

Problematika kompetencí budoucího školáka

Jana Kropáčková

Anotace: *Príspevek je venován problematice proměn obsahu preprimárního vzdělávání. Výzkumným šetřením zjišťuje názorové postoje zainteresované pedagogické veřejnosti působící v mateřských a základních školách k navrženým kompetencím stanovených v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání.*

Klíčová slova: *předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, vstup dítěte do základní školy, kompetence, Rámcový program pro předškolní vzdělávání*

1. Teoretická část

1.1 Význam předškolního vzdělávání

Preprimární úroveň vzdělávání (ISCED 0) představuje počáteční etapu organizovaného vzdělávání. Ve školském systému naplňuje funkci socializační se zaměřením na individuálně osobnostní rozvoj jedince. Jedná se o adaptační fázi před zahájením povinné školní docházky, která usnadňuje přechod dítěte z rodiny do institucionálního prostředí. Z řady výzkumů (Průcha, 1999) je patrný význam předškolního vzdělávání s ohledem na kvalitu edukačních programů. Otevřeným problémem stále zůstává, jak by mělo být dítě připraveno před vstupem do základní školy, tzn. jakými kompetencemi by mělo být vybaveno (předpoklady k bezproblémovému zahájení povinné školní docházky) a zda se na důležitosti stanovených kompetencí předškolního vzdělávání (stanovených v Rámcovém programu předškolního vzdělávání) shodují i pedagogové primárního vzdělávání.

Dobře fungující mateřská škola pomůže dítěti pochopit skutečnou autoritu a naučí základům mezilidských vztahů. Role rodiny je nezastupitelná, avšak rodiče si při výchově nedokáží zachovat patřičný odstup díky své bezmezné lásce k dítěti a rodina dítěti nabízí omezenou strukturu sociálních interakcí, neboť většinou chybí vztahy s vrstevníky. V institucionálním prostředí je dítě začleněno do skupiny vrstevníků, kde se setkává s dalšími sociálními rolmi, a tak se sociální život dítěte předškolního věku rozšiřuje o „*společenskou dimenzi*“, (Řezáč, 1998) což mu postupně umožňuje zaujmout adekvátní postavení ve společnosti. Vedle rodiny tvoří nejvýznamnější část sociálního prostředí, neboť je důležitým modelem společenského života, což usnadňuje dítěti přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí. Výchovu a vzdělávání zde zajišťují odborníci, kteří mají možnost objektivního srovnání, ale vzhledem k většímu počtu dětí ve třídě se danému dítěti nemohou věnovat tak intenzivně jako matka. Silnou stránkou institucionálního prostředí je aktuální přístup a přenos odborných poznatků z pedagogiky a psychologie.

Hlavní metodou předškolního vzdělávání je hra jako dominantní prostředek rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku. Předškolní výchova respektuje individualitu dítěte, nechápe dítě pouze jako objekt edukace, ale i jako subjekt a vychází z předpokladu, že každé dítě má aktivní podíl na svém osobnostním rozvoji (tzn. každému zdravému jedinci je vlastní schopnost sebevýchovy a sebereflexe). Dítě předškolního věku by nemělo být vystaveno pasivnímu přijímání poznatků, ale mělo by v mateřské škole rozvíjet svoji aktivitu. Dítě

předškolního věku si utváří systém návyků, dovedností, vědomostí a postojů v oblasti kognitivní, percepčně-motorické a sociálně-emocionální.

1.2 Kompetence dítěte na konci předškolního období

Klíčovým pojmem výzkumného šetření je „kompetence“, proto bylo nutné jeho vymezení, neboť se jedná o termín, který ještě není jednotně definován a v průběhu transformace českého školství se postupně vyvíjí. Původ slova je spatřován v anglickém psychologickém termínu *competence*, chápaný jako schopnost, způsobilost či kvalifikace (Hartl, Hartlová, 2000). Z pohledu pedagogiky se jedná o novou orientaci vzdělávání. Zásadní a podstatná je snaha o vyváženost a zaměření na kvalitní hodnotovou orientaci a ovládnutí metod jak se „*naučit poznávat, naučit se jednat a žít společně a naučit se být...*“ (Bílá kniha, 2001, s. 38) a tím vytvořit předpoklady pro celoživotní učení. V posledních dvanácti letech se slovo „kompetence“ stalo v české odborné literatuře velmi frekventovaným pojmem, který je však jednotlivými autory různě prezentován dle jejich oborového zaměření.

