

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Rozvoj klíčových kompetencí v programu MŠ podporující
zdraví v kontextu kurikulární reformy předškolního
vzdělávání**

Bakalářská práce

Jana Fišerová

Vedoucí bakalářské práce

Mgr. Radek Cvach

České Budějovice

© 2010

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA ČESKÉ BUDĚJOVICE
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

**Development of key competence in the program "Health
supporting Kindergarten" in the context of collective reform
of pre-school education**

Bachelor work

Jana Fišerová

Bachelor leader

Mgr. Radek Cvach

České Budějovice

© 2010

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název bakalářské práce: Rozvoj klíčových kompetencí v programu MŠ podporující zdraví v kontextu kurikulární reformy předškolního vzdělávání

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení autora: Jana Fišerová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2010

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá klíčovými kompetencemi u dětí předškolního věku. Zaměřuji se na kompetenci k učení a její rozvíjení v prostředí mateřské školy (dále jen MŠ). V teoretické části práce vysvětluji pojem kompetence, poukazuji na souvislost klíčových kompetencí s Lisabonským procesem, vymezuji kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a v kurikulu MŠ podporující zdraví. Zabývám se metodami, které vedou k rozvíjení klíčové kompetence k učení. Praktická část této práce je založena na realizaci vytvořeného experimentálního programu, který rozvíjí klíčovou kompetenci k učení. Tento program může dále sloužit jako obohacení vzdělávací nabídky předškolních pedagogů při rozvoji kompetence k učení.

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Development of key competence in the program "Health supporting Kindergarten" in the context of collective reform of pre-school education

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

First and last name of the autor: Jana Fišerová

Field of study: Teaching for nursery schools

Bachelor leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2010

ABSTRACT

Bachelor work is dealing with key competences by preschool aged children. I am focusing on competence to learning and its building-up in kindergarten environment. In the theoretic part of my work I am explaining concept of competence, I am adverting to connection between key competences and Lisbon process, I am limiting competences in General educational program for preschool education and in the supporting health curriculum of kindergarten. I am dealing with methods, which are leading to develop key competence to learning. The practical part of my work is based on realization of made experimental program, which is developing key competence to learning. This program can serve as enrichment of education offer of preschool educators by development of competence to learning .

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Radku Cvachovi za rady, konzultace, připomínky a metodické vedení, které mi byly poskytnuty při zpracovávání bakalářské práce.

Také bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům podílejících se na realizaci experimentálního programu.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

24. 3. 2010

Jana Fišerová

.....

OBSAH

I. ÚVOD.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Klíčové kompetence.....	11
1.1 Vymezení pojmu klíčové kompetence	11
1.2 Klíčové kompetence v kontextu Lisabonského procesu	13
1.3 Kurikulární reforma českého školství	17
1.4 Vymezení klíčových kompetencí v RVP PV	17
1.4.1 Kompetence k řešení problémů.....	19
1.4.2 Kompetence komunikativní	19
1.4.3 Kompetence sociální a personální.....	19
1.4.4 Kompetence činnostní a občanské	19
1.4.5 Kompetence k učení.....	20
2 Mateřská škola podporující zdraví.....	21
2.1 Filozofie mateřské školy podporující zdraví.....	21
2.2 Provázanost kompetencí MŠ podporující zdraví s rámcovým vzdělávacím programem	23
3 Učení	27
3.1 Druhy učení	28
3.2 Učení prostřednictvím prožitku.....	30
3.2.1 Učitelka při prožitkovém učení.....	31
3.2.2 Prožitkové učení v činnostech.....	32
3.3 Kooperativní učení	33
4 Rozvoj klíčové kompetence k učení v MŠ.....	35
4.1 Poznávací procesy	35
4.1.1 Myšlení.....	36
4.1.2 Paměť	40
4.1.3 Vnímání.....	42
4.1.4 Pozornost.....	45
III. PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 Cíle a předpoklady výzkumu	48
6 Použité metody.....	50
7 Realizace programu	52
7.1 Jednotlivé činnosti programu	52
7.1.1 Kuba a Tom.....	52
7.1.2 Kde je Tom.....	54
7.1.3 Popletený obrázek	55
7.1.4 Bludiště	56
7.1.5 Kdo chybí.....	57

7.1.6	Obrázek podle předlohy	58
7.1.7	Reakce na zvuk	58
7.1.8	Kuba řekl	59
7.1.9	Příběh	60
7.1.10	Hlas kamaráda	61
7.2	Pracovní listy	62
7.2.1	Jednotlivé děti	62
7.2.2	Jednotlivé pracovní listy	63
8	Výsledky realizace programu	65
8.1	Výsledky pozorování	65
8.2	Výsledky rozhovorů	66
8.3	Výsledky pracovních listů	67
IV.	ZÁVĚR	70
	PŘEHLED POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	74
	PŘÍLOHY	77
	Příloha č. 1 – ukázka dotazníku	77
	Příloha č. 2 – fotografie z experimentálního programu	78
	Příloha č. 3 – fotografie z experimentálního programu	78
	Příloha č. 4 – fotografie z experimentálního programu	79
	Příloha č. 5 – fotografie z experimentálního programu	79
	Příloha č. 6 – fotografie z experimentálního programu	80
	Příloha č. 7 – ukázka obrázku s rozdíly	80
	Příloha č. 8 – ukázka obrázku s rozdíly	81
	Příloha č. 9 – ukázka obrázku s rozdíly	82
	Příloha č. 10 – ukázka pracovního listu	83
	Příloha č. 11 – ukázka pracovního listu	84
	Příloha č. 12 – ukázka pracovního listu	84
	Příloha č. 13 – ukázka pracovního listu	85
	Příloha č. 14 – ukázka pracovního listu	86
	Příloha č. 15 – ukázka pracovního listu	87

I. Úvod

Předškolní věk je ideální k pokládání základů klíčových kompetencí. Na jejich rozvíjení a upevňování pracují samozřejmě rodiče a nejbližší příbuzní dítěte. V institucionalizované výchově mohou tomuto úkolu věnovat pozornost pedagogičtí pracovníci, kteří jsou ve svém oboru profesionály. Pro tyto účely vychází z RVP PV, jenž vymezuje kompetence, ke kterým by učitelé měli při výchově dětí směřovat.

Kompetence k učení provází člověka po celý život. Již od narození se dítě učí orientovat se v novém mimoděložním prostředí a postupně získává stále více zkušeností. Věk dítěte od novorozeneckého až po konec předškolního je z hlediska učení nejintenzivnější. Ve školním věku pak dítě čerpá z položených základů a návyků k učení. Učení hraje svou roli i v povolání a dále i v celém dalším životě, neboť stále se máme co učit a zdokonalovat se. Záleží však jen na nás. Právě proto by se již v MŠ měla učení věnovat velká pozornost. Aby přechod na základní školu měl pro dítě co nejhladší průběh, a také aby bylo k učení samo vnitřně motivováno.

K rozvoji klíčové kompetence k učení můžeme přistupovat z několika úhlů. Můžeme např. rozvíjet myšlenkové operace nebo paměť anebo smyslové vnímání. Při sestavování experimentálního programu jsem se zaměřila na jednu oblast rozvíjející učení, a to pozornost. Myslím si, že pozornost je v procesu učení velice důležitá, protože pouze pokud budeme pozorní, můžeme správně provádět myšlenkové operace, anebo si třeba správně zapamatovat informace.

II. Teoretická část

1 Klíčové kompetence

1.1 Vymezení pojmu klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou pojem, který u nás již není tak nový. Laickou veřejností je vnímán jako možnost vyjádřit se k určitému problému, či pravomoc o něčem rozhodnout. V odborné terminologii se pojem klíčové kompetence většinou vymezuje jako specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a které mu umožňují jeho osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (Veteška, Tureckiová, 2008, s.25).

Veteška a Tureckiová uvádějí takovýto model struktury kompetence:



Klíčové kompetence lze nabýt na základě nějakého zážitku, prožitku, tedy určitým chováním a jednáním. Rozvíjejí se po celý život. Klíčovým kompetencím se jedinec nenaučí sám, potřebuje k tomu další jedince, neboť utváření a rozvíjení kompetencí probíhá ve skupině, při jednání s ostatními lidmi.

O klíčových kompetencích se začíná mluvit v 70. letech 20. století, a to jako reakce na nezaměstnanost lidí. Aby vůbec mohl člověk vykonávat práci, potřebuje k tomu určité vzdělání, kvalifikaci. Aby si práci dokázal udržet, bude potřebovat také jisté schopnosti a dovednosti, např. poradit si s problémem, umět komunikovat se zákazníky, chuť dále se vzdělávat. A právě v souvislosti

s podnikovým vzděláváním a zaměstnaností se poprvé Mertens zmiňuje o klíčových kompetencích v roce 1974.

Další úhel pohledu nám nabízejí Belz a Siegrist. Ti nahlíží na kompetenci jako na celé spektrum schopností, které člověku umožňují umět si poradit v různých situacích, chovat se přiměřeně a v souladu sám se sebou, jednat tedy kompetentně. Do tohoto procesu zahrnují tři oblasti, a to – sociální kompetence, kompetence k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.

1. Sociální kompetence:

- schopnost týmové práce
- kooperativnost
- schopnost čelit konfliktním situacím
- komunikativnost

2. Kompetence k vlastní osobě:

- kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou
- být svým vlastním manažerem
- schopnost reflexe vůči sobě samému
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot
- schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet

3. Kompetence v oblasti metod:

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti
- vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty)
- strukturovat a klasifikovat nové informace
- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažených inovací
- zvažovat šance a rizika

(Belz, Siegrist, 2001, s. 167).

Takto byly vymezeny klíčové kompetence v souvislosti se vzděláváním dospělých.

Vlastní termín klíčových kompetencí (key competences) vzešel z anglofonně mluvícího prostředí a je nástupcem tzv. „competencies“ (kompetence, způsobilosti), které nahradily již dříve zavedené tzv. „basic skills“ (základní dovednosti, schopnosti). O školním vzdělávání, a s ním úzce spojených klíčových kompetencích, se u nás poprvé začíná otevřeně hovořit až teprve na konci devadesátých let 20. st. (Hučínová, 2005).

V jednotlivých zemích Evropské unie se užívá různých obdob tohoto pojmu. Vedle pojmu *klíčové kompetence* – německá a vlámská komunita v Belgii, Německo, Rakousko, se objevují pojmy jako *prahové* a *finální kompetence* – francouzská komunita v Belgii, dále také *základní kompetence* – Španělsko, Portugalsko, Lucembursko, *klíčové kvalifikace* – Švýcarsko, Německo, Rakousko, a také *klíčové dovednosti* – Velká Británie. Evropská unie pracuje na sjednocení rozdílné terminologie (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 65).

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost (Hučínová, Svoboda, 2004).

1.2 Klíčové kompetence v kontextu Lisabonského procesu

Hospodářský vývoj Evropy není tak progresivní v porovnání s USA a asijským obchodním sektorem. Aby se jim Evropa vyrovnala, zasedla Rada Evropy v březnu 2000 v Lisabonu a hledala cesty, kterými by mohla Evropská unie těmto velmocím konkurovat. Vzhledem k tomu, že Evropa nedisponuje

takovými přírodními zdroji a špičkovými technologiemi jako USA a některé asijské země, rozhodla se investovat do lidského faktoru, do vzdělání lidí.

Došlo k formální integraci Lucemburského, Cardiffského a Kolínského procesu do procesu Lisabonského a vzešlá Lisabonská strategie tak dostala základní, především ekonomické obrysy. Tato strategie je vymezená pro období 2000 – 2010 a jejím základním cílem bylo, aby se Evropská unie stala do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudružnosti.

Splnění takového ambiciózního cíle samozřejmě nebylo a není možné bez výrazného zvýšení efektivity vzdělání, a proto byl připraven a následně schválen „Pracovní program“ vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Třemi strategickými záměry bylo skupinou expertů Evropské komise v roce 2002 vytyčeno 13 dílčích cílů, z nichž jeden se zabýval klíčovými kompetencemi (Hučínová, Svoboda, 2004).

Strategický záměr č. 1

Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii

Cíl 1.1: Zlepšení vzdělávání učitelů

Cíl 1.2: Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech

- **identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulí**
- **zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém a dospělým**
- **podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti, a usnadnit tak vzdělávání a zaměstnatelnost občanů.**

Cíl 1.3: Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny

Cíl 1.4: Zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech

Cíl 1.5: Maximální využívání zdrojů

Strategický záměr č. 2

Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny

Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení

Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení

Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudružnosti

Strategický záměr č. 3

Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravě okolnímu světu

Cíl 3.1: Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností

Cíl 3.2: Rozvíjení podnikatelského myšlení

Cíl 3.3: Zkvalitňování studia cizích jazyků

Cíl 3.4: Posílení mobility a výměn

Cíl 3.5: Rozvíjení evropské spolupráce

O klíčových kompetencích se mluvilo však již dříve, důkazem jsou klíčové kompetence vytyčené Radou Evropy z roku 1996:

1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost
2. Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu
3. organizovat svůj učební proces
4. Být schopen řešit problémy
5. Být zodpovědná za své učení
6. Zvažovat různé zdroje dat
7. Radit se s lidmi ve svém okolí

8. Konzultovat s experty
9. Získávat informace
10. Vytvářet a uspořádat dokumentaci
11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky
13. Být schopen se vyrovnávat s nejistotou a komplexností situací
14. Účastnit se diskuzí a vyjadřovat vlastní názor
15. Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích
16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
17. Vážít si umění a literatury
18. Rozumět a hovořit více jazyky
19. Být schopen číst a psát ve více jazycích
20. Být schopen mluvit na veřejnosti
21. Obhajovat vlastní názor a argumentovat
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí
23. Vyjadřovat se písemně
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám
25. Být schopen spolupráce v týmu
26. Činit rozhodnutí
27. Řešit konflikty
28. Posuzovat a hodnotit
29. Navazovat a udržovat kontakty
30. Vytvářet projekty
31. Brát na sebe zodpovědnost
32. Přispívat k práci skupiny a společnosti
33. Organizovat svou vlastní práci
34. Projevovat solidaritu
35. Ovládat matematické a modelové nástroje

36. Využívat informační a komunikační techniky
37. Být flexibilní při rychlých změnách
38. Nalézat nová řešení
39. Být houževnatý v případě obtíží

V zemích Evropské unie se používají různé názvy a podoby klíčových kompetencí. Každá země vzhledem ke svým tradicím považuje za klíčové kompetence jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu u nás, ale myšlenka a podstata klíčových kompetencí je v zásadě totožná.

