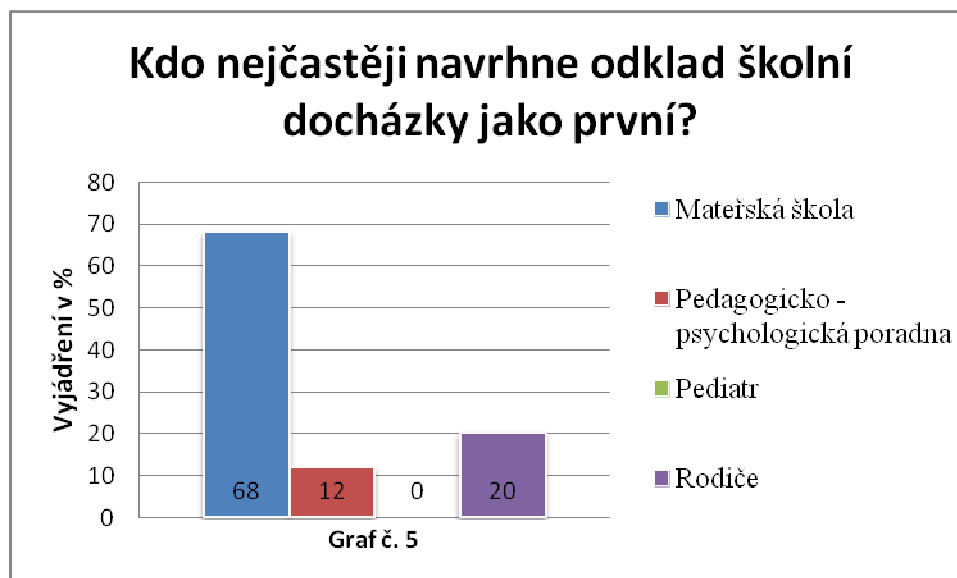
Vyhodnocení položky č. 4:



Graf č. 4 ukazuje vyhodnocení otázky následovně. Jako nejčastější důvod pro odklad školní docházky uvedlo 45% učitelek problémy s řečí. 6% uvedlo, že nejčastější důvod pro odklad školní docházky, jsou obtíže v grafomotorice. 33% respondentů vybralo jako nejčastější důvod poruchy pozornosti a soustředění. Méně podnětné prostředí uvedlo 8 % respondentů. U jiného důvodu, který zvolilo 8% dotazovaných, byla nejčastěji uváděna celková školní nezralost, sociální nezralost a psychická nevyzrálост dítěte.

Položka č. 5: „*Kdo nejčastěji navrhne odklad školní docházky jako první?*“

Vyhodnocení položky č. 5



Graf č. 5 znázorňuje, koho respondenti nejčastěji volili jako toho, kdo nejčastěji navrhuje odklad školní docházky jako první. Nejvíce, 68% učitelek odpovědělo, že je to mateřská škola, která jako první navrhuje odklad školní docházky. 12% odpovědělo, že odklad jako první navrhně pedagogicko-psychologická poradna. Nikdo z respondentů neuvedl, že by odklad navrhoval pediatr. A 20% učitelek uvedlo, že odklad jako první navrhnou rodiče.

Položka č. 6: „*Myslíte si, že je odklad školní docházky pro dítě prospěšný?*“

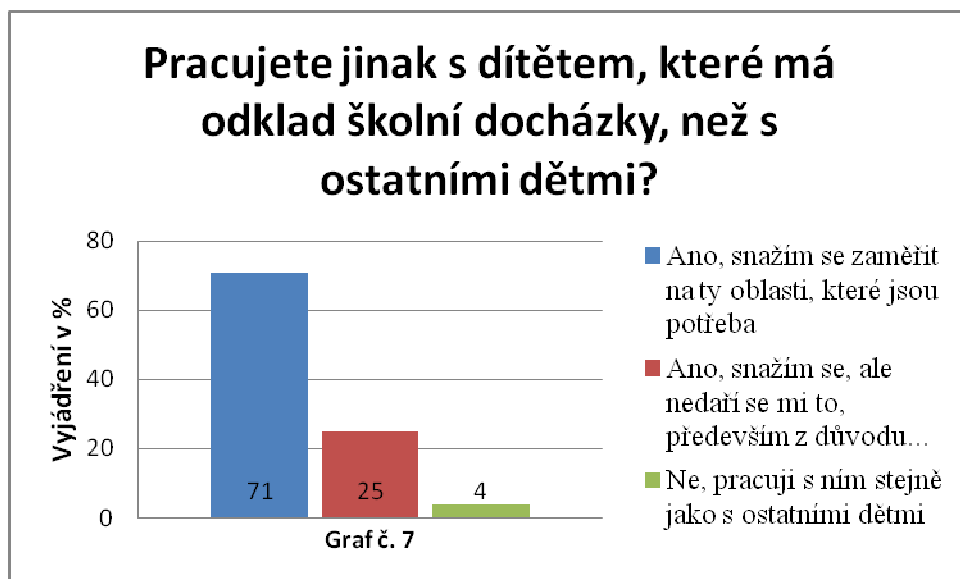
Vyhodnocení položky č. 6:



V otázce o prospěšnosti odkladu školní docházky ukazuje graf č. 6 následující údaje. 61% respondentů odpovědělo, že odklad považují za prospěšný. 39% učitelek si myslí, že odklad je prospěšný, ale pouze v některých případech. Jako nejčastější případy bylo uváděno, že odklad je prospěšný pouze při šanci na zlepšení celkového stavu dítěte, při sociální nezralosti dítěte, při vadách výslovnosti, rozumové nezralosti nebo poruchách pozornosti.

Položka č. 7: „*Pracujete jinak s dítětem, které má odklad školní docházky, než s ostatními dětmi?*“

Vyhodnocení položky č. 7:



V otázce toho, zda učitelky pracují jinak s dítětem, které má odklad školní docházky, vyplývají z grafu č. 7 následující informace. 71% učitelek se snaží s dítětem pracovat a zaměřit se hlavně na ty oblasti, ve kterých dítě zaostává. 25% učitelek se snaží s tímto dítětem pracovat, ale nedaří se jim to, především z důvodů, jak samy uvedly, velkého počtu dětí ve třídě a z časových důvodů. Jako překážku vnímají i malý zájem rodičů o dítě nebo neposkytnutí materiálů z pedagogicko-psychologické poradny. 4% učitelek pracují s dítětem s odkladem stejně, jako s ostatními dětmi.

Položka č. 8: „*Myslíte si, že vzdělávací program Vaší mateřské školy děti dostatečně rozvíjí a pomáhá v bezproblémovém zahájení povinné školní docházky?*“

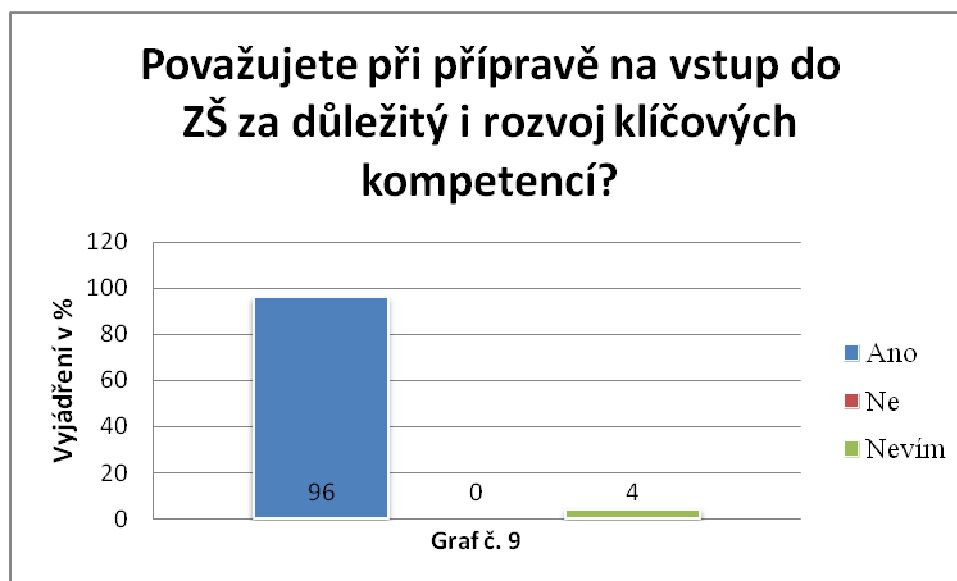
Vyhodnocení položky č. 8:



V otázce týkající se vzdělávacích programů mateřských škol odpovědělo 73% dotázaných, že jejich vzdělávací program určitě děti dostatečně rozvíjí a pomáhá jim v bezproblémovém zapojení do školní docházky. 27% učitelek si myslí, že jejich program je pro rozvoj dětí dobrý.

Položka č. 9: „*Považujete při přípravě na vstup do základní školy za důležitý i rozvoj klíčových kompetencí?*“

Vyhodnocení položky č. 9:



Z grafu č. 9 vyplývá, že za důležitý při přípravě na vstup do základní školy považuje 96% učitelek mateřských škol i rozvoj klíčových kompetencí. 4% učitelek neví, zda je tento rozvoj pro děti přínosný.

Položka č. 10: „***Jak rozumíte termínu klíčové kompetence? Prosím vypište.***“

Vyhodnocení položky č. 10:

Jelikož otázka byla otevřená, a učitelky samy vypsaly, jak rozumí termínu klíčové kompetence, uvádím zde výběr některých popisů klíčových kompetencí.

