

VÝCHOVA SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Mirka Špičková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mirka Špičková**
Osobní číslo: **H128020**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výchova sociálních kompetencí v předškolním věku**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů.

Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenského výzkumu.

Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na výchovu sociálních kompetencí;
- na zjištění aktuálního stavu sociálních kompetencí u předškolních dětí;
- na nalezení a objevení rezerv ve výchově (především v MŠ);
- na možnosti sociální pedagogiky pro zlepšení klíčových dovedností jednotlivců při vzdělávání a začleňování do společnosti.

Součástí práce bude sociologický výzkum (kvalitativní) zaměřený na zjištění aktuálního stavu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a nejenom mravních hodnot důležitých pro osobní rozvoj jednotlivých členů sociální skupiny.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku. 1.

Vydání. Edika. 2007. ISBN 978-80-25118-29-0.

BURNS, M. Susan. Preschool Education in Today's World. Brokers Publishing Co (United States). 2011. ISBN 978-15-9857-195-0.

PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Předškolní pedagogika. Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

SEDLÁČKOVÁ, Hana ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie SYSLOVÁ, Zora. Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Wolters Kluwer ČR. 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SVOBODOVÁ, Eva. Sociální činnosti pro předškolní vzdělávání, 2012, ISBN 978-80-87553-64-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Jůzlová

Institut mezioborových studií

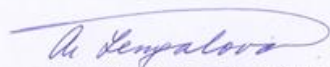
Datum zadání bakalářské práce:

15. prosince 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 15. prosince 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považuji se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 20. 2. 2015

.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena problematiku budování sociálních kompetencí u dětí předškolního věku. Tyto kompetence jsou zcela nezbytné a velmi důležité pro integraci jedince do společnosti. Výchova v předškolním věku probíhá v rodině a také mimo rodinu, především v mateřské škole. Výchova v rodině je zaměřena na jedince, je velmi osobní a je ovlivněna rodinným prostředím, atmosférou a zejména rodiči. Výchova v mateřské škole probíhá v kolektivu, dítě zde využívá již nabytých znalostí a zkušeností a začíná se spoléhat velmi často samo na sebe, prosazuje svůj názor a učí se podstatně více fungovat ve společnosti druhých, přijímat jejich názory a respektovat svět ostatních.

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem jsou klíčové kompetence u dětí předškolního věku vytvářeny a zdali osvojení klíčových kompetencí napomáhá jedincům k jednoduššímu začlenění se do kolektivu v dalším vývojovém období.

Klíčová slova:

Dítě, výchova, vývojová psychologie, vzdělávání, kompetence, rodina, mateřská škola, kolektiv, předškolní věk.

ABSTRACT

This thesis focuses on the training of social competence in preschool children. These skills are absolutely necessary and very important for the integration of individuals into society. Education of preschoolers runs in the family and outside the family, especially in kindergarten. Education in the family is focused on individuals, is very personal and influenced by the family environment, atmosphere, and especially parents. Kindergarten education takes place in the team, child here uses already acquired knowledge and experience and begins to rely too often on itself, pushing its opinion and learning to function in the company of others, to accept their views and respect the other word.

The aim is to determine how key competencies are in preschool children educated and whether key competencies help individuals to more easily integrate into the team in the next developmental period.

Keywords:

Child, upbringing / educational process, developmental psychology, education, competence, family, kindergarten, team, preschool age.

Děkuji paní PhDr. Haně Jůzlové za odborný dohled, cenné rady a za užitečnou pomoc při zpracování této bakalářské práce.

Děkuji své pětileté dceři Emičce za největší inspiraci, kterou lze díky ní mít. Byla hlavním důvodem ke zvolení tématu mé bakalářské práce a perfektním „vzorkem“ pro mé zkoumání.

Chválit a povzbuzovat dítě je stokrát účinnější než hrozit a trestat.

Orison Swett Marden

Děti potřebují spíš vzory než kritiku.

Joseph Joubert

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Obsah

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.3 CITOVÁ A EMOČNÍ VÝCHOVA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
1.4 MRAVNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ, SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
1.5 INTELIGENCE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	24
1.6 RODINA A DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	27
2 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	32
2.1 MATEŘSKÉ ŠKOLY V HISTORII ČESKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
2.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA 21. STOLETÍ	34
2.3 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	35
2.4 SOUKROMÉ A FIREMNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	40
3 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	41
3.1 CHARAKTERISTIKA KLÍČOVÝCH SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ.....	42
3.2 KOMPETENCE K UČENÍ.....	46
3.3 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMU	47
3.4 KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ.....	49
3.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ.....	50
3.6 KOMPETENCE PRACOVNÍ (ČINNOSTNÍ) A OBČANSKÉ.....	51
II. PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 BUDOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	54
4.1 CÍL VÝZKUMU, STANOVENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	54
4.2 CHARAKTERISTIKA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU, STRATEGIE VÝZKUMU.....	55
4.3 PRAKTICKÁ ČÁST VÝZKUMU - CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ, POZOROVÁNÍ.....	55
4.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU / DOTAZOVANÝCH INFORMANTŮ PŘI KVALITATIVNÍM PRŮZKUMU	66
4.5 ROZHOVORY S PEDAGOGY.....	69
4.6 ROZHOVORY S RODIČI.....	76

4.7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	86
ZÁVĚR	89
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
OSTATNÍ ZDROJE	93
SEZNAM GRAFŮ, TABULEK, DIAGRAMŮ A OBRÁZKŮ.....	94
SEZNAM PŘÍLOH.....	95

ÚVOD

Předškolní věk – věk ten nejkrásnější ze všech. Již nejsme absolutně závislí na rodičích, jsme alespoň částečně samostatné jednotky (co se základních potřeb týče, co se vyjadřování týče, co se sebeobsluhy týče) a přesto věk, kdy nemáme téměř žádné povinnosti. Teprve ve škole, v základní škole, končí tak trochu dětství, jelikož nově získané povinnosti zásadně mění naše trávení času a navyšují podstatně svůj podíl v časovém harmonogramu dne.

Období předškolního věku trávíme s rodiči, kteří nám dávají lásku, péči a jistotu. Mateřská láska je nenahraditelná, nicméně v tomto věku již potřebujeme navazovat i jiné vztahy, další přátelství, rozvíjet se a socializovat v kolektivu. Proto děti často začínají navštěvovat mateřské školy a aby rodiče vybrali tu nejlepší, která vyhovuje jejich myšlení a výchovným strategiím, mohou si vybrat z několika typů. V dnešní době máme možnost využít služeb státních mateřských škol, ale také alternativních s volnějším výchovným přístupem či specifickou výchovou, soukromých mateřských škol s nejrůznějším zaměřením od jazykových kurzů až po sportovní soukromé školy, ale také firemní školky, dětské skupiny atd. V každé z těchto MŠ nicméně výchova dětí probíhá, ať již podle pevnějších pravidel nebo volnějším přístupem. V každé takové mateřské škole se ale dítě učí, vnímá, rozvíjí a v neposlední řadě si osvojuje využívání již nabytých zkušeností a znalostí pro další svůj vývoj. V každém předškolním zařízení si dítě osvojuje sociální kompetence.

Cílem této bakalářské práce je podrobně popsat budování klíčových sociálních kompetencí u dětí předškolního věku.

V teoretické části se zaměřím na popis vývoje dítěte předškolního věku, na jeho osobnost, motorický vývoj, kognitivní vývoj a na citovou, emoční, mravní a sociální stránku. Podívám se na situaci, kdy dítě začíná navštěvovat mateřskou školu a také na to jak ovlivní tato změna jeho chování či vnímání. Zhodnotím dnešní mateřské školy, možnosti alternativního předškolního vzdělávání a zmíním variantu soukromých mateřských škol.

Dále vysvětlím pojem sociální kompetence a to, které kompetence označujeme jako „klíčové kompetence“ a proč jsou pro nás tak důležité.

Zaměřila jsem se na skutečnost, zdali ovládnutí klíčových kompetencí usnadňuje předškolnímu dítěti vstup do další vývojové etapy jeho života a tou je vstup do základní školy.

V praktické části jsem použila výzkumnou metodu strukturovaného rozhovoru a skrytého pozorování.

Empirický výzkum byl zaměřen na samostatné předškolní děti a dále na osoby z řad pedagogů a také na rodiče dětí předškolního věku. Ke zjištěným informacím z pohovorů s dospělými respondenty jsem přidala poznatky z pozorování, které probíhalo v mateřské škole v několika třídách dětí předškolního věku. U těchto dětí jsem pozorovala jejich chování, využívání dosavadních znalostí a dovedností, jejich schopnost komunikovat s ostatními, přijímat názory jiných, respektovat vrstevníky i dospělé, schopnost začlenit se do kolektivu a míru ochoty pomoci druhým.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk lze definovat jako věk od ukončeného období batolete až do období, kdy začne dítě navštěvovat základní školu. Je to tedy rozmezí od tří do šesti, v dnešní době často až do sedmi let věku dítěte.

Podle E. Eriksona¹ se jedná o stadium iniciativy versus viny (konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny – vyvíjí se sebevědomí), Sigmund Freud² označuje předškolní stadium za falické (významné se stávají genitálie, současně probíhá oidipovský a kastrací komplex), J. Piaget³ označuje období 2-7 let za předoperační stadium (dítě má především egocentrické myšlení).

Tříleté až šestileté či sedmileté děti bývají plné energie, zvědavosti, nadšení a elánu. Během této doby se rozvíjejí nejenom motorické schopnosti. Výrazně se dětem rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se předškolák může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Předškolní děti jsou velmi přesně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů (Allen, Marotz, 2008).

1.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Motorický vývoj u dítěte ve věku 3-6 let se značně mění, nicméně není tak výrazný jako v předchozích letech. To, co umí dítě tříleté, je pro dítě šestileté již absolutní samozřejmost⁴. Činnost, kterou se tříleté dítě začíná učit, čtyřleté dítě zlepšuje, pětileté téměř umí a šestileté dítě ovládá bravurně. Jako příklad takové činnosti si můžeme představit ovládání činnosti plavání či jízdy na kole.

„Motorické dovednosti začínají výrazným způsobem ovlivňovat i postavení dítěte ve skupině vrstevníků (např. pohybová obratnost při společných hrách) a jsou taktéž stěžejní ve smyslu vývoje soběstačnosti dítěte (dítě se již samo obléká, při toaletě téměř nepotřebuje

¹ Erik Homburger Erikson (1902 – 1994), německý psycholog židovského původu, zakladatel „teorie psychosociálního vývoje“, která vycházela s Freudovy teorií psychosexuálního vývoje a rozšířil ji o stránku sociokulturní (vliv sociálního, kulturního a historického uspořádání prostředí na vývoj jedince)

² Sigmund Freud (1856 – 1939), rakouský neurolog, známý jako otec psychoanalýzy. Zaměřoval se na studium nevědomí, zakladatel „teorie psychosexuálního vývoje“.

³ Jean Piaget (1896 – 1980), švýcarský vývojový psycholog a filozof, zakladatel „teorie kognitivního vývoje“, která se zakládá na myšlence, že se lidé rodí s tzv. schémata a ty jsou základními kameny systému akcí a myšlenek.

⁴ Pokud se dítě šestileté s určitou činností nesetká, ani v šesti letech pro něj není tedy samozřejmá. Bavíme se o zkušenosti, která se postupně vyvíjí v celém předškolním období.

pomoc, dokáže si zavázat tkaničky u bot). Vývoj motoriky souvisí jak s dozráváním nervového systému a svalstva, tak s praxí a procvičováním.“ (Doňková, Vývojová psychologie, 2012, s. 90).

Pro přehled motorického vývoje dětí předškolního věku uvádím průřez činností, které jsou charakteristické pro různá období:

- tříleté dítě již střídá nohy při chůzi ze schodů a do schodů, skáče na místě, hází míč vrchem a větší balon umí chytit do připravené náruče, úchop tužky není do celé dlaně, ale špetkový,
- ve čtyřech letech umí dítě poskakovat na jedné noze, tužku drží ve třech prstech, výborně ovládá své tělo při běhu, kdy již nepadá, nezakopává, umí rychle zastavit, změnit při běhu směr, vyhnout se překážce, apod.,
- pátý rok přináší například dovednost stříhat papír dle vyznačené čáry, dítě umí vymalovat omalovánky bez výrazného přetahování, při skákání přes švihadlo dokáže střídát nohy, bez potíží dítě chodí pozpátku stylem „pata – špička“,
- dítě šestileté vylepšilo dovednosti hrubé motoriky, není tolik zbrklé a miluje jakýkoliv pohyb. Skáče, dovádí, běhá, šplhá. Sice se snaží soustředit se, ale tělo stále potřebuje akci, většina šestiletých dětí umí jezdit na kole či plavat.

1.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Slovo kognitivní vzniklo z latinského „cognito – poznání“.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně *předpojmové* (symbolické) na vyšší úroveň *názorového* (intuitivního) myšlení. V předchozím stadiu předpojmovém užívalo dítě slov nebo jiných symbolů jako podpojmu – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje. J. Piaget uvádí celou řadu pokusů, v nichž dokazuje, jak je dítě v této době ve svých úsudcích stále ještě vázáno na názor, třebaže pokročilo proti předchozímu stavu, kdy takových úsudků nebylo vůbec schopno a kdy postupovalo jen podle analogií (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Oblast kognitivního rozvoje je zcela jistě důležitou součástí předškolního vzdělávání. Na jedné straně vycházíme z faktu, že základní činností v předškolním věku je volná hra dítěte (a dítě má na ni bezesporu nejen nárok, ale je nezpochybnitelně nezastupitelnou součástí jeho aktivit v mateřské škole), na straně druhé nám školský zákon ukládá dítě v mateřské škole vzdělávat (Nádvorníková, 2012).

Ve skupině dětí v mateřské škole je velký přísun nových vjemů, které se týkají např. prostředí, hraček, dětí a jejich způsobů komunikace, ale i učitelky a jejích požadavků. Dítě tyto vjemy třídí a začleňuje do toho, co již zná. Nově odpozorované skutečnosti myšlenkově zpracovává a aktivně se s nimi vyrovnává. Nové vjemy podněcují jeho přemýšlení a zapamatování a podporují kognitivní složku řeči (vyjadřování a naslouchání s porozuměním). Dítě zpřesňuje otázky, které se týkají toho, co vidí, slyší a co má udělat. U většiny dětí se brzy po nástupu do mateřské školy zkvalitňuje celý komplex kognitivních procesů, velmi patrné je to právě v obsahové kvalitě řeči. Dítě se snaží, aby mu ostatní děti a učitelky rozuměly, aby mu objasnily, co potřebuje vědět, a to ho uspokojuje a posouvá k dalším poznávacím aktivitám (Průcha, Kořátková, 2013).

Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Především dítě začíná svět chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. Realistické chápání světa znamená ovšem už také bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen v konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě předškolního věku již chápe pojmy „nejvyšší“, „méně“, „stejně“, umí říkat číslovky v řadě za sebou, pozná některá písmena, která postupně umí i samo psát. Ti vnímavější dokážou před nástupem do školy přečíst pár slov. Předškolák umí již relativně dobře udělat bez pomoci opakované každodenní činnosti, např. ráno vstane, vyčistí si zuby, oblékne se a nasnídá. S postupem času se u dítěte zlepšuje pozornost a schopnost soustředit se na jednu věc i více než 10 minut. Před nástupem do školy dítě pozná roční období, umí je vyjmenovat a ví, co je pro které období charakteristické.

Rozumová (poznávací) oblast bývá odborně označována také jako rozvoj kognitivních procesů. Jedná se o vnímání, paměť, myšlení, představy, řečové dovednosti a vůli. Od třetího roku do nástupu do základní školy je vývoj celé této oblasti značně akcelerovaný (Průcha, Kořátková, 2013).

Vnímání

Vnímání umožňuje základní orientaci v prostředí, respektive v aktuální situaci. Přináší o dané skutečnosti relativně přesné informace. Vnímání je poznáváním přítomnosti, je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty. Lze jej chápat i jako základní způsob komunikace s okolím. Člověk přijímá informace z okolního prostředí, ale i z vlastního organismu, zpracovává je a nějakým způsobem na ně reaguje. Vnímání mohou ovlivňovat i aktuální potřeby, za těchto okolností je člověk zaměřen na podněty, které by jej mohly nějak uspokojit a vnímá je mnohem intenzivněji než za běžných okolností. Např. když je člověk hladový, připadá mu vůně jídla velmi silná. Aktuální percepci může ovšem ovlivnit i emoční ladění, event. citová zkušenost. Člověk, který v určité souvislosti zažil nějakou nepříjemnost, má tendenci vnímat tyto okolnosti podobným způsobem (Vágnerová, 2004).

Vnímání není v předškolním věku ještě cílené dle potřeb dítěte, většinou dítě vnímá pouze to, co ho zajímá a co ho baví, jde o tzv. egocentričnost. Vnímání času je v tomto období nepřesné, děti ví, co je ráno, odpoledne či večer, ale přesnější určení času ještě nezvládají. Že se děje něco každý týden v 15:00 není dítě předškolního věku schopno vnímat, resp. samo dodržovat. Často se ptá, jestli daný časový úsek znamená krátkou chvíli či bude trvat dlouho. Stejně je to s vnímáním prostoru. Postupně ale předškolák zlepšuje zrakové a sluchové vnímání, jelikož to je potřebné s nástupem do základní školy především pro oblast čtení a psaní.

Předškolní děti ještě nejsou schopny systematického poznávání, spíše si všimnou takového podnětu, který je nějak zaujme. To znamená toho, co je nějak nápadné nebo pro ně atraktivní. Ale i pokud vnímají celek, činí tak globálně, nedovedou tento obrazec analyzovat. Proto si nemohou uvědomovat, že mezi jeho částmi jsou určité vztahy, které mohou mít nějaký význam. U předškolních dětí ještě převládá poznávací egocentrismus a fenomenismus: dítě vnímá a hodnotí jakýkoliv objekt tak, jak se mu právě jeví, i když tento pohled může být zkreslující (Vágnerová, 2004).

Paměť

Experimentální výzkum paměti započali v období 1883 – 1910 tři muži, kteří navzájem nezávisle začali zkoumat procesy učení, zapamatování a reprodukování: němec Hermann Ebbinghaus, američan Eduard Lee Thorndike a rus Ivan Pavlov. Výzkumy každého z nich byly ovlivněny prostředím, ze kterého pocházeli. Ebbinghaus zkoumal přijímání a

uchování vědomostí především z hlediska verbálně formulovaného obsahu, Thorndike zkoumal učení způsobů praktického chování a Pavlov se snažil objasnit ovlivňování jedince prostředím, ve kterém ruská psychologie spatřuje rozhodující faktor vývoje osobnosti (Belz, Siegrist, 2011).

„Paměť je velmi úzce spojena s učením a v této souvislosti umožňuje vývoj jedince i jeho adaptaci na prostředí, v němž žije. Zkušenost, fixovaná paměť, se projevuje v prožívání, uvažování i chování jedince a obvykle je nějakým způsobem modifikuje. Může působit pozitivně i negativně. Děje se na základě vědomých zkušeností, ale i pod vlivem aktuálně vytěsňených a zdánlivě zapomenutých zážitků.“ (Vágnerová, Základy psychologie, 2004, s. 61).

V oblasti paměti dochází k jejímu postupnému rozšiřování: zatímco dvouleté dítě je schopno zopakovat na první poslech 2 čísla, tříleté již čísla 3, šestileté pak 5 čísel. Výkon paměti, respektive všech jejích složek (vštěpování, uchování i vybavení) je výrazně ovlivněn labilitou prožívání předškoláka. Záměrná paměť tak ještě stále není příliš spolehlivá, lepších výkonů předškoláci dosahují v rozpoznávání či znovuvybavování. Děti mívají sklon k mechanickému osvojování si informací bez jejich úplného myšlenkového zpracování (např. u říkanek se orientují na základě rytmu a rýmu, nesoustředí se až tak na jejich obsah), velmi vhodné je proto vést je k rozvoji logické paměti (např. pokud má dítě vyprávět příběh). Ke konci tohoto stadia se děti učí úmyslnému vštěpování a zapamatování (např. v rámci her s pravidly). Děti si taktéž často pamatují to, co na ně udělalo velký dojem (lépe si např. pamatují věci nové, jedinečné, nezvyklé), případně co velmi silně prožívaly. Od pěti let děti postupně začínají užívat podobné strategie zapamatování jako dospělí (Doňková, 2012).

Paměťový proces má tři fáze: zakódování, uchování v paměti a vybavení, resp. znovupoznání. Způsob, jakým jsou informace do paměti ukládány, může být různý. Zakódování a uchování v paměti zajišťují rozdílné paměťové funkce a děje se tak několika možnými způsoby (Vágnerová, 2004).

Myšlení

V předškolním věku probíhá další intenzivní rozvoj myšlení zejména ve spojení s rozvojem řeči. Zdokonalená funkce druhé signální soustavy umožňuje předškolnímu dítěti utvářet základní myšlenkové operace – analýzu (rozložení celku na části), syntézu (skládání části v celek), srovnávání (velikost, tvaru, barvy) a zobecňování (pes, kočka, lev

jsou zvířata). Dítě kolem třetího roku již ovládá (byť v jednoduchých a často nepřesných formách) všechny základní myšlenkové operace – vytváří pojmy, soudy a úsudky (Nádvorníková, 2012).

V předškolním věku je myšlení na velkém vzestupu, dítě myslí a přemýšlí, spojuje si věci, co se dějí kolem něj. Snaží se pochopit a logicky spojit některé informace. Spadá sem období „proč“ a dítě se neustále ptá „proč“ je to tak a ne jinak, „proč“ se věci dějí tak jak se dějí, „proč“ věci fungují tak jak fungují. Dříve nebylo nutné „proč“ se ptát a věci dítě bralo jako skutečnost. Nyní řeší, přemýšlí a spojuje si fungování světa. Proto přichází dotazy „proč“, aby vše zapadalo do sebe.