1.3 Kurikulární reforma českého školství

Se změnou společenské situace po roce 1989 je potřeba se vzdělávat a přizpůsobovat novým podmínkám v pracovní oblasti. S tím úzce souvisí schopnost flexibility a schopnost reagování na stále se měnící pracovní a životní podmínky (v pracovním procesu např. ochota další rekvalifikace, tedy dalšího vzdělávání).

Školství do r. 1989 se spíše zaměřovalo na memorování faktů a pouhé opakování naučených informací, chyběl však důraz na tvořivé myšlení, efektivní komunikaci, umění řešení problémů a hlavně možnost osvojení si potřebné strategie učení (Veteška, Tureckiová, 2008).

Reakcí na tyto dva faktory je zavedení a rozpracování vymezených klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů. Vzhledem k mé profesní zaměřenosti na preprimární vzdělávání, se budu dále věnovat klíčovým kompetencím v mateřských školách.

1.4 Vymezení klíčových kompetencí v RVP PV

Předškolní věk je ideální k vytvoření základů klíčových kompetencí, které se budou v průběhu celého života následně rozvíjet a zdokonalovat.

Klíčové kompetence zastávají důležitou pozici ve všech rámcových vzdělávacích programech – od předškolního vzdělávání, přes základní, až po středoškolské a gymnaziální. Všechny klíčové kompetence spolu navzájem souvisí, prolínají se, jsou vzájemně provázané, jednu není možné rozvíjet bez druhé. Jsou pokládány za stejně důležité, neboť každá z nich může přispět k úspěšnému životu.

Z hlediska potřeb mateřské školy můžeme klíčové kompetence definovat jako výsledné, předpokládané, cílové, komplexní stavy (výstupy), o které je třeba při výchově a vzdělávání dítěte v mateřské škole usilovat. V rámci etapy tzv. předškolní výchovy se jedná o soubor získaných a pro dítě dosažitelných vědomostí, dovedností a schopností, které jsou důležité pro jeho další osobnostní rozvoj a uplatnění. Rozumíme jimi zejména získávání, rozvoj a upevňování postupně vstřebávaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Zjednodušeně řečeno, klíčové kompetence představují všechno to zásadní a podstatné, co od předškolního dítěte na konci jeho předškolního období očekáváme.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) má předškolní výchova a vzdělávání vést k tomu, aby nabyté klíčové kompetence položily dobrý základ pro další vzdělávání dítěte, přiměřené řešení problémů, efektivní komunikaci a spolupráci. Aby se děti učily být tolerantní a ohleduplné k ostatním lidem, kulturám a životnímu prostředí. Uměly odhadnout své schopnosti a možnosti a spolu se získanými vědomostmi je uplatňovat ve svém životě.

RVP PV vymezuje pět základních kompetencí, ke kterým by měla výchova a vzdělávání směřovat. Jednotlivé kompetence krátce představím, z hlediska zadání bakalářské práce se více zaměřím na kompetenci k učení a na učení samotné. Jedná se o tyto kompetence (RVP PV, 2004):

1.4.1 Kompetence k řešení problémů

Dítě si všímá problémů ve svém okolí, snaží se nacházet různá řešení. Nebojí se experimentovat, většinou metodou pokusu a omylu. Některé problémy zvládá řešit samo, u složitějších potřebuje dopomoc dospělého. Dokáže již pracovat s matematickými pojmy a jednoduchými operacemi.

1.4.2 Kompetence komunikativní

Na konci předškolního období dítě plynule vyjadřuje své myšlenky, zdokonaluje svůj řečový projev. Dokáže mluvit s dětmi i dospělými, chápe komunikaci jako výhodu. Vyjadřuje se nejen slovně, ale pocity dokáže sdělovat i výtvarně, hudebně či dramaticky. Chápe, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky. K rozvíjení komunikační složky využívá i knížky, encyklopedie, počítač, telefon apod.

1.4.3 Kompetence sociální a personální

Dítě umí činit rozhodnutí o svých činnostech a nést za ně také odpovědnost, případně důsledky. Projevuje empatii k druhým lidem a zvířatům. Dokáže se zařadit do skupiny a v ní spolupracovat. Napodobuje vzory chování a mezilidských vztahů lidí v jeho okolí. Poznává nesprávné chování, a když se mu něco nelíbí, dokáže to odmítnout.

1.4.4 Kompetence činnostní a občanské

Své činnosti si dítě dokáže promyslet, naplánovat a uskutečnit. Dokáže také měnit své rozhodnutí, uvědomovat si možná rizika a svou odpovědnost. Všímá si, co se děje v jeho okolí, je otevřené novým nápadům, aktivitě, oproti lhostejnosti. Má vymezené hranice, ví, co smí a nesmí, co je morální a co ne, rozumí smyslu a důležitosti pravidel, dokáže se podílet na jejich vytváření a dodržuje je. Zajímá se o lidi ve svém okolí, chápe, že každý člověk je individualita, že každý jsme jiný a to respektuje. Všímá si důležitosti prostředí, ve kterém žije, pomáhá je chránit. Uvědomuje si hodnotu zdraví a pečuje o něj.

1.4.5 Kompetence k učení

Kompetence k učení, stejně jako ostatní kompetence, člověka provázejí po celý život. Rozvinutí této kompetence je velmi důležité nejen pro dobrý školní prospěch, ale má zásadní vliv i na pozdější pracovní uplatnění.

Záměrem pedagoga předškolního vzdělávání by mělo být, aby dítě před nástupem do základní školy mělo v co největší míře rozvinutou kompetenci k učení. Tím rozumíme, aby se dítě chtělo a dokázalo učit, vstřebávat nové poznatky, pamatovat si, vyvinout úsilí k učení, dokázalo se již záměrně soustředit a dokončit započatou činnost. V mateřské škole se chuť k učení podporuje především při spontánních činnostech, kdy dítě např. experimentuje metodou pokusu a omylu, zkoumá, zajímá se o nové, ještě nepoznané věci, dává si dohromady souvislosti. Na konci předškolního období by měl být zřetelný zájem o okolní prostředí, touha rozumět věcem, dějům, jevům a souvislostem. Typickým rysem by měla být i přirozená dětská radost z poznávání – a tím tedy i z učení.

Již od narození se dítě učí poznávat svět, který jej obklopuje, tedy lidské společnosti, přírodu i techniku. V předškolním věku disponuje základními poznatky z těchto oblastí, učí se v nich orientovat a uvědomovat si sebe samého jako součást toho všeho. V mateřské škole se toto poznávání prohlubuje, aby s nástupem do základní školy bylo dítě po této stránce (a mnoha jiných) co nejlépe vybaveno.

2 Mateřská škola podporující zdraví

2.1 Filozofie mateřské školy podporující zdraví

Program Škola podporující zdraví (HPS – Health Promoting School) zaštiťuje Evropská síť škol podporující zdraví. Tato síť je garantována třemi organizacemi, a to: Světovou zdravotnickou organizací (WHO), dále Radou Evropy (CE) a Komisí Evropské unie (CEU) (Havlíková, 2006).

Česká republika se do této Evropské sítě škol podporující zdraví přihlásila mezi prvními. Garantem národní sítě škol podporujících zdraví je Státní zdravotní ústav (SZÚ). Nejdříve se jednalo o 94 základních škol. Za podpory pedagogů mateřských škol a SZÚ byla vytvořena metodika podpory zdraví pro MŠ (Bělka, 2007).

Cílem kurikula podpory zdraví v mateřské škole je:

1. vytvořit podmínky pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole
2. vychovat dítě předškolního věku ke zdravému životnímu stylu, který je charakterizován:
 - návyky dovednostmi zdravého životního stylu
 - odolností vůči stresům a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislostem

Kurikulum podpory zdraví vychází ze současné vzdělávací strategie České republiky a z předchozích verzí programu podpory zdraví v mateřské škole.

Postoj člověka k vlastnímu zdraví, zdraví druhých lidí a zodpovědnému přístupu ke svému okolí, prostředí, ve kterém žije a vlastně i k celé naší planetě, se utváří již od raného věku. Základy k dobrému a zodpovědnému přístupu ke zdraví pokládají nejen rodiče dětí, kteří mají na formování postojů a hodnot nejzásadnější a nejvýznamnější vliv, ale také učitelé předškolní výchovy, s nimiž jsou děti ve velmi častém kontaktu (J. Bělka, 2007).

Předškolní věk je důležitým obdobím pro získávání návyků, způsobů chování a k pokládání základů životního stylu. Zdravá mateřská škola chce přispět k tomu, aby život každého jedince byl prožit zdravě a radostně.

Zdraví je jednou z prvořadých hodnot, které tvoří kvalitu lidského života, musí být posilováno komplexně, neboť jeho složky, tím rozumíme zdraví tělesné, duševní a sociální, jsou propojeny a jsou neoddělitelné. Zdravotní stav každého člověka závisí na životním stylu, který člověk vede, nebo na nějž je odkázaný. Návyky zdravého životního stylu je nutno vytvářet v předškolním věku, kdy se návyky všeho druhu formují a upevňují nejtrvaleji.

Stěžejním cílem programu *Škola podporující zdraví* a jeho kurikula je, aby se děti již od mateřské školy učily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, a praktickým dovednostem chránícím zdraví (Havlíková, 2008, s.18).

Filozofie programu podpory zdraví v mateřské škole je založena na dvou vzájemně se prolínajících principech:

1. Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa
2. Rozvíjení komunikace a spolupráce

Tyto principy jsou realizovány pomocí těchto dvanácti zásad (podmínek) vytyčených ve formálním kurikulu MŠPZ:

1. Učitelka podporující zdraví
2. Věkově smíšené třídy
3. Rytmický řád života a dne

4. Tělesná pohoda a volný pohyb
5. Správná výživa
6. Spontánní hra
7. Podnětné věcné prostředí
8. Bezpečné sociální prostředí
9. Participativní a týmové řízení
10. Partnerské vztahy s rodiči
11. Spolupráce mateřské školy se základní školou
12. Začlenění mateřské školy do života obce

2.2 Provázanost kompetencí MŠ podporující zdraví s rámcovým vzdělávacím programem

Jak již bylo řečeno, RVP PV vymezuje těchto pět klíčových kompetencí, ke kterým by předškolní vzdělávání mělo směřovat:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Klíčové kompetence MŠPZ vyplývají z klíčových kompetencí, jimiž by měl disponovat dospělý člověk. Není zde zaměřenost na hranici šestého či sedmého roku, kdy dítě vstupuje do základní školy, ale na zřetel je brán vývoj jedince v celoživotní kontinuitě. Zde je vidět i provázanost s Lisabonskou smlouvou, kde se hovoří o důležitosti celoživotního vzdělávání.

Jedná se o těchto sedm kompetencí:

1. rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí
2. uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou

3. dovede řešit problémy a řeší je
4. má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života
5. posiluje duševní odolnost
6. ovládá dovednosti komunikace a spolupráce
7. aktivně se spolupodílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech

Již na první pohled je zřejmé, že program podpory zdraví nabízí navíc dvě klíčové kompetence. Jedná se především o první dvě kompetence, tedy: rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí a uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.

Zároveň tyto dvě zmíněné kompetence se dají vymezit kompetencí č. 1 v RVP, tedy kompetenci k učení, na kterou se zaměřuji v této bakalářské práci.

V následující tabulce se pokusím porovnat klíčové kompetence zmiňované v rámcovém vzdělávacím programu a kompetencí v programu podpory zdraví.

Rámcový vzdělávací program	Program podpory zdraví
KK č. 1 – k učení	KK č. 1 – rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí KK č. 2 – uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou
KK č. 2 – k řešení problémů	KK č. 3 – dovede řešit problémy a řeší je
KK č. 3 – komunikativní	KK č. 6 – ovládá dovednosti komunikace a spolupráce
KK č. 4 – sociální a interpersonální	KK č. 5 – posiluje duševní odolnost
KK č. 5 – činnostní a občanské	KK č. 4 – má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života

Jednotlivé klíčové kompetence jsou ještě dále rozpracovány do šesti až devíti z ní vyvozených cílových kompetencí dítěte. Pro příklad uvádím:

KK č. 2 – Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou

- vnímá, že všechno na světě má vztah ke zdraví, buď ho podporuje nebo poškozuje
- rozlišuje dobro a zlo a dovede obě etické kategorie vidět ve vztahu ke zdraví
- chápe, že zdraví není samozřejmostí a musí je chránit
- podporuje konkrétními činnostmi vlastní zdraví i zdraví ostatních, přírody
- chápe, že když je člověk nemocen (krátkodobě, dlouhodobě, akutně, chronicky), nemůže dělat řadu věcí, které dělá rád a které patří k jeho životu
- má vytvořenou představu o zdravé životosprávě

Klíčovými a cílovými kompetencemi ještě prolínají oblasti a podoblasti podpory zdraví v mateřské škole, které jsou rozpracovány následovně:

1. oblast biologická
 - lidské tělo a aktivní pohyb
 - sebeobsluha
 - správná výživa
 - bezpečnost a ochrana zdraví
2. oblast psychologická
 - poznávání
 - prožívání
 - sebepojetí
3. oblast interpersonální
 - respekt a tolerance
 - komunikace
 - spolupráce
4. oblast sociálně-kulturní
 - rodina a domov
 - škola mateřská a základní

- obec a země
- 5. oblast environmentální
- souvislosti
- vývoj a změna
- rozmanitost
- ovlivňování člověkem

Ve výsledku klíčové kompetence, cílové kompetence, oblasti a podoblasti podpory zdraví v mateřské škole tvoří systém, podle kterého je možné klíčové kompetence rozvíjet, a to ve spojitosti s probíraným tématem.

Terminologie RVP také definuje pět vzdělávacích oblastí, jenž se shodují se vzdělávacími oblastmi PPZ:

1. dítě a jeho tělo (oblast biologická)
2. dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
 - jazyk a řeč
 - poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
 - sebepojetí, city, vůle
3. dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
4. dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
5. dítě a svět (oblast environmentální)

V další části práce se zaměřím na učení dětí v MŠ. Zabývat se budu také metodami, které napomáhají rozvíjení klíčové kompetence k učení.

3 Učení

Učení lze chápat jako proces, při kterém dochází k nabývání vědomostí, dovedností a návyků. To, co je naučené je opakem toho, co je vrozeného. Učením se vrozené dispozice jedince rozšiřují. Podle M. Vágnerové je učení definováno jako proces, který se ve vývoji projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti (Vágnerová, 2000, s. 21). Učení vždy vychází z předchozích zkušeností.