„Soubory vědomostí, dovedností a postojů, kterých dítě na konci předškolního období dosáhne na různých úrovních.“

(Vysokoškolské vzdělání, méně než 5 let praxe)

„Vědomosti, dovednosti a postoje a způsobilosti provádět je v praxi.“

(Vysokoškolské vzdělání, více než 15 let praxe)

„Vědomosti, dovednosti a postoje, které člověk potřebuje pro další vzdělávání, uplatnění své sociální role, do praktického života.“

(Vysokoškolské vzdělání, 10 – 15 let praxe)

„Vědomosti, dovednosti a postoje převedené do praxe.“

(Středoškolské vzdělání, méně než 5 let praxe)

„Souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj dětí, přispívající k jejich vzdělávání a plnohodnotnému životu.“

(Středoškolské vzdělání, méně než 5 let praxe)

„Soubor dovedností, schopností a vědomostí, jež dítě připravují na život.“

(Vysokoškolské vzdělání, méně než 5 let praxe)

„Předpoklad k zahájení školní docházky, schopnosti a dovednosti potřebné ke zvládnutí sociální a kognitivní úrovně základního vzdělávání.“

(Vysokoškolské vzdělání, méně než 5 let praxe)

„Cíle předškolního vzdělávání.“

(Středoškolské vzdělání, více než 15 let praxe)

„Klíčová kompetence je vize, k níž by mělo vzdělávání k podpoře zdraví směřovat. Jsou to cíle určující směr cesty.“

(Středoškolské vzdělání, více než 15 let praxe)

„Dosažené možné vzdělání dítěte dle jeho rozumových schopností.“

(Středoškolské vzdělání, více než 15 let praxe)

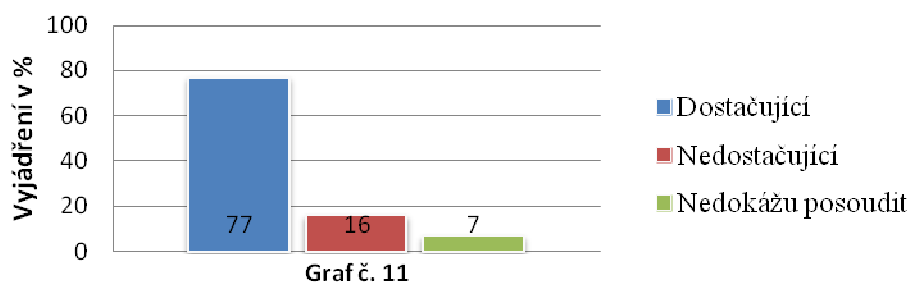
„Klíčové kompetence představují 5 souborů, které se navzájem propojují a doplňují. Řídíme se podle nich při naplňování vzdělávacích cílů.“

(Středoškolské vzdělání, 5 – 10 let praxe)

Položka č. 11: **„Jakou oporu podle Vás, poskytují kurikulární dokumenty pro pochopení rozvoje klíčových kompetencí?“**

Vyhodnocení položky č. 11:

Jakou oporu, podle Vás, poskytují kurikulární dokumenty pro pochopení rozvoje klíčových kompetencí?



Jako dostačující oporu kurikulárních dokumentů pro pochopení rozvoje klíčových kompetencí vidí 77% učitelek. 16% učitelek uvedlo, že jako opora jsou dokumenty nedostačující především z následujících důvodů. Dokumenty se zdají být příliš obecné, a tudíž učitelky neví, kdy má čeho které dítě dosáhnout. Dále si pod některými body nedokážou představit konkrétní činnosti. Protože dokumenty nejsou podle věku, zdají se být málo srozumitelné. Neschopnost posoudit oporu kurikulárních dokumentů vyjádřilo 7% respondentů.

Položka č. 12: „*Myslíte si, že vaše vědomosti a dovednosti k rozvíjení klíčových kompetencí jsou dostatečné?*“

Vyhodnocení položky č. 12:



Z grafu č. 12 je patrné, že 35 % učitelek uvedlo, že jejich vědomosti a dovednosti k rozvíjení klíčových kompetencí jsou velmi dobré. Dobré vědomosti a dovednosti má 60% učitelek. Jako nedostatečné je uvedlo 5% učitelek. Jako důvod, proč si to myslí byla uváděna krátká praxe a nepochopení konkrétní klíčové kompetence.

Položka č. 13: „*Myslíte si, že dokážete klíčové kompetence „rozložit“ a po té s nimi pracovat v rovině obecných cílů?*“

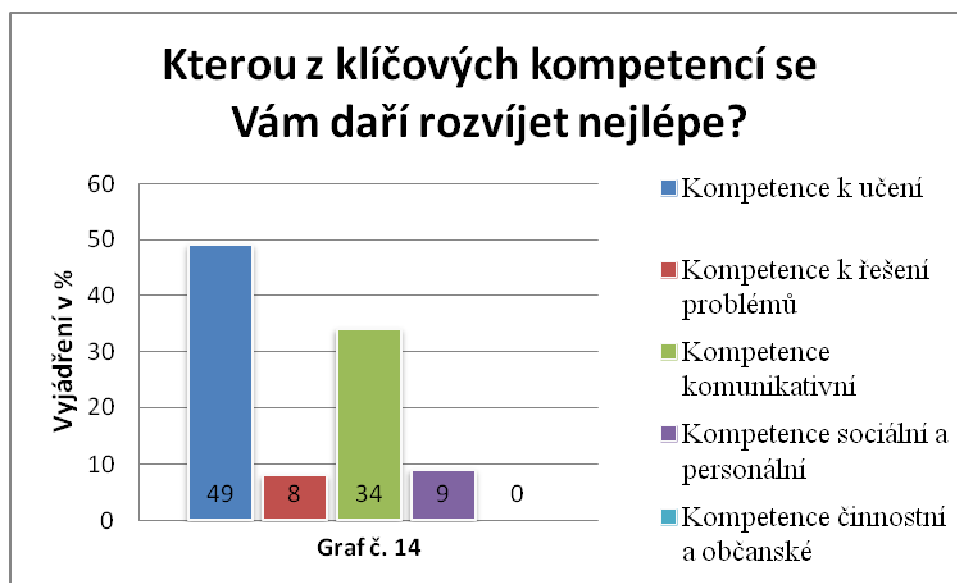
Vyhodnocení položky č. 13:



„Rozložit“ klíčové kompetence a poté s nimi pracovat v rovině obecných cílů dle dotazníkového šetření dokáže 79% respondentů. 19% to dokáže, ale s jistými obtížemi. Těmito obtížemi jsou například: rozklad klíčových kompetencí na jednotlivé činnosti, malá konkretizace klíčových kompetencí, nejistota, zda obsah splňuje dané klíčové kompetence. 2% respondentů uvedlo, že klíčové kompetence rozložit nedokáže.

Položka č. 14: **„Kterou z klíčových kompetencí se Vám daří rozvíjet nejlépe?“**

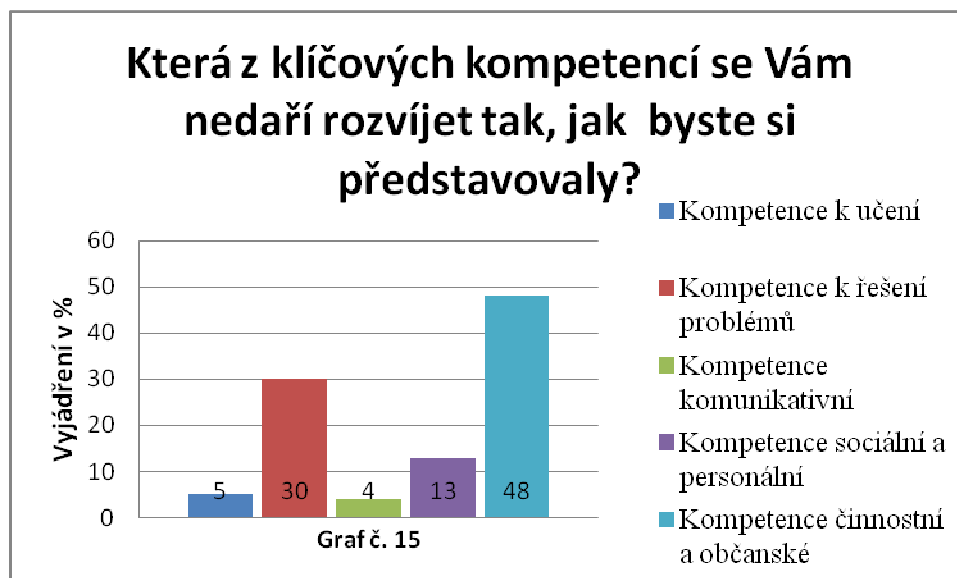
Vyhodnocení položky č. 14:



Z grafu č. 14 je jasné, které klíčové kompetence se učitelkám daří nejlépe rozvíjet. Nejlépe rozvíjenou je kompetence k učení (49%), druhou nejlépe rozvíjenou kompetencí je kompetence komunikativní (34%). Kompetence sociální a personální se nejlépe daří rozvíjet 9% učitelek a kompetence k řešení problémů 8% učitelek.

Položka č. 15: **„O které z klíčových kompetencí si myslíte, že se Vám nedaří rozvíjet tak, jak byste si představovaly?“**

Vyhodnocení položky č. 15:



V otázce, které z klíčových kompetencí se Vám nedaří rozvíjet „vyhrály“ kompetence činnostní a občanské, které zvolilo 48% učitelek. Hned za nimi byly kompetence k řešení problémů, které zvolilo 30% učitelek. Evidentně učitelkám nedělají problémy kompetence k učení (5%), kompetence komunikativní (4%) a kompetence sociální a personální (13%).