V Rámcovém programu předškolního vzdělávání (2001) je charakterizován obecný pojem kompetence ale následně z něho vycházejí i kompetence vztahující se k období předškolního věku, tzv. *kompetence dítěte ukončujícího své předškolní období*, které jsou chápány jako „*poznatky, prožitky, zkušenosti, hodnoty a postoje, které by dítě mělo získat na základě předškolního vzdělávání (očekávané výsledky). Kompetence v RVP představují orientační ukazatele rozvoje a učení předškolního dítěte a slouží především k individuální diagnostice a individuální práci s dětmi.*“ (Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, 2002, s.36)

V rámci mezinárodních diskusí k nově vyvíjejícímu se konceptu školního vzdělávání v rámci celoživotního učení je patrný ústup od klasické představy vzdělání jakožto encyklopedicky pojatých znalostí ke vzdělání jako „*způsobilosti pro život*“, založeném na kompetenčním přístupu. Z tohoto pojetí vychází i Kotásek (2001, s. 2-3) při vymezení kompetencí jako „*lidských způsobilostí potřebných k tomu, aby každý jedinec mohl vést úspěšný a odpovědný život v současné i budoucí společnosti*“. Tato prezentace je odrazem filozofické strategie celoživotního vzdělávání, která vychází z celoživotní aktivity lidské bytosti (člověk se učí celý život) a hlavním posláním školního vzdělání by mělo být vybavit lidského jedince potřebnými nástroji, metodami a mechanismy učení, tzn. „*všestrannou kvalifikací pro život*“, charakterizovanou „*souborem univerzálně použitelných dovedností – klíčových kompetencí, které jsou nejen výsledkem učení, ale také zdrojem dalšího rozvoje.*“ (České vzdělání & Evropa, 1999, s. 51)

Výše uvedené definice a charakteristiky klíčových kompetencí byly východiskem pro pracovní označení klíčových kompetencí, kterými by mělo být vybaveno dítě předškolního věku před vstupem do 1. třídy základní školy. Pracovně pojmenované **klíčové kompetence budoucího školáka** byly formulovány jako *soubor univerzálně použitelných dovedností, které jsou nejenom výsledkem předškolního vzdělávání, ale současně zdrojem následného primárního vzdělávání.*

2. Charakteristika výzkumného šetření

2.1 Cíl zkoumání

Hlavní problém celého výzkumu představovaly otázky týkající se důležitosti vybraných předpokladů, kterých by dítě mělo dosáhnout na konci předškolního období před vstupem do základní školy, jakožto klíčových kompetencí vymezených předškolním vzděláváním

Výzkumnému šetření předcházelo množství rozhovorů a pozorování v prostředí mateřských a základních škol. Byly vedeny konzultace s pediatry, pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, logopedické poradny i odboru školství.

Provedené výzkumné šetření se může stát předmětem oprávněné kritiky, neboť probíhalo v omezených podmínkách (výběr souboru respondentů z řad dětí předškolního věku i z řad pedagogů z mateřských i základních škol, použité techniky šetření) vzhledem k ekonomickým a časovým faktorům.

Inspirativním materiálem při stanovení pracovních hypotéz výzkumného šetření byl předložený Rámcový program předškolního vzdělávání s navrženými kompetencemi, který je postupně ověřován v praxi (v definitivní platnost by měl vstoupit 1. září 2002) a následně i Rámcový program pro základní vzdělání, který je v současné době rozpracován v podobě návrhu. Byly stanoveny 2 pracovní hypotézy:

[H1]: Předpokládám, že ve výpovědích pedagogů primárního a preprimárního vzdělávání k důležitosti kompetencí, kterými by mělo být dítě vybaveno před vstupem do základní školy, nebudou existovat zásadní rozdíly.

[H2]: Předpokládám, že existují diference mezi zjištěnými výsledky pedagogů předškolního a primárního vzdělávání, a to v závislosti k jejich věku, pedagogické praxi a vzdělání.