Pro učení je důležité využití obou mozkových hemisfér. H. Belz klade důraz na zapojení pravé hemisféry při učení, neboť její kapacita není natolik využita jako kapacita levé hemisféry (u které zmiňuje přetíženost až na hranici své kapacity), a proto můžeme díky pravé hemisféře myslet rychleji. Důležitost zapojení pravé hemisféry při učení zmiňuje i M. Havlíková v kurikulu podpory zdraví v MŠ jako podmínku k prožitkovému učení, neboť pravá mozková hemisféra má zásluhu na komplexním vnímání předkládaných informací a emocionálním zpracovávání prožitků, které je pro učení dítěte předškolního věku nezbytné.

Uvádím zde přehled funkcí pravé a levé mozkové hemisféry:

	Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Vizuální systém	Písmena, slova	Komplexní geometrické vzorce, obličej
Sluchový systém	Zvuky vztahující se k mluvené řeči	Neřečové zvuky v prostředí, hudba, vnímání rytmu
Somatosenzorický systém		Hmatové rozpoznávání komplexních podnětů
Motorický systém	Komplexní volní pohyby	
Paměť	Verbální paměť	Vizuální paměť
Řeč	Mluvení, čtení, psaní, aritmetika	
Prostorové vnímání		Geometrie, smysl pro směr, „mentální rotace tvarů“
Myšlení	Logické a abstraktní myšlení, řešení problémů	
Zpracovávání informací	Analytické zpracování informací	Primární zaměření pozornosti, komplexní zpracování a hodnocení vnímaných informací, zpracovávání emotivních podnětů

(Nakonečný, 1998, s. 149, upraveno)

3.1 Druhy učení

Rozlišujeme různé druhy učení. Vágnerová definuje tyto druhy učení (Vágnerová, 2004):

1. **Učení opakováním** – jedná se o cvičení, kde pouhým opakováním určité činnosti dosahujeme žádaného výsledku. Formu tohoto učení využíváme zpravidla u učení senzomotorického, kdy rozvíjíme senzomotorické schopnosti a dovednosti, jako je např. chození, manipulace s hračkami, kreslení, plavání či jízda na kole.
2. **Učení podmiňováním** – podmiňování je proces, který vyvolává podmíněnou, neboli novou reakci, která je vázána na určité podmínky. Podmiňování může být:
 - **klasické podmiňování** – na základě asociací při spojení dvou vnějších podnětů, kdy jeden z nich získává tímto spojením nový význam. Jako názorný příklad slouží experiment se psy ruského fyziologa I. P. Pavlova z počátku 20. století.
 - **operantní podmiňování** – jedná se o učení následkům svého rozhodnutí, chování. Zatímco klasické podmiňování má pasivnější formu učení, operantní učení je založeno na hledání efektivní varianty a jedná se o učení pokusem a omylem. U obou stylů se ke zpevnění žádoucího chování užívá odměn a trestů. Odměnou pro dítě předškolního věku může být úsměv, pohlazení, trestem např. zamračení paní učitelky, rodiče.
3. **Kognitivní učení** – rozumíme jím získávání informací, poznávání a porozumění různých vztahů i obecnějších pravidel. Jedná se o:
 - **učení pojmům** – jak již název napovídá, jedná se o učení porozumění pojmům, tedy obsahu a významu slov, ale i znaků
 - **osvojování obecných principů** – osvojování např. pravidel slušného chování, pravidel řešení problémů, fungování světa apod. Důležité je porozumění, které je podmínkou pro vhodné použití pravidla v budoucnosti.
4. **Sociální učení** – je vlastně učení se žít mezi lidmi. Děje se tak:

- **imitací (nápodobou)** – kdy dítě napodobuje zejména dospělé, jejich vzorce chování, jejich zvyky, řeč, mimiku, gestikulaci, ale také sympatie či antipatie např. k jídlu, sportu, práci
- **identifikací (ztotožněním)** – dítě se chce stát osobou, ke které vzhlíží, která je jeho vzorem, můžou jimi být rodiče, učitelé, oblíbené děti v kolektivu, ale také filmové či pohádkové postavy

V mateřské škole využíváme všechny zmíněné druhy učení. Důraz je kladen na respektování vývojových, fyziologických, kognitivních, sociálních a emocionálních potřeb dětí. K dítěti se snažíme přistupovat individuálně. Na základě plnění co nejpřirozenějších podmínek je dítěti předškolního věku nejbližší prožitkové učení, které by v MŠ mělo být využíváno v co největší míře. Krom toho zařazujeme i učení kooperativní.

3.2 Učení prostřednictvím prožitku

Učení může být chápáno jako záměrný cílevědomý proces, při kterém dítě nabývá poznatků. Organizované učení, které se preferuje od první třídy základní školy však dítěti předškolního věku příliš nesvědčí. Nejpřirozenější metodou učení předškolního dítěte je učení prožitkové.

Prožitkové učení je založeno na prožitku a zkušenosti. Dítě se učí tím, že se věnuje určité činnosti, kterou citově prožívá a tím také sbírá potřebné zkušenosti. Dítě předškolního věku při hře i při činnostech manipulačních a experimentálních zkoumá věci a vztahy, které jej obklopují, získává zkušenosti a spontánně se tak vlastně i učí. Typická pro tento věk je i přirozená radost z učení, z poznávání, která se už v pozdějším věku tolik neobjevuje.

V kurikulu ZMŠ jsou uvedeny tyto *znaky prožitkového učení*:

- spontaneita (vlastní puzení k činnosti)
- objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání)
- komunikativnost (verbální i neverbální složka)
- prostor pro aktivitu a tvořivost

- konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra
- celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér)

(Havlíková, 2000, s. 162).

Prožitkové učení probíhá na základě souladu práce mozku, inteligence a vlastnostmi temperamentu a charakteru. To vše ještě také souvisí s kvalitou sociálních zkušeností dítěte. Podnět k učení může vycházet zvnějšku, ale touha objevování a porozumění vychází zvnitřku dítěte. Dítě má radost z objevování, z učení se. V mateřské škole má učitelka významnou úlohu k řízení činností dětí, využívání her a vznikajících situací tak, aby se děti v maximální míře učily přirozeně, tedy cestou citového prožitku.

3.2.1 Učitelka při prožitkovém učení

Na prožitkové učení působí vnitřní a vnější podmínky. Vnitřní podmínky vychází z biologických, psychických a sociálních potřeb dítěte. Při uspokojování těchto potřeb dítěte se nejčastěji řídíme pyramidou přirozených lidských potřeb, kterou sestavil A. Maslow. Základní podmínkou je uspokojení fyziologických potřeb, jako jsou potřeby jídla a pití, spánku, aktivity a odpočinku, dýchání apod. Dále se snažíme zajistit potřeby bezpečí, jistoty, a to pravidelným režimem a dohodnutými pravidly. Jako další potřeby dítěte Maslow jmenuje potřeby sounáležitosti, potřeby uznání a na vrcholu pyramidy zmiňuje potřeby seberealizace.

Vnější podmínky prožitkového učení nabízí učitelka v MŠ ve formě motivace dětí, připraveného prostředí, a vlastním obsahem a smyslem toho, co se děti učí.

Učitelka nejen, že vystupuje jako podporující partner dítěte, který pomáhá dítěti objevovat svět. Uplatňuje při své práci empatii a emoční vřelost, aby mohla dítě dobře poznat a porozumět jeho prožívání. Učitelka ale také zastává důležitou roli **facilitátora**. Facilitátor usnadňuje a podporuje činnosti vedoucí ke zlepšení výkonu dítěte. V MŠ využívá učitelka vhodně zvolenou

motivaci k činnostem, vytváří příležitosti k získávání zkušeností, dává prostor pro navozování sociálních vztahů jak dětí mezi sebou, tak dětí a učitelkou, podporuje učení dětí navzájem, a v podstatě jako facilitátor provází děti na cestě za poznáním.

3.2.2 Prožitkové učení v činnostech

Činnosti v MŠ, které dávají prostor pro prožitkové učení, můžeme rozdělit do tří kategorií. Jsou to: řízené činnosti, hra a vzniklé situace, které je možno využít.

Učitelka nejen, že podporuje spontánní aktivity dětí, ale také navozuje situace pro řízené, didaktické aktivity, přičemž řízenost neznamená opak spontánnosti. Vhodnou motivací, která probudí zájem dětí o činnost, dětskou spontánnost nadále podněcuje. Děti se pak chtějí dozvědět o daném problému či tématu více, chtějí se vzdělávat. V činnostech pak učitelka uplatňuje výše uvedené znaky prožitkového učení.

Spontánních her využívá učitelka především k pozorování dětí, k jejich poznávání. Někdy se stává součástí her, aby dětskou hru obohatila o nové podněty, posunula ji jiným směrem, či citlivě zasáhla v případě upadající hry. Vhodnými doplňky dává prostor prožitkovému učení. Nechává na dětech, zda mají zájem o nabízené podněty.

V MŠ je také vhodné využívání vzniklých situací k prožitkovému učení, nebo-li situačního učení. K tomuto učení můžeme využít nepředpokládané situace, jako např. vzniklé konflikty dětí, nemoc, těhotenství učitelky, nástup dítěte cizí národnosti do třídy, nebo pouhý dotaz dítěte či náhlý zájem o nějaký podnět.

Dítě si ještě neuvědomuje, že je cíleně vzděláváno. Díky svému přirozenému spontánnímu přístupu k poznávání věcí ze svého okolí jsou pokládány základy klíčové kompetence k učení. Učitelka v MŠ tuto kompetenci rozvíjí např. zmíněným prožitkovým učením. Citlivě by měla směřovat učení bezděčné k učení záměrnému. Nejdříve dítě zkoumá, poznává

a objevuje to, co je mu nabídnuto a čím se samo zabývat chce, následně je ochotno přijmout určitá omezení, která vyplývají z učení řízeného. Řízené učení se ve velké míře používá v základní škole. Přechod od spontánního učení k organizovanému by měl být pozvolný.

3.3 Kooperativní učení

Schopnost kooperace, nebo-li spolupráce je velice důležitá nejen v dětském věku, ale také v dospělosti. Ať už se jedná o dobré přátelské vztahy, partnerský život anebo povolání. Většina zaměstnavatelů vyžaduje schopnost umění spolupráce u svých podřízených. Je tedy velmi vhodné věnovat pozornost i kooperativnímu učení už v předškolním věku.

Učení je většinou uskutečňované v určitém sociálním prostředí (třída MŠ, později třída ZŠ), kde dochází také ke spolupráci s ostatními. Kooperací rozumíme spolupráci dětí mezi sebou. Úspěšně zvládnutá spolupráce rozvíjí schopnost sociálního i kognitivního učení.

Kooperativní učení může v MŠ probíhat:

1. Ve dvojicích, např.:
 - *Zrcadlení pohybů* – jedno dítě předvádí různé pohyby, druhé je jeho zrcadlo a vše napodobuje
 - *Cvičení ve dvojicích* – dřepy s držení rukou, úkony s míčem ve dvojicích
 - *Jedno dítě učí druhé* – pro tuto činnost jsou vhodné heteronomní (nebo-li věkově smíšené) třídy. Z tohoto učení má prospěch dítě, které „učí“ druhé dítě, neboť tím, že vysvětluje, znovu si vše v hlavě třídí, vhodně formuluje informace a nalézáním nových cest vysvětlováním si rozšiřuje kompetenci k učení. Dítě, které je „učeno“, je středem pozornosti a má zajištěn individuální a kamarádský přístup.
2. Ve skupinách – od malých až po celou třídu, např.:

- *Práce na výtvarném díle* – každý nakreslí něco
- *Hra na plavbu* – Přesunout se z místa na místo pomocí několika papírů
- *Stavby* – sestavování různých konstrukcí, věží, hradů z písku ve skupinách

4 Rozvoj klíčové kompetence k učení v MŠ

Při zamýšlení se nad tím, jak se v MŠ rozvíjí klíčová kompetence k učení, jsem si položila otázku: *Co všechno musíme rozvíjet, abychom u dětí rozvíjeli samotný proces učení?* Na proces učení mají vliv vnější i vnitřní podmínky.

Vnějšími podmínkami rozumíme např. připravené podnětné prostředí, přátelský přístup učitelky, dobře zvolená motivace k činnostem.

Jako vnitřní podmínky jsem už zmínila uspokojování potřeb podle Maslowa. To ovšem k učení nestačí. Je třeba zapojit pozornost, vnímání, myšlení a paměť. Při procesu učení se neobejdeme bez řeči a důležitou úlohu hraje také inteligence. Pokud bychom to shrnuli, mohli bychom říci, že s procesem učení úzce souvisí jednak schopnost koncentrace pozornosti a jednak poznávací procesy.

V následující části práce některé poznávací procesy krátce představím a zaměřím se na činnosti, kterými by se mohly rozvíjet v prostředí MŠ. Rozvoji pozornosti se budu také věnovat v praktické části práce.

4.1 Poznávací procesy

Poznávací procesy, jak je zřejmé z jejich názvu, nějakým způsobem slouží k poznávání. Umožňují člověku, aby se orientoval ve svém prostředí, s jejich pomocí získává různé informace, zpracovává je, uvažuje o nich, a na základě závěrů a rozhodnutí i reaguje. Své poznatky je schopen uchovat a využít v budoucnosti.

Do kategorie poznávacích funkcí patří především *vnímání* a *myšlení*, ale jejich fungování by nebylo možné bez *paměti* a *učení*, důležitý je také jazyk, respektive *řeč*. Všechny uvedené dílčí kompetence jsou součástí komplexní schopnosti, která je označována jako *inteligence* (Vágnerová, 2004, s. 51).

4.1.1 Myšlení

Učení a myšlení spolu vzájemně souvisí. U učení musíme přemýšlet. Tam, kde překračujeme hranice naučeného, kde vyvozujeme souvislosti a vztahy, tam, kde hledáme zákonitosti a pronikáme ke smyslu věci a dění, tam teprve začíná myšlení (Mádrová, 1995).

Každý člověk je vybaven určitým učebním potenciálem, který je možno využít ke schopnosti učení. Nelze však s jistotou říct, kde jsou jeho hranice. Často se tak stává, že tento potenciál zůstane nevyužitý. Je třeba ukázat nové směry, způsoby či možnosti v přístupu k učení. K dovednosti myšlení a učení můžeme přistupovat dvěma směry.

Jedním je vytváření zvláštních programů, díky nimž se děti učí myšlenkovým dovednostem. Mezi ně patří např.:

- Kursy tvořivého myšlení, jako například programy CoRT Edwarda de Bono
- Programy filozofického myšlení, například kursy vypracované Matthewem Lipmanem
- Programy instrumentálního obohacení, vytvořené Reuvenem Feuersteinem a jeho spolupracovníky

(Fisher, 1997, s. 14).