9 SHRNUÍ A DISKUZE

Ve výzkumné části jsem se zaměřila především na dvě oblasti. První oblastí dotazníkového šetření byl odklad školní docházky, jeho nejčastější důvod a význam, který mu přiřkládají učitelky mateřských škol, druhou část zahrnovaly otázky týkající se klíčových kompetencí. Jejich pochopení učitelkami a to, zda s nimi dokážou pracovat. Za předpokladu, že učitelky, které se účastnily tohoto výzkumu, odpovídaly upřímně, vyšly následující výsledky.

S odkladem školní docházky se setkaly všechny (kromě jedné) učitelky. Velký počet (67%) se s odkladem setkává každoročně, a to hned v několika případech. Dalo by se tedy říct, jak jsme předpokládaly v úvodu výzkumného šetření, že odklad školní docházky je velmi častá věc. Jako nejčastější důvody, se kterými se učitelky setkávají, byly uváděny řeč (45%) a poruchy pozornosti a soustředění (33%). V této otázce měly učitelky možnost zvolit i vlastní odpověď, kterou zvolilo 8% učitelek, a vypsaly následující důvody: celková školní nezralost, sociální nezralost, psychická nevyzrállost dítěte. Jako toho, kdo navrhuje odklad školní docházky, uvedlo 68% učitelek, že odklad navrhuje mateřská škola. Osobně si myslím, že je v pořádku, protože učitelka má přece jenom největší povědomí o tom, co dítě zvládá a jak by mohlo prospívat ve škole. Jako druhého nejčastějšího navrhovatele učitelky uvedly rodiče (20%). Zde bylo několikrát připsáno, že rodiče si odklad svých dětí zařizují na příslušných místech a snaží se ho vynutit, což považuji za velmi nešťastné. Na otázku, týkajícího se prospěšnosti odkladu školní docházky 61% učitelek odpovědělo, že odklad za prospěšný, 39% ho považuje za prospěšný pouze v určitých situacích, například při šanci na zlepšení celkové zralosti dítěte na školu, při sociální nezralosti, při vadách výslovnosti. Učitelky mateřských škol zásadně nesouhlasí s odkladem, který má dítěti „prodloužit“ dětství. Na dotaz, zda učitelky pracují s dítětem, které má odklad školní docházky, odpovědělo 71%, kladně, tedy že s ním pracují a snaží se zaměřit na ty oblasti, které jsou potřeba. 25% učitelek uvedlo, že s dítětem pracují, ale nedaří se jim to jednak z časových důvodů, tak i z důvodu velkého počtu dětí ve třídě. S čímž nezbyvá než souhlasit, protože z vlastní praxe vím, že není jednoduché se při počtu 28 dětí ve třídě zastavit a delší dobu se věnovat pouze jednomu dítěti. Jako další zádrhel při práci s tímto dítětem učitelky uvádějí to, že rodiče se nezajímají o dítě a nepracují s ním. Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že všechny učitelky jsou spokojeny se vzdělávacím programem jejich mateřské školy a věří, že děti dostatečně rozvíjí a pomáhá

jím v bezproblémovém zahájení povinné školní docházky. Tato skutečnost je jistě dána tím, že učitelky sami mají možnost podílet se na tvorbě těchto programů.

Druhá část výzkumu se týkala klíčových kompetencí. Jak jsem předpokládala, 96% učitelek považuje při přípravě na vstup do základní školy za důležitý i rozvoj klíčových kompetencí. Zbylé 4% učitelek si není jista, zda je tento rozvoj důležitý. Termín „klíčové kompetence“ dokázaly všechny učitelky vysvětlit přesně tak, jak je popisovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, nebo se mu velmi přiblížily. Což je, vzhledem k poměrně mladému používání tohoto pojmu, chvályhodné. Chybou v mém výzkumném předpokladu bylo, že jsem předpokládala, že kurikulární dokumenty nepřinášejí dostatečnou podporu pro rozvoj klíčových kompetencí. Ovšem 77% učitelek tyto dokumenty uvedlo jako dostačující. 16% si myslí, že kurikulární dokumenty nejsou dostačující především z důvodu jejich přílišné obecnosti, nekonkrétnosti jednotlivých kompetencí a následné nevědomosti co je tedy potřeba rozvíjet. 7% učitelek nedokáže tuto problematikou posoudit. Jak poznamenala jedna učitelka, dokumenty jsou srozumitelné, ale až po čase praxe a velkého soustředění a přemýšlení nad jednotlivými kompetencemi – což já dala i náročnou domácí přípravou. Další položkou v dotazníku bylo to, jak hodnotí učitelky svoje vědomosti a dovednosti při rozvoji klíčových kompetencí. 35% procent učitelek se hodnotí velmi dobře, 60% uvádí, že jejich schopnosti pro tuto činnost jsou dobré. Jen 5% tvrdí, že jejich dovednosti a vědomosti nejsou dostatečné především z důvodu krátké praxe a občasného nepochopení konkrétní klíčové kompetence. Při „rozkládání“ klíčových kompetencí a jejich zařazení do roviny obecných cílů si je jisto 79%. 19% uvedlo, že sice kompetence rozložit dokážou, ale s určitými obtížemi. Mezi dané obtíže uvedly rozklad na konkrétní činnosti, časté zaměřování jednotlivých kompetencí, malou konkretizaci klíčových kompetencí nebo nevědomost, zda obsah splňuje danou klíčovou kompetenci. Při rozhodování, které klíčové kompetence se učitelkám rozvíjejí nejnáze, vyšlo, že nejlépe se daří rozvíjet kompetence k učení (49%) a kompetence komunikativní (34%). U klíčových kompetencí, které se nedaří učitelkám rozvíjet tak, jak by si představovaly, vyhrály kompetence činnostní a občanské (48%) a kompetence k řešení problémů (30%).

Z výsledků by se tedy dalo celkově shrnout, že učitelky mateřských škol se velmi hojně setkávají s odkladem školní docházky a pokud je potřeba, doporučují ho. Při následné práci s takovým dítětem se snaží ho rozvíjet po všech stránkách a navíc se i zaměřit na oblast, ve které pokulhává. Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelky

považují klíčové kompetence za důležitou součást přípravy na školní docházku a věří, že s klíčovými kompetencemi umí pracovat tak, aby dítě plnohodnotně rozvíjely. Problém trochu nastává v jednotlivých klíčových kompetencích, kdy některé se učitelkám rozvíjejí výrazně lépe než jiné. Jak ale bylo uvedeno v jednom dotazníku, vše je otázkou přípravy a ochoty věnovat čas přípravě na práci s dětmi.

Jelikož dotazníky byly vyplněny z větší části učitelkami s delší praxí (nad patnáct let) věřím, že výsledky a tím i tato práce je obohacena o cenné zkušenosti a poznatky.

10 APLIKAČNÍ ČÁST

Záměrem této části bylo vytvořit materiál, který by učitelkám mateřských škol poskytl inspiraci, jak lze jednotlivé klíčové kompetence rozkládat a následně je aplikovat při výchovně-vzdělávací práci v mateřské škole.

Pro rozklad klíčových kompetencí jsem si vybrala 3 klíčové kompetence sociální a personální a 3 klíčové kompetence k řešení problémů. Výběr těchto kompetencí odpovídá na nedostatky zjištěné ve výzkumné části práce, kdy právě tyto kompetence mají učitelky problém začlenit do své práce.

10.1 Tvorba aplikační části

V první řadě jsem vybrala již zmiňované klíčové kompetence. Každou tuto kompetenci jsem vypsala do tabulky a k ní přiřadila jednotlivé výstupy ve všech oblastech. U jednotlivých výstupů je vždy přiřazené číslo, pod kterým je přiřazena příslušná aktivita rozvíjející tento výstup a tím pádem i danou kompetenci.

10.2 Rozložení jednotlivých klíčových kompetencí

Nyní následuje rozložení jednotlivých klíčových kompetencí. Pracovala jsem s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, kde jsem se vybrala příslušnou klíčovou kompetenci a k ní z jednotlivých oblastí výstupy, které by se k ní mohly vztahovat.

Snažila jsem se vybrat činnosti, které běžně s dětmi v mateřské škole provádíme, abych tyto aktivity mohla co nejlépe popsat a přiřadit k doporučení či případná rizika.

U každé činnosti jsou uvedeny následující údaje:

- Název činnosti
- Cíl
- Pomůcky
- Průběh činnosti
- Výstupy
- Komentáře a doporučení
- Rizika

10.2.1 Kompetence činnostní a občanské

<i>Kompetence činnostní a občanské:</i> SVOJE ČINNOSTI A HRY SE UČÍ PLÁNOVAT, ORGANIZOVAT, ŘÍDIT A VYHODNOCOVAT	
DÍTĚ A JEHO TĚLO	• Zvládat jednoduché pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek) • Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji (1) • Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej pokynu (2)
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Jazyk a řeč	• Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Poznávací schopnosti	• Záměrně se soustředit na činnosti a udržet pozornost (3) • Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně • Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Sebepojetí, city, vůle	• Uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je • Rozhodovat o svých činnostech • Uvědomovat si svoje limity (své silné i slabé stránky) • Zorganizovat hru
DÍTĚ A TEN DRUHÝ	• Spolupracovat s ostatními • Dodržovat dohodnutá a pochopení pravidla vzájemného soužití doma i v mateřské škole • Respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky • Vnímat, co si ten druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc
DÍTĚ A SPOLEČNOST	• Pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat • Vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí • Dodržovat pravidla her a jiných činností
DÍTĚ A SVĚT	• Mít povědomí o širším společenském prostředí • Porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé

Ad 1 - Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji

Název činnosti: Dešťové kapičky

Cíle:

- Vyjádřit rytmus pohybem
- Rozlišit pomalý a rychlý rytmus
- Dokázat vést ostatní děti

Pomůcky:

- Dřevěné paličky (Orffovy nástroje)

Průběh:

- Děti se promění v kapky deště. Jako první začíná učitelka, která vytukává paličkami různý rytmus, podle kterého se děti pohybují. Když tluče pomalu, děti chodí pomalu (padá jen lehký deštiček), když rychle, děti běhají. Učitelka předává po určité chvíli paličky dítěti, které vede ostatní kapičky a určuje rytmus.