Na základě stanovených pracovních hypotéz byl formulován úkol výzkumného šetření:

[U] zjistit postoje pedagogů preprimárního a primárního stupně v regionu Mladá Boleslav k důležitosti navrhovaných kompetencí a porovnat je s názory pedagogů – účastníků dalšího vzdělávání (absolventů dalšího vzdělávání v PC Praha).

2.2 Popis vzorku

Základní soubor [S1] zahrnoval pedagogy mateřských škol, tzn. učitelky mateřských škol, ředitelky mateřských škol, vedoucí učitelky mateřských škol (nová funkce, kdy mateřská škola je např. integrována do základní školy, kterou řídí ředitel a vedením mateřské školy je pověřena vedoucí učitelka). Tento soubor bylo nutno rozdělit na dva podsoubory dle těchto charakteristických znaků:

[S1_p] soubor učitelek, vedoucích učitelek a ředitelek mateřských škol navštěvujících kurzy dalšího vzdělávání v Pedagogickém centru v Praze,

[S1_m] soubor učitelek, vedoucích učitelek a ředitelek mateřských škol pracujících v regionu Mladá Boleslav a Kosmonosy.

Základní soubor [S2] byl složen z pedagogických pracovníků, kteří pracují na prvním stupni základních škol, tzn. ve všech možných funkcích: ředitel, zástupce ředitele, učitel a vychovatel školní družiny. Taktéž tento soubor byl rozdělen dle místa (viz. tabulka č. 1), kde bylo realizováno dotazníkové šetření, na dva podsoubory:

[S2_p] soubor pedagogických pracovníků primární školy, navštěvujících kurzy dalšího vzdělávání v Pedagogickém centru v Praze,

[S2_m] soubor pedagogických pracovníků primární školy, pracujících v regionu Mladá Boleslav a Kosmonosy.

Tabulka č. 1

Zastoupení pedagogických pracovníků ve výzkumném šetření

Výzkumný region	Soubor [S1]		Soubor [S2]		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Praha	193	70	162	53	355	61
Mladá Boleslav	82	30	141	47	223	39
CELKEM	275	100	303	100	578	100

Ve snaze o reprezentativnost výzkumného souboru byl realizován regionální výzkum v Mladé Boleslavi, kde byly osloveny všechny mateřské a základní školy dané oblasti (Mladá Boleslav, Kosmonosy, Řepov, Debř, Podolec, Čejetice, Sahara). Všechny oslovené školy (celkem 11 základních škol a 15 mateřských škol) se ochotně zúčastnily dotazníkového šetření. V daném vzorku škol byly zastoupeny 3 soukromé mateřské školy. V regionu Mladá Boleslav v době výzkumného šetření pracovalo celkem 103 pedagogů v mateřských školách a 175 pedagogů v primárním školství. Důvodem realizace výzkumného šetření ve dvou lokalitách bylo porovnání výsledků regionálního dotazníkového šetření (soubory [S1_m], [S2_m]) s výsledky kontrolního souboru (soubory [S1_p], [S2_p]), které byly získány v Pedagogickém centru Praha.

Dominantním charakteristickým znakem výzkumného souboru [S2] bylo 100% zastoupení žen, a to jak u souboru [S1_m] i [S1_p]. Frekvence pohlaví ve výzkumném souboru [S2] nebyla již jednostranná, ale i zde převládaly ženy, jakožto dominantní charakteristický znak tohoto souboru. Konkrétně u souboru [S2_m] 98 % respondentů představovaly ženy a pouhá 2 % zástupci mužů.

Celkový obraz znaků, který dokresloval charakteristiky respondentů bylo i jejich bydliště. Většina respondentů obou výzkumných souborů [S1] i [S2] žila ve městě. Konkrétně soubor [S1_m] byl zastoupen 84 % a soubor [S1_p] 73 % respondentů žijících ve městě. Přibližně stejně vysoké procento respondentů, kteří uvedli své bydliště ve městě, obsahoval soubor [S2_m] 82 % a soubor [S2_p] 78 %.