Druhou variantou rozvíjení myšlení a tak i schopnosti učení se je rozvíjení myšlení vyššího řádu, a to aktivním zapojením dětí do učebního procesu.

Myšlení nižšího řádu zahrnuje:

- vědění, tj. znát fakta (Kdo...? Co...? Kde...? Kdy...? Jak...?)
- chápání, tj. rozumět faktům (Co znamená...? Jak rozumíš...?)
- uplatnění, tj. aplikovat fakta (Jaké jsou další příklady...? Kde se ještě objevuje...?)

Myšlení vyššího řádu zahrnuje:

- analýzu, tj. rozbor fakt (Jaké jsou části...? Z čeho se skládá...?)

- syntézu, tj. vytváření něčeho nového z fakt (bychom mohli vyřešit...? Čím bychom mohli přispět k...?)
- hodnocení, tj. určení hodnoty poznatků (Co si myslíte o...? Proč si to myslíte? Je to vždy tak? A co když to tak není?)

Podmínkou učení je dopomoci dětem k tomu, aby dosáhly vyšších úrovní myšlení. (Fisher, 1997, s. 14).

Činnosti podporující rozvoj myšlení

Analýza a syntéza – dětem předkládáme různé skládky, kde mají za úkol sestavit z částí celek. K tomu nám slouží různé rozstříhané obrázky, pohlednice, skládání kostek s obrázkem, puzzle. Postupujeme od jednoduchého úkolu ke složitějšímu.

Srovnávání a třídění – Můžeme zařadit obrázky, kde něco chybí (např. zahradníkovi motyka, malíři štětec). Hledáme, co k obrázkům v řadě nepatří. Proces srovnávání a třídění můžeme rozvíjet také hledáním stínů k obrázkům, hledáním, který obrys patří k danému předmětu.

Abstrakce a zobecnění – dítě uvádí, co vidí na obrázcích, vypráví příběh podle obrázků, přeházené obrázky děje řadí, jak jdou za sebou. Rozvíjíme u dětí časové vnímání. Zaměřujeme se na pojmy včera – dnes – zítra, ráno – poledne – večer, před – pak, dny v týdnu, kalendářní měsíce, roční období, a dále vše rozvíjíme podle dosažených vědomostí dětí. Abstrakci a zobecnění rozvíjíme i porozuměním piktogramů a různých značek. Dále můžeme zařazovat různé hádanky, např. „Kdo nosí svůj domeček stále s sebou?“, „Co klepe na okno a dovnitř nejde?“

Myšlení rozvíjíme i tzv. *jazykovou výchovou*, kde se také můžeme opřít o procesy analýzy a syntézy, srovnávání, abstrakce a zobecnění. Pracujeme tak se slovy – významy slov, nadřazené a podřazené pojmy, rozdělování slov na slabiky, určování prvních a posledních písmen, hledání rýmů, slov podobných

a opačných, uvědomujeme si slova krátká a dlouhá, slova podobně znějící (luk – kluk).

Dalším způsobem, kterým bychom mohli myšlení rozvíjet je rozvíjení tvořivosti, v tomto případě myšleno tvořivého nebo-li *divergentního myšlení*. Tím rozumíme myšlení, které nám umožňuje objevovat více, než je běžné. Tvořivými pohledy na dané téma rozšiřujeme zaměření pozornosti a přemýšlíme o možnostech, které přesahují danou informaci.

Jedním ze znaků tvořivosti je schopnost nacházet a zkoumat alternativy. Prakticky to znamená vybízet k mnoha rozmanitým odpovědím. Tvořivá hra s nápady zlepšuje schopnost dítěte učit se v důsledku toho, že si rozšíří rozsah vnímání. To mu pak pomáhá, aby v každé školní i životní situaci postřehlo více, než je běžné (Fisher, 1997, s. 102).

Divergentní myšlení můžeme v MŠ posilovat různými hrami, např.:

- *Tvoření asociací*
- *Vymyslet příběh k obrázku*
- *Příběhy bez konce* – dokončení příběhu
- *Co se může stát...* – co se může stát cestou do školky, při nakupování, při hraní si na hřišti, na výletě
- *Co by bylo, kdyby...* – kdybychom měli křídla, kdyby byl stále den

Metodou, kterou lze rozvíjet tvořivé myšlení, je i tzv. *brainstorming*. Jedná se o vymýšlení co nejvíce nápadů ve skupině. Předpokládá se, že ve skupině děti na základě podnětů ostatních, vymyslí více, než by vymyslely jednotlivě.

Kladení promyšlených otázek je metoda, která také rozvíjí myšlení dětí. Musíme si dát však pozor, jaké typy otázek budeme používat. Uzavřené otázky – např. „Co dává kráva“ – neposunují myšlení nikam dále. Příliš složité či příliš abstraktní otázky také nejsou vhodné. Otázky bychom měli dětem

pokládat od jednodušších ke složitějším, postupovat od myšlení nižšího řádu k řádu vyššímu.

Položením dobré otázky dochází k tomu, že místo pasivního naslouchání informacím dochází k aktivnímu uvažování a přemýšlení, a tím k učení. Nejen, že je důležité, aby uměla učitelka v MŠ pokládat dobré promyšlené otázky, ale také, aby vedla děti k dotazování, tedy k formulování otázek a odvaze je vyslovit.

Podporujeme také *diskutování* dětí jako metodu rozvíjející myšlení dětí. Jak již bylo zmíněno, řeč je základním prvkem učení. Děti potřebují své myšlenky vyjadřovat mluvou. Při formulování toho co chceme vyslovit, si v hlavě promýšlíme myšlenky a zároveň tak i probírané téma. To může probíhat i formou diskuze, která vede děti ke zvědavému přístupu k učení. Zde se nám prolínají už zmíněné metody – kladení otázek i plánování. Už jen verbální formulování postupu plánu má své opodstatnění. Zpočátku může dětem dělat problém vyjádřit to, o čem vnitřně přemýšlí. Cvičením se však budou zdokonalovat.

Diskuze musí mít svá pravidla. V MŠ se k diskuzi může využívat tzv. „elipsa“, kdy děti sedí v kruhu či oválu a na začátku si spolu s učitelkou domluví pravidla, která se budou dodržovat a při dalším sezení „na elipse“ si tyto pravidla připomínají. Jedná se např. o pravidla *Vždy mluví jen jeden* – k tomu může sloužit pomůcka, např. kamínek nebo klubíčko, a kdo jej má v ruce, ten má právo hovořit. Dalším pravidlem může být *Možnost nevyjádřit se* – pokud dítě nechce hovořit. *Respektování toho, co řekl kamarád* – tj. nevysmíváme se, každý má právo vyjádřit svůj názor. Učitelka může formou diskuze hlouběji poznávat děti, zjišťovat co je zajímavá, a to následně využít při dalším plánování činností. Při diskuzi si také všímá – kdo hovoří a kdo ne, jestli děti naslouchají jeden druhému, jak reagují na názory ostatních, zda došlo k rozšíření jejich poznání.

Diskuze v MŠ však nemusí probíhat jen na vymezené „elipse“. Prostoru pro diskuzi je mnoho. Už při spontánních hrách spolu děti diskutují. Při pobytu venku se potřebují navzájem domluvit. Děti spolu komunikují téměř neustále. Někdo je více komunikativní, někdo méně. Učitelka podporuje komunikaci jakožto nástroj myšlení. Diskuzí dochází také ke vzájemné interakci mezi dětmi. Učitelka vede děti k tomu, aby nemluvily jen přes ni, jako přes dospělou osobu, ale aby dokázaly diskutovat i mezi sebou.

V kontextu rozvíjení kompetence k učení by učitelka v MŠ měla diskuzi podněcovat věcmi, které vyžadují cvik v myšlení a usuzování. K tomu je vhodný např. program „Filozofie pro děti“, který poskytuje podněty diskuzi a poznávání.

4.1.2 Paměť

Paměť je základem učení, myšlení i vytváření dovedností. Cvičením paměti je možné ji zdokonalovat. Paměťový proces se skládá ze tří fází, a to zakódování nebo-li zapamatování, uchování v paměti a vybavení.

K lepšímu zapamatování informací a jejich uchování v paměti můžeme použít tyto strategie (Vágnerová, 2004):

- strategie opakování – čím častější opakování, tím lepší vštípení a uchování zapamatovaného
- strategie uspořádání informací – uspořádáváme do nějak souvisejících okruhů

Abychom mohli u dětí paměť co nejlépe rozvíjet, vymezím zde aspekty, které bychom měli mít na zřeteli. Na to, jak si budou děti informace pamatovat, působí:

- *Motivace* – děti si pamatují to, co je baví a zaujme, často se jedná o náhodné detaily. Velice nezbytnou roli zde hraje prožitek.
- *Proces zpracování informace* – dětem předkládáme informace tak, abychom respektovaly jejich dosažené rozumové schopnosti,

informacím musí tedy děti rozumět. Různým informacím přisuzují děti různý význam, záleží tedy na nich, co budou preferovat a co si nakonec zapamatují.

- *Dřívější zkušenosti* – nové informace se porovnávají s dřívějšími vědomostmi, čím více jich děti mají, tím lépe si zapamatovávají to, co je nové. Zde hraje úlohu také prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Děti z podnětně bohatšího prostředí zde mají znatelnou výhodu oproti dětem, kterým se tohoto nedostalo.

U dětí rozvíjíme paměť zrakovou, sluchovou, hmatovou i pohybovou, činíme tak krátce formou hry (Mádrová, 1995).

Činnosti podporující rozvoj paměti

Sluchová paměť – zde můžeme zařadit hry, kdy dítě řekne jedno slovo, další ho zopakuje a přidá další, jsou to hry, jako: Tetička přijela z Prahy a přivezla (medvídka – medvídka a panenku – medvídka, panenku a svetr...), Cestou do města jsem viděl(a) (auta – auta a autobusy – auta, autobusy a stromy...). Další hra, kterou si můžeme zahrát je Na tichou poštu. Sluchová paměť se rozvíjí učením se říkanek, básniček, písní i dramatizací (např. nějaké pohádky), anebo „pouhou“ reprodukcí slyšeného textu (o čem byla básnička, pohádka). Paměť cvičíme reprodukcí slyšeného rytmu, dítě vyťukává nebo vytleskává co slyšelo, můžeme zkusit i zanotovat nějakou melodii, aby ji dítě opakovalo.

Zraková paměť – dítě si prohlíží obrázek, poté vypráví, co na něm vidělo. Velice známá je Kimova hra, kdy si dítě prohlíží předměty a po zakrytí je vyjmenovává.

Hmatová paměť – dítěti se zavřenýma očima vkládáme do ruky postupně několik předmětů dítě určuje, o které předměty se jedná a nakonec se zeptáme, které předměty určovalo.

Pohybová paměť – rozvíjíme při pohybových chvilkách. Dítě po nás napodobuje sled několika pohybů. Příjemnou činností jsou různé tanečky.

4.1.3 Vnímání

Prostřednictvím vnímání se můžeme orientovat v prostředí. Děje se tak na základě smyslů. Jedná se o smysly zprostředkované poznávání objektů a jejich vlastností. Vnímáme tak např. barvy, velikost, tvar, ale také vztahy mezi objekty, jako např. vzdálenost, polohu, pohyb. Prostřednictvím smyslů vnímáme také zvuky a pachy (Nakonečný, 2006).

Vnímání je ovlivňováno dosaženou úrovní rozumových schopností, ale i emočním laděním a aktuálními potřebami. V neposlední řadě zde má vliv i míra vyvinutí smyslových orgánů.

U dětí předškolního věku můžeme vnímání rozvíjet zařazováním činností, které podporují rozvoj smyslů.

Činnosti podporující rozvoj zrakového vnímání

U zrakového percepce (nebo-li vnímání) dětí předškolního věku se zaměřujeme na vnímání figury a pozadí, na konstantu vnímání, na polohy a vztahy v prostoru, a na vizuálně řečové schopnosti.

Figura a pozadí – dítě by mělo vybrat jeden podnět z několika jiných a dokázat ho udržet v pozornosti. Dítěti předkládáme úkoly: hledání změn ve třídě, hledání schovaného předmětu ve třídě, poznávání částí obrázků, orientace v bludišti, obkreslování tvarů přes sebe (např. dubový a javorový list nakreslené přes sebe), sledování linie (např. na obrázku propletených hadic hledáme která hadice patří kterému hasiči).

Konstanta vnímání – dítě by mělo udržet jeden podnět v pozornosti při různých podmínkách: hledání předmětů podle tvarů bez ohledu na velikost a barvu (např. hledáme ptáčky mezi ostatními obrázky, později vyhledáváme symboly, např. kruhy), hledáme předměty podle velikosti, třídíme předměty podle barvy, kombinujeme kritéria vyhledávání (červené kruhy a modré

čtverce, skupiny obdélníků na malé modré, velké zelené a malé i velké červené), dále můžeme zařadit vyhledávání předmětů odlišných od ostatních (např. ve skupině ryb najdeme žábu – tedy, co do skupiny nepatří) a označování dvou stejných tvarů (na obrázku zakroužkujeme stejné objekty nebo spojíme čarou, případně vybarvíme stejnou barvou), hledáme rozdíly na dvou téměř totožných obrázcích, hrajeme pexeso.

Vnímání polohy v prostoru – dítě rozeznává předměty, které se liší od ostatních polohou v prostoru. Zadáváme úkoly, aby děti rozlišovaly: otočený předmět mezi jinými předměty a to buď horizontálně nebo vertikálně, můžeme zadávat i rozlišování d-b, p-d, p-q, m-n, 6-9, M-W, a to i přesto, že dítě ještě neumí číst, ale pouze rozlišuje znaky.

Vnímání vztahů v prostoru – rozeznáváme na základě zvládnutí vnímání polohy v prostoru a rozlišování figura a pozadí. Dítě se orientuje v prostředí a učí se zvládat pojmy jako: nahoře, dole, uprostřed, před, za, vedle apod. Dále se dítě snaží pracovat podle předlohy: skládat z kostek nebo geometrických tvarů obrázků podle předlohy, navlékat korálky podle zadání (pravidelné střídání tří až pěti barev), dokreslování obrázku podle osy souměrnosti. Pro přesné vnímání je nutné, aby děti dodržovaly velikost, tvar a barvy staveb dle předlohy. Po dokončení stavby ponecháme dětem prostor pro vlastní dokončení dle fantazie (např. k domečku přistaví zahrádku, auto, cestu). Dáme dětem za úkol poskládat puzzle, nebo rozstříhaný obrázek

Vizuálně řečové schopnosti – všímáme si s dětmi různých nápisů se kterými se setkávají i v běžném životě, např. POŠTA, NÁDRAŽÍ, ŠKOLA. Hledáme stejná slova mezi ostatními, např. KOSTÍCI, LENTILKY, OPAVIA.. Všímáme si piktogramů a jejich významů.