Výstupy:

- Umí se pohybovat podle určeného rytmu
- Dokáže se pohybovat tak, aby nevrátilo do kamaráda
- Dokáže řídit pohyb ostatních dětí

Komentáře a doporučení:

- Děti aktivita velmi baví, hlavně pokud mohou určovat rytmus ostatním dětem. Nedávejte paličky jen větším dětem, které tuto činnost zvládnou samy, ale zkuste dát paličky a menším dětem, kterým můžete pomáhat. Budou z toho mít obrovskou radost.
- Vytukávat rytmus nemusíte jen paličkami, ale vším, co budete mít po ruce, nebo klidně i hrou na vlastní tělo. Můžete si i s dětmi vyrobit vlastní nástroje, se kterými můžete dělat i spoustu dalších činností.

Rizika:

- Předat paličky dětem můžete až po ujištění, že pochopily smysl a průběh celé činnosti.
- Je možné, že některé děti budou při vytřukávání (nebo i při hře) dělat hlouposti, takže bezprostředně po činnosti je nutné si s dětmi promluvit o tom, jak se mají děti k sobě chovat – např. dávat pozor při hře, aby do někoho nevrazily.

Ad 2 - Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej pokynu

Název činnosti: Bubák

Cíle:

- Opakovat pohyby dle předlohy
- Reprodukovat krátkou říkanku

Průběh:

- Děti se společně s učitelkou naučí básničku, na kterou pak opakují pohyb po učitelce:

Sedí bubák na dubu, /děti dřepí, dlaně na tvářích/

který v lese stojí. /vztyk, rukama naznačujeme strom/

Straší děti: – Bububu! /předvádět strašení, ruce nad hlavou/

A pak se sám bojí! /do dřepu, zakrýt oči dlaněmi/

(Jiří Žáček: Aprílová škola)

Výstupy:

- Umí samostatně i se skupinou recitovat básničku
- Dokáže napodobit pohyb podle ukázky
- Samostatně předvádí básničku i s pohybem

Komentáře a doporučení:

- Je dobré pokud učitelka dětem básničku před vlastním učením recituje, například jako tečku za pohádkou, aby se s ním pomalu seznámily.

Rizika:

- Rizikem by mohlo být, že dítěti bude dělat problémy pohyb, který je k básničce uveden. Je na učitelce, aby zařadila k básničce pohyb, u kterého předpokládá, že ho děti zvládnou, nebo jim ho, v případě složitějšího úkonu, vysvětlila a řádně ukázala.

Ad 3 - Záměrně se soustředit na činnosti a udržet pozornost

Název činnosti: Co to zvoní?

Cíl:

- Pojmenovat hudební nástroje
- Poznat sluchem hudební nástroje
- Dokázat se soustředit

Pomůcky:

- Jednoduché hudební nástroje, které lze od sebe snadno rozlišit sluchem (triangl, paličky, bubínek)

Průběh:

- Děti sedí v kruhu a učitelka předvádí jednotlivé hudební nástroje. Podmínkou hry je, aby děti znali názvy hudebních nástrojů. Potom se jedno dítě otočí zády a učitelka na nějaký hudební nástroj zahraje, zacinká nebo zabouchá. Dítě má za úkol uhádnout, který hudební nástroj to byl.

Výstupy:

- Dokáže sluchem rozlišit známé hudební nástroje
- Umí zacházet s jednoduchými hudebními nástroji
- Dokáže se na činnost soustředit

Rizika:

- Rizikem u této hry je to, že děti dostatečně neznají názvy hudebních nástrojů, se kterými se činnost provádí – proto je nutné ověřit si, že každý nástroj dítě zná a dokáže ho pojmenovat.

- Před zahájením je také důležité dětem předvést, jaké zvuky jednotlivé hudební nástroje vydávají.
- Dalším důležitým bodem je, aby děti věděly, že musí být tiše, jinak by zvuk neuslyšely – tudíž se musí na činnosti soustředit a snažit se neručit ostatní.

<i>Kompetence činnostní a občanské:</i> DBÁ NA OSOBNÍ ZDRAVÍ A BEZPEČÍ SVOJE I DRUHÝCH, CHOVÁ SE ODPOVĚDNĚ S OHLEDEM NA ZDRAVÉ A BEZPEČNÉ OKOLNÍ PROSTŘEDÍ	
DÍTĚ A JEHO TĚLO	• Pojmenovat části těla, některé orgány a zná jejich funkce (1) • Rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí • Mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy (2) • Mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Jazyk a řeč	• Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj) (3) • Učit se nová slova a aktivně je používat • Popsat situaci
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Poznávací schopnosti	• Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně • Vnímat, že je zajímavé se dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Sebepojetí, city, vůle	• Ve známých, opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládá svoje city a přizpůsobuje jim své chování • Používat a dětským způsobem projevovat to, co cítí (soucit, radost)
DÍTĚ A TEN DRUHÝ	• Bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování • Uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého
DÍTĚ A SPOLEČNOST	• Utvářet si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách • Chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i dětem bez předsudků, s úctou
DÍTĚ A SVĚT	• Uvědomovat si nebezpečí, se kterým se kterým se může ve svém okolí setkat, mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit

	• Mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomit si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životné prostředí • Pomáhat pečovat o okolní životné prostředí
--	---

Ad 1 - Pojmenovat části těla, některé orgány a zná jejich funkce

Název činnosti: Moje tělo

Cíle:

- Pojmenovat části těla
- Popsat části těla na obrázku i na sobě
- Dokázat dokreslit oblečení na postavu

Pomůcky:

- Velký arch papíru
- Voskovky

Průběh:

- Nejprve vybereme dítě, které si lehne na velká arch papíru a ostatní děti ho obkreslí (můžeme pracovat ve skupinách a obkreslit tak 3 nebo 4 děti – na tom pak lze ukázat, jak je každé dítě jiné). Výkres vystavíme a s dětmi si ukazujeme a popisujeme části těla – nejdříve na sobě, potom na obkresleném kamarádovi.

Výstupy:

- Umí popsat části svého těla
- Dokáže obkreslit, nakreslit lidskou postavu dle svých možností

Komentáře a doporučení:

- Podle ročního období lze dokreslovat oblečení, které je vhodné pro určitý čas.
- Můžete zakreslit i orgány v těle.

Rizika:

- Pokud obkreslujete dítě na papír, je samozřejmé, že si tuto pozici budou chtít vyzkoušet všechny děti, proto je říct dětem, že i obkreslování je velmi důležitá „funkce“, aby jim nebylo líto, že nejsou obkreslovány.

Ad 2 - Mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy

Název činnosti: „Pomůcky k péči o tělo“**Cíl:**

- Pojmenovat jednotlivé prostředky sloužící k péči o tělo
- Objasnit k čemu se tyto prostředky používají
- Diskutovat o účelu jednotlivých prostředků

Pomůcky:

- Prostředky sloužící k péči o čistotu (kartáček na zuby, zubní pasta, mýdlo, houbička na mytí, ručník...)
- Šátek

Průběh:

- Děti utvoří kruh kolem šátku, pod kterým má učitelka schované předměty. Učitelka se dětí ptá, co si myslí, že pod šátkem je. Nakonec šátek oddělá a děti říkají, co si myslí, že to je za předměty a k čemu se používají. Pak promlouvá jednotlivými předměty k dětem (např. „ahoj děti, já jsem zubní kartáček, víte, k čemu jsem dobrý?“). Při představování každého předmětu se ptá, k čemu se používá a upozorňuje na některé vlastnosti, které u dětí rozvíjí smyslové vnímání (kartáček má drsné štětiny, mýdlo voní, ručník je hebký a voní).

Výstupy:

- Poznává jednotlivé předměty k péči o tělo
- Umí říct, k čemu tyto předměty slouží a jak se používají

Komentáře a doporučení:

- Při odkrytí šátku dejte dětem čas prohlédnout si postupně všechny předměty.
- Nechte postupně všechny děti, aby vám řekly, co si myslí, že je to za předměty.
- Při představování jednotlivých předmětů nezapomeňte upozornit i na jejich další vlastnosti, které můžou podpořit smyslové vnímání dětí – vůně, hebkost.
- Nezapomeňte děti upozornit, že prostředky sloužící k mytí se nesmí jít ani pít.

Ad 3 - Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj)

Název činnosti: Pohádka**Cíle:**

- Reprodukovat obsah krátkého textu
- Dokázat udržet pozornost
- Vyjádřit vlastní myšlenky
- Navrhnout vlastní pokračování příběhu

Pomůcky:

- Text (pohádka, příběh)
- Popřípadě předměty, obrázky postav, které se v textu vyskytovaly

Průběh:

- Děti si lehnou/sednou na koberec, jak se jim to přijemné a poslouchají pohádku, kterou jim učitelka čte. Po přečtení textu se učitelka dětí ptá na jednoduché otázky týkající se textu, otázky může doplňovat obrázky postav nebo předměty, které v textu sehrály nějakou roli.