Ve svých úsudcích je předškolák silně ovlivněn názornou podobou světa, což často vede k nesprávným závěrům. Pro myšlení takto starých dětí je charakteristický egocentrismus, kdy dítě ulpívá na svém subjektivním vnímání reality a není zatím schopno postihnout jiný úhel pohledu, animismus, kdy se dítě domnívá, že neživé věci mají živé vlastnosti, fenomenismus, což je vazba na přítomnost, dále magičnost, kdy dítě dokáže interpretovat svět pomocí magických okolností a nadpřirozena, antropomorfismus, což znamená polidšťování neživých objektů a absolutismus – situace, jak je dítě vidí a zná, mají pro dítě absolutní platnost (Doňková, 2012).

„Kolem 4 až 6 let mají již děti vyvinuty určité strategie k dosažení žádoucích výsledků, žádoucím výsledkem je pro dítě ovšem ocenění a pochvala dospělého, nikoliv správná odpověď sama o sobě.“ (Říčan, Krejčířová, Dětská klinická psychologie, 2006, str. 346).

Představy

Představivost je schopnost našeho vědomí vytvářet představy, tj. smyslové obrazy něčeho, co aktuálně nevnímáme, nebo oživovat minulé zážitky. Nezbytným předpokladem k takové aktivitě jsou paměťové stopy minulých vjemů, které mohou být oživeny a různým způsobem zpracovány. Nejčastěji jde o představy zrakové, ale mohou mít i jinou smyslovou kvalitu, může jít o zvuky, vůně, chuť apod. Oproti vjemům mají představy subjektivnější povahu a na jejich vzniku se podílí větší počet psychických procesů. Výsledný produkt závisí na způsobu zpracování, resp. zřeslení zapamatovaných informací. Obvykle se rozlišují představy vzpomínkové, představy fantazijní a představy obecné (Vágnerová, 2004).

Dítě má v předškolním věku představy značné. Někdy může mít strach z bouřek, ze tmy, z cizích lidí. Co dřív nebylo, se nyní může dostat na povrch. Je to dáno tím, že dítě si

některé věci a situace umí spojit a domyslet a celkově více o situacích přemýšlí. Nicméně představami dítě doplňuje také svoji fantazii a především hru. Při hře s ostatními používá představ k vytvoření různých situací, činností či hraných rolí, kterým přiřekují lidská jednání či vlastnosti.

Představy jsou zakomponovány do dětského sdělování, doplňují neznámé části nějakých situací. Poté, co je dítě vysloví, je přesvědčeno o jejich pravdivosti. Jsou součástí fantazijního doplňování spontánní hry: protože není v možnostech dítěte skutečnost zcela reálně napodobit, doplňují ji pro své uspokojení představami (Průcha, Kořátková, 2013).

Řečové dovednosti

Řeč se během předškolního období značně zdokonalí. Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví. Pokroky v řeči jsou ovšem patrné i ve větné stavbě – zatímco věty dvouletých byly většinou tríslovné, v předškolním období se rozsah i složitost větných promluv zvětšuje. Dítě tříleté a čtyřleté už vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám. Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalosti gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Multilingualism is very common worldwide and is an asset in children’s language and literacy mastery. Young children often can switch between languages depending on who they are speaking with and switch between two or more languages during bilingual conversation, which is a sign of advanced language proficiency. However, multilingual children’s language use is not all the same. Comprehension and production of English varies depending on when the child started learning additional languages.“ (Burns, Johnson, Assaf, *Preschool Education in Today’s World*, 2012, p. 27).

Řeč nabývá rozsahu a kvality právě v období tří až šesti let. Již nejde jen o jednoduché dorozumění, řečové a komunikativní dovednosti hrají významnou roli pro získávání dalších poznatků a obohacující interaktivní výměny s dalšími dospělými i s dětmi v širším věkovém záběru (Průcha, Kořátková, 2013).

Vůle

„*Vůle je schopnost chtění, vědomé volby určitého cíle a s ním spojeného úsilí zaměřeného na jeho dosažení, které může být nepříjemné nebo nějak omezující.*“ (Vágnerová, Základy psychologie, 2004, s. 197)

Vůle nabývá na důležitosti, protože dítě se chce dozvídat, svoje záměry dokončit, což můžeme pozorovat u převážné většiny dětí po pátém roce. Je-li výrazně motivované pro to, aby něco dokázalo, druhé zaujalo či se prosadilo, dokáže se o to s velkým zaujetím snažit, překonávat překážky, své pokusy opakovat a pozměnit postup. Činnost, ve které se mu nedaří, dítě tří- až pětileté opouští nebo se emocionálně projevuje, ale nemá dostatečný volní potenciál, aby zkoušelo nové postupy a dosáhlo pro sebe uspokojivého výsledku (Průcha, Koťátková, 2013).

Vůle je výsledkem učení, specifické socializační zkušenosti, jejíž rozvoj a dosažená úroveň samozřejmě závisí i na vrozených dispozicích. Dle Vágnerové (2004) se pojem vůle objevil už v dávné literatuře a téměř každý (např. Aristoteles či Platon) se shodovali na tom, že vůle souvisí s rozumem (Vágnerová, 2004).

1.3 Citová a emoční výchova dítěte předškolního věku

Kořenem slova *emoce* je latinské slovo *movere*, tedy hýbat. Je to slovo, v němž je obsažena tendence k jednání. U dětí často vedou emoce přímo k činům. U dospělých lidí můžeme pozorovat emoce (tedy impulz k jednání), které jsou oddělené od projevené reakce. Dospělý umí své emoce již podstatně ovládat a regulovat. Emoce, city a pocity jsou ale něčím, co náš život může obohatit a oživit, ale také nás mohou naplnit úzkostí, smutkem či zlostí. Vyhýbá-li se člověk emocím z důvodu obavy jak je zvládne, připravuje se o nenahraditelné zkušenosti v životě. Emoce je totiž vždy signálem, který nese nějakou zprávu (Pfeffer, 2003).

Rodinný život je naší první školou emocí. V tomto intimním prostředí se učíme, co máme cítit sami k sobě a co k ostatním, jak máme projevovat strach či naději a jak lze tyto emoce rozeznat v tvářích našich blízkých. Toto citové vzdělávání nezahrnuje zdaleka jen to, jak se rodiče chovají k dětem nebo co jim řeknou. Děti také pozorně sledují, jak se jejich rodiče staví k vlastním citům a k citům svého partnera (Goleman, 1997).

Dle Pfeffera (2003) dospěli různí vědci k podobným výsledkům ohledně členění základních emocí a s nimi jsou spojené primární situace, které se vyskytují v každé lidské kultuře:

- smutek – ztráta milovaného člověka
- strach – ohrožení
- vztek – překážka
- radost – potencionální partner
- důvěra – členství ve skupině
- znechucení – odporný objekt
- očekávání – nové území
- překvapení – náhlé objevení nového objektu

(Pfeffer, 2003)

„Být schopno kontrolovat své emoce se dítě učí stejně jako jíst, chodit nebo mluvit, tzn. během přirozeného vývoje. Stejně jako ostatní schopnosti se toto některé děti naučí dříve, jiné později.“ (Běhouňková, Havrdová, Syslová, Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte, 2011, s. 45).

I pro předškolní věk je stále nejdůležitější, nejpodstatnější a neodmyslitelná jeho rodina. Rodinné prostředí, matka a otec, je stále středobod všeho. Dítě navazuje jiné vztahy, rozšiřuje svůj záběr a socializuje se mimo rodinu. Nicméně bez rodiny, bez citového zázemí, bez emočního tábora, by dítě nebylo spokojené a šťastné.

Teprve mezi 3. a 5. rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí – ví tedy, že prožívané pocity závisí na tom, jak člověk dané situaci rozumí, a že stejná situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity (jde o počátek tzv. teorie mysli). Kolem čtyř let dokáže dítě již i předpovídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci. Předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování – z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav (když se někdo usmívá, musí být šťastný). Možnost maskovat vlastní pocity si uvědomují až děti školní, teprve kolem šesti let si dítě začíná být vědomo toho, že výraz emocí může být zavádějící (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„In preschool age children learn that their feelings are different from other people's feelings, and that when an event makes them angry, for example, it does not mean that the event made other people angry.“ (Burns, Johnson, Assaf, 2012, *Preschool Education in Today's World*, p. 90).

Předškolní výkon a spokojenost dětí jsou velmi výrazně ovlivňovány emocionální atmosférou v kolektivním prostředí. Naše vnitřní prožitky subjektivních vztahů ke skutečnosti se navenek projevují chováním i fyziologickými změnami organismu. Různé emoce a city mohou mít různou intenzitu, hloubku i délku trvání (Šišák, 2013).

U předškolního dítěte se stále mohou střídát nálady relativně rychle, již nemá období vzdoru, ale je schopno mít záchvat vzteku kvůli drobnosti. Mezi pátým a šestým rokem se dítě začne více ovládat a četnost emočních výkyvů se snižuje, nicméně v době nástupu do školy se nálady opět mění častěji. Dítě dokáže trucovat a být uražené pokud není po jeho. V raném předškolním věku je dítě sobecké a nerado se dělí. Později se sobeckost mění ve velkorysost, dítě hračky rádo půjčuje a nabízí vrstevníkům či mladším dětem. Pokud má předškolák dojem, že se mu některá činnost nedaří či v něčem selhalo, upadá do beznaděje a velmi ho to trápí.

Naše emoce působí na veškeré poznávací procesy i motivaci. Jestli je dítě příjemně naladěno, prožívá pozitivní emoce, odráží se to pozitivně na zlepšení přesnosti jeho vnímání, schopnosti vybavovat si představy a ukládat poznatky do paměti, pohotově myslet, adekvátně reagovat. Také únava z učení se dostavuje později. Jestliže však dítě pociťuje strach, napětí a ohrožení, je zpravidla blokována jeho myšlenková činnost i průběh ostatních procesů (Šišák, 2013).

1.4 Mravní a sociální vývoj, socializace dítěte předškolního věku

„Každý člověk se narodí s jistými předpoklady pro svůj růst a vývoj. Pokud vyrůstá v přiměřeně podnětném a láskyplném prostředí, dochází k pozitivní socializaci. Socializace je celoživotní proces, při kterém jsou postupně přebírány normy chování, zvyky, postoje, hodnoty a vzory životních rolí. Je to aktivní proces pěstování sociálních vědomostí, dovedností a návyků ze strany rodiny, školy, společnosti, ve skupině vrstevníků a přátel, prostřednictvím masmédií atd. Nejde o pasivní přizpůsobování jedince vnějšímu prostředí, ale o vzájemné působení.“ (Běhounková, Havrdová, Syslová, Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte, 2011, s. 61)

Socializace neprobíhá jednoduše a hladce – je to vysoce složitý proces plný rozporů. Ve všech věkových obdobích vznikají situace, kdy mohou být požadavky na jedince moc vysoké nebo podmínky nepříznivé. Souhrnně se označují za náročné životní situace – zátěžové, stresové, frustrující, konfliktní apod. (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

Rodina však zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializace dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí. I když pojem socializace bývá definován různě široce, v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Příklad úplného selhání vývojového postupu může představovat autistické dítě, pro které lidé neznamenají víc než neživé předměty.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své.

Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj – a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. V předškolním věku dokáže dítě v rámci sebepojetí uvést své základní charakteristiky – znají své pohlaví a vědí, že jsou děti a ne dospělí. Dokážou popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví a své preference (co má a co nemá

rádo). Popis ovšem není příliš přesný a je ovlivňován danou situací, ve které se dítě nachází (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě předškolního věku je společenské a kamarádké, rádo navazuje nové vztahy a přátelství, i když přátelství mohou být krátkodobá, většinou nejsou založena na pevných základech a v podstatě jde o chvilkové kamarádství. Etické chování a morální hodnoty nejsou pro předškolní dítě žádný velký pojem, děti jsou férové, ale poměrně často inklinují k malým lžím či drobným podvodům.

V dětské skupině v mateřské škole je velmi dobrá šance vyzkoušet si vztahy a nalézat kamarády, což souvisí s hrou a dalšími činnostmi. Děti se naučí s druhými jednat a nést odpovědnost za své jednání. Učí se dovednostem při řešení konfliktů. Posilují svou trpělivost, když musí na kontakt s učitelkou počkat, protože děti je více, než jen ono samo. Podporuje se jejich seberealizace mezi ostatními dětmi. Učitelky si všimají vztahů mezi dětmi a jsou dětem oporou. Nedirektivní přístupy učitelky rozvíjejí svobodné jednání dětí, podporují kvalitu vnímání sebe samého – jejich sebepojetí (Průcha, Kořátková, 2013).

1.5 Inteligence předškolního dítěte

Vývoj mozku neprobíhá lineárně. Učení trvá po celý život, ale jsou určitá věková období, která vytvářejí vývojové příležitosti a během nichž je výkonnost mozku v určitých oblastech učení zvláště vysoká. Určitá kritická období provázejí rozvoj specifických dovedností. Například děti jsou nejvnímavější k osvojování cizího jazyka od narození do deseti let. K hudbě jsou děti zvláště vnímavé ve věku od tří do deseti let. Vývoj mozku neprobíhá v krocích, je to spíše jakási spirála s vlnami a okny vývojových příležitostí (Schiller, 2004).

Okna vývojových příležitostí

<i>OKNO PŘÍLEŽITOSTI PRO:</i>	<i>OPTIMÁLNÍ OKNO</i>	<i>DALŠÍ OPTIMÁLNÍ OKNO</i>	<i>DALŠÍ MOŽNOST VYTVÁŘENÍ SPOJŮ</i>
emoční inteligence	0 – 24 měsíců	2 – 5 let	v kterémkoliv věku
rozvoj motoriky	0 – 24 měsíců	2 – 5 let	klesá s věkem
zrak	0 – 2 roky	2 – 5 let	klesá s věkem
sluch	4 – 8 měsíců	8 měsíců – 5 let	v kterémkoliv věku
vnímání hudby	0 – 36 měsíců	3 – 10 let	v kterémkoliv věku
dovednost myslet	0 – 48 měsíců	4 – 10 let	v kterémkoliv věku
osvojení cizího jazyka	5 – 10 let		v kterémkoliv věku

Tabulka č. 1

Zdroj: Schiller, Pam, Hry pro rozvoj dětského mozku, 2004, str. 10

O měření inteligence můžeme u dětí hovořit přibližně od 3 let věku, je ovšem nutné počítat s tím, že struktura inteligence je v tomto věku dosud výrazně odlišná od struktury kognitivních schopností starších dětí. Při vyšetřování kognitivních schopností dětí předškolního věku je důležité přihlížet i k některým zvláštnostem tohoto období: trvá dosud větší vliv emočních faktorů na výkon dítěte, více je nutno brát v úvahu i jeho dosavadní sociální zkušenosti, které jsou variabilnější než u dětí školních – jiné zkušenosti mají děti navštěvující mateřskou školu, zcela odlišné opět děti z různých typů rodin s různými nároky a požadavky na dítě. Za základní psychologickou zkoušku určenou k hodnocení stupně intelektového vývoje dětí lze považovat Binetův-Simonův test, poprvé publikovaný v roce 1905. Pro vyšetřování dětí od 2,5 do 8 let je určena Škála McCarthyové, publikována v roce 1972. Ta obsahuje celkem 18 subtestů s položkami narůstající obtížnosti. Dále máme možnost využít u dětí 2,5 až 12,5 let Kaufmanův ABC

intelligenční test, který je založen na neuropsychologické teorii autora. Inteligenci definuje Kaufman jako schopnost řešit problémy pomocí psychického zpracování, důraz je kladen na proces, jakým je problém řešen. Na konci předškolního období lze provést Wechslerovy intelligenční testy, které jsou určené věkové kategorii 5 až 16 let (Řičan, Krejčířová, 2006).

Klasifikace a inteligence u dospělého jedince

KLASIFIKACE A INTELIGENCE (jedinec v dospělosti)

(stanovená zdravotnickou organizací OSN, závazně přijata 1. 1. 1968 v ČSSR)

<i>interval IQ</i>	<i>intelligenční pásmo</i>	<i>předpokládaná úspěšnost</i>
méně než 20	idiocie - velmi hluboká mentální retardace	pouze biologické reakce člověka
20 - 35	hluboká mentální retardace	nevzdělavatelnost
36 - 51	střední mentální retardace	částečná vzdělavatelnost
53 - 67	lehká mentální retardace	zvláštní škola
68 - 85	slaboduchost	zvláštní nebo základní škola
86 - 90	podprůměrná inteligence	základní škola (možnost opakování ročníků)
91 - 110	průměrná inteligence	základní škola (průměrný prospěch)
110 - 120	mírně nadprůměrná inteligence	studium SŠ a učební obory s maturitou
121 - 130	vysoce nadprůměrná inteligence	vysoká škola
131 - 140	velmi vysoce nadprůměrná inteligence	vysoká škola
141 a výše	genialita	vysoká škola

Tabulka č. 2

Zdroj: Šišák, Petr, Psychologie pro předškolní pedagogiku, 2013, str. 20

Dle Gardnera existuje několik druhů inteligence: jazyková, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, hudební, interpersonální (kontakt s lidmi) a intrapersonální (sebepoznání) (Schiller, 2004).

1.6 Rodina a dítě předškolního věku

Rodičovský vzor máme zakódovaný v mozku. Od otce očekáváme roli průvodce ve vnějším světě (domovem muže je celý svět). Selhání nebo nepřítomnost jejich role i v náhradním řešení (dědeček, otčím) má za následek zmatené chování dětí při kontaktu s realitou vnějšího světa. Patologické chování otce (alkoholismus, týrání) specificky zabarvuje vztah ke skutečnosti. Matka je nejen zakódována v mozku každého z nás, její poslání je důležitější než role otce – provází dítě vnitřním světem intimity, prožitků, citů (světem ženy je její domov, rodina) a její selhání ve vývoji dítěte je fatální – od rané dětské deprivace až po anetickou psychopatii a emočně i asociálně komplikovanou psychózu. Její defektní vzor vždy znamená posun psychiky potomka do spektra patologie (Šišák, 2013).



Také role dítěte v rodině je velmi důležitá. Možná více než se obecně zdá a ví. Celková domácí atmosféra, přístup k dítěti, respektování jeho potřeb, styl komunikace, to vše vytváří v dítěti základy pro budoucí fungování jeho osobnosti. Rodina je důležitá v každém vývojovém období. V době předškolního věku je ale o to důležitější, jelikož dítě již aktivně vnímá vzorce chování a přebírá tak chování rodičů a osob blízkých. Výzkumy prokázaly rozdíly mezi rodinou, kde mají rodiče, především matka, základní či nižší vzdělání a kde má matka vzdělání středoškolské či vysokoškolské. Děti v rodině rodičů s vyšším vzděláním jsou vedeny k aktivnějšímu trávení volného času, navštěvují více zájmových kroužků, mají pestřejší chvíle volna. Pokud se v brzkém, tedy předškolním věku, děti naučí čas trávit plnohodnotně a smysluplně, ne s mobilním telefonem v ruce či u počítače, je velká pravděpodobnost, že bude v tomto duchu chování dítě pokračovat dále. Důležité je

také pořadí narozených dětí v rodině či počet dětí v rodině. Pokud je dítě jedináček, rodiče se mu většinou věnují hodně a tráví s ním maximum času. V případě více dětí v rodině se dítě naučí žít v kolektivu dříve než s nástupem do mateřské školky, naučí se dělit se, pomáhat vrstevníkům či respektovat potřeby ostatních.

Přechod dítěte z rodiny do MŠ a jeho připravenost

Adaptace dítěte na mateřskou školu je nejen důležitý přelom života v jeho vývoji, ale především vstupuje do jeho spektra psychického zdokonalování nový prvek – soužití s vrstevníky. Dítě se musí naučit svoje role v malé skupině, mnoha dovednostem emocionálním, pracovním, sociálním, myšlenkovým, intelektuálním, ale stále je třeba respektovat hierarchii hodnot šlechtěných dovedností od citu mateřské lásky až po samostatnost jedince. Teta v první roli učitelky mateřské školy musí respektovat především citový vývoj, protože je fylogeneticky nejstarší a nejzásadnější ve zdařilém vývoji dítěte a po splnění těchto kritérií se jí podaří snadno a rychle plnit úkoly kognitivního programu rozvoje jeho psychiky. Dítě si musí být více jak na 100% svého cítění jisté, že se nalézá v prostředí MŠ bezpečném, které jej objímá podobnou láskou, jako to dělala matka hned po jeho narození. Projevy sounáležitosti, hlazení, příjemné tělesné doteky a vlídné zacházení jsou typické pro sociálně vstřícnou atmosféru MŠ (Šišák, 2013).

Růžičková (2008) definovala šest rizikových oblastí pro vstup dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí do mateřské školy. Jde o:

- odlišný hodnotový systém rodiny a školy – týká se zejména hodnoty, kterou přisuzuje rodina vzdělávání a učení,
- pojetí sociální role a vztah k autoritě – tj. ve škole se promítá, jak je v rodině chápána role školáka či jaké jsou zvyklosti chování dětí vůči dospělým,
- odlišný kognitivní a autoregulační systém – záleží, jak se v rodině pracuje s pravidly, impulzivitou, jak je rozvíjena slovní zásoba dítěte, jeho myšlení atd. (pokud je dítě např. ponecháno v rodině samo sobě, rozvíjí se spíše pragmatický kognitivní styl zaměřený na praktický život – „přežití“ a dítě neovládá akademické dovednosti),
- odlišná zkušenost s pracovním materiálem – na školní úspěšnost má vliv předchozí zkušenost např. s knihami, omalovánkami, pastelkami,
- odlišný režim doma a ve škole – rozdělení času na práci a na volno.