Činnosti podporující rozvoj sluchového vnímání

Pro rozvoj sluchového vnímání je velice příznivé hrát na nějaký hudební nástroj, v předškolním věku např. na flétnu, foukací harmoniku, xylofon. Vhodné je také zpívání písniček. Sluchové vnímání bychom mohli

rozdělit na vnímání prvků neřečových, nebo-li přírodních či společenských a řečových, tedy lidské řeči.

Rozlišování neřečových prvků – děti se zavřenýma očima poznávají chrastění klíčů, šustění papíru, triangl, bubínek. Dále poznávají zvuky z prostředí, např. na vycházce štěkot psa, hluk aut, slepice, ptáky. Děti mohou také poznávat písně podle melodie, tóny různé výšky či hlasitosti. Hádáme, odkud zvuk přichází, hrajeme např. hru Na slepou bábu.

Rozlišování řečových prvků – můžeme provádět pomocí rozlišování figury a pozadí anebo hrát se slovy.

- *figura a pozadí* – děti by měly reagovat na určité slovo v plynulé řeči např. při čtení pohádky Budka si na slovo budka vždy stoupnou. Děti také můžou podle hlasu poznávat kamaráda.
- *práce se slovy* – vytleskáváme slabiky, děti znázorňují počet slabik čarou nebo prvky stavebnice, dále poznáváme první a poslední písmena, můžeme hrát např. slovní fotbal. Učíme se básničky a říkadla spojená s pohybovým ztvárněním, učíme tak děti rytmičtější. Zařazujeme vyhledávání a tvoření rýmů

Činnosti podporující rozvoj hmatového vnímání

Hmatovým vnímáním poznáváme tvar, velikost, tíži a povrch předmětů. Dítě předškolního věku pomáhá hmat hlouběji prožívat svět kolem sebe. V MŠ toho využíváme při prožitkovém učení. Dětem nestačí říct, že sníh je studený, děti si na něj musí sáhnout.

Pro školní přípravu je rozvoj hmatu důležitý hlavně k přesnému vnímání tvarů a ke koordinaci pohybů bez zrakové kontroly (Mádrová, 1995).

Rozlišování tvarů – provádíme nejdříve se zrakovou kontrolou, třídíme např. geometrické tvary z tužšího papíru nebo ze stavebnice, po zvládnutí úkolu provádíme totéž bez zrakové kontroly, pouze hmatem.

Hledání předmětů – dítě např. šáhne do otvoru v krabici, rozlišuje povrchy předmětů a vybere: hladký, drsný, studený, ostrý hebký apod. Dítě může hledat určitý předmět v písku.

Stavba – stavíme věž z kostek se zavázanýma očima. Nejprve volíme větší kostky.

Chůze naboso – hmatové vnímání rozvíjíme i „hmatovým chodníčkem“, kdy dětem připravíme misky nebo tácky s různým materiálem (suché listy, voda, písek, jehličí, noviny) a dítě naboso prochází a vnímá pocity. Nejdříve se zrakovou kontrolou, poté i bez ní.

Pohlazení – hmat souvisí s citovým prožíváním, v MŠ zařazujeme aktivity, jako např. posílání pohlazení, kreslení na záda, podání ruky.

Činnosti podporující rozvoj čichového a chuťového vnímání

Čich – vnímání vůní okolního světa spojujeme s volným vyprávěním, s něčím zajímavým, pro děti novým. Upozorňujeme děti na různé vůně a pachy kolem nás, např. v pekárně, v obchodě s kosmetikou, v obchodě s barvami, cítit vůni lesa, pokáceného dřeva, přivonět ke květinám. Čich tříbíme se zavřenýma očima, můžeme přičichávat k ovoci a hádat, o jaké se jedná, poté i ochutnat.

Chuť – při jídle si všímáme různých chutí nejen různých druhů ovoce, ale i různých chutí stejného ovoce – jak chutná nezralý banán a zralý banán. Můžeme si všímat rozdílů chutí samotného chleba, chleba s marmeládou a chleba s máslem a sýrem. Všímáme si, různých chutí (co je sladké a co slané). Dále můžeme ochutnávat a rozeznávat různé druhy šťáv a džusů (Mádrová, 1995).

4.1.4 Pozornost

Díky pozornosti si můžeme uvědomovat své okolí i sebe sama, je to jakási vyšší úroveň bdělého vědomí. Funkce pozornosti spočívá v jasném uvědomování si podnětů, které mají význam pro aktuální činnost. Pozornost „zostřuje“ průběh vnímání. Nakonečný uvádí mimo jiné tyto vlastnosti

pozornosti: intenzita (soustředěnost, koncentrace) a extenzita (rozsah). Tyto vlastnosti spolu fungují v obráceném poměru, tedy čím je pozornost koncentrovanější, tím menší má rozsah a naopak (Nakonečný, 2006, s. 58).

Koncentrace nebo-li zaměřenost pozornosti je velice úzce spjata s procesem učení. U dětí, které se dokážou lépe soustředit na určité prvky či činnosti, budou poznávací aktivity probíhat podstatně lépe. A naopak, u méně koncentrovaných dětí, bude průběh myšlenkových operací narušen (Vágnerová, 2004).

Vágnerová zmiňuje tyto podněty, které nejlépe upoutají pozornost, a kterým bychom tedy měli v MŠ přikládat význam:

- podněty, které jsou něčím nové (známé a často opakované nebývají tak přitažlivé)
- podněty, které mohou uspokojit některou z potřeb (např. zvědavost, potřebu jistoty a bezpečí)
- podněty navazující na dřívější znalosti
- srozumitelné podněty

Pozornost jde ruku v ruce s vnímáním. Z velkého množství podnětů, které vnímáme, nám právě pozornost umožní soustředit se jen na některé. Rozvíjíme-li u dětí vnímání, můžeme tak zároveň podporovat rozvoj i pozornosti. Vedeme děti ke všímání si detailů, maličkostí, k různému rozlišování barev, tvarů a velikostí. Pozornost rozvíjíme i zrakovou a sluchovou diferenciací a přesným opakováním viděného či slyšeného.

Rozvoji koncentrace pozornosti se budu věnovat v praktické části této práce, kde pomocí programu skládajícího se z činností podporující koncentraci pozornosti budu ověřovat jeho účinnost.

III. Praktická část

5 Cíle a předpoklady výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je sestavení a realizace experimentálního programu. Tento program by měl napomáhat rozvíjet u dětí klíčovou kompetenci k učení. Vzhledem k širokému spektru složek kompetence k učení jsem se zaměřila na pozornost. Činnosti a aktivity experimentálního programu jsou zaměřeny na všímání si detailů, podobností a odlišností. Zařazené jsou činnosti převážně pohybového charakteru s aspekty prožitkového učení. Ze smyslů jsou nejvíce zastoupeny zrak a sluch. Program se skládá z deseti vytvořených aktivit určených všem dětem ve třídě a doplněn je pracovními listy, které jsou určeny pouze nejstarším dětem.

Na počátku přípravy a realizace experimentálního programu jsem si stanovila tyto předpoklady:

- **1. předpoklad:** Záměrně sestaveným programem s prvky kurikula ZMŠ lze systematicky rozvíjet pozornost dítěte v MŠ a směřovat tak k naplňování kompetence k učení.
- **2. předpoklad:** Předpokládám, že program je možné využít i v jiné třídě MŠ.

Při plánování činností jsem využila dílčí cíle vzdělávání kurikula podpory zdraví v MŠ. Konkrétně se jedná o tyto oblasti a podoblasti:

- oblast biologická a její podoblast lidské tělo a aktivní pohyb:
 - a) provádí jemnější zrakovou diferenciaci tvarů
 - b) provádí diferenciaci zvuků a tónů
- oblast psychologická a její podoblast poznávání:
 - c) dovede najít a označit shodu, podobnost, rozdíl

- d) dovede vyhledat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích
- e) dovede vyhledat rozdíl
- f) pracuje podle předlohy

6 Použité metody

Při realizaci experimentálního programu a jeho vyhodnocování jsem se opírala o tyto metody:

Pozorování

Během jednotlivých činností jsem pozorovala, jak se děti do činností zapojují, zda je činnosti baví a jaká je při nich atmosféra. Zda-li děti upřednostňují některé formy činností před jinými, např. pohybové před „sedavými“, nebo sluchovým hrám před zrakovými. Sledovala jsem, které činnosti vzbuzují u dětí největší zájem a jestli se k některým hrám vrací i při volných chvílích. Součástí pozorování bylo i sledování obtíží při realizaci činností z experimentálního programu. Mohlo se stát, že děti správně neporozuměly některé činnosti, nebo jim některé dělaly problém z hlediska pozornosti. Dbala jsem i na zohlednění individuálních potřeb dětí a na jejich vzájemnou spolupráci.

Pozorování jako metodu využívaly i další učitelky realizující tento program ve své třídě. Postřehy pak zapsaly do připraveného dotazníku (viz příloha).

Dotazník

Sestavený dotazník přímo navazuje na pozorování činností experimentálního programu. Pro učitelky, realizující tento program ve své třídě, bylo sestaveno celkem devět otázek. Odpovídat se na ně mohlo stručně, byl zde ponechán prostor i pro vyjádření postřehů z pozorování. Vyplněný dotazník jsem s učitelkami konzultovala při následném rozhovoru.

Rozhovor

Experimentální program byl realizován ve dvou dalších třídách ŠPZ. Rozhovoru jsme se s učitelkami věnovaly bezprostředně po ukončení programu a vyplnění dotazníku.

Ptala jsem se učitelek, jak se jim podle vytvořeného programu pracovalo, hovořily jsme o výsledcích pozorování dětí při činnostech. Rozvinuli jsme rozhovor na téma pozornost dětí při učení a její důležitosti. Zajímalo mě, jak rozvíjí pozornost dětí záměrně a jaké hry či činnosti podporující pozornost si dítě může vybrat při volných hrách. Dále jsem se ptala, jestli mají ve své třídě děti, které jsou méně soustředěné, málo pozorné, nevšímavé a děti naopak velmi bystré. Zda spatřují rozdíl úrovně postřehu mezi děvčaty a chlapci či mezi dětmi z různých sociálních prostředí a zázemí.

Analýza pracovních listů předškolních dětí

U vyplňování pracovních listů jsem sledovala míru soustředěnosti dětí, zda u práce vydrží až do konce, jaká je jejich snaha úkol dokončit. Z hlediska zaměření pozornosti jsem zkoumala, do jaké míry pětileté a šestileté děti dokáží úkol správně vyřešit.

7 Realizace programu

Program byl realizován během tří týdnů. Zařazeno bylo deset činností pro všechny děti ve třídě, jelikož prostředí MŠPZ mi umožnilo pracovat v heterogenních třídách. Celkem se do programu zapojilo šestnáct dětí. Tři děti byly šestileté, dvě pětileté, devět čtyřletých a dvě tříleté. Šestileté děti dostaly k vypracování ještě navíc individuální pracovní listy, kde se také rozvíjela jejich pozornost.

Do MŠPZ jsem docházela čtyři dny v týdnu od pondělí do čtvrtka. V pátek jezdily děti na plavání. V této třídě jsem dříve již učila. Dětem mě třídní paní učitelka představila a pomocí klubíčka v kruhu se mi také představily i děti.

Za dětmi jsem chodila už při ranních hrách. Starším dětem jsem v této době dávala pracovní listy a někdy se i zapojovala do her dětí. Převážně jsem však děti při hře pozorovala.

Třídní učitelka pracovala s dětmi podle svého pedagogického plánu, a po svačině jsem si s dětmi zahrála nějakou hru já. Učitelka byla hrám přítomna, seděla však v postraní. Poté děti odcházely ven a já se s nimi rozloučila.

7.1 Jednotlivé činnosti programu

7.1.1 *Kuba a Tom*

Cíl:

Cílem činnosti je vyhledat rozdíly ve zdánlivě stejných obrázcích. Nejdříve se zaměříme na rozpoznání rozdílů na velkém formátu. Vysvětlíme si pojmy co je stejné a co odlišné, a potom budeme hledat rozdíly na obrázcích menších rozměrů.

Počet dětí: 16

Realizace a průběh:

Vyrobila jsem dva papírové kamarády – Kubu a Toma, kteří jsou podobní, ale na jejich těle a oblečení jsou jisté rozdíly. Kamarády jsem nalepila na skříňku, aby na ně viděly všechny děti, ty se sesedly do půlkruhu na zem a papírové kluky si prohlížely. Aby se děti nepřekřikovaly, určili jsme si pravidlo, že pokud bude chtít někdo mluvit, vezme si do ruky autíčko.

Děti našly rozdíly v barvě vlasů, Kuba měl vlasy hnědé a Tom zrzavé, dále rozlišily zelené a modré tričko, zelené a modré oči a rozdíl ve tvaru obočí. Všimly si také rozdílu ve tvaru kapes, jedné boty bez tkaničky a jednoho chybějícího knoflíku na tričku. Při této příležitosti jsme napočítali u Kubu knoflíky tři a u Toma čtyři. Nakonec děti rozpoznaly shrnutou ponožku u Kubu a u Toma pihy na obličejí.

Potom se děti rozdělily do skupinek. Pravidlo bylo, aby si předškolák k sobě vzal dvě mladší děti. Vzniklo nám tak šest skupinek. Do každé skupinky jsem dala obrázek a pastelky. Na obrázcích děti hledaly rozdíly. Zajímalo mě, jestli iniciativu převezmou předškoláci

První obrázek byl s kočičkou a pavučinkou. Na obrázku bylo šest rozdílů. Děti našly rozdíly na kočičce, některým skupinkám jsem poradila, aby se podívaly na pavučinu, jestli tam něco nenajdou a na pavoučka.

Na druhém obrázku byl klaun žonglující s míčky. Děti opět hledaly šest rozdílů. Nejdříve našly odlišné míčky, potom klaunovu čepici, žárovku, žebřík a někoho jsem nasměrovala na klaunovo oblečení, aby našel jiný knoflík.

Reflexe:

Bylo vidět, jak se děti soustředily a chtěly přijít na skutečně všechny odlišnosti. Rozdíly nacházely starší i mladší děti, neprojevovaly se děti tříleté. Jednou si vzala autíčko tříletá holčička, dlouho nic neřekla a nakonec zopakovala poslední řečenou věc.