Velmi významnou charakteristikou respondentů byl jejich věk. Většinu respondentů lze označit za tzv. střední generaci, jejíž věk se pohybuje ve věkovém intervalu 31 – 50 let. Generace mladší třiceti let je zastoupena velice málo, konkrétně v souboru [S1] pouhými dvěma procenty a v souboru [S2] devíti procenty. Ve srovnání generace mladší třiceti let s generací starší padesáti let, procentuálně převažovala generace starší. Konkrétně v obou souborech [S1] i [S2] je jednalo o 17 %. Tato situace však odpovídá i věkovému složení pedagogických pracovníků v celé České republice

Vzhledem k záměru výzkumného šetření jednou z nejdůležitějších charakteristik respondentů byla jejich délka pedagogické praxe vyjadřovaná v intervalových rozmezí let. Nejpočetnější skupinou v celém výzkumném vzorku byli respondenti s pedagogickou praxí delší než 11 let.

Velmi důležitým znakem, který blíže charakterizoval respondenta bylo jeho pracovní zařazení v resortu školství. Nejvíce frekventovaným pracovním zastoupením byla pozice učitel/ka, což

konkrétně v souboru [S1_m] uvedlo 83 % respondentů, v souboru [S1_p] 70 %, v souboru [S2_m] 79 % a v souboru [S2_p] plných 100 %. V souboru [S1_m] a [S1_p] tři respondentky uvedly „vedoucí učitelka“ (tzn. nová funkce, kdy se jedná o učitelku mateřské školy, která je pověřena vedení mateřské školy, která je např. integrována pod základní školu).

Posledním charakteristickým znakem bylo dosažené vzdělání. Mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol (soubor [S1]) převažovalo středoškolské vzdělání, pouze 4 % respondentů získala vysokoškolské vzdělání. Naopak u pedagogických pracovníků základních škol [S2] převažovalo vysokoškolské vzdělání u 86 % respondentů (pro učitele primární školy je terciální stupeň dosaženého vzdělání požadován kvalifikační předpoklad). Pouze 14 % respondentů uvedlo středoškolské vzdělání, z čehož 9 % respondentů z regionu Mladá Boleslav uvedlo své pracovní zařazení jako vychovatelka ve školní družině, kde postačuje sekundární vzdělání. Zbývajících 5 % respondentů celého výzkumného souboru tvořili nekvalifikovaní učitelé na primárním stupni základních škol.

2.3 Časový harmonogram a použité metody

Výzkumné šetření proběhlo u účastníků dalšího vzdělávání ve školním roce 2000/2001, kdy byl zveřejněn návrh Rámcového programu pro předškolní vzdělávání a široká veřejnost byla vyzvána k diskuzím. O rok později proběhlo dotazníkové šetření v regionu Mladá Boleslav, neboť v danou dobu byla pedagogická veřejnost obeznámena s definitivní verzí rámcového programu (všechny mateřské školy již podle něho začaly vypracovávat vlastní školní program, aby mohla ve školním roce 2002/2003 být odstartována etapa ověřování rámcového programu v praxi).

Díky pilotní studii sledovaný problém vykrystalizoval. Následné výzkumné šetření bylo orientováno na zjišťování názorů souvisejících s problematikou kompetencí dítěte. Jako hlavní nástroj byl použit autorský dotazník „Posuzování úrovně rozvoje dětí předškolního věku a jejich připravenosti na vstup do školy prostřednictvím kompetencí“. Při sestavování dotazníku se vycházelo ze čtyř oblastí Rámcového programu pro předškolní vzdělávání, úmyslně byla vynechána oblast Dítě a jeho tělo, neboť pediatři provádějí pětiletá hodnocení, kde je podchycen tělesný vývoj dítěte, a tím provedena depistáž jedné oblasti školní zralosti – tělesný vývoj (pediatr velmi dobře zná zdravotní a tělesný stav dítěte, takže fundovaně posoudí školní připravenost v této oblasti). Z každé další oblasti bylo vybráno 9 kompetencí a pracovní zařazeno do čtyř okruhů: kompetence jazykové, poznávací, emocionální a sociální (některé byly formulačně upraveny či propojeny).

Dotazník byl anonymní a rozdělen na dvě části. První část (I. osobní údaje) zjišťovala základní údaje o respondentovi, tzv. nominální proměnné (pohlaví, bydliště, působiště, pracovní zařazení) i intervalové proměnné (věk, délka praxe, vzdělání). Tři otázky byly uzavřené (č. 1, 5, 6, 7) a tři polouzavřené (č. 2, 3, 4). Respondentovi byly nabídnuty alternativní odpovědi, u polouzavřených otázek bylo žádáno doplnění či konkretizování.