Výstupy:

- Dokáže soustředěně vyslechnout text
- Reaguje na otázky týkající se textu
- Umí reprodukovat obsah textu
- Dokáže dokončit text dle vlastního nápadu

Komentáře a doporučení:

- K pohádce můžeme dětem nachystat i obrázky postav, které v ní vystupovaly, ty děti potom poznávají.
- Pohádku můžeme před koncem ukončit a nechat děti vymyslet, jak by mohla pohádka pokračovat.

Rizika:

- Pohádka by měla být zpočátku kratší a jednodušší, aby se dítě dobře orientovalo v příběhu a v následném dokončování – to lze dětem ukázat, když vymyslíme dva různé konce a ptáme se jich, který konec by se jim v pohádce více líbit.
- Vždy je nejlepší dětem předvést, co přesně po nich vyžadujeme, protože pokud děti neví, co po nich chceme, vytváří to u nich pocit nejistoty, neochoty pracovat.

<i>Kompetence činnosti a občanské:</i> UVĚDOMUJE SI SVÁ PRÁVA I PRÁVA DRUHÝCH, UČÍ SE JE HÁJIT A RESPEKTOVAT, CHÁPE, ŽE VŠICHNI LIDÉ MAJÍ STEJNOU HODNOTU	
DÍTĚ A JEHO TĚLO	• Zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí • Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (1)
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Jazyk a řeč	• Domluvit se slovy i gesty • Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu. Sledovat dovadlo, film, užívat telefon
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Poznávací schopnosti	• Vyjadřovat svou představivost • Postupovat a učit se postupovat podle pokynů a instrukcí
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Sebepojetí, city, vůle	• Uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje, vyjadřovat je • Respektovat předem vyjasněná a pochopení pravidla, přijímat vyjasněné a odůvodněné povinnosti • Být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem (2)
DÍTĚ A TEN DRUHÝ	• Vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc • Spolupracovat s ostatními (3) • Uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je

DÍTĚ A SPOLEČNOST	• Chovat se a jednat na základě vlastním pohnutek a zároveň s ohledem na druhé • Začlenit se do třídy a zařadit mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti
DÍTĚ A SVĚT	• Zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené i jednoduché praktické situace, které se doma a v MŠ opakují

Ad 1 - Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů

Název činnosti: Kouzelný pytlík

Cíle:

- Pojmenovat předměty, se kterými se běžně setkává
- Vybrat z nabídky předmětů správný předmět
- Rozlišit hmatem různé předměty
- Dokázat hmatem najít předem určený předmět

Pomůcky:

- Pytlík
- Běžné předměty, které děti znají (kamínek, čajová lžička, houbička, oříšek, klíč, vršek od lahve, malý plyšák, dřevěná kostka, plastová kostka)

Průběh:

- Děti sedí společně s učitelkou v kruhu a ta jim předvádí pytlík. Ptá se dětí, co asi v tom pytlíku má. Děti hádají a vyjadřují své nápady. Nakonec předměty vyskládá a společně s dětmi si je představují a říkají si, jaký předmět je (tvrdý, měkký, jemný...). Pak učitelka uloží předměty zpět do pytlíku a děti si postupně sahají do pytlíku a až chytá nějaký předmět, řeknou, co mají v ruce a pak to vytáhnou a ukážou.

Výstupy:

- Pojmenuje předměty, se kterými je běžně ve styku

- Dokáže tyto předměty vyhledat mezi ostatními zrakem
- Pozná tyto předměty hmatem
- Dokáže u těchto předmětů popsat jejich vlastnosti

Komentáře a doporučení:

- Nejdříve je vhodné ukázat dětem všechny předměty a ujistit se, že všechny znají.
- Krátce můžeme tuto vědomost tím, že žádáme děti, aby ukázaly na nějaký předmět, nebo předměty sami popisujeme a děti potvrzují správnost popisu.
- Pro úplný začátek je možné vložit do pytlíku vždy jednu věc pro jedno dítě, aby nebylo zmatené z množství předmětů.
- Jako další obměna může být, že dítěte řekneme, co má v pytlíku najít mezi ostatními věcmi.

Rizika:

- Rizikem by mohlo být to, že děti neznají názvy předmětů, které mají určovat – že se toho musíme vyvarovat, jsem uvedla výše.
- Dalším zádrhelem v této činnosti by mohlo být to, že při velkém počtu dětí jsou některé děti netrpělivé a nebaví je čekání, než se na ně dostane řada. Řešením by bylo, pokud jsou ve třídě dvě učitelky, aby si děti rozdělily a pracovaly každá s jednou menší skupinou.

Ad 2 - Být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem

Název činnosti: Rozbité autíčko

Cíle:

- Vyjádřit pocity
- Diskutovat o zacházení s hračkami
- Vysvětlit, proč zacházíme s hračkami šetrně
- Navrhnout řešení, jak se budeme chovat k hračkám

Pomůcky:

- Rozbité autíčko, rozbitá panenka

Průběh:

- Učitelka přinese ukázat dětem rozbitou hračku a ptá se dětí, co se asi tak mohlo přihodit. Potom dětem povypráví, že je to hračka od nějakého dítěte, které s ní zacházelo velmi neopatrně a ona je teď rozbitá. Tím vyvolá diskuzi o tom, jak se má s hračkami zacházet. Učitelka se ptá dětí, proč s nimi musí zacházet dobře, a proč nejen doma, ale i v mateřské škole.

Výstupy:

- Dokáže pojmenovat problém
- Dokáže vyjádřit svůj vztah k hračkám
- Ví, jak se zachází s hračkami

Komentáře a doporučení:

- Následnou činností může být, že si děti nakreslí svou oblíbenou hračku.
- Dalším cílem by mohlo být to, aby se děti naučily půjčovat si své oblíbené hračky.

Rizika:

- Musíme si dát pozor, aby se diskuze nezvrhla v obviňování dětí navzájem, kdo rozbíjí nejvíc hraček.

Ad 3 – Spolupracovat s ostatními

Název činnosti: Obr a Paleček**Cíle:**

- Dokázat manipulovat s míčem
- Dokázat soustředit se na činnost

Pomůcky:

- Menší a větší míč

Průběh:

- Děti stojí v kruhu. Menší míč představuje Palečka, kterého honí obr – větší míč. Míče dáme asi 7 dětí od sebe. Míče musí děti posílat rychle za sebou, aby větší míč dohonit menší a menší míč musí utéct před větším.

Výstupy:

- Umí vzít a poslat míč
- Dokáže sledovat hru
- Aktivně se účastní činnosti

Komentáře a doporučení:

- Než učitelka předá oba míče, je dobré si poslat samostatně větší a menší míč dokola, aby si děti míče „osahaly“ a vyzkoušely si posílání a předávání míče.

Rizika:

- Je možné rozdělit děti na dvě poloviny, mladší a starší děti, aby děti byly na podobné úrovni.
- Nebo děti seřadit v kruhu tak, aby byly síly vyrovnané a nebyly například všechny nejmenší děti vedle sebe, aby jim starší mohly pomáhat, pokud by jim třeba míč spadl.

10.2.2 Kompetence k řešení problémů

<i>Kompetence k řešení problémů:</i> ZPŘESŇUJE SI POČETNÍ PŘEDSTAVY, UŽÍVÁ ČÍSELNÝCH A MATEMATICKÝCH POJMŮ, VNÍMÁ ELEMENTÁRNÍ MATEMATICKÉ SOUVISLOSTI	
DÍTĚ A JEHO TĚLO	• Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem s hudbou • Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (zrakově rozlišovat tvary) (1)
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Jazyk a řeč	• Učit se nová slova a aktivně je používat • Poznat některá číslíčka a písmena • Rozlišovat některé obrazné symboly
DÍTĚ A JEHO	• Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité

PSYCHIKA Poznávací schopnosti	(nacházet společné znaky, podobu a rozdíl) Chápat číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby se prakticky používat (porovnávat, uspořádat, třídit podle určitého pravidla) (2)
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Sebepojetí, city, vůle	- Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnosti a její dokončení (3) - Přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky
DÍTĚ A TEN DRUHÝ	- Spolupracovat s ostatními - Vnímat, co si druhý přeje, vycházet mu vstříc - Respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem
DÍTĚ A SPOLEČNOST	Adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy
DÍTĚ A SVĚT	Osvojit se elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé, jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi

Ad 1 - Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (zrakově rozlišovat tvary)

Název činnosti: Pejsek a kočička

Cíle:

- Pojmenovat jednotlivé geometrické tvary
- Vybrat jednotlivý geometrický tvar
- Rozlišit jednotlivé geometrické tvary

Pomůcky:

- Obrázky pejska a kočičky složených z geometrických tvarů
- Pastelky

Průběh:

- Děti mají za úkol vybarvit jednotlivé geometrické tvary podle barev.

Výstupy:

- Poznává a pojmenuje základní geometrické tvary
- Vybarví příslušný tvar příslušnou barvou

Komentáře a doporučení:

- Opět je důležité geometrické tvary s dětmi před samotnou činností projít a ujasnit si jejich názvy i to, jakou barvou je mají vybarvit.
- Dále je možné, aby z kostek, nebo nastříhaných barevných papírů se pokusily složit stejný obrázek, který vybarvovaly.