- odlišný komunikační a řečový rámec – děti, kterým není předána komunikační dovednost, dostatečná slovní zásoba, vysvětlování pojmů atd., mají omezené prostředky pro uchopování světa (pojmenování jevů, slovní pohotovost, argumentace)

(Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

Přechod dítěte z rodiny do mateřské školy by měl být v době, kdy je dítě dostatečně připravené po všech stránkách (zralost psychická, fyzická, emoční), je schopno se odloučit od rodičů, respektovat jiné osoby, nemá problém se socializací a fungováním v jiném než domácím kolektivu. Pokud má dítě jakékoliv pochybnosti, je dobré jej k nástupu do mateřské školy pozitivně motivovat – hraním ve školce, novými kamarády, novými poznatky, novými hračkami, atd. Stejná situace nastává při přechodu dítěte ze školy mateřské do školy základní. Zde již není možnost volby „dát či nedat dítě do ZŠ“ (tak jako tomu je u škol mateřských, jelikož zde docházka není povinná). V tuto chvíli mají rodiče pouze možnost základní školu o jeden rok odložit. V dnešní době je odklad⁵ školní docházky podstatně více než v letech minulých. Častým důvodem je sociální či emocionální nezralost dítěte a také špatná výslovnost a mluva dětí. Odklad školní docházky je nutné dobře zvážit, při rozhodování je možnost konzultace přímo s pedagogy v MŠ či dětským psychologem.

Nastoupit do školy by děti neměly v době, kdy dosáhnou určité věkové hranice, ale až ve chvíli, kdy jsou dostatečně připraveny, co je jedním z důležitých aspektů předškolní výchovy (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

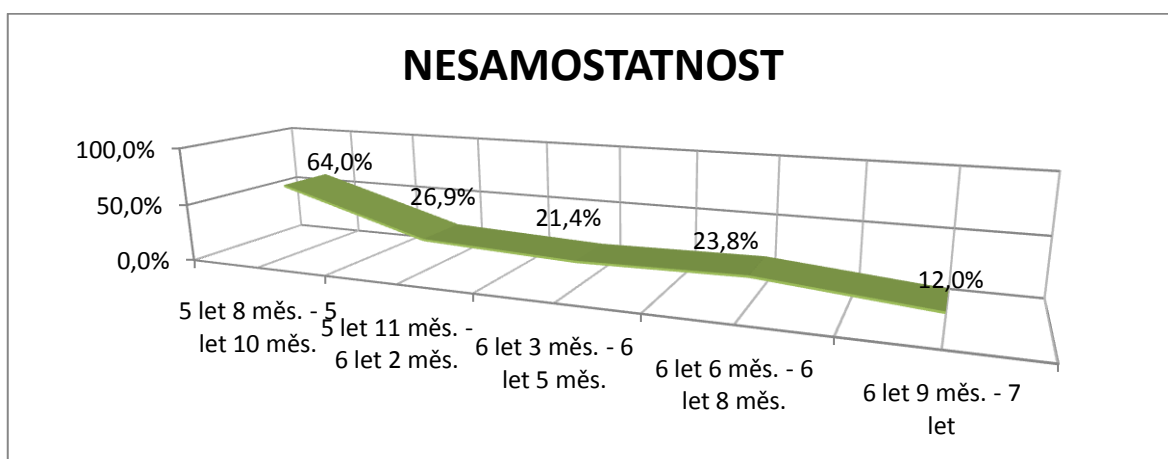
⁵ Odklad povinné školní docházky dle §36 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. Rodiče nemohou o odkladu školní docházky rozhodnout sami, je potřeba splnit zákonem dané náležitosti.

Procentuálního přehledu o připravenosti dětí na vstup do základní školy v různém předškolním věku:

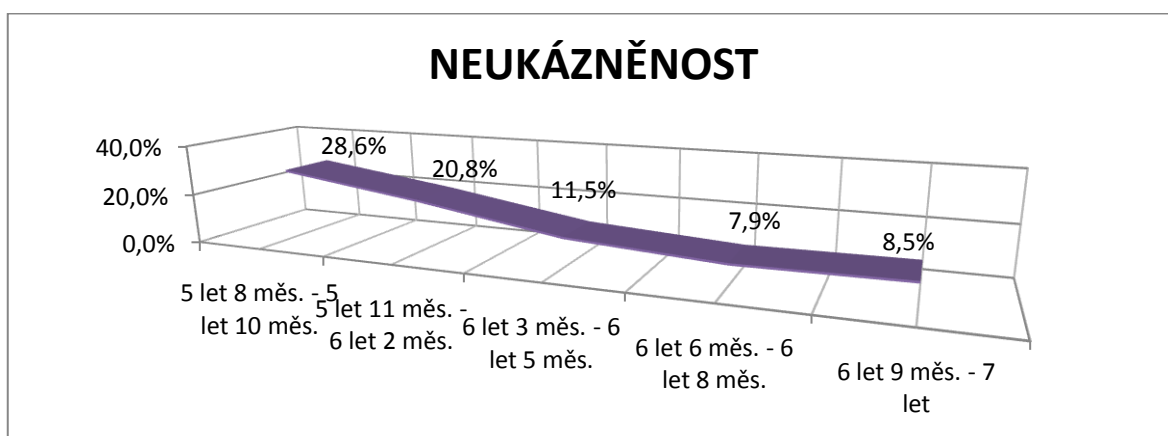
<i>věk dítěte při vstupu do školy</i>	<i>nesamostatnost</i>	<i>neukázněnost</i>	<i>hravost - pracovní nezralost</i>	<i>nesoustředěnost při úkolu</i>
5 let 8 měs. - 5 let 10 měs.	64,0%	28,6%	57,1%	57,1%
5 let 11 měs. - 6 let 2 měs.	26,9%	20,8%	23,8%	32,8%
6 let 3 měs. - 6 let 5 měs.	21,4%	11,5%	18,0%	22,9%
6 let 6 měs. - 6 let 8 měs.	23,8%	7,9%	12,7%	14,3%
6 let 9 měs. - 7 let	12,0%	8,5%	3,7%	10,2%

Tabulka č. 3

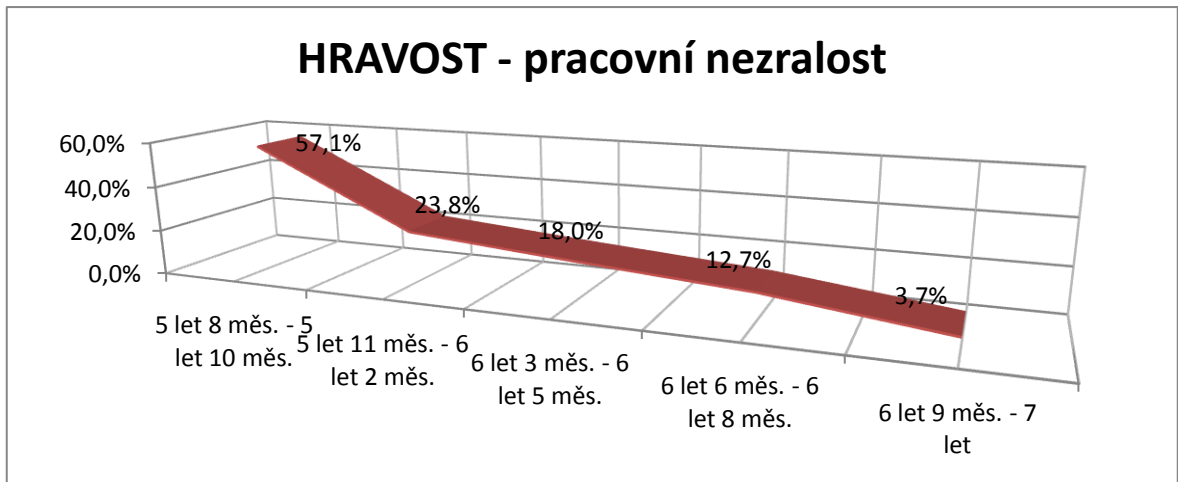
Zdroj: Langmeier, Krejčířová, Vývojová psychologie, 2006, str. 108 (níže grafické znázornění)



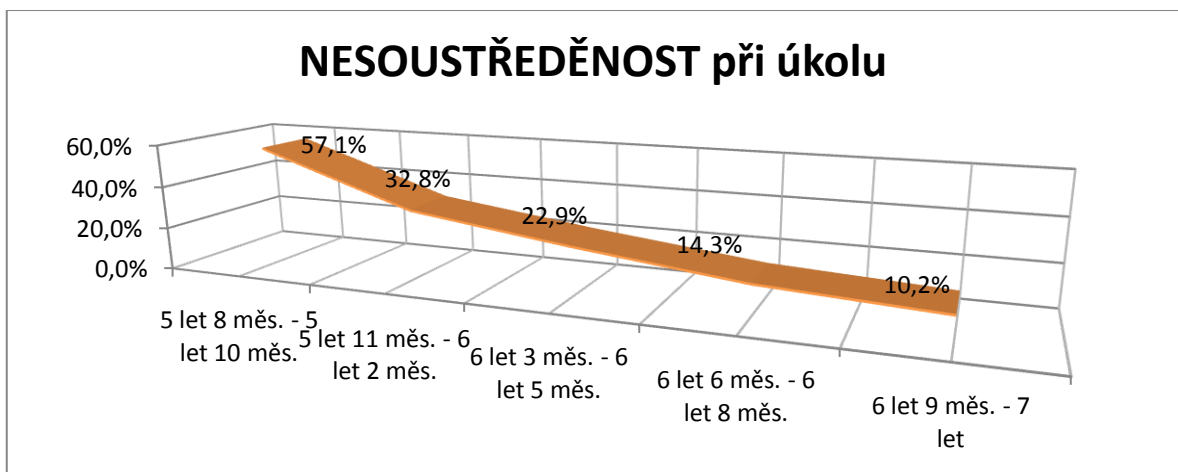
Graf č. 1 – Nesamostatnost



Graf č. 2 - Neukázněnost



Graf č. 3 – Hravost



Graf č. 4 – Nesoustředěnost při úkolu

2 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání by proto mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem (RVP PV, 2004).

Poprvé v dějinách myšlení o výchově dokázal na dítě nahlédnout z hlediska jeho svébytnosti a specifických potřeb Jan Amos Komenský (1592 – 1670). V celém svém díle přesvědčuje Komenský dospělé, že v zájmu své další existence a budoucnosti mají děti věnovat maximální pozornost. Výchova, založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštěnostem, je zárukou správného vývoje celé společnosti. Komenského slova o nejdražších klenotech, pokladu ukrytém v kolébce i přesvědčení o tom, že vše v životě člověka záleží na dobrém začátku, zakládají tradici pochopení důležitosti předškolní výchovy a přinášejí pro ni dodnes platné argumenty. Nutnost systematické předškolní výchovy odůvodnil ve dvanácti kapitolách svého *Informatoria školy mateřské*, v němž rovněž rozpracoval její obsah v duchu encyklopedického myšlení své doby. Zároveň zahrnul výchovu dítěte od narození do svého systému vševýchovy (*Pampedia*) a vševědy (*Pansofia*) (Kolláriková, Pupala, 2001).

Pro předškolní vzdělávání je závazný Rámcový vzdělávací program (dále také RVP PV), který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělanostní základ pro pedagogickou činnost mateřských škol, které jsou zařazeny do sítě mateřských škol a pro přípravné třídy při základních školách. Představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů a pro vlastní činnosti učitelky/učitele v mateřské škole (Průcha, Koťátková, 2013).

Na vzdělání v předškolním zařízení má právo každé dítě ve věku 3 – 6/7 let. Problém současnosti spíše činí počet mateřských škol a počet míst v těchto školách. Děti předškolního věku je stále ještě více než míst v těchto školách a tak rodiče využívají nejenom služeb státních mateřských škol, ale také soukromých či alternativních školek. Některé děti, především pokud je jejich matka na mateřské či rodičovské dovolené

s dalším, mladším sourozencem, nastupují do školky až jeden rok před nástupem do základní školy.

V České republice bylo v průběhu školního roku 2010/2011 v provozu téměř 4.900 mateřských škol, se 14 000 třídami. Navštěvovalo je zhruba 328 tisíc dětí a pracovalo v nich přes 25 tisíc učitelek. V průměru má běžná třída mateřské školy asi 23 dětí, v některých třídách je to více. Míra účasti dětí v předškolním vzdělávání je v naší zemi vysoká. Ačkoliv předškolní vzdělávání není povinné, prochází mateřskými školami kolem 90% českých dětí, což je ve srovnání se zahraničím vysoký počet. Každý rok zůstává více než 30 000 dětí předškolního věku v domácí péči, neboť se nedaří je umístit v mateřských školách kvůli naplněné kapacitě mateřských škol (ve školním roce 2010/2011 se do mateřské školy nedostalo 39 483 dětí) (Průcha, Kořátková, 2013).

2.1 Mateřské školy v historii českého vzdělávání

Ačkoliv již v 17. století psal Jan Amos Komenský⁶ o „škole mateřské“, k zakládání prvních zařízení pro předškolní děti, tehdy zvaných „opatrovny“, docházelo až během 19. století. První školky vznikaly v Anglii a Německu, a podle jejich vzoru i v Čechách. Historické prameny uvádějí, že první česká veřejná mateřská škola vznikla v roce 1869 v Praze. Již předtím ale pokrokový učitel Jan Vlastimír Svoboda (1800 – 1844), který vedl „opatrovnu“ pro malé děti, sepsat první pedagogickou příručku pro předškolní vzdělávání. Samotný název Svobodovy příručky vystihuje, jaký byl obsah tehdejšího předškolního vzdělávání: *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče* (1839). Svým zaměřením na podporu všestranného rozvoje dětí se Svobodovo pojetí předškolního vzdělávání v principu nelišilo od současných vzdělávacích programů v mateřských školách (Průcha, Kořátková, 2013).

Síť mateřských škol se postupně rozšiřovala, takže před druhou světovou válkou fungovalo v českých zemích již téměř dva tisíce mateřských škol a zařízení pro předškolní děti. Prudký rozvoj předškolního vzdělávání nastal od padesátých let 20. století, zčásti jako

⁶ Jan Amos Komenský (1592 – 1670), jeden z největších českých myslitelů, filozofů a spisovatelů (psal latinsky a zvláštní bohatou češtinou). Nejvíce znám jako „velký pedagog“, dodnes také jako „Učitel národů“. Zabýval se teorií výchovy a didaktikou. Nejznámější díla Brána jazyků otevřená, Labyrint světa a ráj srdce, Informatorium školy mateřské.

důsledek vysokého počtu zaměstnaných matek-žen, o jejichž děti se musel stát postarat. Vrcholu tohoto rozvoje bylo dosaženo ve školním roce 1983/1984, kdy bylo v ČR 7 592 mateřských škol, v nichž se vzdělávalo 466 488 dětí (Průcha, Kořátková, 2013).

2.2 Mateřská škola 21. století

Mateřská škola jednadvacátého století je moderní, příjemné, přátelské až rodinné prostředí, kde se dítěti rozšiřují možnosti fungování jeho osobnosti, zlepšování se, využívání dosud naučeného. Osvojuje si zde své dovednosti, dostává prostor k osamostatňování se. Dítě se zde cítí příjemně, rodiče mají možnost kdykoliv konzultovat s učitelkami výchovu svého dítěte, jeho chování či potřeby, podílejí se na aktivitách v mateřské škole a pokud je v MŠ zřízen např. „výbor rodičů“, lze tímto komunikačním směrem více propagovat přání jednotlivých rodičů na trávení např. aktivního času dětí v předškolním zařízení.

V návaznosti na politicko-spoločenské změny po roce 1990 se mateřské školy zorientovaly ve směru od kolektivně stanovených cílů zaměřených na dosažený věk a školní metody práce v jednotné mateřské škole (stav mezi lety 1948 – 1990) k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím. Otevřely svou práci rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do našeho výchovně vzdělávacího působení (Kořátková, 2014).

Mateřská škola je vlastně služba třem subjektům, které mají s edukací dítěte co do činění. Je to samo dítě, u něhož by mělo docházet vhodnou formou k adekvátnímu rozvoji a mělo by být patřičně připraveno na přechod do vyššího vzdělávacího stupně. Druhým subjektem je rodina, kdy zejména mateřská škola pomáhá návratu matky (či jiné pečující osoby) do zaměstnání, ale také ji může nabídnout a poskytovat pomoc při vzdělávání dítěte v rodinném prostředí. Třetím subjektem je stát či společnost, kdy mateřská škola formuje dítě takovým způsobem, aby bylo schopno začlenit se do společnosti a konfigurovat v ní (Kořátková, 2014).

Mateřská škola jako organizační základna preprimárního vzdělávání a místo přirozeného rozvíjení v duchu optimálně stanoveného programu je zároveň příkladem lidského společenství s otevřeným prostorem pro setkávání. Umožňuje začlenit se do sociální skupiny a zvládnout sociálně přijatelná pravidla chování. V neposlední řadě znamená

profesionální podporu při posilování rodičovských kompetencí a odbornou poradenskou službu (Kolláriková, Pupala, 2001).

2.3 Alternativní mateřské školy

Alternativní pedagogiky vznikly na základě reformy školství jako různé cesty k naplňování reformního hnutí. Ve dvacátých a třicátých letech 20. století reformní hnutí navazuje na ideje Komenského, Rousseaua, Keyové a Tolstého, kteří chápou a zdůrazňují specifický svět dětí i rozdílnou v jejich vývoji, a kde převládá myšlenka, že dítě přestává být chápáno jako zmenšený dospělý (Bečvářová, 2003).

Po roce 1989 dochází k renesanci alternativního školství na území nejdříve Československa, a později i České republiky. Jsou zakládány školy s různými směry a dochází k celkovému uvolnění pedagogického systému, kdy se tento otevírá dalším možnostem svého vývoje (Svobodová, 2010).

Waldorfská pedagogika

Nevytváříme třídy na základě věku, ale povedeme děti v jedné skupině. Pouze pokud je tato třída dostatečně velká, můžeme odebrat kolem pátého, šestého roku dítěte tyto děti a vytvořit zvláštní skupinu, kde je budeme připravovat na školu (Gruneliusová, 1992).

Je důležité, aby hračky neměly hotový charakter, to znamená, aby z předkládaných předmětů mohlo dítě ještě něco dotvořit (Valenta, 1993).

Základními cíli waldorfské pedagogiky je vytvořit klidné a optimistické prostředí, kde by se děti mohly projevovat přirozeně, měly by mít aktivní možnost napodobovat podnětné činnosti a připravovat výchovnou práci tak, aby byly děti stále spoluúčastné na veškerém dění, což vede k podnícení vůle něco zkoušet, vytvářet a dokončovat (Průcha, Kotátková, 2013).

Montessoriovská pedagogika

Zakladatelka Marie Montessori (1870 – 1952), italská lékařka, se prvně věnovala postiženým dětem. Pracovala ve veřejném předškolním zařízení Dům dětí (Casa dei

bambini), kde své metody ověřovala ve výzkumných experimentech. Výsledky svého bádání publikovala v knize *Metoda vědecké pedagogiky*, která byla výchozím zdrojem a podporou pro zřizování mateřských škol M. Montessori (Průcha, Kořátková, 2013).

Montessori se snažila o rozvoj dítěte ve svobodnou osobnost, a to na základě dětské vlastní samostatné činnosti. Vychovatel by měl být dobrým pozorovatelem a měl by dokázat rozpoznat senzitivní fáze osobnosti dítěte, ale také jeho svobodnou vůli pro konání dané činnosti a vlastní tempo dítěte (Kořátková, 2014).

Montessori vedle svobody dítěte, jeho senzitivních fází a vhodného prostředí také kladla důraz na kosmickou výchovu, již pojímala stejně jako Jan Amos Komenský – souvislost všech věcí jak živé, tak neživé přírody, neboť jedna věc bez druhé nemůže existovat. V období od tří do šesti let je kosmická výchova zaměřena na celek, to znamená, že dítě již ví, že svět kolem něj tvoří jednotlivé věci a osoby. Vychovatel by tedy měl dbát toho, aby dítě v mateřské škole mělo přístup k celkovému pojetí věci a nikoliv aby ji zkoumalo odděleně. Na základě zjišťování vztahu si dítě vytváří celkový pohled na svět (Zelinková, 1997).

Praxe sociální výchovy u Montessoriové: Podobně jako u náboženské výchovy lze konstatovat, že montessoriovská pedagogika je nepřímé sociální působení, která ale nabízí velký počet přímých, intencionálních možností sociální výchovy. Nejnápadnějším opatřením přímé sociální výchovy je jistě tzv. věkové smíšení. Montessori očekává, že minimálně tři ročníky dětí budou vytvářet sociální skupinu a budou se navzájem ovlivňovat. Každé dítě tak v této skupině, podobné rodině, projde rolí mladšího, prostředního a nejstaršího (nejzkušenějšího) dítěte. Z toho vyplývají četné možnosti sociální výchovy a sociálního učení pomoci a podpory, zdrženlivosti i prosazování (Rýdl, 1999).

Vybrané myšlenky Montessori pedagogiky se zaměřením na mateřské školy:

- Tradiční školní prostředí, postupy a obsah osnov omezují fyzickou a duševní svobodu dítěte. Svoboda však neznámá ponechat dítě samo o sobě, ale uzpůsobit obsah práce a prostředí tak, aby dítě začalo využívat a rozvíjet své vnitřní síly.
- Je třeba rozvíjet dítě celostně. Tělesné, emoční, společenské, estetické a poznávací potřeby a zájmy jsou neoddělitelné a mají stejnou důležitost.
- Základním impulzem je vzbudit pozornost dítěte, což vede k efektivnímu poznávání a učení.