Druhá část byla rozdělena do 4 okruhů:

1. Jazyk a řeč
2. Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, představivost a fantazie
3. Sebepojetí, city, vůle
4. Socializace

Důležitost kompetence předškolního vzdělávání vzhledem k posouzení úrovně rozvoje předškolního dítěte a jeho připravenosti pro vstup do základní školy respondenti vyjadřovali pomocí posuzovací škály. Dotazovaní označovali důležitost dané kompetence prostřednictvím číselné devítibodové škály od 1 (kompetence, které přikládají nejdůležitější význam) po 9 (nejméně důležitá kompetence). V případě, že některou kompetenci považovali za zbytečnou nebo ji nechtěli z určitých důvodů hodnotit, nepřidělovali jí žádné číslo (označeno znakem Z). Jednalo se o možnost, kdy respondent neměl vyhraněné stanovisko k hodnocenému jevu nebo se dle jeho mínění jev nedal posuzovat. V každém okruhu bylo respondentovi nabídnuto vyjádřit své vlastní stanovisko s možností navržení osobního řešení.

3. Způsob vyhodnocení dotazníkového šetření

3.1 Návratnost dotazníků

Dotazníkovým šetřením se podařilo získat úplné informace od 578 respondentů s danými charakteristikami: dle pohlaví, místa bydliště, věku, pedagogické praxe, pracovního zařazení, dosažené vzdělání, rozdělených dle místa jejich pracoviště (základní nebo mateřská škola) a dle regionu, kde bylo provedeno dotazníkové šetření (region Mladá Boleslav a region Praha – konkrétně účastníci dalšího vzdělávání v Pedagogickém centru Praha).

Celková návratnost dotazníků byla 86 %. V Praze bylo rozdáno celkem 450 dotazníků, z toho 200 pedagogickým pracovníkům ze základních škol (vrátilo se 193) a 250 z mateřských škol (vrátilo se 162). V Mladé Boleslavi bylo rozdáno celkem 278 dotazníků, z toho na základních školách 175 dotazníků a na mateřských školách 103 dotazníků. Vrátilo se celkem 227 vyplněných dotazníků, z toho 145 ze základních škol (z čehož následně 4 musely být vyřazeny pro neúplné vyplnění) a 82 z mateřských škol.

Vyhodnocení získaných dat bylo provedeno jednorozměrnou statistickou analýzou, pomocí modusu, aritmetického průměru, směrodatné odchylky a kontingenčních tabulek.

3.2 Porovnání názorových postojů k důležitosti kompetencí mezi pedagogickými pracovníky v mateřských a základních školách

Pedagogičtí pracovníci z mateřských škol v regionu Mladá Boleslav (soubor [S1_m]) nejčastěji všechny předložené kompetence hodnotili jako nejdůležitější. Nejfrekventovanější užívanou hodnotou z nabízené numerické škály bylo číslo 1. Toto zjištění bylo velice překvapující, neboť ze závěrů polostrukturovaných rozhovorů vedených ve všech mateřských školách zapojených do výzkumného šetření plynuly značně rozporuplné názory na Rámcový program vzdělávání v mateřské škole. Na jednu stranu byla zaznamenána značná averze k tomuto materiálu a na druhou stranu většina učitelek označila předložené kompetence za nejdůležitější.

Názory pedagogických zaměstnanců z mateřských škol, kteří se účastnili dalšího vzdělávání v Praze (soubor [S1_p]) nebyl tak jednoznačný jako u souboru [S1_m]. U 22 kompetencí sice nejčastěji přiřazovanou numerickou hodnotou bylo číslo 1, které dané kompetence charakterizovalo jako nejdůležitější kompetence pro vstup dítěte do základní školy. Avšak dalším 13 kompetencím bylo přiděleno až druhé pořadí na škále důležitosti. Kompetenci K_{j8} (znát některá písmena, poznat napsané své jméno) nejvíce respondentů označilo za tzv. hraničně důležitou, neboť jí přidělili na numerické škále číselnou hodnotu 5.

