



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PŘEDSTAVA PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ O ŠKOLE.

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Ilona Jiskrová**
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ilona Jiskrová**
Osobní číslo: **P08000253**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Představa předškolních dětí o škole.**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v ý p r a c o v á n í :

Cíl práce:

Pomocí rozhovoru a kresby zjistit obecnou představu předškolních dětí o škole.

Na základě analýzy kresby a rozhovoru popsat zjištěné představy u dvou typů mateřských škol.

Požadavky:

Studium odborné literatury k tématu.

Popis a příprava metod pro výzkum, využití psychodiagnostických materiálů, návštěvy mateřských škol, sběr dat, kresba - představy o škole a její analýza.

Vyhodnocení získaných poznatků.

Metody:

pozorování, rozhovor, analýza kresby

Pozorování, rozhovor, diagnostické materiály, analýza kresby

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie . Liberec: Technická univerzita,2007. ISBN 978-80-7372-213-5

PIAGET, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál,1997. ISBN 80-7178-146-0

OPRAVILOVÁ, E.: Předškolní pedagogika I. Liberec: Technická univerzita,2002. ISBN 80-7883-656-3

DAVIDO, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál,2001. ISBN 80-7178-449-4

GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál,2003. ISBN 80-7178-799-2

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 4. vyd. přeprac. a dopl. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jitka Josífková

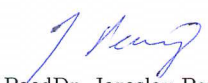
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **13. dubna 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2014**


doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.


doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 10. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji PhDr. Jitce Josífkové za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, připomínky a informace, které mi během psaní poskytla.

Děkuji také kolegyním z Mateřské školy Tanvald - Šumburk a kolegyním z Montessori mateřské školy v Jablonci nad Nisou za velkou vstřícnost a ochotu pomoci mi při realizaci pedagogického šetření.

Všem členům své rodiny děkuji za lásku, trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu psaní diplomové práce a po celou dobu studia projevovali.

Abstrakt

V první části diplomové práce je uváděn teoretický základ, ze kterého bylo vycházeno při vlastním pedagogickém šetření. Tato část charakterizuje předškolní věk se všemi jeho specifiky.

V praktické části pomocí pozorování, rozhovoru a kresby je zjišťována obecná představa budoucích žáků prvních tříd o škole. Analyzovány a popisovány jsou představy žáků dvou rozdílných typů mateřských škol.

Praktická část je uzavřena shrnutím a zhodnocením dat získaných na základě pedagogického výzkumu.

Klíčová slova:

předškolní věk, psychický vývoj, tělesný vývoj, představy, rozvíjení představ, analýza dětských představ o škole, kresba, interpretace kresby a rozhovoru.

Abstract

In the first part of this thesis is mentioned a theoretical basis which proceeds to a pedagogical research. This part describes a pre-school age with all its specifics.

In the practical part, with the help of observation, interview and drawing, is being found out a general idea of first grade pupils about school. Ideas of pupils from two different types of kindergartens are being analysed and described.

The practical part is concluded with a summary and evaluation of data gained from the pedagogical research.

Key words:

pre-school age, psychological development, physical development, ideas, developing of ideas, analysis of children ideas about school, drawing, interpretation of drawing and interview

OBSAH

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Charakteristika předškolního věku.....	12
1.1 Tělesný vývoj.....	14
1.2 Psychický vývoj	16
1.3 Socializace	23
1.3.1 Socializace v předškolním věku	24
2 Představivost a fantazie.....	26
2.1 Představivost.....	26
2.2 Teorie kognitivního vývoje J. Piageta	28
3 Fantazie	32
4 Rozvíjení představ dětí v předškolním věku.....	35
4.1 Vliv rodiny na vývoj a představy dítěte.....	35
4.2 Vliv sourozence na utváření představ	36
4.3 Vliv mateřské školy na vývoj dítěte	37
4.4 Vliv médií na utváření představ.....	38
5 Kresba	41
5.1 Vývoj kresby v předškolním období.....	42