- Ve vývoji dítěte se objevují senzitivní fáze, které mají význam pro sebekonstrukci dítěte. Dítě je v takové fázi připraveno hlouběji se rozvíjet v oblasti, ve které se senzitivita projevila. Tuto fázi má učitel pozorovat a připravit vhodný didaktický materiál, dostatečně promyšlený a dovolující dítěti samostatnou práci.
- Učitel je v nové úloze citlivého a poučeného pozorovatele.

(Průcha, Kořátková, 2013).

Daltonská pedagogika

První škola s daltonskými prvky byla založena roku 1919 Helen Parkhurstovou, která se inspirovala M. Montessori, jejíž byla žákyní. Základními principy daltonského plánu jsou volnost (ve smyslu učit se zacházet se svobodou, získat odpovědnost), samostatnost (to, k čemu se sám dopracuji, si budu lépe pamatovat), spolupráce (www.alternativniskoly.cz, [online 9. 12. 2014]).

Oproti waldorfskému plánu daltonský povoluje rozdělení dětí dle věku do tříd. Každá taková skupina má vlastního učitele (vychovatele), takže toto pojetí se blíží rozdělením klasické mateřské školy. Daltonský plán ale není uceleným, striktně daným postupem jak vychovávat dítě, ale také zapojuje do výchovného působení poznatky z jiných oborů jako je pedagogická psychologie či psychologie učení (Wenke, 2000).

„Dalton není ani metoda, ani systém. Dalton je vliv“, napsala H. Parkhurstová (Průcha, Kořátková, 2013).

Zdravá mateřská škola

Cíl výchovy je téměř stejný jako u ostatních mateřských škol, je zde ale kladen ve větší míře důraz na sebeobsluhu a samostatnost v hygieně. Také by mělo dítě pochopit a zažít, jakým způsobem se má zachovat v určitých situacích, které by měly neblahý vliv na jeho vývoj, či zdraví. Nejdůležitějším cílem je, aby dítě dále ve svém životě propagovalo zdravý životní styl a dle toho i žilo v následujících dekádách svého života (Havlíková, 1995).

Protože si každá „Zdravá škola“ vytvořila vlastní projekt, nelze popsat konkrétní podobu školy. Obecně však platí, že zdraví ve Zdravé škole je chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Podle zprávy českého výboru UNICEF z roku 1997 má každé

čtvrté dítě strach ze školy (například kvůli vysokým nárokům, nízkým nebo nevhodným nárokům), proto se Zdravá škola snaží o celkově zdravou atmosféru ve škole, která spočívá na třech základních pilířích:

- pohoda prostředí (věcného, sociálního, organizačního)
- zdravé učení (smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast, spolupráce, motivující hodnocení, přirozená, klidná a otevřená atmosféra, uvědomění si odpovědnosti za své chování, respektování potřeb jedince, rozvoj komunikace, atd.)
- otevřené partnerství (škola je modelem demokratického společenství)

(www.alternativniskoly.cz, [online 9. 12. 2014])

MŠ s programem Začít spolu

Začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) má poslání přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur (www.sbscr.cz, [online 9. 12. 2014]).

Vzdělávací program Začít spolu je v České republice realizován od roku 1994. Jednou ze základních idejí programu je umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání, které by byly v souladu s demokratickými principy, respektovaly jejich osobnost a vedly je ke kritickému myšlení a zodpovědnému jednání. V MŠ typu Začít spolu většinou funguje rodinný koordinátor, který je prostředníkem mezi rodinou a MŠ a aktivně zapojuje rodiče do života školky i mimo ni, iniciuje vznik rodičovských rad a organizuje společné akce rodičů a mateřské školky. Jsou zde také tzv. rodičovské místnosti, kde se rodiče setkávají navzájem nebo s učitelem a využívají tento prostor ke vzájemné komunikaci (www.sbscr.cz, [online 9. 12. 2014]).

Vybrané myšlenky programu Začít spolu se zaměřením na mateřské školy:

- koncepce výchovy a vzdělávání vychází z moderních pedagogicko-psychologických poznatků zaměřených na vytváření základů pro individualitu každého dítěte
- stěžejní je individuální přístup k dítěti
- důraz je kladen na vlastní volbu dítěte, na jeho samostatné rozhodování, na přirozený zájem o učení a na kooperaci s ostatními dětmi

- v oblasti osobnostně-sociální se program zaměřuje na podněcování rysů osobnosti v souvislosti se specifiky doby
- účast rodin je pro děti i pro školu přínosná - rodič má přístup do center aktivit a může úzce spolupracovat s učitelem

(Průcha, Koťátková, 2013).

Ekoškolka

V současnosti se ekoškolkou může stát jakákoliv stávající instituce předškolního vzdělávání. Důležité je, aby se do chodu školky a jejího programu patřičně dostaly ekologické postupy a aby do jídelníčku vždy patřily biopotraviny. Ekoškolka umožňuje každému dítěti ve své péči, aby se každodenně dostalo ven do přírody či do zahrady, která je přetvořena do přírodního stylu. Kromě jiného také dbá o zdraví dětí otužováním venku za každého počasí, zaměřuje se na základy environmentálních primárních návyků. Zejména se snaží jakýmkoliv způsobem snižovat ekologický dopad školky na přírodu, ať již tříděním odpadu či využíváním recyklovatelného materiálu. Hračky jsou v ideálním případě z přírodních materiálů a jsou tzv. nehotové, aby u dítěte rozvíjely schopnosti (Vošáhlíková, 2010).

Lesní školka

První pokusy o realizaci výuky kompletně v přírodě probíhaly na počátku 20. století ve Velké Británii. V 50. letech vznikla první lesní mateřská škola v Dánsku, od roku 1968 existují lesní školky v Německu. V České republice provozoval od roku 1926 přírodní školu (tzv. Dětskou farmu v Praze) Eduard Štorch, úřady ji ovšem v roce 1930 zakázaly. V současné době se u nás Lesní školky pomalu prosazují, ale protože tee-pee ani jurta nesplňují hygienické požadavky na podobu školského zařízení, vznikají u nás zatím lesní školky v podobě různých klubů a bez nároků na dotace. Vzdělávání v lesní školce probíhá za každého počasí a po celý rok v přírodě. Zázemím bývá jurta, tee-pee nebo maringotka, ale převážnou část dne děti pobývají venku. Cílem je jednak utváření vztahu k přírodě a druhá zdravý životní styl - otužování, předcházení alergiím apod. (www.alternativniskoly.cz, [online 9. 12. 2014]).

2.4 Soukromé a firemní mateřské školy

Soukromé mateřské školy – tento typ MŠ je rodiči vybírán hned z několika důvodů. Buď neměli rodiče možnost umístit své dítě ve státním předškolním zařízení a to především z důvodu nedostatku volných míst ve státních školkách a rodiče trvají z organizačních či jiných důvodů, aby jejich dítě mateřskou školu navštěvovalo, nebo má určitá mateřská škola takový výchovný program, který rodiče značně ovlivnil a je to pádný důvod proč soukromou školku navštěvovat (např. výukové hodiny golfu či výuka cizího jazyka) a nebo je to důvod kapacitní, jelikož v soukromých mateřských školkách jsou třídy obsazeny v průměru osmi až deseti dětmi a to vede k podstatně lepší práci v kolektivu.

Firemní školky - v České republice zatím velmi málo rozšířené. Zřejmě z důvodu legislativních. Jedná se o provoz školky přímo v rámci zaměstnavatele. Pokud je zaměstnavatelem firemní školka zřízena, většinou se jedná o společnost ekonomicky silnou a stabilní, která má specificky kvalifikované zaměstnance, které si chce udržet a vychází svým zaměstnancům tedy vstříc se zřízením firemní školky. Musí být splněno několik povinností, jako je zřízení firemní školky dle zákona č. 561/2004 Sb (Školský zákon o předškolní výchově), musí zde být schválen jasný a striktní výchovně-vzdělávací plán, ve firemní školce musí působit kvalifikovaný personál, prostor školky musí být dostatečně velký (min. 4m² na jednoho žáka, určitý počet toalet, zázemí) apod.

Mimo uvedené by měla firemní školka splňovat dle Pemové (2010) další dva základní předpoklady pro efektivní mateřskou školu zřizovanou zaměstnavatelem a to zejména, aby prostor, který je určen dětem, byl adekvátně připraven a druhá, možná ještě důležitější, je ta, aby dokázal skloubit požadavky dětí, požadavky jejich rodičů a požadavky své, v jeden, všem stranám vyhovující celek, který nebude bránit plnohodnotnému vývoji dítěte, adekvátnímu pracovnímu nasazení zaměstnance a uspokojení stěžejních nároků zaměstnavatele (Pemová, 2010).

3 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Kompetence = souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj. Přispívají ke vzdělávání a spokojenému a úspěšnému životu.

Kompetencí se v odborné terminologii rozumí specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a již mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (Veteška, Turechiová, 2008).

Sociálním kompetencím se učíme od raného věku a jsou velmi důležitým bodem v každé vývojové fázi. Neméně důležitým obdobím je tedy i výchova sociálních kompetencí u dětí předškolního věku.

Nejbližším výrazem k pojmu kompetence je výraz způsobilost cosi vykonávat, činit, projevovat, ovlivňovat či v určitém směru působit na své okolí. Dá se říci, že má-li jedinec určitou kompetenci, je kompetentní, tedy způsobilý se v určitém směru chovat a jednat poučeně a odpovědně. Nestačí tedy, aby pouze věděl něco, ale musí umět využít a využívat nabytých poznatků a prakticky jimi také „vládnout“. Hlavním znakem kompetencí je jejich vazba k činnosti či k praktickému výkonu, a to ve dvou směrech, resp. fázích: znamená to, že ona činnost či praktický výkon stojí na začátku procesu utváření kompetence a také na jeho konci – kompetenci získáváme právě jen činností, prožitkem, vlastní aktivitou a praxí a proto ji můžeme také v praxi snadněji uplatnit. Kompetenci tedy nelze jednoduše předat. Jedinec ji nemůže získat tím, že o ní pouze uslyší. Kompetence vzniká propojováním celé řady poznatků, vědomostí, dovedností a schopností, postojů a hodnot (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-A-KLICOVE-KOMPETENCE.html>), [online 19. 1. 2015]).

Hierarchický model struktury kompetence dle Vetešky a Turechiové:

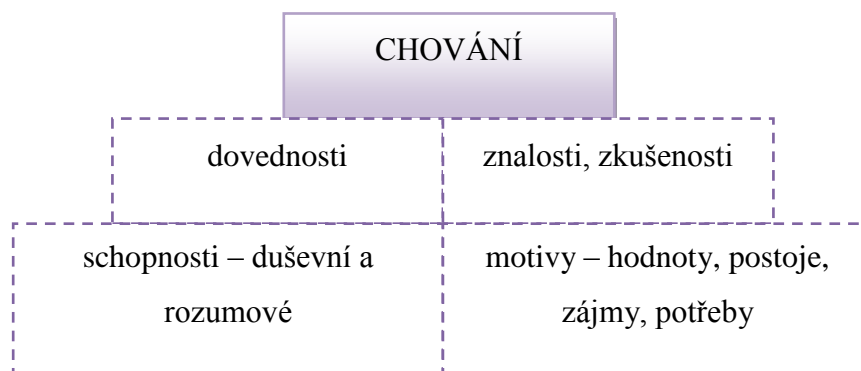


Diagram č. 1

Zdroj: Veteška, Turechiová, *Kompetence ve vzdělávání*, 2008, s. 32 (zdroj Kubeš a kol., 2004, s. 28).

Nabývání kompetence a její využívání si můžeme předvést na příkladu „způsobilost využívání nůžek“: jde o schopnost ovládat koordinaci ruky a oka a zvládat jemnou motoriku. Získání této způsobilosti znamená, že dítě bude s nůžkami pracovat bezpečným způsobem, správně je používat a využívat je v odpovídajících situacích. Nejde tedy jenom o jednoduchou izolovanou dovednost manipulovat s nůžkami, ale také o schopnost samostatně, tj. na základě vlastní zkušenosti a vyhodnocení situace využívat nůžky tam, kde je to vhodné a užitečné (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-A-KLICOVE-KOMPETENCE.html/>, [online 19. 1. 2015]).

3.1 Charakteristika klíčových sociálních kompetencí

Takzvané klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974. Teprve dnes však nabývají na významu také ve školním vzdělávání. Klíčové kompetence jsou zčásti určitým druhem „metavědomostí“ a zacházení s vědomostmi a jsou tudíž opravdovou pomocí pro pochopení a řešení nejrůznějších problémů (Belz, Siegrist, 2011).

Klíčová kompetence představuje výstup, resp. obecnější způsobilost dosažitelnou v předškolním vzdělávání (Svobodová, 2010).

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- **kompetence k učení**
- **kompetence k řešení problémů**
- **kompetence komunikativní**
- **kompetence sociální a personální**
- **kompetence pracovní (činnostní) a občanské**

Příklad: tematická část „podzim“

Záměr: Prostřednictvím tematické části si dítě osvojí elementární poznatky o podzimu, a to ve vztahu člověk a příroda, člověk a sociální prostředí.

Vzdělávací cíl	Očekávaný výstup	Klíčové kompetence
Učitelka podporuje:	Dítě dokáže:	
- rozvoj a užívání všech smyslů	vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů apod.)	k učení k řešení problémů
- rozvoj pozornosti	porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat ho ve správných větách	komunikativní sociální a personální
- rozvoj sociální citlivosti	respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky	činnostní a občanské

Tabulka č. 4

Zdroj: Svobodová, Eva; Vzdělávání v mateřské škole (Školní a třídní vzdělávací program), 2010, str. 44

Klíčové kompetence jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince (RVP PV, 2004, s. 9). Tyto kompetence jsou velice široké a předškolní pedagog by je měl znát a zvládat dovednost si určitou kompetenci konkretizovat do podoby výstupu z konkrétní činnosti a současně si uvědomovat její souvislosti s rozvojem dalších kompetencí. Je jasné, že by nebylo funkční učit se tyto kompetence nazpaměť, a proto si můžeme ukázat příklad z praxe: Anička přinesla ukázat do školky dětem knihu, kterou dostala k narozeninám. Učitelka využila zájmu dětí a se skupinou, která o knihu projevila zájem, prohlíží obrázky a klade doplňující otázky (Co se tu asi přihodilo?, Co dělá holčička na obrázku?, Kam se schovala myš?, Jaké roční období je asi na obrázku?, ...). Očekávaným výstupem učitelky z této činnosti je v této chvíli, že dítě má zájem o knihy, který může vnímat jakou součást komunikativní kompetence: dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, telefon apod.) a umí ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, vyjadřovat své myšlenky, rozumět slyšenému, rozšiřovat svou slovní zásobu a slovně reagovat a vést smysluplně dialog. Dítě tedy zlepšuje jednu ze svých klíčových kompetencí a sice kompetenci komunikativní (Svobodová, 2010).

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí a obsah vychází z hodnot společnosti přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouholetý a složitý, která má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje základní a středním vzděláváním a postupně se dotváří v dalším průběhu života (RVP PV, 2004).

Nejobecnějším cíle dle RVP PV je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových, to znamená pro život důležitých kompetencí (např. základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se umět přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti). K dílčím cílům dále patří pomoc dětem v jejich rozvoji a učení,

pomoc při osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, i pomoc dětem stát se samostatnými osobnostmi, schopnými projevit se a působit na své okolí (Kolláriková, Pupala, 2001).

System vzdělávacích cílů

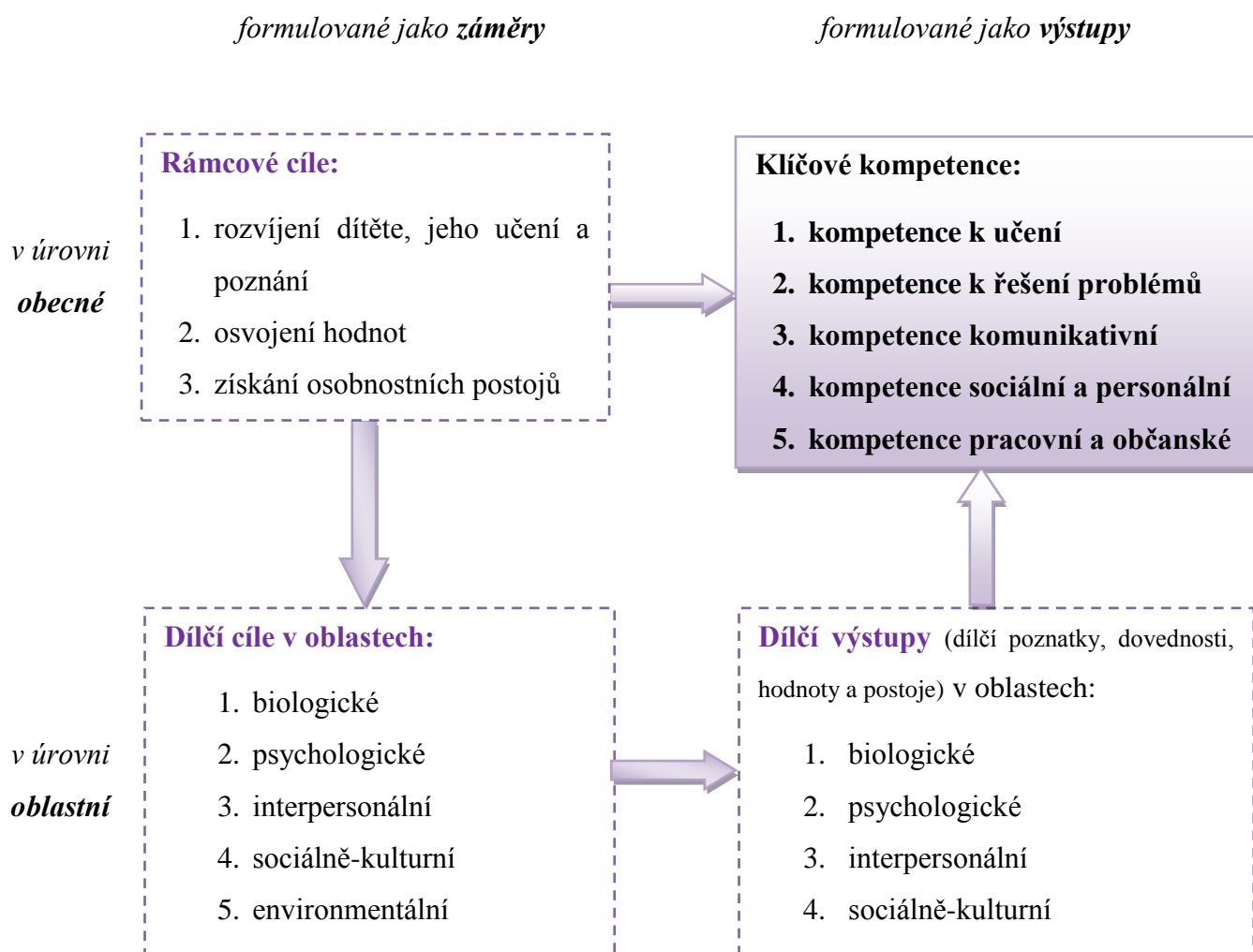


Diagram č. 2

Zdroj: RVP PV, 2004

Vzdělávací oblasti lze také definovat a nazývat následovně:

Biologická oblast – dítě a jeho tělo

Psychologická oblast – dítě a jeho psychika

Interpersonální oblast – dítě a ten druhý

Sociálně-kulturní oblast – dítě a společnost

Environmentální oblast – dítě a svět

3.2 Kompetence k učení

I ve všedních věcech, které se řídí zásadami účelnosti, užitečnosti, spoření s časem i silami, je vhodné zavést jistý pořádek: v tom je užitečnost návyků. Na co si člověk zvykne, to se mu stává samozřejmostí. V žádném období života nejsou návykové postupy tak zásadní a směřodatné, jako v raném dětství. Díky tomu, že se charakter dítěte teprve formuje, se dítě snadno učí a snadno si pamatuje (Deissler, 1994).

U dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání se předpokládá dosažení klíčových kompetencí k učení na následující úrovni:

- 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 rádu 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.

(RVP PV, 2004)

3.3 Kompetence k řešení problémů

Důležitým prvkem předškolní výchovy a intervence je naučit děti, aby řešily problémy bez zbytečných emotivních a agresivních reakcí. Nesčetné výzkumy prokázaly, že k takovým reakcím jsou náchylné především děti z rizikových skupin (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

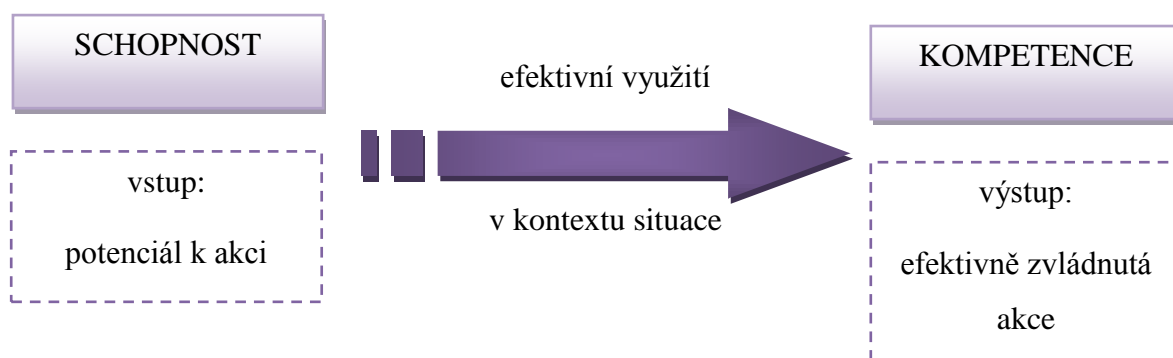


Diagram č. 3

Zdroj: Veteška, Turechiová, Kompetence ve vzdělávání, 2008, s. 31

Dle Svobodové (2010) je velmi efektivní při řešení problémů využívat tzv. „sociální zrcadlo“. Dítěti, které je zlobivé či hyperaktivní, neříkáme „tys tomu zase dal“, „všechno jenom rozbiješ a ušpiniš“, „koukni na ten nepořádek kolem sebe“ atd., ale snažíme se místo kritiky jedince mluvit o problému jako takovém. Užitím popisu situace (na stole jsou drobky a rozlité kakao, tričko je špinavé, hračky rozházené) a hledáním možného řešení problému dáváme dítěti prostor pro samostatnost a využívání nabytých znalostí k dalšímu postupu jak problém řešit a chyby napravit. Sociální zrcadlo s pozitivním obrazem v mateřské škole může pomoci nejenom dětem, ale i rodičům (Svobodová, 2010).