Byla jsem překvapená, jak mladší děti předškolákům radily. Kdo už nevěděl, tomu jsem poradila, na co se ještě má zaměřit, až jsme nakonec rozdily našly všechny. Vystřídali jsme si dva obrázky. Ty si pak děti vzaly domů a na koho se nedostalo, dostal obrázek jiný, aby si ho vypracoval doma nebo v MŠ ve volné chvíli. Děti mě překvapily a druhý den přinesly obrázky, kde našly rozdily a dokonce je pěkně i vymalovaly.

7.1.2 Kde je Tom

Cíl:

Cílem je najít a označit shodu, podobnost a rozdíl. Nejdříve budeme hledat Toma schovaného ve třídě, poté si budeme všimnout změn, které ve třídě proběhly.

Počet dětí: 16

Realizace a průběh:

Papírového Toma z první činnosti jsem vystříhla. Tom se nám ve třídě schoval. Děti seděly v řadě, měly zavřené oči a já jsem za jejich zády schovávala Toma ve třídě tak, aby byl celý vidět. Děti pečlivě poslouchaly každé šustnutí a ihned běžely za zvukem.

Nejdříve jsem ho posadila na okenní parapet k papírům, potom na stojan s magnetickou tabulí. Toma děti vždy rychle našly. Začala jsem ho tedy schovávat tak, aby byl méně vidět. Dala jsem ho mezi krabice s puzzle tak, aby mu byly vidět nohy, pak na horní policičku, kde mu opět visely nohy dolů. Zdálo se, že je to pro děti jednoduchá hra. Naposledy jsem ho schovala do košíku s pastelkami. Tady děti hledaly déle, ale našly.

Toma jsme pak nechali odpočinout a rozhlédli se po třídě. Jmenovali jsme si, co vidíme, např. čtyři kočárky, hudební nástroje na stolečku, apod. Potom děti opět zavřely oči a já potichu odnesla nějaký předmět do vedlejší místnosti. Děti hledaly změnu, která ve třídě nastala.

Začala jsem kočárkem. To děti hned uhodly. Tak jsem vzala něco menšího, schovala jsem krabičku s hudebními nástroji. Ale děti otevřely oči, rozhlédly se a dvě holčičky hned běžely ke stolečku, kde by nástroje měly být a odhalily změnu. Dále jsem schovala židličku z kuchyňského koutku, dřevěný narozeninový dort, miminko z kočárku a box se stavebnicí. Děti se vždy chvilku rozhlížely a pak rychle změnu uhodly.

K této činnosti jsme se v průběhu dalšího týdne ještě vrátili. Tentokrát jsem zvolila těžší variantu. Kdo bude vědět změnu, nebude jí na mě volat, ale nechá pusu zavřenou a sedne si. Tak dostaly prostor i ostatní děti, aby změnu našly.

Reflexe:

Zdálo se, že je hledání Toma ve třídě je pro děti příliš jednoduché. A to i když jsem je šramocením na různých místech mátlá. Ani změny ve třídě nedělaly dětem potíže. Velice bystrá byla jedna pětiletá holčička, která okamžitě vždy poznala, co jsem schovala. Dávala jsem velký pozor, jestli nepodvádí, když má mít zavřené oči. Někdy se opravdu dívala.

U poslední varianty této činnosti byly děti, které změnu věděly, velice netrpělivé a zpočátku ani nemohly vydržet být potichu a neprozradit „tajemství“. Ke konci se nám to ale již dařilo. Kdo nemohl změnu najít, tomu jsme pak radili slovy přihořívá a samá voda

7.1.3 Popletený obrázek

Cíl:

Cílem je rozvoj zrakové diferenciacce. Všímáme si, co je na obrázku špatně a proč.

Počet dětí: 15

Realizace a průběh:

Připravila jsem si popletený obrázek se zimní tematikou. Děti si všímaly věci, které jsou nesprávné, např. sáňkování u silnice, bruslení na ledu, který není dostatečně zmrzlý apod.

Nejdříve si děti všimly, že není dobré sáňkovat a lyžovat z kopce u silnice. Dále se dětem nezdálo, jak se děti na obrázku koulovaly, tj. z malé blízkosti a s mířením na hlavu. Po nějaké chvíli si děti uvědomily, že na rybníčku, kde se bruslilo je málo zamrzlý led, že by se tam mohly děti propadnout. A nakonec mě děti upozornily na auto, které by mohlo jet rychle po silnici, a bylo by tedy dobré si na ně také dávat pozor.

Rozvinula se diskuze, jaké má kdo zkušenosti s lyžováním, sáňkováním a jiným zimním sportováním. Řekli jsme si, co bychom dětem na obrázku poradily, aby se jim nic nestalo. Nakonec děti zážitky zimních radovánek namalovaly na papír.

Reflexe:

Co bylo na obrázku špatně děti rychle odhalily. Bylo však vidět, jak se skutečně zamýšlejí nad slůvkem *proč*. Jak by zdůvodnily, proč právě tato činnost na obrázku je nesprávná.

7.1.4 Bludiště

Cíl:

Cílem této činnosti je rozvoj zrakové pozornosti. Chodíme po papírovém bludišti.

Počet dětí: 13

Realizace a průběh:

Nejdříve jsme si zacvičili s listy novinových letáků, potom jsme se přesunuli do druhé místnosti, kde na děti čekalo bludiště. To jsem sestavila,

zatímco děti svačily. Na zemi byly cestičky z papírů. Děti šly v zástupu po cestičce. Nakonec jsme listy zmačkali a zahráli si na koulovanou.

Reflexe:

Myslela jsem, že by to mohlo být pro děti příliš jednoduché, ale tzv. slepé uličky některé děti skutečně zmátly. Trošku nevýhodou bylo, že jsem listy musela často upravovat, aby další děti mohly také jít, neboť se cesta bořila, i když děti našlapovaly opatrně.

7.1.5 Kdo chybí

Cíl:

Cílem je rozvoj zrakové paměti a pozornosti. Dítě hledá, kdo ve třídě chybí.

Počet dětí: 15

Realizace a průběh:

Je to jako hra na ježečka. Děti leží schoulené v klubíčku na zemi a představují tak ježky. Jednoho ježka přikryji lístečkem – dekou – a dítě, které šlo za dveře pak hádá, kdo je schovaný.

Reflexe:

Tato hra dělala dětem docela potíže. A to i předškolákům. Po domluvě s třídní učitelkou jsme dávala pod deku dítě, se kterým se hádající hodně přátelilo. I přesto jsme museli hodně napovídat – je to holka, nosí culíky, sedí s tebou u stolečku apod. K této hře jsme se v průběhu programu také ještě vrátili. Ale stále ještě je třeba tuto zrakovou paměť cvičit.

7.1.6 Obrázek podle předlohy

Cíl:

Cílem je skládat obrazec přesně podle předlohy.

Počet dětí: 15

Realizace a průběh:

K tomuto účelu jsme využili hru Lego. Dětem jsem na zem připravila Lego, natištěné listy s obrazci a tabulky. Podle natištěných obrazců jsme hledali správné dílky, abychom mohli na tabulkách vytvořit totožné. Děti pracovaly ve dvojicích. Kdo splnil úkol, mohl si sestavit obrázek libovolný. Výtvořily si pak děti vystavily na okenním parapetu.

Reflexe:

Práce se dařila nejen dětem předškolním, ale také mladším, a to i když nebyly ve dvojici s předškolákem. Bylo vidět, že některé čtyřleté děti mají větší trpělivost, či zaměření pozornosti, než některé děti předškolní.

Atmosféra byla velice uvolněná a přátelská. Zde jsem opravdu cítila, jak se děti učí hrou.

7.1.7 Reakce na zvuk

Cíl:

Cílem je sluchová diferenciacce, všímání si rozdílů v řadě podobných podnětů a reakce na ně, a také zraková pozornost.

Počet dětí: 14

Realizace a průběh:

Tuto činnost jsem zařazovala často, celkem devětkrát. Začali jsme chůzí nebo během a na zaznění triangu se děti měly zastavit. Další dny jsme

přidávali další nástroje. Nakonec jsme jich měli šest, tedy triangel – zastavení, bubínek – dřep, hůlky – leh na břicho, tamburína – leh na zádech, činelky – sed, xylofon – stoj na jedné noze.

Reflexe:

Děti se při této činnosti velmi bavily. Nasmáli jsme se všichni, jak děti, které chtěly rychle a správně zareagovat na daný signál, tak já, jak jsem rychle střídala všechny nástroje. Děti mě překvapily, jak si postupně vše zapamatovaly a správně reagovaly. Nejmladší děti využívaly spíše zrak, reagovaly podle toho, jak reagovaly starší děti, i když to bylo někdy chybně. Na konci však děti skutečně zvládly reagovat na všechny nástroje správně.

7.1.8 Kuba řekl

Cíl:

Cílem činnosti je sluchová a zraková diferenciací. Správná reakce na sluchový signál.

Počet dětí: 13

Realizace a průběh:

S dětmi jsme si vysvětlili pravidla známé hry Kuba řekl. Zadávala jsem dětem různé úkoly, a ty je plnily pouze v případě, že jsem před tím řekla „Kuba řekl“. Takže pokud jsem řekla: „Skákat na jedné noze“ – děti úkol plnit neměly. Jinak tomu bylo u zadání: „Kuba řekl skákat na jedné noze“.

Reflexe:

Tato hra dělala dětem zpočátku velké problémy. Ve snaze splnit úkol nevěnovaly dostatečnou pozornost zadání a plnily úkoly téměř všechny. A také často místo aby poslouchaly, dívaly se na kamarády a po nich špatně opakovaly úkony.

Hru jsme hráli celkem pětkrát a byl vidět pokrok. Pětileté a šestileté děti pochopily princip hry a skutečně se soustředily na má slova. Dokonce mě začaly nachytávat, když jsem řekla: „Stačí“ – že to vlastně neřekl Kuba a nepřestávaly např. skákat na jedné noze. Ke konci jsem je nachytala už jen při spontánnějších akcích, jako např. – vypláznout jazyk, zatleskat. Mladší děti stále napodobovaly starší, anebo plnily úkoly všechny, tedy ty které řekl Kuba, i ty, které neřekl.

7.1.9 Příběh

Cíl:

Cílem činnosti je sluchová diferenciacce, reakce na sluchový signál.

Počet dětí: 16

Realizace a průběh:

Tuto činnost jsem rozdělila na tři varianty. První den děti reagovaly na své jméno. Děti stály v řadě, a když jsem vyslovila jejich jméno, udělaly krok dopředu. Postupně se dostávaly až ke mně.

Druhý den jsem dětem četla pohádku Budka. Děti seděly na zemi a poslouchaly. Při slově budka si stoupily.

Třetí den jsme zkusili další variantu sluchové diferenciacce. Děti seděly v řadě a já jsem jim rozdala názvy zvířat – jelen, srnka, medvěd a veverka. Vyprávěla jsem dětem příběh o zvířátkách v lese, a když jsem zmínila název nějakého zvířete, děti, které si jeho jméno měly pamatovat si stoupily.

Reflexe:

Na své jméno děti reagovaly velice dobře, mladší děti potřebovaly více času k přemýšlení.

Při čtení pohádky Budka bylo vidět, jak mladší děti napodobují starší. Děti dychtivě poslouchaly, aby mohly správně zareagovat. Na začátku jsme dětem neurčila, zda si mají stoupnout i při skloňování tohoto slova, např. budku, budce. Děti si po chvílice zaváhání skutečně stouply. Pochválila jsem je a dodatečně jsme si vysvětlili i podobnosti tohoto slova.

U příběhu o zvířátkách v lese zavládl na chvíli chaos, jak děti radily jiným dětem, aby si stouply. Nakonec jsme příběh zdárně dokončili.

7.1.10 Hlas kamaráda

Cíl:

Cílem činnosti je sluchová diferenciacce.

Počet dětí: 16

Realizace a průběh:

Děti stály v kruhu, k sobě zády. Já jsem byla uprostřed. Začali jsme větou: „Bude zima, bude mráz“. Koho jsem pohládila, ten větu vyslovil a ostatní hádali, kdo ji řekl. Pokračovali jsme slovíčkem „zima“. A nakonec jsme dělali jen „píp“.

Reflexe:

Při vyslovování věty „Bude zima, bude mráz“ děti bezchybně určovaly své kamarády. U slovíčka „zima“ i zde děti správně poznávaly, kdo slovo vyslovil. U pípnutí se už děti začaly plést. A co teprve, když jsme změnili tón hlasu. Tady už skutečně musely dávat velký pozor. Ze hry na ptáčky se nám vyklubala hra na zvířata, a tak se děti bavily tím, že předváděly kočku, pejska či slepici... Pokud změnily tón hlasu, bylo to skutečně těžké. Nejmladším dětem se hádání kamaráda nedařilo, vlastně se ani moc neprojevovaly. Zapojily se pouze tím, že předváděly zvuky zvířat.

7.2 Pracovní listy

Pracovní listy rozvíjely pozornost dětí podle výše zmíněných dílčích cílů vzdělávání kurikula MŠPZ. Pro zaručeně účinný efekt rozvoje pozornosti jsem využila již vypracované úkoly ze sešitů *Než půjdu do školy* a *Předcházíme poruchám učení* z knihovny MŠ. Listy jsem k vypracování předložila šestkrát celkem pěti dětem, které dovršily pěti a šesti let. Pro tuto činnost jsme využili volné chvílky při ranních hrách. Děti listy vyhotovovaly dvakrát týdně, a to obden. Dětem byly listy předkládány s možností volby – mohly si je vypracovat kdy chtěly. Pokud si děti chtěly hrát, pracovaly na listech později. Většinou se však děti už při příchodu do třídy ptaly, jaký pro ně mám dnes úkol.

7.2.1 Jednotlivé děti

Listy vypracovávaly tyto děti:

Markéta

Markétka je tichá a bojácná dívka, hodně se upíná na jednu kamarádku nebo učitelku. Do prostředí MŠ se adaptovala velice špatně. Nyní má ve třídě i svou tříletou sestřičku.

Tereza

Je pětiletá málo komunikativní, raději se drží stranou. Při nástupu do MŠ hodně plakala a nechtěla maminku pustit, to se zlepšilo až po dvou měsících. Nastupovala ve třech letech a už znala všechny barvy a také hodně písniček z domova.

Kateřina

Kačenka se adaptovala bez problémů, neplakala, velice dobře to ve třídě zvládala bez maminky. Projevuje se jako vřdčí osobnost, velice kamarádká, ráda vypráví. Po prázdninách pŕjde do školy.

Amálie

Amálka je osvojená, při adaptaci se těžko odpoutávala od rodičů. Někdy je nesmělá, někdy i tvrdohlavá. Pŕjde do školy.