Pedagogičtí pracovníci ze základních škol v regionu Mladá Boleslav (soubor [S2_m]) pouze u poloviny (17) předložených kompetencí nejčastěji volili nejdůležitější označovanou pozici (tzn. číslo 1 na numerické škále). Většinu dalších předložených kompetencí sice považovali za důležité, avšak ne za nejdůležitější, např. u pěti nabízených kompetencí nejčastěji označovanou hodnotou bylo číslo 3 a u dvanácti předložených kompetencí se jednalo o nejčastější hodnotu 2. V případě kompetence Kj8 (znát některá písmena, poznat napsané své jméno) nejfrekventovaněji označovanou hodnotou bylo číslo 10. To znamená, že tato kompetence byla nejčastěji hodnocena za nepodstatný až zbytečný předpoklad pro vstup dítěte do základní školy. Ještě v případě kompetence Kp7 (tvořit z různých materiálů s využitím různých technik) převažovalo negativní stanovisko učitelské veřejnosti k důležitosti dané kompetence, neboť nejčastěji se vyskytující hodnotou bylo číslo 8.

Pedagogičtí pracovníci ze základních škol (soubor [S2_p]), kteří se účastnili dalšího pedagogického vzdělávání se shodovali se souborem [S2_m] v negativním postojovém ohodnocení kompetence Kj8 (znát některá písmena, poznat napsané své jméno), neboť taktéž nejfrekventovanějším numerickým hodnocením bylo číslo 10. Podobně nepodstatné místo, dokonce o jednu pozici nižší (číselné označení 9) ve srovnání se souborem [S2_m] bylo přiděleno kompetenci Kp7 (tvořit z různých materiálů s využitím různých technik). Další nejvyšší frekvence číselné hodnoty 9 byla zjištěna u kompetence Kc9 (těšit se z estetických zážitků, z poznání přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním). Nejfrekventovanější numerickou hodnotou bylo číslo 2 u 15 kompetencí, následovalo číslo 1 u 14 kompetencí a číslo 5 u dvou kompetencí souvisejících s významem hry v předškolním období, konkrétně Kp6 (vyjádřit své představy hrou, výtvarnou, hudební, pohybovou či dramatickou činností) a Kc4 (organizovat dětským způsobem hru a společenské činnosti).

Pomocí numerické škály bylo možno změřit vyjádření postojů respondentů k jednotlivým předloženým kompetencím, avšak je nutno si uvědomit, že se vždy jednalo o subjektivní vyjádření respondenta, které mohlo být různě modifikované či korigované, což do jisté míry by mohlo ovlivnit objektivizaci získaných údajů. Postojové názory k důležitosti předložených kompetencí budoucího školáka se ve většině případů u všech podsouborů shodovaly. Na základě vypočítaného modusu u jednotlivých kompetencí byla zjištěna maximální shoda všech souborů u 13 předložených kompetencí, u nichž nejfrekventovanější hodnotou bylo číslo 1. Dále u 15 předložených kompetencí se modus pohyboval ve variačním rozpětí 1 – 2, což dokazovalo shodu na vysoké důležitosti dané kompetence. Lze tedy shrnout, že většinu předložených kompetencí 28 (tj. 78 % z 36 předložených kompetencí) považovali pedagogové preprimárního i primárního stupně za velmi důležité pro vstup dítěte do základní školy.

Názorové rozdíly byly zjištěny u pěti kompetencí, a to převážně mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol a základních škol. U souborů [S1_m] a [S1_p] se nejčastěji vyskytovalo číselné hodnocení ve variačním rozpětí 1 - 2, avšak u souborů [S2_m] a [S2_p] ve variačním rozpětí 3 – 5, což je možno interpretovat, že učitelé primárního stupně sice daných pět kompetencí respektují jako určitý předpoklad dítěte k zahájení školní docházky, ale nepřikládají mu tak vysokou důležitost jako učitelky mateřských škol.