Řešení problémů je proces, kterým je třeba projít, abychom úspěšně vyřešili malý nebo i rozsáhlejší problém. Tento proces se skládá z několika etap. Osvědčuje se následující postup:

- definovat problém (je-li to vhodné, formulovat i cíl),
- vymyslet alternativní řešení (jedno nebo několik možných řešení),
- posoudit všechna řešení a navzájem je porovnat,
- realizovat vybrané řešení,
- vyhodnotit, k jakému výsledku řešení vedlo, a je-li to potřeba, provést úpravy.

(Pfeffer, 2003).

Dítě šesti až sedmileté má předpoklady v oblasti klíčových kompetencí k řešení problémů na úrovni:

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí, přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situace je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem,
- řeší problémy, na které stačí, známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě napodobování 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 a 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.

(RVP PV, 2004)

3.4 Kompetence komunikativní

Jazyková kompetence je soubor znalostí o určitém jazyce. Když si dítě vyrůstající v českém prostředí osvojuje mateřský jazyk, znamená to, že se musí naučit jednotlivá slova a jejich významy a učí se také gramatiku, tj. pravidla kombinování těchto slov do smysluplných spojení a vět (Průcha, Košťáková, 2013).

Komunikovat s druhými lidmi znamená vzájemně si s nimi verbálně nebo neverbálně sdělovat myšlenky, emoce, představy, postoje a nálady. Můžeme to dělat vědomě i nevědomě a můžeme při tom dosahovat destruktivních i konstruktivních výsledků podle toho, jaký způsob komunikace zvolíme (Pfeffer, 2003).

Komunikační kompetence je soubor dovedností, jak naučené prostředky jazyka (slovní zásobu a gramatiku) používat k různým účelům dorozumívání. Například když dítě něco vyžaduje od své matky, naučí se, že k tomu může využívat různá slova („Mami, dej ...!“) a zároveň určitými gesty (natahováním ruky po žádaném předmětu) doprovází svou řeč (Průcha, Košťáková, 2013).

Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství. Z tohoto hlediska je nutné porozumění řeči. Aby dítě mohlo sdělit, co myslí, cítí, co chce nebo nechce, dát najevo a posléze uspokojit svoje potřeby, musí se umět vyjádřit. Řeč a komunikativní kompetence je důležitá pro utváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině. Dítě, které nemluví nebo mluví nesrozumitelně, je v nevýhodě, je pro něj frustrující, že mu okolí nerozumí (Bednářová, Šmardová, 2011).

U dítěte ukončujícího docházku do mateřské školy se předpokládá dosažení následujících klíčových kompetencí komunikativních na úrovni:

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

(RVP PV, 2004)

3.5 Kompetence sociální a personální

„To, čím se člověk od hověd dělí, jest rozum a řeč (první to pro vlastní svou potřebu, druhé pro bližní máje): protož o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak mysl a z myslí jdoucí všech oudů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“ (Komenský, Informatorium školy mateřské, 2007, str. 63).

Dítě se sociálním a emočním dovednostem učí v první řadě tím, že vyrůstá jednak ve stabilní rodině s rodiči, kteří mají čas si s nimi hrát a věnují jim pozornost a dále v komunitě, kde se k sobě lidé chovají laskavě a s respektem. Děti potřebují jednoznačně vymezené hranice a pravidla, jejichž dodržování musí rodiče klidným způsobem, ale důsledně, vyžadovat a potřebují i prostředí, kde jsou na ně kladeny vysoké, ale reálné nároky (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, dosahuje klíčových kompetencí sociálních a personálních většinou na úrovni:

- 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 podřídí 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 jedinečným,
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou, dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.

(RVP PV, 2004)

3.6 Kompetence pracovní (činnostní) a občanské

Je třeba si uvědomit, že mateřská škola není pouze o přípravě dítěte na školní docházku. Jde především o rozvíjení pracovních a sociálních dovedností. Většina kompetencí, jejichž základy by měly být v mateřské škole položeny, se týká rozvoje právě těchto dovedností. Současně je důležité podporovat rodinu, rozvíjet pozitivní rodičovské dovednosti a na dítě klást stejné požadavky (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

U dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání se předpokládá dosažení klíčových kompetencí pracovních a občanských na následující úrovni:

- 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 i 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).

(RVP PV, 2004)

Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost, která je přímo úměrná věku (Veteška, Turechiová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 BUDOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Rámcové vzdělávací programy se realizují v konkrétních školách, které si na jejich základě vytvářejí vlastní programy. V současnosti věnují MŠ hodně času a energie části plánovací, protože od roku 2007 jim podle RVP PV vznikla povinnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy a školy k této povinnosti přistoupily s odpovědností pro učitelky mateřských škol charakteristickou (Svobodová, 2010).

Mateřská škola je jedním z významných prostředí, kde jsou sociální kompetence budovány. Jednak děti tráví v mateřské škole v průměru 7 – 8 hodin denně⁷ a tento čas tedy tráví s někým, kdo cíleně a zcela záměrně pracuje na rozvíjení a posilování jejich sociálních kompetencí. Rodiče mnohokrát necílí výchovu dle napsaných pravidel, příruček či odborné literatury, ale vychovávají své děti podle svých pocitů, zkušeností, možností, vychovávají „srdcem“. Což je samozřejmě velmi správné. Pocitová výchova je stěžejní. Rodič zná své dítě nejlépe a jedná s ním podle jeho nálady, národy a zvyklostí. Když se k pocitové výchově přidá odborný dohled, odborná péče a cílené budování sociálních kompetencí, je téměř vyhráno.

4.1 Cíl výzkumu, stanovení výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjištění aktuální situace v předškolních zařízeních a zjištění toho, zdali současná mateřská škola napomáhá budování sociálních kompetencí u dětí předškolního věku. Otázkou mého empirického šetření také bylo, zdali nám vyrůstá ze současných dětí schopná a funkční generace a jedinci, kteří se začlení do společnosti, budou umět mluvit, pracovat, řešit problémy a budou mít také kvalitní morálku.

Využívání všech dosud nabytých vědomostí, dovedností, schopností a znalostí je pro předškolní děti nesmírně důležité především pro další rozvoj a pro vstup do následujícího vývojového období. Rozvoji sociálních kompetencí by měla napomáhat nejenom nukleární rodina, ale také mateřská škola.

⁷ Děti navštěvují mateřskou školu v pracovní dny, tzn. 5 dní v týdnu. Průměr pobytu je 8 hodin, některé děti jsou v MŠ od 6:30 do 16:30, tzn. i 10 hodin. Děti, které chodí domů po obědě, je minimum, pravidelně cca 2 děti ze třídy, ostatní nárazově, zbytek tráví v MŠ většinou čas až do odpoledne.

Výzkumná otázka byla tedy stanovena takto:

Podílí se současná mateřská škola na rozvoji sociálních kompetencí u dětí předškolního věku?

4.2 Charakteristika kvalitativního výzkumu, strategie výzkumu

Kvalitativní výzkum předpokládá dle Radvana a Vavříka (2009) sledování určitého jevu formou pozorování a interview a výsledky tohoto výzkumu nelze kvantifikovat (číselně vyjádřit), ale lze je plasticky popsat. Tento popis umožňuje zprostředkovat porozumění.

Mé výzkumné šetření probíhalo formou skrytého pozorování⁸ dětí předškolního věku a následně byl proveden kvalitativní výzkum v podobě interview se šesti dospělými respondenty. Otázky byly předem připravené a koncipované tak, abych při těchto strukturovaných rozhovorech získala maximální možné informace a názory dotazovaných osob.

Dialogy byly vedeny osobně se třemi zkušenými pedagogy mateřské školy a následně se třemi matkami dětí předškolního věku.

Mé pozorování probíhalo v rozsahu 90 hodin, přímo v přítomnosti dětí i učitelek a za ostrého provozu mateřské školy. Pedagožky byly s důvodem mé přítomnosti ve třídách seznámeny, děti příčinu další osoby navíc netušily, ale ani neřešily. Bylo tedy možné spatřit nespočet situací, běžných i méně běžných, ve kterých se děti nějak chovaly a učitelky operativně reagovaly na toto chování.

4.3 Praktická část výzkumu - charakteristika zařízení, pozorování

Má praktická činnost spočívala především v možnosti rozšířit si ve skutečné praxi své dosavadní znalosti, proniknout do dané problematiky, utvořit si představy o fungování současných předškolních institucí a o chování předškolních dětí. Byla provedena

⁸ Původní výzkum byl dle Projektu naplánovaný pouze na provedení rozhovorů, v praxi se však „naskytla“ další možnost a to výzkumná metoda „pozorování“. Toto pozorování se velmi osvědčilo, jelikož jsem měla možnost využít další úhel pohledu na problematiku výchovy sociálních kompetencí. Usoudila jsem, že byla by škoda poznatky ze skrytého pozorování nevyužít.

v předepsaném rozsahu průběžně v měsících říjen, listopad a prosinec 2014 v MŠ Čtyřlístek, Markova ulice, Liberec.

Mateřská škola Čtyřlístek má na školní rok 2014/2015 stanovený tento Třídní vzdělávací program a tyto tematické části:

- | | |
|---------------|---|
| září 2014 | <i>Kdo všechno přišel do školky</i> <ul style="list-style-type: none">▪ školka na nás volá▪ mám kamarády▪ tady jsem doma |
| říjen 2014 | <i>Sklízíme plody podzimu</i> <ul style="list-style-type: none">▪ na poli▪ na zahradě▪ v lese |
| listopad 2014 | <i>Když padá listí</i> <ul style="list-style-type: none">▪ co umí vítr a déšť▪ moje tělo a zdraví▪ když kamarád stůně |
| prosinec 2014 | <i>Těšíme se na Ježíška</i> <ul style="list-style-type: none">▪ u nás doma s Mikulášem▪ jdeme z pohádky do pohádky |
| leden 2015 | <i>Paní Zima jede</i> <ul style="list-style-type: none">▪ zimní hory a sporty▪ půjdu k zápisu (co už umíme)▪ masopust |
| únor 2015 | <i>Objevujeme svět kolem nás</i> <ul style="list-style-type: none">▪ hádej čím jsem▪ co děláme celý den a celý rok▪ čím cestujeme▪ řeky a moře |

- březen 2015 *Jaro v trávě*
- jaro v trávě
 - když jaro t'uká
 - jaro na zahradě
 - svátky jara
- duben 2015 *Moje zvířátko – kde má domov?*
- poznáváme domácí zvířátka a jejich chování
 - kdo žije u potoků, řek a rybníků
 - zvířata ve volné přírodě
- květen 2015 *Když všechno kvete*
- máme se rádi s maminkou a tatínkem
 - naše maminka má svátek
 - jak je barevná kvetoucí příroda
- červen 2015 *Co už umím*
- jak oslavujeme svátek dětí
 - kniha je studnice moudrosti
 - planeta Země
 - hurá na prázdniny

Tato mateřská škola sídlí v městské části Ruprechtice, je zcela nová, postavená v druhé polovině roku 2012 ve stylu „montovaných kontejnerů“. Velkým kladem je členění tříd dětí, velikost těchto tříd a uspořádání prostoru dle nejnovějších trendů. Jednotlivé třídy jsou prosklené od zemi až ke stropu, jsou tedy světlé a velmi příjemné. Každá třída má prostor určený k práci, kde jsou umístěné stolky a židličky, magnetická tabule a ostatní potřeby pro tvoření. Druhá část tříd je určena ke hře a k odpočinku.

MŠ je rozdělena do 3 věkově rozdílných tříd:

- ♣ 1. třída „zelený čtyřlístek“ – zde je 28 dětí nejmladších, tedy ve věku 3 – 4 roky
- ♣ 2. třída „žlutý čtyřlístek“ – počet dětí 28, věk 4-5/6 let
- ♣ 3. třída „oranžový čtyřlístek“ – také 28 dětí, věkové rozmezí 5/6 – 7 let (převládají děti šestileté)

Mateřská škola má tedy celkovou kapacitu 84 dětí.

V každé třídě jsou dvě učitelky, které si střídají směny na ranní a odpolední. V čase od 10 hodin do 14 hodin jsou ve třídě přítomně vždy obě pedagožky, v tuto dobu se jejich práce spojuje.

Mateřskou školu obklopuje rozlehlá zahrada, kterou děti využívají v každém ročním období. Je vybavena různými prvky – velký dřevěný vlak, auto, hrad se skluzavkou, houpačky, dvě pískoviště, prostor pro míčové hry.

S dětmi jsem v mateřské škole strávila dohromady téměř 14 dní, od ranních hodin až do odpolední doby, kdy odcházely děti domů. Měla jsem možnost pozorovat, jak děti ráno přicházejí do MŠ, jaké mají ranní rituály, jak jsou zvyklé se loučit s rodiči a přivítat se s paní učitelkou. Některé děti se do školky těšily každý den, jiné podle nálady a pár dalších mělo každodenní potíže odpoutat se od matky či otce a do třídy vstoupit. U dětí se v průběhu dne projevovaly jejich povahy i jejich výchova, schopnost adaptace na různé programy, hry, přizpůsobení se kolektivu, ostatním dětem, názorům či požadavkům učitelky. Děti během dne řešily různé situace, někdy dokonce i vzájemné spory či názorné rozdíly jak něco udělat. Učily se zvládat každodenní činnosti a situace vyplývající z fungování jedince mezi ostatními, nejenom vrstevníky. Hodně jsme si povídaly a děti mi říkaly o svých rodinách, o svých sourozencích, o tom jak se doma věci dějí, co se jim líbí nebo naopak nelíbí, když jsou ve školce, jaké mají kamarády a co je na jejich kamarádech dobrého. Bylo možné pozorovat, že se některé děti umí ponaučit z chyb a dělají stejnou činnost příště lépe nebo také to, že některé děti opakují stejnou chybu stále dokola.

Při mém pozorování v mateřské škole jsem se snažila podchytit jednotlivé metody práce učitelek, které byly zaměřené k budování kompetencí u dětí ve své třídě. Nejčastěji jsem se setkala s metodou spontánního učení, metodou prožitku a metodou situačního učení. U dětí předškolního věku se tyto metody osvědčily jako nejefektivnější. Děti se učí přímo v okamžiku, kdy se něco děje a učí při „ostrém provozu“ života. Hrané situace⁹ nemají ten správný efekt na rozvoj kompetencí, ale i tak jsou využívány, jelikož i v hraném okamžiku děti přemýšlejí, co a jak správně dělat. Nicméně z dialogů s učitelkami vyplynulo, že jsou metody např. situačního řešení mnohem vítanější a více využívané. V daný moment jsou

⁹ Hraná situace = hra „na rodinu“, hra „na policistu“, hra „na pana veterináře“ apod.

pedagožky schopné reagovat na chování dítěte a posunout ho dál, nasměrovat ke správnému kroku a vysvětlit proč je požadované chování dobré.

Den v MŠ je rozdělen do několika kratších či delších časových úseků a v každém organizovaném časovém okně se pedagog s dětmi zaměřuje na určitou, předem danou problematiku.

Zde uvádím časový harmonogram běžného dne v MŠ:

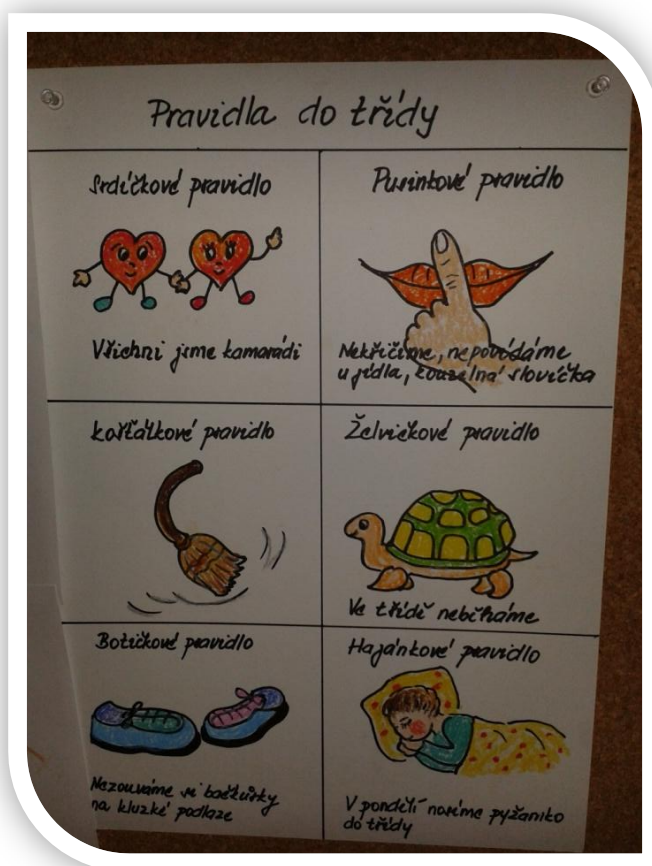
6:30 – 8:15	příchod dětí do školky, volná hra
8:15 – 8:45	společné přivítání v kruhu, docházka, malá ranní rozcvička či krátké pohybové aktivity ve třídě
8:45 – 9:15	dopolední svačina
9:15 – 9:30	hygiena po svačině, mytí rukou apod., příprava na následující program a pracovní činnosti
9:30 – 10:00	tematicky zaměřený čas vedený pedagogem (např. „když kamarád stůně“)
10:00 – 11:30	čas strávený venku – tematicky zaměřeno (např. „když padá listí“)
11:30 – 12:00	volná hra v MŠ
12:00 – 12:30	oběd
12:30 – 14:00	polední klid a spánek / odpočinek ¹⁰
14:00 – 14:15	odpolední svačina
14:15 – 16:30	volnočasové aktivity / tematická činnost s pedagogem

¹⁰ Děti mohou během poledního klidu pouze odpočívat, aniž by musely nutně spát. Stačí klid na lůžku, ve třídě nejstarších dětí si mohou předškoláci např. kreslit u stolečku, pokud dodržují taková pravidla, aby nerušily děti, které spí.

Jak se tedy daří rozvíjet odbornému personálu v mateřské škole u dětí předškolního věku sociální kompetence? Během cíleného pozorování práce učitelky se skupinou jsem se zaměřila na rozvíjení jednotlivých kompetencí v praxi a jejich výčet uvádím v následujících příkladech:

Příklad č. 1

Děti si na začátku školního roku společně s učitelkou stanovily svá „školková pravidla“¹¹. Pedagožka dětem pomáhala a pomocí otázek děti dovedla k pravidlům užitečným a potřebným. Nicméně díky **dotazování**, **vymýšlení**, **diskutování**, **přemýšlení** a **argumentování** si rozšiřovaly děti své sociální kompetence. Jaké?



Pravidla ve třídách

Obrázek č. 1

¹¹ Děti mají stanovená i další pravidla. Jsou to pravidla chování v prostoru koupelny a toalet, pravidla chování na zahradě, pravidla chování v jídelně.

- *Kompetence komunikativní* – Děti ovládají řeč a ve větách vyjadřují své názory. Dokážou na přiměřené úrovni argumentovat a vysvětlit, proč určitý názor zastávají, vedou smysluplné dialogy (děti si povídají proč je např. důležité ve třídě neběhat).
- *Kompetence sociální a personální* – Ve skupině ostatních dětí se dokážou prosadit, ale také ustoupit a dělat kompromisy. Napodobují modely prosociálního chování. Děti se spolupodílí na společných rozhodnutích, dodržují dohodnutá pravidla.
- *Kompetence pracovní (činnostní) a občanské* – Všichni spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápou potřebu je zachovávat.

Příklad č. 2

Děti dostaly za úkol **vymalovat** předtištěný vánoční stromeček, **vymyslet**, které dárky by si přály pod vánočním stromečkem na Štědrý den najít a následně svá tajná přání ke stromečku **dokreslit**. Následující den měly další výtvarný úkol. Tentokrát **výrobu** andělíčka, kterého předávaly na vánoční besídce svým rodičům. Andělíčka bylo nutné **vystříhnout**, pomocí různých nálepek, tvarů a barev mu vyrobit šaty, **nalepit** vlasy a **vytvořit** obličej. Úkoly spočívaly v několika krocích a tedy v rozvíjení např. těchto klíčových sociálních kompetencí:

- *Kompetence k učení* – Dítě se učí uplatnit svoji dosavadní zkušenost s kreslením a vymalováváním (učí se nepřetahovat, používat správné barvy apod.). Soustředí se, práci, kterou započalo, také dokončí, oceňuje obrázky ostatních.
- *Kompetence k řešení problémů* – Předškolák řeší samostatně situaci na základě napodobování či již nabytých znalostí, někdy také za pomoc dospělého. Při řešení praktického úkolu užívá logických postupů.
- *Kompetence komunikativní* – Dítě se dokáže výtvarně projevit, sdělit své pocity, prožitky a přání (nakreslením vysněných dárků), domlouvá se slovy a gesty ve skupině (zapůjčení a dělení se o pastelky) a rozšiřuje svoji slovní zásobu.
- *Kompetence sociální a personální* – Ve skupině se dokáže jedinec prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech spolupracuje a domlouvá se (na zapůjčení např. pastelek), uplatňuje základní společenské návyky, přijímá kompromisy (teď maluje kamarád, za chvíli si půjčím pastelku já).