Martin

Do třídy se adaptoval bez problémů. Je neprŕbojný. Kvŕli špatné výslovnosti dochází s rodiči na nápravu řeči. Má odklad školní docházky.

7.2.2 Jednotlivé pracovní listy

Pracovní list č. 1: Cesta k úlu

Cíl: najít vybraný tvar mezi ostatními.

Úkol: vybarvit pouze políčka s kytíčkou a najít tak cestu k úlu.

Pracovní list č. 2: Vyber ptáčky

Cíl: najít vybraný tvar mezi ostatními.

Úkol: vyhledat ptáčky mezi ostatními obrázky a vybarvit je.

Pracovní list č. 3: Srdíčka

Cíl: najít stejné tvary

Úkol: najít stejná srdce a vybarvit je.

Pracovní list č. 4: Obdélníky

Cíl: najít stejné tvary

Úkol: Najít stejné obdélníky a vybarvit je.

Pracovní list č. 5: Šašek

Cíl: sledování linie mezi ostatními.

Úkol: najít cestičku od šaška ke kostkám, míči a čepici. Každou cestičku označit jinou barvou.

Pracovní list č. 6: Hvězdičky

Cíl: najít vybrané tvary a spojit je jednou linií.

Úkol: vyhledat hvězdičky mezi ostatními tvary a spojit je čarou.

8 Výsledky realizace programu

8.1 Výsledky pozorování

Výsledky pozorování jsou zaznamenány na základě mého vlastního pozorování dětí při činnostech a na základě pozorování dvou dalších učitelek realizujících tento program. Vycházela jsem ze záznamů jejich vyplněného dotazníku a rozhovorem nad ním.

Zapojení dětí do programu

Ve všech třech třídách se do programu zapojily všechny děti všech věkových kategorií. Nejmladší děti často jen přihlížely, ale postupně se také zapojovaly po vzoru dětí starších. Jedna učitelka se zaměřila více na děti pětileté a šestileté.

Zaujatost dětí činnostmi, míra jejich soustředěnosti a snaha úkol dokončit

Učitelky se shodly, že děti nejvíce zaujaly činnosti pohybového charakteru. Děti u těchto her vyžadovaly opakování a projevovaly radost.

Učitelky upozorňovaly na individuální míru soustředěnosti. Jedna učitelka předložila práce šestiletých dětí, kdy byl velice zřetelný rozdílný výsledek práce. Jednalo se o hledání rozdílů na obrázcích formátu A5.

Porozumění činnostem

Všechny činnosti byly dětem srozumitelné a jasné. Co se týká pochopení, nedělaly dětem potíže.

Atmosféra při činnostech

Atmosféra činností byla převážně hrová a uvolněná. U činností jako např. „bludiště“, „obrázek podle předlohy“, „hledání rozdílů“ byla atmosféra klidná, pracovní.

Oblíbené činnosti dětí

Největší zájem vzbuzovaly prostorové a pohybové činnosti, jako např. „Kuba řekl“, „bludiště“, „reakce na zvuk“, „kdo chybí“, „hlas kamaráda“.

Problémové činnosti

Z hlediska pozornosti a postřehu dělaly dětem největší problémy sluchově zaměřené hry a popletený obrázek. Z osobní zkušenosti v tomto programu jsem viděla jako náročnou činnost „kdo chybí“.

Zohlednění individuálních potřeb dětí

Učitelky činnosti přizpůsobily věku dětí a jejich dosaženým dovednostem. Některé děti byly schopné pracovat samostatně, některé potřebovaly dopomoc učitelky.

Vracení se k činnostem

Děti se k některým činnostem vracely při odpoledních hrách, např. ke hře Kuba řekl, stavění obrázků z Lega podle předlohy. Hru „Kuba řekl“ a „reakci na zvuk“ děti během programu výslovně vyžadovaly.

Spolupráce dětí při činnostech

Učitelky uvedly, že nejstarší děti dokážou spolupracovat s nejmladšími, dokážou je zapojit do svých činností. Děti se dokážou navzájem opravit, poradit si. Dokážou se vzájemně respektovat.

8.2 Výsledky rozhovorů

Rozhovor se dvěma učitelkami realizujícími experimentální program byl veden s každou zvlášť, po dobu přibližně patnácti minut. Učitelky se shodly, že podle programu se jim pracovalo dobře, protože všechny činnosti jim byly dostatečně vysvětleny. Ocenily i materiál, který jsem jim poskytla,

jako např. vlastní namalování kluků Kuby a Toma na formátu A3 nebo nakopírované obrázky s rozdíly.

Dále se také učitelky shodly, že pozornost je velice důležitá složka klíčové kompetence k učení. Ve třídě si můžou děti vybrat různé stolní hry rozvíjející pozornost, jako např. *Člověče, nezlob se*, různá *pexesa*, *domina*, *skládanky* a *puzzle*. Mimo to jsou třídy vybaveny i „modernějšími hrami“, zde bych zmínila *ježečka*, kde děti házejí kostkou a podle počtu doplňují ježkovi bodlinky – zde je podle zkušeností učitelek vidět, jakou pozornost dítě má, jak dlouho u hry vydrží, zda ji dokončí. Velice chválenou hrou je Lego, podle kterého si děti můžou rozvíjet jak pozornost zrakového vnímání, skládání podle předlohy, tak i počítání nebo rozlišování tvarů.

Učitelky upozornily na to, že každé dítě je jiné, ve skupině převládá dobrá spolupráce a rozdíly v pozornosti jsou vidět v individuálních činnostech, kdy se učitelka může věnovat pouze jednomu dítěti nebo malé skupince dětí. Nedá se určit rozdíl v pozornosti mezi děvčaty a chlapci. Ale sociální prostředí už učitelky určily jako jeden z faktorů, který má vliv na míru pozornosti dítěte. Zároveň však konstatovaly, že v současné době rodiče nemusí sdělovat informace týkající se rodinného zázemí – tedy, zda je dítě z úplné rodiny, zda má sourozence, zda rodiče pracují apod. Tuto skutečnost vnímají učitelky jako nepříznivou pro diagnostiku různých obtíží ve vývoji dítěte. Shodují se, že by tyto informace mohly napomoci zjistit příčinu obtíží, tzv. „odkud vítr fouká“ a napomoci tak k rychlejší a účelné nápravě.

8.3 Výsledky pracovních listů

K vyhodnocení pracovních listů jsem využila hodnotící škály 1-5. Zaměřila jsem se na soustředěnost při činnosti a na správné vyhotovení zadaného úkolu.

Soustředěnost na činnost:

- 1 – vůbec se nesoustředí
- 2 – většinou se nesoustředí
- 3 – někdy se soustředí
- 4 – většinou se soustředí
- 5 – plně se soustředí

	Markéta	Tereza	Kateřina	Amálie	Martin
Cesta	5	5	5	4	4
Ptáčci	5	5	5	5	4
Srdíčka	4	X	5	5	X
Obdélníky	4	5	5	X	X
Šašek	4	5	4	4	4
Hvězdičky	5	5	5	4	4

Na činnost se děti dobře soustředily, i přesto, že úkoly vypracovávaly při ranních hrách a musely tedy ignorovat hrající si děti a věnovat pozornost pouze zadané práci. Děti úkoly plnit chtěly, ale také chtěly mít rychle hotovo. To se promítlo i do následujícího kritéria – správnosti řešení.

Správné řešení:

- 1 – čtyři chyby a více
- 2 – tři chyby
- 3 – dvě chyby
- 4 – jedna chyba
- 5 – správné řešení

	Markéta	Tereza	Kateřina	Amálie	Martin
Cesta	3	5	3	4	3
Ptáčci	5	5	5	5	5
Srdíčka	4	X	4	5	X
Obdélníky	5	5	5	X	X
Šašek	5	5	5	5	5
Hvězdičky	5	5	5	5	5

Při prvním úkolu – hledání cesty – se stávalo, že si děti některých kytíček mezi ostatními obrázky nevšimly. Upozornila jsem je, že jim chybí např. ještě dvě kytičky, pak je děti našly. Nakonec si cestu k úlu překontrolovaly prstem jedoucím po papíře.

Hledání ptáčků dětem nedělalo žádné obtíže.

Srdíčka a obdélníky byly úkoly podobné. Dvě děti úkol se srdíčky nedělaly, dvě si nevšimly jedné dvojice. Obdélníky také nedělaly dvě děti, ale ostatní vše správně určily. Může to být tím, že oproti srdíčkům měly obdélníky větší tvar, i proto, že podobnou činnost dělaly dva dny předtím.

Cestičky od šaška určily děti správně bez problémů.

Hvězdičky spojily děti také správně. Spjovaly je shora dolů jednou čarou tak, aby na žádnou nezapomněly. Martin si všimnul, že jednu vynechal, ještě předtím, než úkol dokončil. Poradil si tak, že připojil hvězdičku další linií k hlavní čáře, ještě předtím, než jsem ho na chybějící hvězdičku upozornila.

IV. Závěr

Děti ve věku tří až šesti let jsou velice zvědavé a naprosto otevřené všemu novému a neznámému. Chtějí poznávat svět, který je obklopuje, přijít věcem na kloub, tedy jak která věc funguje, jaké jsou mezi věcmi vztahy. Děti přirozeně dychtí po poznání. Aby jim tato vlastnost vydržela, musíme ji rozvíjet, živit, podněcovat.

Rozvíjení učení a poznávání je předmětem této práce. V teoretické části jsem se věnovala pojmu klíčové kompetence a hledala jsem možnosti rozvíjení kompetence k učení.

V praktické části práce jsem se zaměřila na realizaci vlastního experimentálního programu, který měl u dětí rozvíjet klíčovou kompetenci k učení. Vycházela jsem ze dvou předpokladů, které se nakonec potvrdily.

- **1. předpoklad:** Záměrně sestaveným programem s prvky kurikula ZMŠ lze systematicky rozvíjet pozornost dítěte v MŠ a směřovat tak k naplňování kompetence k učení.

Záměrem programu bylo soustředit se na pozornost jako na důležitou složku procesu učení. Při sestavování činností a aktivit experimentálního programu jsem využila poznatky z teoretické části této práce. Činnosti jsou tak založeny na prožitkovém a kooperativním učení.

Znaky prožitkového učení vymezené v teoretické části můžeme najít v těchto činnostech programu:

- *Spontaneita:* děti si vyžadovaly opakování činností „reakce na zvuk“ a „Kuba řekl“.
- *Objevnost:* radost z poznávání byla evidentní při hledání rozdílů na kamarádech Kubu a Toma i na menších předtištěných obrázcích.
- *Komunikativnost:* prostor pro vyjádření a komunikaci měly děti ve všech činnostech. Nejvíce jsme komunikovali u „popletené obrázky“.

- *Prostor pro aktivitu a tvořivost:* tvořivost byla rozvíjena při činnosti „obrázek podle předlohy“, kdy děti po splnění úkolu mohly vytvářet vlastní obrázky. V činnosti „hlas kamaráda“ se tvořivost rozvíjela vymýšlením originálních a co nejvíce zkraslených zvuků. Aktivita byla uplatněna ve všech činnostech.
- *Konkrétní činnosti:* formou hry byly pojaté činnosti, které sice vyžadovaly soustředění, ale atmosféra byla veselá a uvolněná. Mezi tyto činnosti patří „Kuba řekl“, „reakce na zvuk“, „bludiště“, „kde je Tom“, „příběh“, „hlas kamaráda“. Jako manipulační činnosti bych zmínila „Kuba a Tom“, kde děti samy vyhledávaly a kroužkovaly rozdíly na obrázcích, a dále „obrázek podle předlohy“.
- *Celostnost:* myšlena jako zapojení smyslů v činnostech a obou mozkových hemisfér. Ze smyslů byly zastoupeny především zrak a sluch. Sluchová pozornost byla rozvíjena v činnostech „reakce na zvuk“, „Kuba řekl“, „příběh“ a „hlas kamaráda“. V ostatních činnostech se rozvíjela pozornost zraková. V praktické části vyzdvihují důležitost zapojení pravé mozkové hemisféry. To se objevilo např. v činnosti „bludiště“, kde byl potřeba smysl pro směr a orientaci. V činnosti „kdo chybí“ si děti procvičovaly vizuální paměť, při které je zapotřebí zapojení právě pravé mozkové hemisféry. Tu zapojily i při činnosti „obrázek podle předlohy“, protože potřebovaly vnímat komplexní geometrické obrazce. Neřečové zvuky si děti procvičily v činnosti „hlas kamaráda“. V této činnosti si děti procvičily i zvuky řečové, a tím i levou hemisféru. Stejně tak jako v činnosti „příběh“. Levou hemisféru jsme rozvíjeli především analytickým zpracováváním informací, tedy všímáním si detailů, a to zejména v činnostech „Kuba a Tom“, „popletený obrázek“, ale i v činnosti „kde je Tom“, při které jsme hledali změny ve třídě.

Učení kooperací jsem podporovala činnostmi, při kterých bylo potřeba spolupracovat. V malých skupinkách se toto učení realizovalo v činnostech

„Kuba a Tom“ a „obrázek podle předlohy“. Při činnosti „kde je Tom“ jsme nakonec radili kamarádům, kde mají hledat změnu ve třídě. Zařadila jsem i činnosti posilující kamarádské vztahy. Nechat mluvit kamaráda – v činnosti „popletený obrázek“, najít kamaráda – v činnosti „kdo chybí“, poznat kamaráda podle hlasu či zvuku – „hlas kamaráda“ a respektování při pohybových činnostech jako „bludiště“, „reakce na zvuk“, „Kuba řekl“.

První předpoklad se potvrdil. Klíčová kompetence k učení byla u dětí rozvíjena činnostmi podporujícími rozvoj zrakové a sluchové pozornosti, a to prostřednictvím prožitkového a kooperativního učení. Nejstarším dětem byla předložena ještě náročnější činnost, a to pracovní listy, které také rozvíjely jejich pozornost.

- **2. předpoklad:** Předpokládám, že program je možné využít i v jiné třídě MŠ.

Ano, i tento předpoklad se potvrdil. Program byl realizován ve dvou dalších třídách MŠPZ. A na základě vyplněných dotazníků a následných rozhovorů vyplývá, že děti činnosti bavily, byly pro ně přiměřeně náročné a v tomto intenzivním časovém úseku tří týdnů napomohly rozvíjet kompetenci k učení.