Nejvíce názorových rozdílů bylo zaznamenáno u třech kompetencí (Kj8, Kp7 a Kc9), kde se markantně odlišovaly názory pedagogických pracovníků z mateřských od názorů pedagogických pracovníků základních škol. U 22 % předložených kompetencí byly zaznamenány rozdíly mezi výzkumnými soubory [S1] a [S2] v hodnocení jejich důležitosti. Tímto je potvrzena pravdivost hypotézy [H1], neboť většina pedagogických pracovníků

preprimárního stupně se shodla na důležitosti předložených kompetencí s většinou pedagogických pracovníků primárního stupně.

Na základě porovnání průměrného kvantifikovaného vyjádření názorů k důležitosti kompetencí bylo zjištěna shoda mezi pedagogy primární školy bez ohledu na region, kde bylo šetření provedeno. Směrodatná odchylka je relativně nižší u respondentů [S1_p] a [S2_p], kteří se zúčastnili dalšího vzdělávání, což dokazuje že jejich postojové názory k důležitosti kompetencí byly vyrovnanější. Nejvyrovnanější názory vzhledem k aritmetickému průměru daného podsouboru měli pedagogičtí pracovníci základních škol, kteří se účastnili dalšího vzdělávání (soubor [S2_p]). Na základě tohoto zjištění je možno se domnívat, že učitelé, kteří měli vyšší vzdělání či se účastnili dalšího pedagogického vzdělávání, se v názorech na důležitost kompetencí méně odlišovali. Avšak je nutno ho chápat jako hypotetické tvrzení, které je potřeba ověřit vícerozměrnou statistickou analýzou dat. Učitelé základních škol (22 %), kterým byl dotazník předložen na akcích dalšího vzdělání (jehož hlavní organizátorem bylo Pedagogické centrum v Praze) doporučovali zobecnit a zestručnit formulace všech kompetencí, konkrétně vyškrtnutím vysvětlení v závorkách a navrhovali doplnění těchto kompetencí:

- manuální zručnost (používat nůžky, držení tužky a štětce)
- pracovní samostatnost
- základní sebeobslužnost
- přirozená dětská aktivita

Respondenti se středoškolským vzděláním měli více různorodé názory na důležitost jednotlivých kompetencí než respondenti s vysokoškolským vzděláním, i když nejvíce frekventovanou numerickou hodnotou bylo číslo 1. Dotazníkovou metodou se podařilo získat regionální (pedagogičtí pracovníci mateřských a základních škol z regionu Mladá Boleslav) názorové postoje k důležitosti předložených kompetencí, které bylo možno porovnat s názory učitelské veřejnosti (pedagogičtí pracovníci mateřských i základních škol z různých regionů), která se účastnila dalšího pedagogického vzdělávání v Praze. Žádný z 588 respondentů nevyužil možnosti navrhnout vlastní systém kompetencí, nejvíce připomínek a návrhů prezentovaly učitelé primárního stupně, kteří se účastnili dalšího vzdělávání. Nejméně připomínek, které se týkaly především formulačních úprav některých kompetencí, měly učitelky a ředitelky mateřských škol z regionu Mladá Boleslav.

Názory respondentů s dosaženým vysokoškolským vzděláním (bez ohledu na pracovní působiště v resortu školství) byly podstatně vyrovnanější, a to jak při určování nejdůležitějších, ale i nedůležitých až zbytečných kompetencí, než u respondentů s dosaženým středoškolským vzděláním. Respondenti se středoškolským vzděláním sice patřili k zastáncům většího počtu nejdůležitějších kompetencí (označených na numerické škále číslem 1), ale daleko více se názorově různili na ostatní kompetence, ke kterým respondenti s vysokoškolským vzděláním zaujali např. celkově odmítavý postoj.

Zajímavé zjištění přinesla vícefaktorová analýza, která poodhalila možné závislosti, které iniciují respondenty k názorové volbě důležitosti kompetencí. Významná závislost mezi nejednotností v názorových postojích k důležitosti předložených kompetencí byla prokázána u dosaženém vzdělání respondentů. Nebyla však potvrzena významná závislost mezi názorovými postoji vedoucími k určení důležitosti kompetence a pedagogickou praxí a věkem respondentů, ale byla prokázána závislost názorových postojů učitelské veřejnosti na dosaženém vzdělání.