- *Kompetence pracovní (činnostní) a občanské* – Svoji činnost si dítě naplánuje, zorganizuje a dodělá (prvně vybarví stromeček, poté se zamyslí, co si k Vánocům přeje a nakonec svá přání nakreslí). Také se zajímá, co si přejí jeho kamarádi a dokáže s nimi o přáních mluvit, dbá na bezpečí své i ostatních (např. neotáčí pastelky proti očím ostatních).



Vykreslení vánočního stromečku + dokreslení dárků, které si děti přejí

Výtvarná činnost – výroba andělíčka



Příklad č. 3

Děti se v průběhu měsíce prosince učily různé vánoční koledy. Paní učitelka hrála na klavír, děti se většinou posadily na židličky kolem klavíru a společně s učitelkou všichni zpívali. I v této situaci probíhalo osvojování a zlepšování sociálních kompetencí.

- *Kompetence k učení* – Děti se učí spontánně (opakováním písniček dochází k jejich zapamatování), ale i vědomě (texty písniček si děti snaží vědomě zapamatovat).
- *Kompetence k řešení problémů* – Dítě se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu (dítě zpívá a nebojí se splést si text či slova).
- *Kompetence komunikativní* – Dítě předškolního věku již ovládá řeč téměř dokonale a díky komunikaci dokáže zpívat a učit se texty, slova, melodii.
- *Kompetence sociální a personální* – Předškolák je schopen vnímat, že se lidé různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem (neposmívá se, když někdo neumí zpívat tak dobře jako ostatní).



*Hudební výchova -
společné zpívání
vánočních koled*

Obrázek č. 4

Při své praxi jsem měla možnost seznámit se také s podrobnými pracovními listy¹² a s plány výuky pro každou třídu. V této bakalářské práci uvedu příklad tematického týdne „když kamarád stůně“.

Dne	Počet dětí přítomných				Náplň dne
	dopol.	poled.	odpol.	večer	
3/11	23	23	19	✓	<p>KDYŽ KAMARÁD STŮNĚ</p> <p>Dopoledne: přivítání dětí po víkendě - rozhovory o prázdniněm víkendě. Hry u stolu - puzzle, hádanky (mexai ba), volné kreslení, hry v kmeni, la'na, poslech, pozorování kamaráda - děti mají papír s počty oblíbených PH - v kostce a myš. Pobyt venku - zahrada HŠ.</p>
4/11	21	21	17	✓	<p>Dopoledne: hra "na rodinu" - píči maminky a děti, píči v sobě nemoci. Konstruktivní hry skládání podle předlohy. Čtení s hudbou. Pobyt venku - hra "na píka". Věcná hygiena - čistota při zdiavě. Proč chodíme k panu doktorovi? Má doktorovi - vyprávění o práci - kde pracuje lékař. Pobyt venku - vyběhla do okolí HŠ - poslech duata s dětmi.</p>
5/11	23	23	19	✓	<p>Dopoledne: didaktické hry u stolu, hry v kmeni, malování. Vybírání obrázků - malování barvami podle vzoru (šťafardu, keblanu, malování ků - slony, ba'va, listy). Čtení - pracovníci celého těla - chůze, rýhy, balu'. PH - klava, ramena, kolena, palec. Pobyt venku - zahrada HŠ.</p>
6/11	24	24	21	✓	<p>Dopoledne: didaktické hry u stolu, volné kreslení - kreslíme pro kamaráda, hry v kmeni (jízda s auty, plastové stavebnice). Čtení: motivace, podzimem - změny počasí. PH - data vyřma. Zodiakální barvy podle podzimu. Pobyt venku - přecházka do okolí HŠ.</p>
4/11	19	19	14	✓	<p>Dopoledne: konstruktivní hry - skládání podle předlohy, hry v kmeni. Čtení - aulafac v prostoru, jaké má signál. PH "na auta". Zpracování práce - čistota pracovníků. Pobyt venku - zahrada HŠ.</p>

Obrázek č. 5

¹² Pracovní listy jsou vyplňovány za každý den zvlášť a vychází z Plánů výuky. Plán výuky odpovídá požadavkům RVP PV (2004) a odráží vzdělávací oblasti (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální oblast).

I zde, z podrobného popisu každodenní činnosti, je vidět, jak se děti rozvíjí, co dělají a jak tráví čas v mateřské škole, jak jsou sociální kompetence prohlubovány každým okamžikem. Učitelky si většinou v pondělí s dětmi povídají o prožitém víkendu a děti mají možnost popsat své trávení volného času, někteří i děj celé soboty a neděle. Dostávají prostor pro představivost, pro zapamatování, opakování, pro vyjadřování, rozšiřování slovní zásoby a také třeba posilují svoji trpělivost, protože některé děti chtějí mluvit hned, ale musí počkat, až na ně přijde řada. V pondělí, po dopolední svačině, přišel čas na procvičení jemné motoriky (skládání puzzlí, hřebíčková mozaika, kreslení) a následovala tematická část z oblasti „když kamarád stůně“. Děti si povídaly s paní učitelkou o tom, co je to rána, jak ji dezinfikovat a ošetřit a jak se v případě úrazu zachovat. Jelikož se v tuto chvíli houpala jedna holčička na židli, upadla a poranila si prst. Tato situace přišla nečekaně, o to více se ale k probíranému tématu hodila a bylo nutné kamarádku ošetřit. Dětem se tedy naskytl i metoda situačního učení.

Další den se k týdennímu tématu vztahovala hra „na rodinu“ a péče o maminku, tatínka či sourozence v době nemoci. I zde vidíme, jaké klíčové sociální kompetence jsou u dětí podporovány – *kompetence k učení* (získaná zkušenost se uplatňuje v praktických situacích), *kompetence k řešení problémů* (dítě řeší problémy, na které stačí nebo řeší problémy s dospělou osobou, při řešení problémů užívá logických postupů, rozlišuje řešení funkční a vedoucí k cíli), *kompetence komunikativní* (je potřeba se nemocného zeptat, co ho bolí a přečíst mu např. pohádku pro zkrácení doby strávené v posteli), *kompetence sociální a personální* (dítě projevuje ohleduplnost k druhým a pokud nemocný spí, tak se učí, že nemá nemocného rušit) a *kompetence pracovní a občanské* (dbá na zdraví nemocného a podává mu např. léky). V úterý po hře na rodinu probíhala pohybová cvičení a po zdravém protažení těla děti diskutovaly s paní učitelkou o významu hygieny, proč se říká čistota půl zdraví, proč chodíme k lékaři na preventivní prohlídky i na očkování. Dětská debata byla doplněna tematickými obrázky v knize, kde si děti na modelu „lékař x zdravotní sestřička“ ukazovaly různé situace, které mohou v období nemoci nebo u lékaře nastat.

Středeční dopoledne vyplnily didaktické hry, volné hry v herně a možnost vymalovávat omalovánky. I při „obyčejných“ činnostech jako je např. malování je velmi inspirativní děti pozorovat a sledovat jejich chování, návyky a reakce. Děti, které mají doma sourozence, jsou relativně více zvyklé a přizpůsobené se dělit o papír, pastelky, nůžky a jiné pracovní pomůcky. Právě proto je každá činnost a pobyt v předškolním zařízení velmi

důležitý pro každého jedince. Předškoláci se dostávají do situací, které musí zvládat sami, bez přítomnosti rodičů. Posiluje to jejich identitu, jejich myšlení a prostor pro upevnění svého postavení v kolektivu ostatních vrstevníků. Před obědem si děti vyzkoušely uvolňovací cviky na zápěstí pomocí malování barevného podzimu (šrafování křídami a malování tuší). Kromě zápěstí procvičovaly následně děti i celé tělo.

Čtvrteční den se k týdennímu tématu vztahovala pohybová hra „baba rýma“ doplněná o situační scénky, ve kterých děti představovaly svoji rodinu, sebe ležící v posteli s rýmou či chřipkou, vzájemně se o sebe staraly a docházelo k upevňování návyků, které jsou s tématem spojeny.

Závěrečný den tohoto týdne, pátek, se tematicky orientoval na „čistotu na pracovišti“, jelikož i čistota našeho prostředí, kde se pohybujeme, je velmi důležitá pro naše zdraví. Děti si opakovaly hygienické návyky a soutěžily, kdo vymyslí nejvíce činností spojených s hygienou, čistotou a úklidem. Stěžejní zde byla kompetence komunikativní, jelikož děti popisovaly různé situace, slovně reagovaly na nápady ostatních a vyjadřovaly, co si myslí. Pohybová aktivita pátečního dne byla zaměřena na orientaci v prostoru (nahore, dole, před, za, nad, u, v, na) a na testování dětí, jak rychle a zdali vůbec umí reagovat na signál¹³.

4.4 Popis zkoumaného vzorku / dotazovaných informantů při kvalitativním průzkumu

Rozhovory byly provedeny s následujícími respondenty. Cíleně jsem vybrala tři osoby z řad zkušených pedagogů mateřských škol a tři osoby z řad rodičů¹⁴. Všichni dotazovaní byli osloveni ke spolupráci na této bakalářské práci, dobrovolně se výzkumu zúčastnili a mohli rozhovor kdykoliv ukončit. Byla jim zaručena částečná anonymita, bez uvedení celého jména a díky tomu byli ve svých odpovědích uvolnění, získané informace jsou konkrétní a nezkreslené, přesně přepsané a publikované.

¹³ Dětem byly dávány signály „stůj“, „běž“ apod.

¹⁴ Rodiče dětí, které navštěvují MŠ Čtyřlístek. Bylo možné pak propojit informace z pohovorů s rodiči a mé postřehy z pozorování u jednotlivých dětí.

Informanti z řad pedagogů

Bc. Pavla Ch. – učitelka MŠ Čtyřlístek, Liberec

vede třídu dětí ve věku 4 – 5 let, daný kód pro tento výzkum P1

Paní Pavla Ch. pracuje v této mateřské škole první rok. Již deset let vykonávala svoji pedagogickou praxi v jiné liberecké mateřské škole. Sama má dvě dcery (10 a 13 let), ve svém působení na děti v MŠ uplatňuje studijní poznatky i osobní zkušenost s výchovou. Tato učitelka je výrazně zaměřená na výtvarnou činnost a děti ve své třídě (žlutý čtyřlístek) poměrně intenzivně vede k různým výtvarným technikám či kolážím. Její přístup k dětem je přátelský s jistými známkami důrazu na práci a plnění cílů.

Bc. Dana H. – celoživotní učitelka MŠ, v současné době v penzi

vede třídu dětí ve věku 4 – 5 let, daný kód pro tento výzkum P2

Tato pedagožka má s předškolní výchovou a vzděláváním dětí předškolního věku zkušenosti několik desítek let. Je to velký praktik. Děťmi je oblíbená, ač je dosti přísná a nekompromisní. Je také ale spravedlivá, což děti vnímají pozitivně. Sama má dvě děti a je již trojnásobnou babičkou. Profesně se věnovala nejenom standardnímu předškolnímu vzdělávání, ale také speciální pedagogice a dětem se speciálními potřebami. U těchto dětí působila jako metodička pro děti se specifickými vadami. V mateřské škole Čtyřlístek pracovala dvacet let.

Jana P. – učitelka MŠ Sluníčko, Liberec

vede třídu dětí ve věku 5 – 6/7 let, daný kód pro tento výzkum P3

Paní Jana P. je učitelkou v mateřských školách již mnoho let. Někdy se zdá, že byla zrozena pro výchovu dětí. Je ukázkou toho, jak jde vše s úsměvem. Děťmi je oblíbená, děti se ji nebojí požádat o pomoc či o radu. Má obrovskou trpělivost, která se u pedagogů nehledá snadno. Díky svým letitým zkušenostem dokáže předat dětem mnoho znalostí, mouder a praktických pracovních postupů, díky kterým děti vědí, jak dojít k požadovanému cíli. Paní Jana P. má dvě děti a dvě vnoučata. Již je v důchodovém věku, stále ale působí jako pedagog v mateřské škole Sluníčko.

Informanti z řad rodičů

Jana K. – matka dvou dětí (2,5 a 5 let), rozhovor zaměřen pouze na budování sociálních kompetencí u pětileté dcery Antonie, daný kód pro tento výzkum R1

Matka, 36 let, toho času na mateřské dovolené. Má spokojené dlouholeté manželství, manžel je dělnické profese. V letním období tráví otec s rodinou velmi málo času, mimo sezonu je plně nápomocen nejenom s výchovou a péčí o obě děti. Pětiletá Antonie má velké rezervy v oblasti kompetencí komunikativních, dle logopedického odborníka má opožděný vývoj řeči. Rodina své dceři samozřejmě rozumí, v okolí Antonie je její domluva a komunikace s ostatními podstatně horší a odráží se to značně na ne/pochopení jejích potřeb. Dle pedagožek z mateřské školy je Antonie emočně nestabilní. Příčinou může být nízká úroveň komunikativní kompetence a tato holčička si pravděpodobně zvykla místo mluvy a řeči používat často křik a pláč.

Michaela Ž. – matka tří dětí (7 měsíců, 3,5 a 5 let), rozhovor zaměřen pouze na výchovu pětileté dcery Anety, daný kód pro tento výzkum R2

Matka, 39 let, na mateřské dovolené. Má klidné desetileté manželství. V této rodině vyrůstají 3 děti, nejstarší pětiletá Aneta je dosti samostatná (přiměřeně věku), jelikož se matka musí věnovat nejenom mladší sestře, ale také malému sedmiměsíčnímu kojenci. Otec chodí do práce, pětiletá Aneta do mateřské školy, ostatní sourozenci jsou doma s matkou. Pokud je rodina pohromadě, často chodí na procházky nebo hrají společenské hry. Sourozenci mají mezi sebou výborné vztahy, umí si hrát společně a respektovat své potřeby či zájmy.

Jana P. – matka Aničky (5 let a 9 měsíců), daný kód pro tento výzkum R3

Matka, 41 let, nezaměstnaná. Manželství několik let. Manžel pracuje v Praze, denně dojíždí do zaměstnání 100 km. Jeho čas strávený s rodinou je tedy minimální. Jana má funkční babičku i dědečka, kteří se své vnučce rádi a často věnují. Anička je velmi bystré a komunikativní dítě. V lednu 2015 absolvovala zápis do ZŠ, kam bude v září nastupovat.

4.5 Rozhovory s pedagogy

Při rozhovoru s pedagogy bylo položeno a zodpovězeno 11 otázek, rozhovor byl strukturovaný a otázky polozavřené.

1. Projevují se při nástupu dětí do MŠ výrazné problémy s adaptací, jak je řešíte?

No, ano, teda záleží jak u koho. Adaptace při vstupu dítěte do MŠ je dlouhodobou záležitostí, ono se jedná hlavně o první týdny. Záleží taky na věku dítěte, na tom, jak se umí přizpůsobit a jak je zralé. Záleží i na povaze. Děti tady ze začátku seznamujeme s prostředím, s ostatními, se vším, taky jaké máme zvyky ve školce, jaké tu jsou hračky a režim dne. Dobré je s dětmi pracovat individuálně, ale to je někdy dost problém, v tom počtu. To moc nejde. Teda někdy jo, ale ten počet dětí ve třídách je prostě moc.

P1

Tak velké problémy nebývají, spíš pláč a smutek, to je při loučení s rodiči běžné. To ty děti dělají často. My těm rodičům říkáme, ať to loučení neprotahují a ať se rozloučí a jdou. Ty děti to protahování nemají rády, to je spíš problém. Když rodiče odejdou, snažím se dítěti nabídnout třeba hračku, zabavit ho, někdy pomáhá i pamlsek. Taky někdy necháme dítě jen stát a koukat, odmítá-li kontakt. Oni se pak srovnají. To pak už člověk ví a zná podle povahy dítěte, co s ním.

P2

Pokud jsou problémy, řeším je klidným přístupem a hlasem se snažím s dítětem komunikovat a mluvit na něj. Nabídnou mu hry nebo hračky ve třídě. Pak začne myslet na jiné věci a je klid. Když je už ve školce ráno více dětí, děláme pohybové hry, nebo něco jiného, cvičíme, zpíváme. To je baví a nejsou pak smutné. Pokud je dítě ráno smutné, funguje odvést pozornost, začít něco dělat.

P3

2. Vedete děti ve třídě mateřské školy po celou dobu předškolní docházky? (myšleno od nástupu do MŠ ve třech letech až do ukončení předškolního vzdělávání a odchodu na ZŠ)

Na tuto otázku jsem získala odpověď 3x NE. Dotazované učitelky mají vždy svoji věkovou třídu a do ní děti přichází a následně z ní odcházejí po roce, max. po dvou letech¹⁵.

3. Jsou děti při nástupu do MŠ dostatečně vybaveny sebeobslužnými návyky? S jakým typem sebeobsluhy mívají děti nejčastěji problém?

Ono to záleží dítě od dítěte. Strašně důležitá je výchova z domova. Ale nejvíce problémů mají děti s oblékáním, taky hygienické návyky jsou někdy problém a stravovací. To co děti jí a jsou vybíravé a vymýšlejí si, to za nás nebylo.

P1

Děti jsou málo samostatné, některé neumí jíst ani samy lžící. To je strašný. Styl jídla a stolování je někdy katastrofa. Zase je vidět, jak se rodiče dítěti věnují nebo nevěnují. To jsou základy, které mají z rodiny umět. Další problémy jsou oblékání, to je potíž většiny dětí. Ony ty děti vlastně nejsou moc samostatné celkově. Nepoužívají samy mýdlo, ani nejsou zvyklé si po sobě uklízet.

P2

Některé děti zvládají sebeobsluhu dobře, jiné děti s tím mívají problém. Nejčastější problém bývá s oblékáním a svlékáním věcí, taky umývání rukou po použití WC, to ty děti nemají moc zafixované.

P3

¹⁵ Dva roky jsou děti např. ve třídě „předškoláků“, pokud nastane situace, že mají předškolní věk, nastoupí do předškolní třídy, ale následně mají odklad školní docházky. Poté zůstávají v jedné třídě dva roky.

4. Dochází u dětí během docházky do MŠ k rozvoji pracovních návyků a pokud ano, kterých návyků především?

Když děti začnou chodit do školky, rozvíjí se u nich hlavně práce a tím i spolupráce ve skupinkách. To jde o metody formálního učení. Pak taky máme prožitkové učení, to si děti hrají na různé sociální role. Díky rolím se naučí poradit si v různých situacích a rozvíjí si zvědavost.

P1

Vidím velký pokrok u většiny dětí. Hlavně se naučí se oblékat a uklízet si hračky po sobě. To je pro hodně dětí velký problém. Ve školce se taky děti učí používat nůžky, barvy, pastelky nebo obyčejnou věc, jako je jíst příborem. Některé pracovní návyky z domova jsou katastrofální a děti neumí téměř nic. Asi na ně nemají rodiče čas. Dnes je uspěchaná doba a školka dohání výchovu, kterou mají dělat rodiče.

P2

No určitě dochází k rozvoji pracovních návyků. U nás ve školce hlavně v oblasti uklízení hraček ve třídě i třeba na zahradě a pak taky třeba je to vidět na stříhání, lepení, hrabání listů, odhrnování sněhu na zahradě školky. Děti pomáhají a tím získávají pracovní návyky. Teď se jim ještě chce, horší to je v pozdějším věku. To se jim už nechce nic.

P3

5. Jakými metodami rozvíjíte dovednosti, které se dají využít v běžném životě?

Tak je to metoda spontánního učení, to je přirozená nápodoba, taky se tomu říká sociální učení. Ještě máme metodu prožitku. To jsou různé hry a činnosti dětí, které podporují jejich zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost z učení takovou normální, nenásilnou formou hry. A ještě metoda situačního učení. To vznikne situace, nějaká a dítě získává vzory chování. Jsou to jako opravdové situace.

P1

Snažím se učit vše rovnou při praxi a při tvorbě nebo při hře, při úklidu, při převlékání. Vlastně pořád. Osobně nepoužívám hry „jako na ...“. Spíš chci, aby byly děti v rámci

možností co nejvíc samostatné a aby vlastně pochopily, proč co dělají. Že to není jen přání učitelky, aby prostě věděly, že to dělají, protože to má nějaký smysl.

P2

Dovednosti dětí rozvíjím hlavně názornými metodami při hře. To dětem umožním prožitkové vnímání. Často hrajeme hry „na něco ..., na někoho ...“, třeba na domácnost, na lékaře a tak. Děti si v takových situacích říkají, co je dobré a co ne a snažíme se o tom mluvit. Proč třeba reagují tak nebo jinak.

P3

6. Jsou dle Vás děti v dostatečné míře vedeny v MŠ k rozvoji myšlení, učení a řešení problémů?

Ano, to jsou, pokud je ve školce vytvořeno přijatelné prostředí. Cílem školky je rozvoj dítěte po stránce psychické, fyzické i sociální. Pedagogové se snaží a rozvíjí děti a kolektiv a když to jde, tak rozvíjí i individualitu dítěte. Velký problém ale vidím ve velkém počtu dětí ve třídách. Špatně se nám s tím pracuje. Máme 28 dětí a věnovat se každému podle toho, jak by potřeboval a zasloužil je téměř nemožné.

P1

Je to součást plánování práce. Máme s kolegyní ve třídě připravené programy a hry a činnosti pro děti, snažíme se je rozvíjet. Hrozně ale záleží na počtu dětí. U menší skupiny se vše rozvíjí lépe, učitelka má čas řešit a vysvětlovat, třeba i individuálně. Ale v tom počtu co máme, pokud nejsou děti nemocné, je to těžké.