Při své práci v MŠ jsem si uvědomovala, že se děti učí, ať už spontánně, nevědomě ze své vlastní vůle, anebo změrným působením učitelky. Tato práce mi však pomohla rozšířit obzory a vědomosti z oblasti učení a vzdělávání předškolních dětí. Při sběru materiálu k teoretické části jsem si uvědomovala důležitost kompetence k učení v celém životě člověka. Přínosné pro mě bylo také rozčlenění klíčové kompetence k učení na dílčí části, tedy na poznávací procesy působící při učení. Vybrala jsem si ze svého pohledu ty nejpodstatnější a dále zkoumala možnosti jejich zdokonalování a rozvíjení. Nabyté poznatky jsem zúročila v praktické části při sestavování

experimentálního programu. Učitelky mnohé činnosti znají a samy je při své praxi používají, pro děti však byly nové, nebo předloženy v jiném podání, než jaké znají. Dětem jsem se snažila činnosti co nejvíce přizpůsobit tak, aby byly pro ně spíše zábavou než povinností. Proto jsem některé činnosti rozdělila na několik stupňových variant a činnost „příběh“ dokonce rozdělila do různých dnů. Podle přání dětí jsme si ve volných chvílkách několikrát opakovaly hru „Kuba řekl“. Činnost „reakce na zvuk“ se dokonce stala pro děti motivací zapamatovat si co nejvíce reakcí na různé nástroje. Z toho vyplývá, že jsem sice měla sestavený pevný program, který jsem chtěla s dětmi realizovat. Ponechala jsem však prostor pro volnější realizaci a plnění těchto úkolů, pro flexibilní reagování na přání dětí. Tyto zkušenosti, které se nedají naplánovat, vnímám pro svou praxi jako velice důležité.

Přehled použité a citované literatury

1. BĚLKA, J.: *Co je Škola podporující zdraví*. 2007.
URL: <http://www.program-spz.cz/cs/co-je-program-spz>
2. BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-479-6
3. FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6
4. HAVLÍNOVÁ, M. A KOL.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8
5. HAVLÍNOVÁ, M. A KOL.: *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3
6. *Hrajeme si s Filipem 4. Pozorujeme a porovnáváme*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-899-6
7. HUČÍNOVÁ, L., SVOBODA, Z.: *Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010*. 2004.
URL: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/76/LISABONSKY-PROCES-VZDELAVANI-A-ODBORNA-PRIPRAVA-V-EVROPE-DO-ROKU-2010.html/>

8. HUČÍNOVÁ, L.: *Klíčové kompetence – nová výzva z EU I.* 2005.
URL: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10/klicove-kompetence-nova-vyzva-z-eu-i..html/>
9. *Jupí. Hádanky, křížovky, doplňovačky.* Havlíčkův Brod: Fragment, 1999.
ISBN 80-7200-240-6
10. MÁDROVÁ, E.: *Učíme se hrou.* Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, 1995. ISBN 80-208-0373-4
11. NAKONEČNÝ, M.: *Obecná psychologie. Sylabus přednášek.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006.
ISBN 80-7040-922-3
12. NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie.* Praha: Academia, 1998.
ISBN 80-200-0689-3
13. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5
14. SINDELAROVA, B.: *Předcházíme poruchám učení.* Praha: Portál, 1996.
ISBN 80-7178-736-1
15. *Už to mám. Než půjdu do školy.* Havlíčkův Brod: Fragment, 2004.
ISBN 80-7200-873-0
16. *Už to umím. Než půjdu do školy.* Havlíčkův Brod: Fragment, 2004.
ISBN 80-7200-874-9

17. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
18. VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3
19. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
20. ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

Přílohy

Příloha č. 1 – ukázka dotazníku

1. Zapojily se do programu všechny děti?

Do programu se zapojily děti od 3-6 let.

2. Jak děti činnosti zaujaly, jaká byla míra jejich soustředěnosti, snaha úkol dokončit?

Do všech činností se děti zapojily s radostí - nejvíce děti bavily pohybové aktivity - např. reakce na zvuk - i
Míra soustředěnosti je individuální - děti 6-leté dokončí svoji práci s rozdílným výsledkem.
3. Porozuměly děti všem činnostem?

všechny činnosti byly dětem srozumitelné, jasné.

4. Jaká byla atmosféra při činnostech?

U her jako Kuba a Tam, Bludistě byla atmosféra pracovní. děti si pomáhaly, spolupracovaly. U her typu „Popletený obrazek“ děti pracovaly v klidném prostředí, individuálně.

5. Které činnosti vzbuzovaly u dětí největší zájem?

Hry - pohybové aktivity Reakce na zvuk; Hlaslanovada; kdo ckybi, Bludistě..

6. Které činnosti činily dětem největší problém (z hlediska pozornosti a postřehu)?

Popletený obrazek

7. Byly zohledňovány individuální potřeby dětí?

Ano - některé děti pracovaly samostatně - u sdopomoci

8. Vracely se děti k některým hrám či činnostem z experimentálního programu i při volných činnostech, případně ke kterým?

při těchto dětech hrály „Kuba řekl“, oblíbená si hra „Reakce na zvuk“ - využití Orfeu nástrojů.

9. Jaká byla vzájemná spolupráce mezi dětmi?

Nejstarší děti dokážou spolupracovat s dětmi mladšími, dokážou je zapojit do svých her, činností, spolupracovat s nimi. U pohybových her se zapojují všechny děti a děti se dokážou respektovat, spolupracovat podle individuality každého dítěte.

Příloha č. 2 – fotografie z experimentálního programu



Příloha č. 3 – fotografie z experimentálního programu



Příloha č. 4 – fotografie z experimentálního programu



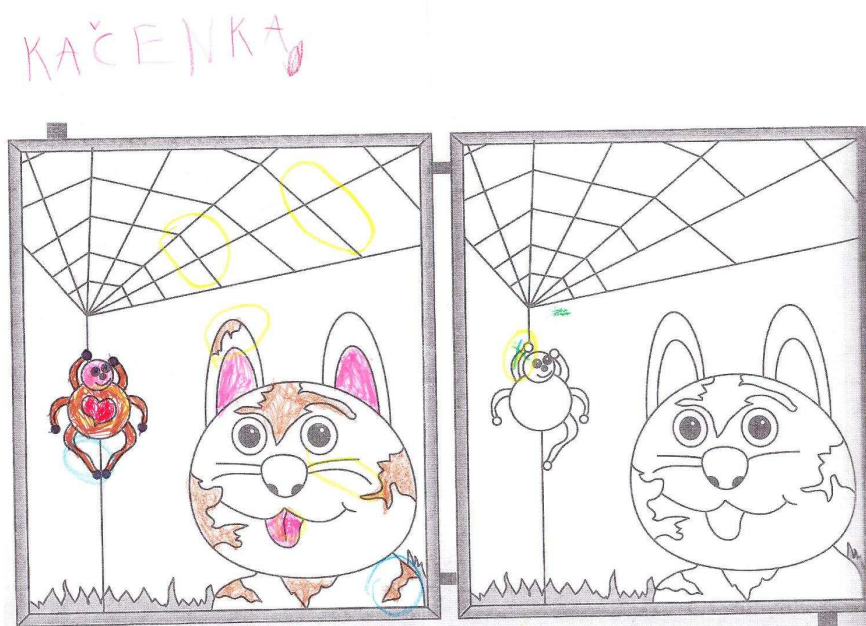
Příloha č. 5 – fotografie z experimentálního programu



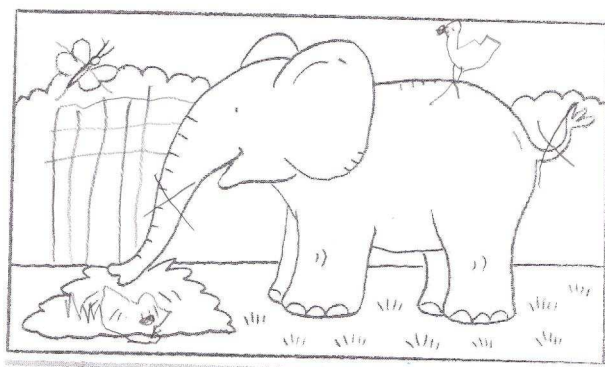
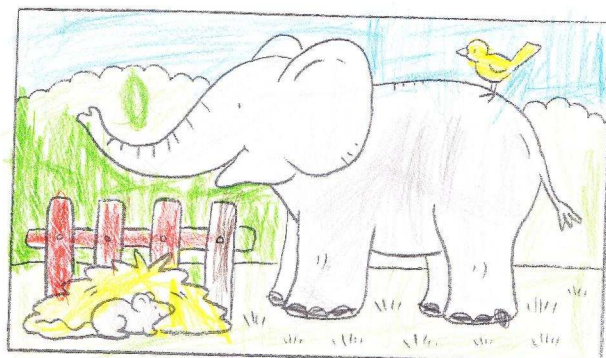
Příloha č. 6 – fotografie z experimentálního programu



Příloha č. 7 – ukázka obrázku s rozdíly



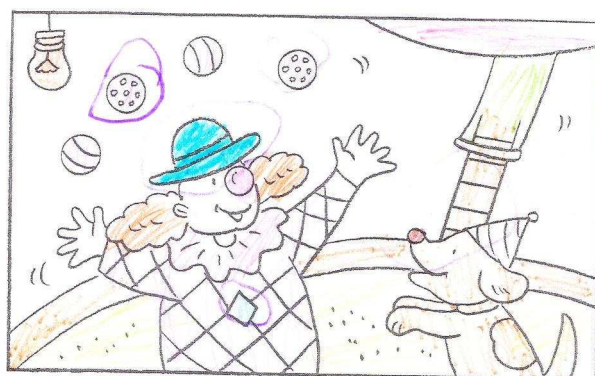
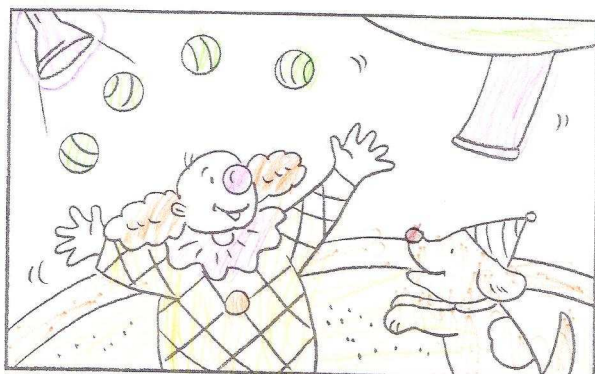
Příloha č. 8 – ukázka obrázku s rozdíly



Filip se rád dívá v zoo na slony.
Porovnej pozorně oba obrázky! Najdeš šest rozdílů?
Zakroužkuj je na spodním obrázku!

MARTÍK

Příloha č. 9 – ukázka obrázku s rozdíly

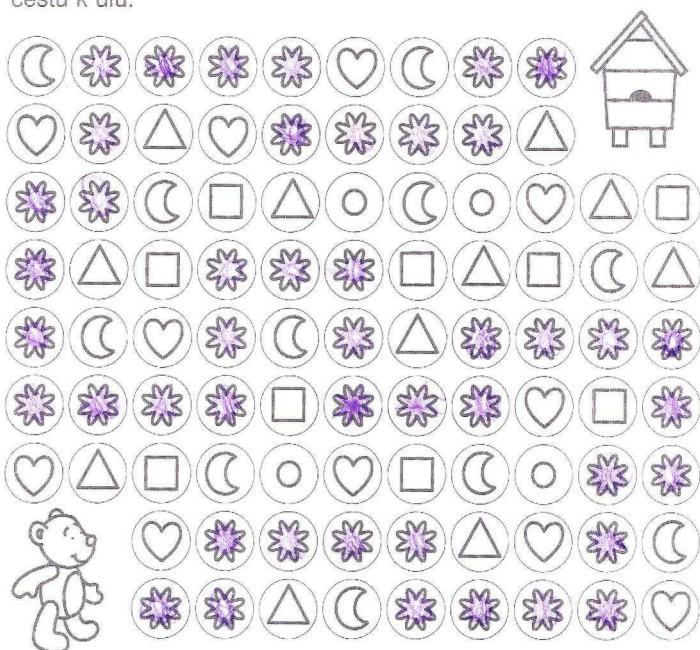


Filip byl na představení v cirkusu. Oba obrázky jsou téměř stejné. Najdi šest rozdílů a zakroužkuj je na spodním obrázku!

MARKETKA

Příloha č. 10 – ukázka pracovního listu

Vybarvi pouze políčka s kytičkou. Pomůžeš tím medvídkovi najít cestu k úlu.



KÁŤA

Příloha č. 11 – ukázka pracovního listu

Vyhledej všechny ptáčky a hezky je vybarvi.
Spočítej je a označ jejich počet.

9 2 7 5

AMÁLKA

Příloha č. 12 – ukázka pracovního listu

Najdi cestičky od šaška ke: kostkám, míči a čepici.
Každou cestičku obtáhni jinou barvou. Obrázek vybarvi.

KAŤA

Příloha č. 13 – ukázka pracovního listu

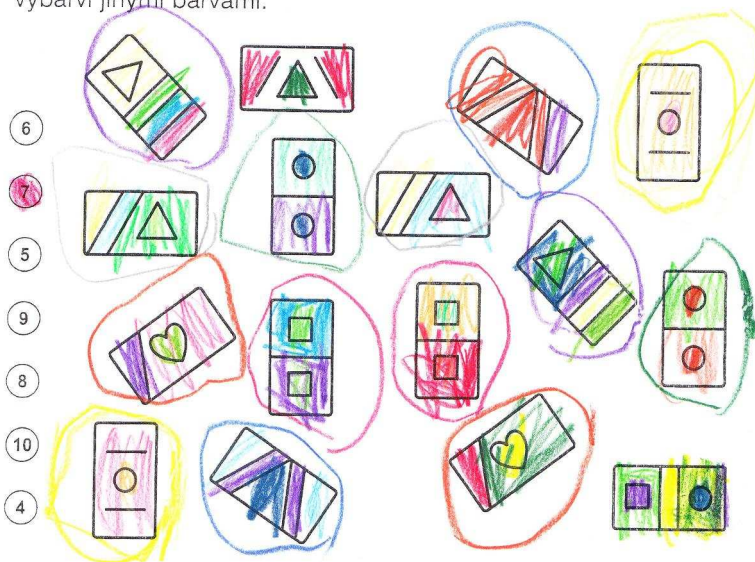
Najdi dvojice stejných srdíček. Spočítej, kolik srdíček nemá dvojici a označ jejich počet.

2	4	3	1	5	7	6	9	8	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

MARKIETKA

Příloha č. 14 – ukázka pracovního listu

Najdi dvojice stejných obdélníků a vybarvi je červeně.
Spočítej dvojice a označ správný počet. Ostatní obdélníky
vybarvi jinými barvami.



TEREZKA

Příloha č. 15 – ukázka pracovního listu