Rizika:

- Rizikem v této činnosti by mohla být neznalost už geometrických tvarů nebo barev. Je potom vhodné se dítětem pokusit pracovat individuálně a formou hry jej tyto nedostatky doučit.
- Dalším rizikem mohou být i rušivé faktory, které znemožní soustředit se dítěti na práci, například hrající si ostatní děti.

Ad 2 – Chápat číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby se prakticky používat (porovnávat, uspořádávat, třídit podle určitého pravidla)

Název činnosti: Hračky

Cíle:

- Uspořádat předměty podle jednotlivých kritérií
- Roztřídit předměty podle jednotlivých kritérií
- Dokázat soustředit se na činnost

Pomůcky:

- Košíky s určitým počtem předmětů
- Obrázky s předměty pro porovnávání

Průběh:

- Děti rozdělují drobné předměty na dvě a více skupin. Následně porovnávají, kde je více a kde méně.

Výstupy:

- Umí roztrždit předměty podle stejných vlastností
- Dokáže určit, kde je více, kde je méně

Komentáře a doporučení:

- Tuto činnost můžeme provádět s dětmi se všemi, po skupinách nebo individuálně.
- Nejvhodnější jsou vždy reálné předměty.
- Pro menší děti dáváme dvě skupiny předmětů ke třídění či dvě kritéria a pro porovnávání 1 až 3 předměty, pro větší více.

Rizika:

- Zpočátku, když se děti učí třídění předmětů, je lepší dát výrazně odlišné předměty, než předměty, které jsou naprosto stejné a liší se pouze v detailu.

Ad 3 - Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnosti a její dokončení

Název činnosti: Bludiště**Cíle:**

- Dokázat soustředit se na činnosti
- Vybrat správnou cestu při cestě bludištěm

Pomůcky:

- Libovolné bludiště

Průběh:

- Učitelka motivuje děti příběhem, na který bude navazovat bludiště. Například: „Martínkovi se zatoulal pesek a on by ho rád našel. Pomůžete mu, děti?“ Dětem předáme bludiště a ony se snaží najít cestu, kterou Martínek najde svého pejska.

Výstupy:

- Dokáže se soustředit na činnost
- Hledá správné postupy, při neúspěchu se nevzdává

Komentáře a doporučení:

- Je dobré si vyzkoušet třeba bludiště společně na větším formátu, na tabuli pokud je k dispozici.
- Dítě bychom měly u činnosti povzbuzovat, i když nenašlo správnou cestu, jistě ji objeví.
- Obměnou bludiště by mohlo být přiřazování dvojic podle čar, které jsou v sobě zapletené.

Rizika:

- Rizikem by mohl být neúspěch dítěte při hledání cesty a následné odmítání podobných činností.

<i>Kompetence k řešení problémů:</i> PŘI ŘEŠENÍ MYŠLENKOVÝCH I PRAKTICKÝCH PROBLÉMŮ UŽÍVÁ LOGICKÝCH, MATEMATICKÝCH I EMPIRICKÝCH POSTUPŮ; POCHOPÍ JEDNODUCHÉ ALGORITMY ŘEŠENÍ RŮZNÝCH ÚLOH A SITUACÍ A VYUŽÍVÁ JE V DALŠÍCH SITUACÍCH	
DÍTĚ A JEHO TĚLO	• Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (1) • Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku • Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, něžné způsoby pohybu v různém prostředí (2)
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA	• Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno • Sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
Jazyk a řeč	

DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Poznávací schopnosti	• Přemýšlet, vést jednoduché úvahy o tom, o čem přemýšlí a uvažuje • Chápat prostorové pojmy, elementární časové pojmy, orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Sebepojetí, city, vůle	• Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnosti a její dokončení • Zachytit a vyjádřit své prožitky (výtvarně, slovně)
DÍTĚ A TEN DRUHÝ	• Uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhým, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je
DÍTĚ A SPOLEČNOST	• Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných technik (3) • Dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě
DÍTĚ A SVĚT	• Orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí • Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny)

Ad 1 - *Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů*

Název činnosti: Na mlhu

Cíle:

- Dokázat určit chybějící kamarády

Pomůcky:

- Deky
- Zvoneček

Průběh:

- Děti si volně pohybují v prostoru a představují si, že jsou na vycházce. Učitelka dětem popisuje přírodu okolo. Na smluvený signál (např. zacinkání zvonečku, zabubnování na bubínek) si děti lehnou obličejem k zemi a nohama pod sebou. Učitelka zakryje jedno dítě dekou a vyzve ostatní děti, aby vstaly a rozhlédly se okolo sebe. Děti hádají, koho pohltila mlha a kdo jim tedy chybí.

Výstupy:

- Pozná, který z jeho kamarádů se „ztratil“
- Hraje hru podle pokynů a dodržuje pravidla hry

Komentáře a doporučení

- Doporučuji vzít větší deku, která zakryje celé dítě tak, aby nebylo vůbec vidět, protože ostatní děti by ho mohly poznat například podle bot.
- Je dobré někdy schovat pod deku i více než jedno dítě, pokud to situace dovoluje.

Rizika:

- Velkým rizikem při této hře je zvědavost dětí, takže musíme hlídat, aby se opravdu nedívaly nebo je na to upozornit před začátkem hry.
- Někdy se může stát, že se ve třídě objeví dítě, které nechce být schované pod dekou, protože se bojí. Nenutíme ho tedy.

Ad 2 - Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, něžné způsoby pohybu v různém prostředí

Název činnosti: **Opice v džungli**

Cíle:

- Zvládnout základní pohyby (chůze, skoky, prolézání)
- Opakovat tyto pohyby v různých obměnách

Pomůcky:

- Lavičky
- Obruče
- Žebřiny
- Švihadla
- Látkový strachový pytel

Průběh:

Učitelka připraví pro děti překážkovou dráhu. Děti se tak stávají opicemi, které žijí v džungli a musejí překonávat různé překážky.

Příklad nastražených překážek:

- Lavička – chůze po zúženém prostoru
- Obruče – poskoky snožmo do prostoru položených obručí
- Žebřiny – přezení žebřin
- Švihadla – chůze po švihadlu poleženém na zemi
- Strachový pytel – prolezení tunelem

Výstupy:

- Zvládá základní pohybové dovednosti (chůze po nerovném terénu, skákání, prolézání)

Komentáře a doporučení:

- Děti překážková dráha velmi baví, jen je potřeba ji udělat bezpečnou tak, aby velkou většinu zvládly děti bez dopomoci.
- Jako první ukáže úkoly na překážkové dráze učitelka.
- Musíme děti upozornit, že například nemohou prolézat strachovým pytlem dvě děti zároveň, ale musí počkat, až jedno vyleze a na další podobné věci.
- Učitelka dělá záchranu na nejsložitější části překážkové dráhy

Rizika:

- Rizikem je relativně malá kontrolovatelnost všech dětí na všech překážkách.
- Pokud se dítě bojí některou překážku zdolat, nenutíme ho, ale můžeme se pokusit zdolat ji společně s ním.

Ad 3 - Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných technik

Název činnosti: Džungle

Cíle:

- Dokázat nakreslit obrázek dle zadání
- Vyjádřit svou představu prostřednictvím kreslení

Pomůcky:

- Výtvarné potřeby
- Výkres

Průběh:

- Tuto činnost můžeme zařadit například po předchozí aktivitě Opice v džungli. Děti budou mít za úkol namalovat opravdové opice, které jsou v džungli.

Výstupy:

- Dokáže kreslit podle zadání
- Umí dokončit práci

Komentáře a doporučení:

- Přecházet činnosti můžou i ukázky z knihy, aby byla odstraněna nerozhodnost dítěte co nakreslit, nebo nevědomost, jak to nakreslit.

Rizika:

- Pokud mají děti k činnosti dobrou motivaci, neměla by hrozit žádná rizika
- Rizikem může být strach dítěte, že nedokáže nakreslit co má.

<i>Kompetence k řešení problémů:</i> PROBLÉMY ŘEŠÍ NA ZÁKLADĚ BEZPROSTŘEDNÍ ZKUŠENOSTI, POSTUPUJE CESTOU POKUSU A OMYLU, ZKOUŠÍ A EXPERIMENTUJE	
DÍTĚ A JEHO TĚLO	• Mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, významu aktivního pohybu a zdravé výživy • Zvládat jednoduchou sebeobsluhu a pracovní úkony (1)
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA	• Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
Jazyk a řeč	

DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Poznávací schopnosti	• Vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si (nového, změněného, chybějícího) • Vnímat, že je zajímavé se dozvídat nové věci, využívat zkušenosti k učení • Nalézat nová řešení, nebo alternativní k běžným
DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA Sebepojetí, city, vůle	• Rozhodovat o svých činnostech • Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení • Těšit se z hezkých a příjemných zážitků
DÍTĚ A TEN DRUHÝ	• Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství • Spolupracovat s ostatními (2)
DÍTĚ A SPOLEČNOST	• Vyjednávat s dětmi i s dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení
DÍTĚ A SVĚT	• Uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit • Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (starat se o rostliny) (3)

Ad 1 - Zvládat jednoduchou sebeobsluhu a pracovní úkony

Název činnosti: Návštěva v restauraci

Cíle:

- Zorganizovat hru
- Rozlišit slušné a neslušné chování
- Řešit herní situace

Pomůcky:

- Vybavení kuchyňky (talířky, hrnečky, podnos..)

Průběh:

- Dětem je představena nová „restaurace“ ve třídě, učitelka nechá rozhodnout děti, které budou v restauraci pracovat a které budou představovat zákazníky. Zákazníci se usadí ke stolečkům a objednávají si pití a jídlo. Kuchaři jim ho nosí. Učitelka

se snaží děti vést k tomu, aby si o pití slušně poprosili a při podávání za něj poděkovali. Toto chování připomene i při podávání svačin či obědů v jídelně.