P2

Já si myslím, že jsou k rozvoji myšlení vedeny ve školce dostatečně. Denně musí něco řešit a mají své dětské problémy, takže se s tím musí poprat. Ty děti řeší úplně jiné věci než my dospělí, ony mají těch problémů za den strašně moc. Pořád něco řeší. A tím se vlastně zlepšují.

P3

7. Dochází u dětí k rozvoji komunikativních kompetencí? (rozvoj slovní zásoby, gramatická správnost ve vyjadřování, prevence poruch výslovnosti apod.)

Díky socializaci se u dětí rozvíjí i komunikativní stránka a řečové dovednosti. K rozvoji slovní zásoby a řeči dochází po celou dobu, co ty děti do školky chodí. Některé jsou na tom lépe už při nástupu do školky. Je vidět, kde v rodině se hodně s dětmi mluví, kde mají na děti čas, kde dokážou rodiče vysvětlit. V některých rodinách rodiče nestíhají a nemají čas a dítěti jen odseknou, to není dobře. A čtení. Čtení je taky důležité. Tím se dětem hodně rozvíjí slovní zásoba. Rodiče by měli číst. Jenže málokdo to dělá. My tady ve školce třeba čteme každý den po obědě, před tím, než jdou spát.

P1

U všech dětí se tyto kompetence rozvíjejí, hlavně gramatická a logopedická stránka řeči. Někdy se dokonce rozvíjí celá řeč až ve školce. Stane se, že do školky nastoupí dítě, tři/čtyřleté a nemluví skoro vůbec. Daleko víc, teď, v současnosti, jsou mnohočetné poruchy výslovnosti, na které prevence ve školce nestačí. Hodně se setkáváme s dětmi, co musí navštěvovat logopeda. Žvatlají, patlají, nemluví dobře. Ono taky si kolikrát sednou na půl dne k televizi a s nikým nepromluví. Tak kde se to mají učit. Je to často chyba rodičů.

P2

K rozvoji komunikativních kompetencí u dětí dochází, avšak prevence poruch výslovnosti by se ve školce řešit měla. Když by byl ve školce logoped, myslím jako napořád, dětem by to pomohlo. Takový logoped by se tu uživil. Spousta dětí nemluví dobře. Probíráme s nimi základní logopedická cvičení, děláme básničky a říkanky a cvičení na jednotlivé hlásky, ale nestačí to. Výslovnost dnešních dětí a jejich slovní zásoba je strašná. Takže ano, dochází k rozvoji, protože my s těmi dětmi děláme dost.

P3

8. Rozvíjí mateřská škola tvořivost, seberealizaci a vrozené dispozice dětí? Jakými prostředky?

Školka se řídí RVP PV. Vzdělávací nabídka je tam uspořádaná do pěti vzdělávacích oblastí a ty se navzájem prolínají a respektují osobnost dítěte a taky jeho vzdělávání. Jde o to, aby

dítě vnímalo praktické denní situace a prožitky a učilo se z toho pro svoji potřebu. Je to takové sebezvzdělávání. Obyčejná hra i prožitkové učení je pro dítě prakticky využitelné i v normálním denním životě. Jinak s dětmi tvoříme dost, děláme hodně výtvarných věcí, ale pokud je nějaké dítě například pěvecky nadané, s tím my tady nic moc dělat nemůžeme. S dětmi zpíváme, ale nedokážeme se věnovat jednomu dítěti se zpěvem extra.

P1

Všeobecně ano. Hudba, tanec, pohybové hry, tvoření jako je malování, lepení, modelování, to vše dítě rozvíjí. Taký různé knihy a didaktické hračky. Nejvíce ale záleží na osobnosti učitelky. Když chce, děti rozvíjí. Je to jako všude. Bud' svoji práci děláte s láskou a dobře anebo to odfláknete. A taky záleží na počtu dětí ve třídě. Máme s tím pořád velké problémy. Děti je moc. To pak těžko něco učíte. Při současných stavech není žádná možnost plně rozvíjet mimořádně nadané děti.

P2

Školka rozvíjí tvořivost, seberealizaci, vlastně i vrozené dispozice tím, že jim (dětem) poskytne dostatek prostoru, pomůcek, hraček a učitelky pak s dětmi tvoří a připravují dětem různé činnosti k danému tématu.

P3

9. Jaké jsou hlavní předpoklady k úspěšnému nástupu dítěte do mateřské školy?

Věk, to prvně. Pak taky zralost dítěte a jeho připravenost, to je práce rodičů. Další předpoklad je příjemné prostředí a empatický a usměvavý pedagog, který vnímá dítě a jeho osobnost. Osobnost učitelky je moc důležitá. Děti kolikrát na učitelce visí a mají ji jako druhou mámu. No a když je to špatné, jsou děti kvůli učitelce schopné do školky chodit nerady. Důležitá je i jistota, kterou pedagog vytvoří. A atmosféra. A vztah, který tvoří pedagog a rodiče. Když dítě vidí, že spolu všichni komunikují a vycházejí, vidí to vše jako přátelské prostředí.

P1

Dítě by mělo být zvyklé být chvíli bez rodičů, v jiném prostředí, s jinými lidmi. Mělo by být samostatné a sebeobslužné. Jo a taky, je potřeba, aby umělo dítě reagovat na pokyny, to znamená poslechnout. Ty děti musí vědět, že když jim dospělý dá nějaký pokyn, že to mají udělat.

P2

Hlavními předpoklady k nástupu dítěte do MŠ je zvládnutí základních hygienických návyků, tím myslím používat toaletu a umýt si ruce a také je důležité, aby se dítě umělo obléct, převléct nebo poprosit učitelku o pomoc. Aspoň to, když už to neumí samo.

P3

10. Projevují rodiče v dostatečné míře zájem o dění v mateřské škole a o chování svého dítěte? Jaký přístup rodičů byste ocenili?

Jak kteří. Krásný by byl demokratický přístup od obou stran. To by se mi líbilo. Jenže někteří rodiče to přehánějí a jiní zase o svých dětech neví. A nebo když jim něco řekneme, tak vlastně chtějí slyšet jenom chválu. Ty rodiče nechtějí slyšet kritiku na své dítě a pak se zlobí na nás. My jim ale chceme pomoci a upozorňujeme je, když se teda zeptají, na špatné věci a chování.

P1

Jsou velké rozdíly mezi rodiči, někteří se zajímají, někteří vůbec. A někteří se zajímají, ale nechtějí problémy zase řešit. Vlastně se jen zeptají, ale nic nedělají, nic se neděje. A pak jsou rodiče, kteří vidí problém ve všech drobných nesrovnalostech. Ocenila bych pochopení některých rodičů a spolupráci při řešení opravdových problémů. Rodiče jsou ale různí. Málokdy se někdo zeptá, jak den ve školce proběhl.

P2

Někteří rodiče mají zájem o dění a komunikují o svých dětech. Některé se ale nezeptají za celý rok na své dítě. Jen ho dovedou a vyzvednou. Občas pozdraví. Nic víc. Ocenila bych daleko větší zájem ze strany rodičů.

P3

11. Jsou podle Vás obecně děti dnešní doby vnímavé a ochotné učit se novým věcem nebo je tato generace příliš pohodlná a neaktivní?

Děti jsou méně aktivní, ale hodně záleží na rodinném zázemí a na zvycích rodiny, na výchově. Aktivní rodina má více vnímavé dítě než třeba rodiče, kteří se dětem nevěnují. Rozdílly jsou hodně poznat a základy jsou skutečně v rodině. Třeba když jdeme s dětmi ven, na procházku. To se někteří těší a někteří jsou z toho úplně nešťastní, že nebudou sedět ve třídě.

P1

Většina malých dětí je vnímavá a aktivní. Děti obecně rády poznávají nové věci. Tyto vlastnosti pak bere dětem základní škola. Děti se tam naučí vnímat pasivně a dávají přednost věcem, co je baví. Počítačům. A ony pak zleniví. Hodně záleží na chování rodiny a na její aktivitě. Čím víc funguje rodina, tím jsou děti aktivnější.

P2

Dnešní generace dětí je pohodlnější a méně aktivní. To je jasné. Dřív nebyly počítače a telefony a vše fungovalo jinak. V dnešní době jsou děti více ochotné učit se novým věcem ve školce, mezi vrstevníky, v prostředí, kde je žádný počítač nebo tablet neláká. Jak přijdou domů, tráví u televize nebo u tabletu většinu času.

P3

4.6 Rozhovory s rodiči

Rodičům bylo položeno 16 otázek, rozhovor byl strukturovaný a dotazovaným matkám byl před rozhovorem vysvětlen pojem „sociální kompetence“ a stručně celá problematika budování a rozvíjení těchto kompetencí v předškolním věku. Rodiče byli dotázáni, zdali tématu rozumí.

1. V kolika letech nastoupilo Vaše dítě do mateřské školy?

3 roky a 4 měsíce

R1

3,5 roku

R2

4 roky

R3

2. Jaký byl důvod nástupu Vašeho dítěte do kolektivního zařízení?

Hlavně socializace a kontakt s vrstevníky. V tu dobu neměla dcera ještě sestřičku, začínala se doma nudit. Cítila jsem, jak potřebuje do kolektivu. Snažila jsem se chodit s jinými matkami a jejich stejně starými dětmi na hřiště a do dětských koutků, ale denní kontakt s kamarády je lepší. A taky jiná autorita, jiný dospělý.

R1

Především jsme chtěli pro dceru kolektiv dětí. Aby byla mezi ostatními, vrstevníky. Aby nebyla pořád jenom doma s náma. Já jsem se do práce nevracela, takže to nebylo nutné, ale chtěli jsme pro ni další kamarády a taky aby poznala nové prostředí.

R2

S manželem jsme chtěli, aby byla v kolektivu dětí. Naše dcera je hodně komunikativní a potřebovala už jinou zábavu, nejenom nás a babičku s dědou. Další důvod byl, že jsme neplánovali už další dítě a tak jsem chtěla nastoupit zpátky do práce a tak se hodilo, aby Anička do školky chodila.

R3

3. Setkali jste se s problémy při adaptaci dítěte na mateřskou školu? Pokud ano, jak se problémy projevovaly?

Absolutně bez problémů. Má přizpůsobivou povahu, nástup do školky ji nedělal žádný problém.

R1

Ne, žádné problémy. Vše proběhlo hladce. Do školky se Anička těšila a chodí tam dodnes ráda. No možná prvních 14 dní byla trošku nedůvěřivá, když o tom teď tak přemýšlím, než si zvykla na nové lidi a na nové prostředí. Ale to není problém, jen se potřebovala rozkoukat.

R2

Neměli jsme žádný problém. Do školky se těšila a neměli jsme potíže jako ostatní děti, které třeba brečely. To se nás netýkalo. Byla ale jedna z mála, která byla úplně v pohodě. Na začátku školního roku se našlo pár dětí, které se adaptovaly na školku poměrně špatně. Ale zvykly si za pár dní.

R3

4. Splnila mateřská škola Vaše očekávání?

To určitě. Školka splnila naše očekávání. Dcera se začlenila mezi ostatní děti a to byl hlavní důvod, proč jsme ji do školky přihlásili. Aby měla kamarády. Aby se dostala do kolektivu a nenudila se se mnou doma. Hlavně taky se tam musí domlouvat a nutí ji to učit se lépe mluvit.

R1

Ano, školka splnila naše očekávání, i když jsme měli za začátku trochu pochybnosti. Tahle školka neměla zrovna nejlepší reference, ale jelikož jsme neměli možnost jiného výběru, přihlásili jsme dceru sem. A jsme moc spokojeni, vše funguje jak má.

R2

Splnila. Jsem spokojená a dcera taky. Má nové kamarády a ve školce se jí líbí. Nenudí se tam, pořád něco dělají, mají kroužky a aktivity, je to fajn. Kolikrát si říkám, co všechno tam stihnou.

R3

5. Je dle Vás vzdělávací program mateřské školy v dostatečné míře zaměřen na rozvoj kompetencí k učení a kompetencí k řešení problémů? K čemu byly děti vedeny?

Asi záleží na konkrétní škole a taky na pedagožkách. V naší školce jsou tyto kompetence dostatečně zaměřeny, nebo aspoň nám to vyhovuje. Tonička je třeba vedená k tomu respektovat ostatní, s tím má trochu potíže. Když nejsou věci tak jak chce, tak brečí a vzteká se. A vydrží ji to docela dlouho. A v té školce takové problémy má a musí je nějak vyřešit.

R1

Já nevím, jestli to dokážu správně posoudit, ale asi je vedou dobře a mají individuální přístup. Není nic, co by nám nevyhovovalo nebo na co bych si chtěla stěžovat. Moc ani nemáme přístup k nějakým informacím, co tam s dětmi přesně dělají. Líbí se mi ale edukativní skupinky, tam chodí rodiče s dětmi společně a je to taková příprava na školu. To se mi líbí.

R2

Ano, dostatečná míra. Děti mají v naší školce modelové situace a příběhy, na kterých se učí, jak věci řešit. To mi přijde dobré.

R3

6. V jaké míře bylo Vaše dítě samostatné a sebeobslužné při nástupu do MŠ (myšleno samostatnost při oblékání, jídle, úklidu apod.)?

Samostatné asi přiměřeně věku. Ze školky jsme dostali seznam, co mají děti umět, trénovali jsme doma oblékání, obouvání a tak. Tkaničky si třeba nezaváže dodnes, ale oblékne se,

nicméně jsem prosila učitelku, aby to kontrolovala. Tonička je taková nesoustředěná, často si dá věci obráceně nebo je vrací do skříňky po procházce mokré. Jiné děti si i věci složí a uloží, to já hledám její tepláky po celé šatně každý den.

R1

Mám tři děti. To je asi jasný důkaz toho, jak moc musí být moje děti samostatné. U nás je to asi tak, že čím dřív se to naučí, tím líp. Takže jo, v rámci možností je samostatná. I když třeba ráno, když spěcháme do školky, tak než abych čekala, že se Aneta obleče, tak ji pomůžu. To bysme se nikam nedostali.

R2

No základní věci, jako je samostatně jíst, třeba, to samozřejmě uměla před nástupem do školky. Nebo oblékat se. Teď trénujeme boty a zavazování. Spíš je někdy lenošná a chce s oblékáním pomoci. To je ale podle mě jen pohodlnost. A je to rychlejší. Záleží, jestli někam spěcháme nebo ne.

R3

7. Všimá si dítě, co se kolem něj děje, ptá se na různé souvislosti, poznává svět a zkoumá dění a okolí?

Rozhodně ano. S vývojem tělesným přišel i vývoj duševní. A školka zvědavost podněcuje. Také to, že ostatní se zajímají je motivující pro Toničku, že ji něco zajímá. Má ale opožděný vývoj řeči, někdy se dopátrat, na co se chce zeptat, je trochu složitě. Teď je to už lepší, když je jí pět let, ale ve třech, ve čtyřech, byla komunikace ještě trochu složitá. Já jako matka ji třeba rozumím, ale ostatní neví a ona je pak bezradná.

R1

Přiměřeně svému věku, bych řekla, věci zkoumá a řeší. Určitě se ptá na souvislosti a snaží se některé věci chápat, proč se tak děje a jak to funguje.

R2

Ano, hodně se ptá a nechává si vysvětlovat. Má nepřeborné množství zájmů a okruhů, na co se ptá. Každý den ji zajímá něco nového. Je vlastně až neuvěřitelné, jaký má záběr a co všechno chce vědět a znát.

R3

8. Bere si Vaše dítě ponaučení z předešlých chyb či nedobře zvládnutých situací a dělá to příště lépe?

Řekla bych, že se o to snaží. Teda s podporou rodičů. Už skončilo období vztekání se a nechá si situace vysvětlit. Ve školce to pedagožky určitě vyžadují a pomáhají dětem s takovými situacemi.

R1

Určitě bere. Snaží se z chyb ponaučit. Něco dělá ale nevědomky, nějaké chyby a to pak opakuje a dělá je samozřejmě dokola, když neví, že je to chyba.

R2

Ano, nechá si poradit. Nebo vysvětlit. Ale pak to chce svůj čas a nelze dělat na Aničku nátlak. Není možné ji nutit. To se pak úplně blokuje. Stačí ji to říct a vysvětlit a pak si to časem osahá a přijde si na to sama.

R3

9. Podílela se mateřská škola dostatečně na rozvoji komunikativních schopností Vašeho dítěte?

Ne zcela. Dcera má opožděný vývoj řeči a potřebovala by individuální péči. Ve školce při tolika dětech se jí ale dostává standardní péče, říkají básničky a zpívají. Musíme chodit od tří let k logopedce, kde na komunikaci v mluvení intenzivně pracujeme.

R1

Ano, dělají spoustu básniček a písniček, to jim rozšiřuje slovní zásobu. A tím i lépe komunikují. Taky musí děti mluvit mezi sebou, to je nutí k lepšímu vyjadřování. Ty děti si říct co chtějí nebo nějak se s ostatními domluvit.

R2

Nebylo potřeba. Anička je a vždy byla dost komunikativní. Nepotřebovali jsme v této oblasti dítěti pomáhat nebo ho více rozvíjet. Ale kolikrát nás překvapila, co všechno už umí a já ani nevím, jestli je to ze školky nebo od babiček. Spíš asi ze školky. Hodně si o věcech ve školce povídají.

R3

10. Mělo Vaše dítě při nástupu do MŠ problémy s vyslovováním některých hlásek?

Ano, máme z foniatry diagnostu opožděný vývoj řeči. Při nástupu do školky měla problém téměř s každou hláskou. Bylo ji skoro tři a půl a téměř nikdo ji nerozuměl. Jen tak žvatlala a ostatní děti oproti ní mluvily skoro plynule. S nástupem do školky jsme vlastně hned začaly chodit na logopedii.

R1

Ano, měla problém s R a L. Nyní je to už v pořádku.

R2

Měli jsme problém s měkčenými hláskami – Ž, Š, Č. A také L.

R3

11. Pozorovali jste během docházky dítěte pozitivní vliv na jeho rozvoj v oblasti soužití s druhými (jinými dětmi, personálem MŠ)?

Ano, pozitivní vliv ano. Z povahy však taková je a nepotřebovala v této oblasti větší podporu. Kamarády si našla sama, není ostýchavá.

R1

Ano. Získala např. „nejlepší kamarádku“. Nicméně má ve školce i neoblíbené kamarády. Ne se všemi vychází úplně dobře. Vztahy mezi dětmi se ale ve školce vyvíjejí a pozorují, jak s dětmi vychází a jak se k sobě navzájem chovají. Tím, že má ale sourozence, tak s dětmi vycházet umí. A musí.

R2

Ano. Jednak začala používat „ka“ a „neka“¹⁶ a pak přišel rozvoj v oblasti emoční. Dcera se nám zamilovala do kamaráda ze školky.

R3

12. Bylo dítě v MŠ vedeno k sebeobsluze, k rozvíjení pracovních návyků?

Myslím, že jo. Kolektiv a další děti, to je příklad pro každého. Okukují od sebe a tím se učí. Dcera se naučila sama oblékat, když viděla, že to dělají ostatní. Taky se zlepšilo uklízení hraček, ale musíme to doma pořád připomínat. Není to automatické. Ale je to lepší. Možná taky vidím zlepšení ve skákání do řeči. To je fakt lepší. To přišla velká pozitivní změna po nástupu do školky.

R1

Jo, určitě. Čistí si zuby sama a taky se sama obléká. Sebeobsluha je lepší. Možná to není jenom školkou, ale i věkem.

R2

Anička a všechny děti jsou vedené k sebeobsluze. To ty učitelky nemůžou zvládnout všem dětem čistit zuby a oblékat je a tak. Takže to po nich vyžadují a musí to dělat děti samy. Hlavně teda se zlepšilo oblékání.

R3

¹⁶ „ka“ = kamarádím, „neka“ = nekamarádím. Toto je slang v mateřských školách, který jsem pozorovala i já při své praxi. Mnoho dětí tento projev kamarádství či „nekamarádství“ v předškolním věku používá.

13. Dokáže dítě popsat a vyjádřit své pocity, prožitky a nálady? Pokud ano, jak (řečí, výtvarně, hudebně, ...)?

Trochu to dokáže. Nejvíce se projevuje malováním. Jednu dobu třeba malovala pořád černou barvou. Měla jsem z toho obavy, ale už používá všechny barvy. Už je to normální kreslení. Slovně až v poslední době. Tím, že my jsme měly ty problémy s řečí a komunikací, tak o svých pocitech moc nemluvila. Neuměla to. Když se jí něco nelíbilo, tak brečela. To byl jediný způsob jak vyjádřit nespokojenost. Hodně jí to zůstalo do dnes, takové malé záchvaty a vynucování si brekem.¹⁷

R1

Vyjadřuje, co si myslí, hlavně slovně. Možná ne nějak extra košatě, je to sem tam heslovité, ale říká, co cítí. Asi i kresbou, to jo. Pozitivní kresba tam je taky. Hlavně ale říká, co cítí.

R2

No jo, velmi. Maluje, vypráví a zapojuje nás, mě a Honzu¹⁸. Pořád hrajeme na rodinu a na jiné věci. Anička je hodně aktivní, pořád něco dělá a mluví a říká. Taky se snaží hrát na hudební nástroje. My jsme hudební rodina, tak asi proto. Má k hudbě dobrý vztah. Honza hraje na kytaru a já zpívám ve sboru, tak to u nás vidí. A zpívá. No a když je smutná, tak to umí říct, to je jasný.

R3

14. Kolik hodin denně se dítěti věnujete vy (matka, otec)?

Podle její potřeby, se jí věnujeme. Vlastně každé odpoledne, jak ji vyzvedneme ze školky. U nás se jí teda věnuju víc já jako matka. Ale to je asi všude. Matky mají na ty děti prostě víc času.