Při rekapitulaci zjištěných výsledků bylo dokázáno, že mezi názory pedagogů předškolního a primárního vzdělávání z velké části neexistovaly markantní rozdíly, ale byly prokázány určité diference, čímž byla potvrzena pravdivost druhé hlavní hypotézy [H1] a současně i pravdivost třetí hlavní hypotézy [H2]. Je nutno podotknout, že veškeré závěry z ověřování hypotéz jsou sice významnými zjištěními, které naznačují různorodost problematiky stanovení klíčových kompetencí „budoucího školáka“, ale i problematiky diagnostiky školní připravenosti a školní zralosti. Získané informace není možno absolutizovat, neboť byly zkoumány na vybraném vzorku populace a omezenými prostředky. Současně je nutné respektovat, že zjištěné výsledky nejsou jen obrazem zkoumané problematiky, ale jsou součástí měnícího se lidského života, jehož všechny příčinné vztahy nejsme schopni odhalit či pochopit.

4. Kompetence dítěte předškolního věku jako předpoklad úspěšného zvládnutí role školáka

Předškolní dítě, které vstupuje do 1. třídy základní školy by mělo být schopno přijmout novou roli školáka a současně by mělo být vybaveno souborem klíčových kompetencí, které mu usnadní adaptaci na školní práci (učení). Na základě výsledků výzkumného šetření (pilotní studie i dotazníkového šetření) a studia odborné literatury byl sestaven komplex klíčových kompetencí „budoucího školáka“:

1. Jazykové a komunikační kompetence
2. Sociální a interpersonální kompetence
3. Hodnotové a postoje kompetence
4. Psychologické a fyzické kompetence
5. Motorické a manuální kompetence
6. Informační a poznávací

Jazykové a komunikační kompetence

- artikulační přesnost řečového projevu
- používání jazykových dovedností k aktivní komunikaci
- porozumění řeči a následná reprodukce

Sociální a interpersonální kompetence

- potřeba sociálního kontaktu
- adaptace na školní prostředí a respektování základních norem
- akceptace a identifikace sociální role žáka

Hodnotové a postoje kompetence

- motivace k učení
- emoční regulace a autoregulace
- aktivita, seberealizace a sebedůvěra

Psychologické a fyzické kompetence

- schopnost vizuální, verbální a sluchové analýzy, syntézy a koordinace
- koncentrace pozornosti, úmyslné zapamatování, názorné myšlení
- fyzická odolnost
- Motorické a manuální kompetence
- základní sebeobsluha
- manuální zručnost a tvořivost
- senzomotorická koordinace

Informační a poznávací kompetence

- smyslové poznávání reality a diferenciací podnětů
- orientace v základních informacích a tvorba základních pojmů
- základní zpracování a prezentování informací ve všech oblastech (matematické, jazykové, literární, dramatické, hudební, výtvarné, tělesné, technické, ekologické atd)

5. Závěr

Navržené klíčové kompetence dítěte na konci předškolního období nejsou kritikou klíčových kompetencí stanovených v Rámcovém programu předškolního vzdělávání. Důležitost tohoto materiálu není vyvracena ani zpochybňována, avšak na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření, existuje určitá nejednotnost v názorových postojích zainteresované učitelské veřejnosti ppreprimárního a primárního vzdělávání. Z tohoto důvodu by bylo vhodné provést rozsáhlejší výzkum ke stanovení klíčových kompetencí „budoucího školáka“, a to jak u pedagogů preprimárního a primárního stupně, ale i mezi pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. Předložený návrh klíčových kompetencí „budoucího školáka“ postihuje více stránek dětské osobnosti a vychází z požadavků vazby vývojové psychologie, preprimárního vzdělávání, primárního vzdělávání a pedagogické dokumentace. Snahou bylo zestručnění počtu klíčových kompetencí a současně pojmová konkretizace.

Literatura:

Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha, Portál 1999.

Řezáč, J.: Sociální psychologie. Brno. Paido 1998.

Hartl, Hartlová, H.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha, MŠMT 2001.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Praha, VÚP 2001.

Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Praha, VÚP 2002.

Kropáčková, J.: Podíl institucionální předškolní výchovy při posuzování školní zralosti. (Dizertační práce) Praha, PedF UK 2002.

Opravilová, E.: Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In.: Předškolní a primární pedagogika. Praha, Portál 2001.

České vzdělání & Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha, Tauris 1999.