Výstupy:

- Umí poprosit a poděkovat
- Umí pozdravit
- Zná základy slušného chování ve společnosti a snaží se je napodobit

Komentáře a doporučení:

- Hra je koncipována jako skupinová, například při ranních činnostech.

Rizika:

- Pokud se děti nebudou chtít účastnit hry, nenutíme je. Děti při hrách stejně sledují, co dělají jejich kamarádi, takže bude hru alespoň pozorovat.

Ad 2 - Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství

Název činnosti: Slovní kruh

Cíle:

- Vybrat a pojmenovat slova podřazená ke slovům nadřazeným
- Vyjádřit myšlenku

Pomůcky:

- míč

Průběh:

- Děti stojí v kruhu a postupně si přihrávají míč. Učitelka vždy zadá téma, ke kterému budou říkat slova. Například hračky – děti si posílají (nebo hází) míč a kdo míč dostane, musí říct nějakou hračku.

Výstupy:

- Umí pohotově reagovat
- Umí přijmout míč a zase ho poslat dál

Komentáře a doporučení:

- Na začátku roku, když se některé děti ještě neznají, je dobré začít jmény. Kdo přihrává, vysloví jméno toho, komu přihrává. Ten míč chytí a posílá ho dál.
- Při dalších hrách můžou děti, které přihrávají míč dál říkat třeba barvy, zvířata nebo jména.
- Pokud dítě neví, jaké slovo by mohlo říct, učitelka mu může pomoci popisem tohoto předmětu.
- V kruhu můžou děti stát a házet si, nebo sedět a přihrávat si po zemi.

Rizika:

- Učitelka by měla kontrolovat, zda míč putuje mezi všemi dětmi.

Ad 3 - Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (starat se o rostliny)

Název činnosti: Co potřebuje kytička

Cíle:

- Objasnit, co potřebuje rostlina ke svému životu
- Vysvětlit, jak vyklíčí semínku a co k tomu potřebuje
- Vyvodit všeobecné závěry z dané činnosti

Pomůcky:

- 3 semínka rostliny (např. hrášku)
- 3 květináče
- Zemina

Průběh:

- Činnosti předchází diskuze, co všechno si děti myslí, že květina potřebuje k tomu, aby rostla. Potom děti společně s učitelkou zasadí semínka do 3 květináčů, aby

zjistily, co opravdu květinka potřebuje. První zasazený květináč dají děti na okno a budou ho pravidelně zalívat (označí ho štítkem se symbolem sluníčko a kapičky), druhý květináč dají děti taky na okno, ale nebudou ho zalívat (označí jen symbolem sluníčka), třetí květináč schovají do skříně a budou ho pravidelně zalívat (označí ho symbolem kapičky). Po měsíci si dají květináče k sobě a uvidí, jak kytíčky vyrostla. (Nejvíce vyroste květina zalévaná a na slunci, květina ve skříně také vyroste, ale bude velmi bledá, květina, která nebyla zalévána vůbec, nevyroste.)

Výstupy:

- Ví, jak se správně starat o květinu
- Ví, co květinám prospívá, co jim škodí

Komentáře a doporučení:

- Při sázení semínek je dobré zapojit děti, aby si práci vyzkoušely a osahaly si jednotlivé pomůcky.
- Květináčky s rostlinami kontrolujeme vždy společně a květináčky, které se mají zalévat, vždy necháváme zalévat dětmi.

Rizika:

- Rizikem, by mohlo být nevyklíčení nebo uhynutí květiny, kterou zaléváme a necháváme na sluníčku – zde je potom potřeba vysvětlit dětem proč se tak stalo.

ZÁVĚR

Diplomovou práci s názvem „*Rozvoj klíčových kompetencí dětí předškolního věku jako předpoklad na úspěšný vstup do základní školy*,“ mohu shrnout takto.

V teoretické části práce jsem přinesla poznatky získané na základě studia odborné literatury. Podařilo se mi objasnit pojmy týkající se předškolního věku, školní zralosti, předškolního vzdělávání, klíčových kompetencí a hry.

Praktickou část jsem rozdělila na dvě poloviny, přičemž v empirické části jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, co míní učitelky mateřských škol o odkladu školní docházky, zda si myslí, že je prospěšný a dále jsem se zaměřila na klíčové kompetence. Na jejich chápání, zapojování do výchovně-vzdělávací práce a spokojenost s kurikulárními dokumenty při jejich rozvíjení.

Na základě získaných výsledků možno konstatovat, že učitelky mateřských škol se s odkladem školní docházky setkávají velmi často a často také s odkladem školní docházky souhlasí a podporují ho, pokud je ku prospěchu dítěte. Dále lze z výsledků vyvodit, že učitelky považují rozvoj klíčových kompetencí za důležitý a až na výjimky je dokážou pracovat s klíčovými kompetencemi a zařazovat je do běžných činností v mateřské škole. Přiznávají ale, že práci s klíčovými kompetencemi se nenaučily přes noc, ale je to zásluha dlouhodobé práce a hlavně spousty věnovaného času především domácím přípravám.

V aplikační části jsem rozložila klíčové kompetence, které z dotazníkového šetření vyšly jako nejhůře zařaditelné do práce učitelek mateřských škol. Vytvořila jsem tak materiál, který by mohl být inspirací pro učitelky mateřských škol při rozvíjení klíčových kompetencí. Tento materiál předvádí, jak jednoduchá práce s klíčovými kompetencemi je. Učitelky často hledají pod pojmy rozvoj klíčových kompetencí složité činnosti, ale neuvědomují si, že vlastně všechny činnosti, které s dětmi vykonávají, se klíčových kompetencí dotýkají, ať už více či méně.

Mohu tedy konstatovat, že učitelky mateřských škol jsou opravdové profesionálky, kterým jde o dobro dětí, a proto se s nimi snaží pracovat podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. A nejen s nimi, ale i s rodiči, se kterými není vždy lehká práce.

Prostřednictvím diplomové práce jsem získala informace, na něž lze v budoucnu reagovat v rámci tvorby materiálů k rozvíjení klíčových kompetencí.

LITERATURA

BEDNÁŘÍK, A. A KOL. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004. ISBN 80-969209-5-2.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-1.

KLÉGROVÁ, J.: *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá Fronta 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 84-92. ISBN 80-244-0629-2.

PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, str. 68–72. ISBN 80-244-0629-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-33-5.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, ISBN 80-244-0629-2.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, E. *Cíl v předškolním vzdělávání*. In SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010 str. 40-49. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠULOVÁ, L. *Repetitorium vybraných poznatků z vývojové psychologie*. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, str. 11-20. ISBN 80-7178-799-X.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada: 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání (školský zákon). (Ve znění pozdějších předpisů)

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

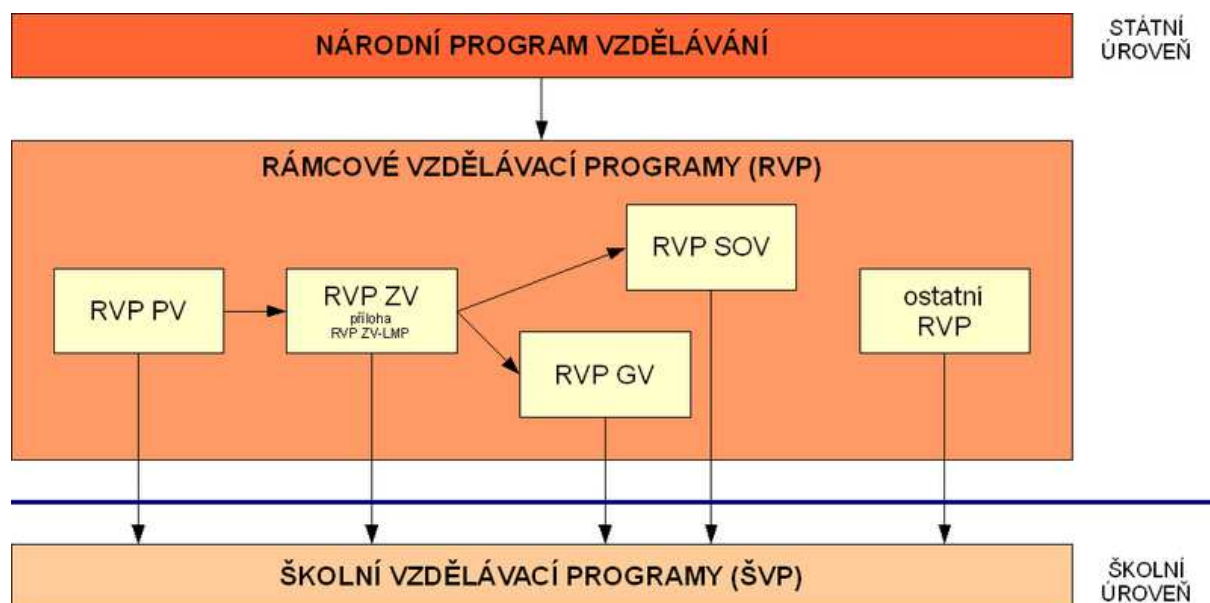
Příloha č. 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Příloha č. 2 – Schéma systému vzdělávacích cílů