R1

¹⁷ Dle učitelek MŠ je Antonie emočně labilní a záchvaty nespokojenosti a vzteku mívá v mateřské škole denně. „Rozhodí“ ji např. i to, že nejde první v řadě do jídelny na oběd a je schopná půl hodiny plakat.

¹⁸ Honza je otec Aničky.

Tak 4 hodiny denně. Je to jak ji vyzvedneme ve školce, tak potom je s námi, jako s rodinou a se sourozenci. O víkendech jsme spolu daleko víc, to je jasný. V týdnu víc času nezbyvá.

R2

Odpoledne, po školce. To jsou tak 4 hodiny denně. Jako ve všední den. O víkendu je to samozřejmě daleko víc. Někdy bývá u babičky nebo u dědy, ale věnujeme se jí dost. Si myslím.

R3

15. Když je dítě doma a ne v mateřské škole, jaké činnosti dělá, jak tráví volný čas?

Maluje. Sedí v pokojíčku a kreslí si. Taky v poslední době začala dělat hodně koláže. Oni to dělají ve školce, mají tam novou učitelku, nějakou výtvarnici, tak si oblíbila něco jako koláže. Stříhá a lepí dohromady pak ty věci. Poměrně často si taky hraje se sestrou, už jsou ve věku, kdy to jde, kdy si umí už hrát společně. No a televize, pohádky, to je jasný. Na to kouká. Hlavně, když je nemocná. To kouká na televizi pak dost.

R1

Hraje si s mladšími sourozenci¹⁹. Už i ten malý se k nim přidává. Moc o dětech nevím, oni se hodně zabaví samy. Pak taky celá rodina často hraje společenské hry, Člověče, nezlob se a tak. Jo a ještě si hraje dost s panenkami a kočárkem. To ji baví docela dost.

R2

Hra s panenkami, kreslí si, čte si²⁰. Ještě ji baví hrát na hudební nástroje, na flétnu, zkouší kytaru. Ale skoro za tou kytarou není ani vidět. Když je hezky, chodíme taky na procházky. No a už i u nás funguje počítač a tablet. To se ale snažíme nějak rozumně korigovat.

R3

¹⁹ Sourozence má 3 letou sestru a 7 měsíčního bratra.

²⁰ Že si Anička čte, znamená, že si prohlíží knížku, kterou již velmi dobře zná a povídá podle toho příběh.

16. Rozlišuje dítě co je to spravedlnost, křivda, ubližování, lhostejnost a umí respektovat druhé a přijímat kompromisy?

No já myslím, že už ano. Pomáháme ji s tím. Mluvíme o různých situacích a společně je řešíme. Je to lepší, než to bývalo, ale pořád je třeba přijímání kompromisů tak trochu potíží. Hodně převládá „já“. To respektování druhých se lepší, ale to je i věkem. Které dítě respektuje ve všem ostatní v pěti letech?

R1

Jo, to jo. Rozlišuje, co je spravedlivé a co ne, to určitě ví. A kompromisy? To snad v rodině se třemi dětmi ani jinak nejde.

R2

Kompromisy Anička dělá, ale musí se ji to vysvětlit. Proč třeba má ustoupit, jaký to má smysl. Mluvíme tak společně o důvodech a proč to tak má být. Dobro a zlo pozná a hlavně upozorňuje, když vidí něco nesprávného.

R3

4.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Průměrný věk nástupu dítěte do mateřské školy je cca 3,5 roku – 4 roky. Rodiče, i když plánují nebo mají děti další a v rodině přibude mladší sourozenec, své ratolesti do MŠ přihlašují a kvitují možnost dítěte navštěvovat předškolní zařízení. Všichni se shodli na tom, že nejsilnějším faktorem je začlenění dítěte do nového kolektivu, do kolektivu vrstevníků a dalších dětí. U rodičů, kteří se vrací do zaměstnání, je navštěvování dítěte předškolní instituce téměř nutností. Předškoláků, kteří absolvují pouze jeden rok v MŠ těsně před nástupem do základní školy, je minimum.

Z mého bádání vzešlo mnoho zajímavých poznatků. S adaptací dětí na mateřskou školu nemívají pedagožky vcelku velké potíže. Učitelky se shodly na tom, že více či méně připravené děti na kolektiv se nakonec bez větších problémů mezi vrstevníky zařadí.

Předškolní věk je období, kdy jedinci další kontakty potřebují a vyhledávají, tudíž jim mateřská škola a tím přítomnost velkého počtu vrstevníků povětšinou vyhovuje. Jen málokteré dítě má adaptační problémy značné a dlouhodobé. Je to otázka pár dnů, maximálně týdnů, kdy se předškolák zcela začlení a zvykne si na nové prostředí i lidi kolem sebe. Stejného názoru byly dotazované matky. Děti na nástup do MŠ dostatečně připravily a adaptace na nový režim tak probíhala bez velkých komplikací.

Co se týče sebeobsluhy dětí, zásadní nedostatky jsou v oblasti oblékání. Děti nejsou naučené z domova být samostatné, což je důsledek buď přehnané péče rodičů, kdy dítěti s oblékáním stále pomáhají, nebo naopak nezájmu rodičů, resp. časového nedostatku, kdy rodiče s dětmi netráví tolik volného času, kolik by potřebovalo a tím se mu dostatečně nevěnují. Sebeobslužnost a samostatnost je tedy v předškolním zařízení rozvíjena skutečně značně. V MŠ se velmi dbá i na úklid hraček a úklid osobních věcí a rodiče na svých dětech pozorují zlepšení v oblasti celkové sebeobsluhy a samostatnosti.

Další oblastí, kterou mateřská škola podstatně zdokonaluje, jsou pracovní návyky a vše s tím spojené. Děti se učí jednotlivé úkoly zadané učitelkou naplánovat, začít a především dokončit²¹. Po provedené práci je v dětech podporován smysl pro pořádek. A to nejenom po práci, ale i po hře, po jídle, po převlékání, stále. K udržování čistého prostoru jsou děti vedeny denně a každým personálem mateřské školy²².

Komunikace a komunikativní kompetence je další oblastí, kde se děti v mateřské škole zdokonalují. V rodině jsou jisté zvyky, návyky, stereotypy, u kterých není téměř nutné komunikovat. Mnohdy stačí ustálený režim nebo jenom krátké či nenápadné gesto. Především matky a otcové svým dětem rozumí i ve chvílích, kdy ostatní nedokážou mluvený projev malého dítěte rozkódovat. A najednou se dítě ocitne v prostředí, kde je nezbytně nutné sdělovat své potřeby, přání, komunikovat s jinými dospělými, s vrstevníky, hledat kompromisy, argumentovat²³, vyjadřovat se, jednoduše mluvit. Krom přirozené motivace dítěte komunikovat v kolektivu je i předškolní zařízení zaměřené díky RVP na rozvoj řeči. Děti společně zpívají, učí se básničky, poslouchají pohádky, říkají si příběhy. To vše přispívá k rozvoji komunikativní kompetence. Při rozhovorech s dětmi²⁴ jsem

²¹ S ohledem na věk, tzn. dokončit úkol by mělo dítě ve věku 6 let, u dětí tří a čtyřletých jde prozatím o postupné kroky k požadovanému výsledku.

²² V této chvíli hovoříme o kuchařkách, uklízečkách, školnici, ředitelce.

²³ Mluvíme o argumentaci přímo úměrnou věku dítěte.

²⁴ Šlo o zcela neformální povídání si s dětmi během mé praxe.

zjistila, že děti pohádky milují, ovšem málokterému dítěti doma rodiče čtou knihy a pohádky, natož aby je četli pravidelně.

K rozvoji a budování kompetencí dochází i v dalších oblastech. Nesmírně praktické bylo spojit mé pozorování chování dětí, následně provést rozhovor s pedagogy a uzavřít kruh zjištění pohovory s rodiči. Mnohokrát byl vidět přístup rodičů a z něj se dalo odvodit, proč se které dítě jak projevuje. Byla jsem přítomna určitému chování dětí, reakcím učitelek a měla jsem možnost porovnat rozdílné jednání jednotlivců – dětí v různých nebo stejných situacích. Jednoznačně vyplývá, že v rodině, kde je na dítě čas a prostor, vůle a chtíč dítě vést a rozvíjet, dítěti vysvětlovat a ukazovat a jít mu příkladem, tam je dítě mnohem kompetentnější téměř ke všemu. Pokud tedy není v rodině ideální prostředí²⁵, „dohání“ tak mateřská škola zanedbané.

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zdali se současná mateřská škola podílí na rozvoji sociálních kompetencí u dětí předškolního věku. Jednoznačně ANO. Mateřská škola je pro předškolní dítě důležitým prostorem, kde využívá své dosud nabyté a dál jej rozšiřuje a rozvíjí. Jen má každé dítě v předškolním věku jiný základ svých dosavadních sociálních kompetencí a je tedy na odbornících, pedagožkách, najít správný výchozí bod a posouvat tento bod na křivce dovedností dál.

Pokud se to podaří a v dětech budou vybudovány ty správné a pevné základy, které budou i nadále rozvíjet, je zde velká pravděpodobnost, že se tyto děti začlení do společnosti a budou to lidé kvalitní, asertivní a úspěšní.

²⁵ Zde není myšlena nejenom patologická rodina, ale ideálním prostředím je myšlen především kvalitní přístup rodičů.

ZÁVĚR

Mateřské školy jsou v současné době přeplněné²⁶, jejich kapacita je využita všude téměř na 100%. Vzhledem k „silným ročníkům“ není tak vždy možnost vybrat si předškolní zařízení dle své představy, rodiče jsou mnohdy rádi za jakékoliv volné místo. Přeplněnost školek znamená velký počet dětí ve třídách. Pracovat s pětadvaceti či třiceti dětmi předškolního věku nebývá mnohdy lehký úkol. Dle mého názoru by menší kolektiv podstatně pomohl k lepší práci s dětmi a tím by i budování a rozvíjení sociálních kompetencí bylo mnohem efektivnější. Z mého pozorování a následných pohovorů s rodiči a pedagogy vyplývá, že rozvíjení sociálních kompetencí je cílenější a odbornější v předškolních zařízeních, jelikož rodiče vychovávají své děti spíše intuitivně. Což je ale stav přirozený a zcela správný. Také díky tomu je pobyt dětí v mateřských školách obrovským přínosem a děti by měly předškolní zařízení a různé kolektivy vrstevníků navštěvovat. Každé působení, ať intuitivní rodičem, či odborné pedagogem, je rozhodně ku prospěchu.

Velmi dobré a užitečné je, pokud mají děti v rodině i v mateřské škole čas na odpočinek, ideálně uprostřed dne, po obědě, v podobě spánku. Dětský mozek má prostor uložit si všechna nasbíraná data a informace a uchovat nové poznatky pro další použití v praxi. I noční odpočinek je důležitý a to především pro upevnění informací, posílení paměti a osvojení naučeného.

Je evidentní, že se děti při každé své činnosti, při každém svém pohybu a v každé situaci stále něco učí. Děti předškolního věku neustále nasávají informace a koukají co se děje. Mozek dítěte je v tomto období přímo nenasytý a stále si žádá nové a nové poznatky a informace. Děti jsou k neutahání, jak fyzicky, tak psychicky. Někdy vnímají více, někdy méně, ale každá zkušenost je žene o další „rozumový“ krok dál.

²⁶ Ročníky 2008 a 2009 jsou nejsilnější za několik desítek let. Od roku 2012 přetrvával problém dětí do předškolního zařízení umístit. Dle statistik se letos (nástup k 1.9.2015) počet míst v MŠ a počet dětí lehce vyrovnává.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Allen, Eileen K.; Marotz, Lyn R.; Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let, Portál, s.r.o., Praha 2008, 192 s., ISBN 978-80-7367-421-2
- Bečvářová, Zuzana; Současná mateřská škola a její řízení, Portál, Praha 2003, 152 s., ISBN 80-7178-537-7
- Bednářová, Jiřina; Šmardová, Vlasta; Diagnostika dítěte předškolního věku, CPress, 2011, 120 s., ISBN 978-80-251-182-90
- Belz, Horst; Siegrist, Marco; Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry (Kursbuch Schlüsselqualifikationen), Praha – 2. Vydání, Portál, 2011, 376 s., ISBN 978-80-7367-930-9
- Běhouňková, Leona; Havrdová, Egle; Syslová, Zora; Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte, metodická příručka, Centrum pro veřejnou politiku, 2011, 147 s., ISBN 978-80-260-0641-1
- Burns, Susan M; Johnson, Richard T.; Assaf, Mona M, Preschool Education in Today's World, Paul H. Brookers Publishing Co., USA, 2012, 218 s., ISBN-13: 978-1-59857-195-0
- Deissler, Hans Herbert; Každodenní problémy v mateřské škole, Výchova dětí od 3 do 8 let, Portál, Praha 1994, 108 s., ISBN 80-7178-010-3
- Doňková, Olga; Vývojová psychologie, Institut Mezioborových studií Brno, 2012, 152 s., ISBN 978-80-87182-29-1
- Goleman, Daniel; Emoční inteligence (Emotionale Intelligenz), Columbus, Praha, 1997, 336 s.
- Gruneliusová, Elisabeth M.; Výchova v raném dětském věku, Školky s waldorfskou pedagogikou, Baltazar 1992, 64 s., ISBN 80-900307-3-4
- Havlíňová, M.; Zdravá mateřská škola, Portál, Praha 1995, 141 s., ISBN 80-7178-048-0
- Kolláriková, Zuzana; Pupala, Branislav; Předškolní a primární pedagogika, Portál, s.r.o., Praha 2001, 455 s., ISBN 80-7178-585-1
- Komenský, Jan Amos; Informatorium školy mateřské, Praha: Academia 2007, 132 s., ISBN 978-80-200-1451-1

- Košťátková, Soňa; Dítě a mateřská škola, Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet, Grada Publishing, 2014, 256 s., ISBN 978-80-247-4435-3
- Langmeier, J.; Krejčířová, D.; Vývojová psychologie, Grada Publishing, a.s. 2006, 368 s., ISBN 978-80-247-1284-9
- Nádvorníková, Hana; Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání, Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., Praha, 2012, 168 s., ISBN 978-80-86307-87-9
- Pemová, T.; Ptáček, R.; 4 x ano firemním školám, Hyberaktivita, Praha, 2010, ISBN 978-80-87066-0-3
- Pfeffer, Simone; Rozvíjíme emoce dětí, Portál, s.r.o., Praha 2003, 106 s., ISBN 80-7178-764-7
- Průcha, Jan; Košťátková, Soňa, Předškolní pedagogika, Portál, s.r.o., 2013, 181 s., ISBN 978-80-262-0495-4
- Radvan, Eduard; Vavřík, Michal; Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách, Institut mezioborových studií, 2009,
- Rýdl, Karel; Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori, Univerzita Karlova Praha, Public History, Prah 1999, 62 s., ISBN 80-902193-7-3
- Říčan, P.; Krejčířová D. a kol.; Dětská klinická psychologie, Grada Publishing, a.s. 2006, 603 s., ISBN 80-247-1049-8
- Schiller, Pam; Hry pro rozvoj dětského mozku pro děti od 1 do 5 let, Portál, s.r.o., Praha 2004, 126 s., ISBN 80-7178-905-4
- Svobodová, Eva a kol.; Vzdělávání v mateřské škole, Školní a třídní vzdělávací program, Portál, s.r.o., Praha 2010, 168 s., ISBN 978-80-7367-774-9
- Šišák, Petr; Psychologie pro předškolní pedagogiku 1, Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 61 s., ISBN 978-80-7464-448-1
- Valenta, M.; Waldorfská pedagogika a jiné alternativy, 1. Vydání, Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1993, 67 s., ISBN 80-7067-274-9
- Vágnerová, Marie; Základy psychologie, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinium, 2004, 356 s., ISBN 978-80-246-0841-9
- Veteška, Jaroslav; Turechiová, Michaela; Kompetence ve vzdělávání, Grada publishing, 2008, 160 s., ISBN 978-80-247-1770-8

Vošáhlíková, T.; Ekoškolky a lesní mateřské školky, Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol, Ministerstvo životního prostředí, Praha, 2010, 73s., ISBN 978-80-7212-537-1

Wenke, H.; Röhner, R.; Ať žije škola: daltonská výuka v praxi, Brno, Paido, 2000, 125 s., ISBN 80-85931-82-6

Zelinková, O.; Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes, Praha Portál, 1997, 107 s., ISBN 80-7178-071-5

OSTATNÍ ZDROJE

Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu (RVP PV), Výzkumný ústav pedagogický, 2004

Zákon 561/2004 Sb. – Školský zákon (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) ve znění pozdějších předpisů

Internetové zdroje

<http://www.alternativniskoly.cz> [online 10.10.2014, 9.12.2014]

<http://www.aperta.cz/rozvoj-klicovych-kompetenci-socialnich-a-personalnich>
[online 10.10.2014]

www.clanky.rvp.cz [online 19.1.2015]

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [online 15.12.2014]

<http://rvp.cz/> - Metodický portál [online 11.10.2014]

www.sbscr.cz [online 9.12.2014]

SEZNAM GRAFŮ, TABULEK, DIAGRAMŮ A OBRÁZKŮ

Graf č. 1 – „Nesamostatnost“, str. 30

Graf č. 2 – „Neukázněnost“, str. 30

Graf č. 3 – „Hravost – pracovní nezralost“, str. 31

Graf č. 4 – „Nesoustředěnost při úkolu“, str. 31

Tabulka č. 1 – Okna vývojových příležitostí, str. 25

Tabulka č. 2 – Klasifikace inteligence jedince v dospělosti, str. 26

Tabulka č. 3 – Procentuální přehled o připravenosti dětí na vstup do základní školy v různém předškolním věku, str. 30

Tabulka č. 4 – Příklad tematické části, str. 43

Diagram č. 1 – Hierarchický model struktury kompetence, str. 42

Diagram č. 2 – Systém vzdělávacích cílů, str. 45

Diagram č. 3 – Vznik kompetence, str. 47

Obrázek č. 1 – Pravidla ve třídách, str. 60

Obrázek č. 2 a 3 – Činnosti ve třídách, str. 62

Obrázek č. 4 – Hudební výchova, str. 63

Obrázek č. 5 – Pracovní list, str. 64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Seznam otázek použitých při rozhovorech s pedagogy:

1. Projevují se při nástupu dětí do MŠ výrazné problémy s adaptací, jak je řešíte?
2. Vedete děti ve třídě mateřské školy po celou dobu předškolní docházky? (myšleno od nástupu do MŠ ve třech letech až do ukončení předškolního vzdělávání a odchodu na ZŠ)
3. Jsou děti při nástupu do MŠ dostatečně vybaveny sebeobslužnými návyky? S jakým typem sebeobsluhy mívají děti nejčastěji problém?
4. Dochází u dětí během docházky do MŠ k rozvoji pracovních návyků a pokud ano, kterých návyků především?
5. Jakými metodami rozvíjíte dovednosti, které se dají využít v běžném životě?
6. Jsou dle Vás děti v dostatečné míře vedeny v MŠ k rozvoji myšlení, učení a řešení problémů?
7. Dochází u dětí k rozvoji komunikativních kompetencí? (rozvoj slovní zásoby, gramatická správnost ve vyjadřování, prevence poruch výslovnosti apod.)
8. Rozvíjí mateřská škola tvořivost, seberealizaci a vrozené dispozice dětí? Jakými prostředky?
9. Jaké jsou hlavní předpoklady k úspěšnému nástupu dítěte do mateřské školy?
10. Projevují rodiče v dostatečné míře zájem o dění v mateřské škole a o chování svého dítěte? Jaký přístup rodičů byste ocenili?
11. Jsou podle Vás obecně děti dnešní doby vnímavé a ochotné učit se novým věcem nebo je tato generace příliš pohodlná a neaktivní?

Příloha č. 2 – Seznam otázek použitých při rozhovorech s pedagogy:

1. V kolika letech nastoupilo Vaše dítě do mateřské školy?
2. Jaký byl důvod nástupu Vašeho dítěte do kolektivního zařízení?
3. Setkali jste se s problémy při adaptaci dítěte na mateřskou školu? Pokud ano, jak se problémy projevovaly?
4. Splnila mateřská škola Vaše očekávání?
5. Je dle Vás vzdělávací program mateřské školy v dostatečné míře zaměřen na rozvoj kompetencí k učení a kompetencí k řešení problémů? K čemu byly děti vedeny?
6. V jaké míře bylo Vaše dítě samostatné a sebeobslužné při nástupu do MŠ (myšleno samostatnost při oblékání, jídle, úklidu apod.)?
7. Všimá si dítě, co se kolem něj děje, ptá se na různé souvislosti, poznává svět a zkoumá dění a okolí?
8. Bere si Vaše dítě ponaučení z předešlých chyb či nedobře zvládnutých situací a dělá to příště lépe?

9. Podílela se mateřská škola dostatečně na rozvoji komunikativních schopností Vašeho dítěte?
10. Mělo Vaše dítě při nástupu do MŠ problémy s vyslovováním některých hlásek?
11. Pozorovali jste během docházky dítěte pozitivní vliv na jeho rozvoj v oblasti soužití s druhými (jinými dětmi, personálem MŠ)?
12. Bylo dítě v MŠ vedeno k sebeobsluze, k rozvíjení pracovních návyků?
13. Dokáže dítě popsat a vyjádřit své pocity, prožitky a nálady? Pokud ano, jak (řečí, výtvarně, hudebně, ...)?
14. Kolik hodin denně se dítěti věnujete vy (matka, otec)?
15. Když je dítě doma a ne v mateřské škole, jaké činnosti dělá, jak tráví volný čas?
16. Rozlišuje dítě co je to spravedlnost, křivda, ubližování, lhostejnost a umí respektovat druhé a přijímat kompromisy?