Příloha č. 3 – Klíčové kompetence

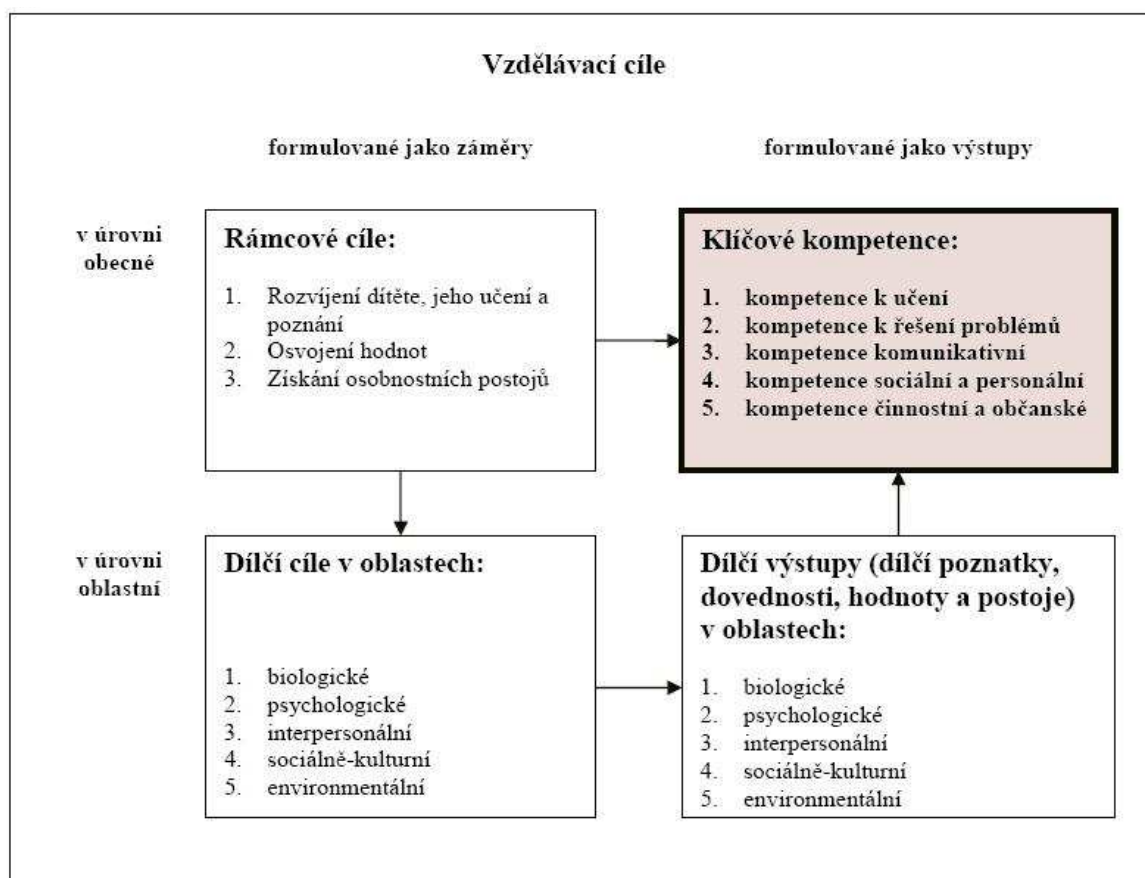
Příloha č. 4 – Dotazník

Příloha č. 1 – Systém kurikulárních dokumentů



Zdroj: RVP PV, 2010, str. 5

Příloha č. 2 – Schéma systému vzdělávacích cílů



Zdroj: RVP PV, 2010, str. 10.

Příloha č. 3 – Klíčové kompetence

Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné klíčové kompetence v následující úrovni:

KOMPETENCE K UČENÍ

dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého

- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE

dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím

- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE

dítě ukončující předškolní vzdělávání:

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

ČINNOSTNÍ A OBČANSKÉ KOMPETENCE

dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Zdroj: RVP PV, 2010, str. 12 - 14.

Příloha č. 4 – Dotazník

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,
jmenuji se Lucie Střelcová a studuji na Univerzitě Palackého v Olomouci navazující magisterské studium, obor Předškolní pedagogika. V rámci řádného zakončení studia se v současné době věnuji zpracování diplomové práce na téma *Rozvoj klíčových kompetencí jako příprava na úspěšný vstup do základní školy*. V empirické části zkoumám, jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol s odkladem školní docházky a zda učitelé mateřských škol porozuměli problematice klíčových kompetencí a jak se jim klíčové kompetence daří rozvíjet.

Tímto Vás žádám o vyplnění přiloženého dotazníku.

Předem Vám děkuji za ochotu a věnovaný čas.

Bc. Lucie Střelcová

1. Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy?

- a) Méně než 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) 10 – 15 let
- d) Více než 15 let

2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) Středoškolské
 - b) Vyšší odborné
 - c) Vysokoškolské
 - d) Jiné, v jiném oboru. Uveďte prosím jaké:
-

3. Jak často se setkáváte s odkladem školní docházky?

- a) Každý rok, a to hned v několika případech
- b) Každý rok, ale pouze u jednoho nebo dvou případů
- c) Téměř každý rok
- d) Zřídka kdy
- e) S odkladem jsem se ještě nesetkala

4. Jaký nejčastější důvod pro odklad školní docházky jste zaznamenala?

- a) Řeč
- b) Grafomotorika
- c) Pozornost a soustředění
- d) Méně podnětné sociální prostředí
- e) Jiný důvod. Vypište prosím, jaký:

5. Kdo nejčastěji navrhne odklad školní docházky jako první?

- a) Mateřská škola
- b) Pedagogicko - psychologická poradna
- c) Pediatr
- d) Rodiče

6. Myslíte si, že je odklad školní docházky pro dítě prospěšný?

- a) Ano
- b) Ano, ale pouze v některých případech. Uveďte prosím, v jakých:

- c) Ne

7. Pracujete jinak s dítětem, které má odklad školní docházky, než s ostatními dětmi?

- a) Ano, snažím se zaměřit na ty oblasti, které jsou potřeba
- b) Ano, snažím se, ale nedaří se mi to, především z důvodu

- c) Ne, pracuji s ním stejně jako s ostatními dětmi

8. Myslíte si, že vzdělávací program Vaší mateřské školy děti dostatečně rozvíjí a pomáhá v bezproblémovém zahájení povinné školní docházky?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

9. Považujete při přípravě dítěte na vstup do základní školy za důležitý i rozvoj klíčových kompetencí?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

10. Jak rozumíte termínu *klíčové kompetence*? Prosím vypište.

11. Jakou oporu, podle Vás, poskytují kurikulární dokumenty pro pochopení rozvoje klíčových kompetencí?

- a) Dostačující.
- b) Nedostačující. Proč si to myslíte? _____
- c) Nedokážu posoudit.

12. Myslíte si, že vaše vědomosti a dovednosti k rozvíjení klíčových kompetencí jsou dostatečné?

- a) Ano, jsou velmi dobré.
- b) Ano, jsou dobré
- c) Ne, nejsou dostatečné. Napište prosím, proč si to myslíte:

13. Myslíte si, že dokážete klíčové kompetence „rozložit“ a po té s nimi pracovat v rovině obecných cílů?

- a) Dokážu bez problémů.
- b) Dokážu, ale s obtížemi. Vypište prosím, s jakými: _____
- c) Nedokážu

14. Kterou z klíčových kompetencí se Vám daří rozvíjet nejlépe?

- a) Kompetence k učení
- b) Kompetence k řešení problémů
- c) Kompetence komunikativní
- d) Kompetence sociální a personální
- e) Kompetence činnostní a občanské

15. O které z klíčových kompetencí si myslíte, že se Vám nedaří rozvíjet tak, jak byste si představovaly.

- a) Kompetence k učení
- b) Kompetence k řešení problémů
- c) Kompetence komunikativní
- d) Kompetence sociální a personální
- e) Kompetence činnostní a občanské

Ještě jednou mnohokrát děkuji za Váš čas!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Střelcová
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Rozvoj klíčových kompetencí dětí předškolního věku jako příprava pro úspěšný vstup do základní školy.
Název v angličtině:	The development of key competencies of preschool children as preparation for successful entry into elementary school.
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku odkladu školní docházky a klíčových kompetencí. Práce je rozdělena na dvě stěžejní části. Teoretická část se věnuje charakteristice předškolního věku, problematice školní zralosti a odkladu školní docházky. Dále předškolnímu vzdělávání, klíčovým kompetencím a hře v předškolním věku. Praktická část je postavena na dotazníkovém šetření, které je zaměřeno na mínění učitelek mateřských škol o odkladech školní docházky a rozvoji klíčových kompetencí. Součástí diplomové práce je i materiál, který ukazuje, jak lze klíčové kompetence rozkládat, a poskytuje tak učitelkám mateřských škol inspiraci při rozvoji klíčových kompetencí.
Klíčová slova:	Předškolní věk, školní zralost, odklad školní docházky, předškolní vzdělávání, klíčové kompetence, hra
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the issue of delay, schooling and key competencies. The work is divided into two main parts. The theoretical part deals with the characteristics of preschool age, the issue of school readiness and school delay. In addition, pre-school education, core competencies and play in the preschool age. The practical part is based on a survey that focuses on kindergarten teachers opinion about school delays and the development of key competencies. The thesis is a material that shows how to disassemble the core

	competencies, and provides inspiration for teachers of kindergartens in the development of key competencies.
Klíčová slova v angličtině:	Pre-school age, school readiness, school suspension, pre-school education, key competencies, play, development of key competencies
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Systém kurikulárních dokumentů Příloha č. 2 – Schéma systému vzdělávacích cílů Příloha č. 3 – Klíčové kompetence Příloha č. 4 – Dotazník
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	Český jazyk