6	Strach ze školy	46
	PRAKTICKÁ ČÁST (EMPIRICKÁ).....	49
7	Výzkumné šetření.....	49
7.1	Cíle výzkumu.....	49
7.2	Příprava na výzkumné šetření.....	49
7.3	Metody výzkumné práce.....	51
8	Průběh pedagogického výzkumu	55
8.1	Výzkumný vzorek.....	55
8.2	Průběh pedagogického výzkumu v MŠ Tanvald - Šumburk	56
8.3	Průběh výzkumu v MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou.....	57
8.4	Interpretace kreseb a individuální rozhovory	59
8.4.1	Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z MŠ Šumburk	59
8.4.2	Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z Montessori MŠ.....	70
8.5	Analýza představ.....	81
8.5.1	Analýza představ dětí z MŠ Šumburk	82
8.5.2	Analýza představ dětí z MŠ Montessori.....	84
9	Diskuse.....	88
10	Závěr.....	90
11	POUŽITÁ LITERATURA.....	93

12	Seznam příloh.....	97
----	--------------------	----

Seznam použitých zkratk

aj. - a jiné

apod. – a podobně

atd. - a tak dále

mj. – mimo jiné

MŠ - mateřská škola

např. - například

tzn. - to znamená

tzv. – tak zvaný

ZŠ – základní škola

Úvod

Většina dětí se do školy těší. Spoustě rodičů ale i některým budoucím prvňáčkům však dělá vstup do první třídy starosti. Nástup dítěte do školy je skutečně velká změna, která se nějakým způsobem dotkne všech členů rodiny. Školní docházka je povinná, ne dobrovolná jako ve školce. Dítě nemůže zůstat doma s maminkou a mladším sourozencem nebo s babičkou, která přijela na návštěvu. Do školy se musí každý den. Bude třeba chodit na jiné místo a v jinou dobu než do školky, možná bude potřeba naučit se samostatnou cestu do školy. Bude nutné si vyčlenit čas na odpolední domácí přípravu do školy. Současná škola je na spolupráci s rodinou poměrně náročná. Od rodičů se očekává, že na domácí přípravu denně dohlédnou a že zpočátku ji budou dělat spolu s dítětem.

Rodiče si zpravidla uvědomují, co by měli v souvislosti s nástupem dítěte do školy očekávat. Uvědomují si ale, jak zátěžová situace je nástup do první třídy ZŠ pro jejich dítě? Dovedou si představit, na co všechno si bude muset jejich dítě zvykat, s jakými novými nároky se bude muset vyrovnat? Vědí, jak dítěti novou situaci usnadnit? Prezентují rodiče povinnou školní docházku dítěti jako něco pozitivního nebo alespoň jako něco normálního, obvyklého, ale ne špatného či děsivého? Mluví s dítětem o tom, jak to bude ve škole zajímavé, co se tam všechno naučí? Najdou si čas a vyprávějí dítěti, jaké to bylo, když sami byli malí a začali chodit do školy? A zajímají se vůbec budoucí prvňáčci o to, co je v novém prostředí všechno čeká? Dokážou si to vůbec představit? Jak se jejich očekávání s blížícím se nástupem školní docházky mění? Má na utváření představ dětí vliv výchovné prostředí? Liší se nějak představy o škole u dětí z různých výchovných prostředí a předškolních zařízení?

Tyto a další otázky mne jako vychovatelku a budoucí učitelku dětí mladšího školního věku v souvislosti s jejich nástupem do základní školy vždy napadaly. Pedagog je právě ten, který jako první pracuje s jejich představami. Důležitá je motivace dětí pro další vzdělávání. Pedagogové na prvním stupni by měli dětem porozumět, chápat je, být tolerantní. Je potřeba vědět s čím děti do školy přicházejí, co vědí, jak uvažují a reagují. Na tyto představy je potřeba navázat a

využít jich při tak důležitém kroku, jakým je bezpochyby vstup do základní školy. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že se ve své diplomové práci na ně pokusím najít odpovědi.

V první části své diplomové práce tedy uvádím teoretický základ, ze kterého jsem vycházela při vlastním pedagogickém šetření. Tato část charakterizuje předškolní věk se všemi jeho specifiky.

V praktické části pomocí rozhovoru a kresby zjišťuji obecnou představu budoucích prvňáčků o škole. Popisuji a analyzuji představy dětí dvou různých typů mateřských škol.

Praktickou část uzavírám shrnutím a zhodnocením dat získaných na základě výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika předškolního věku

Období **od 3 do 6 let** nazýváme obvykle předškolním věkem nebo předškolním dětstvím (Střelec, et al. 1992, s. 147). V této tříleté vývojové fázi navštěvuje dítě zpravidla mateřskou školu. Jako v předchozích vývojových obdobích, dochází i nyní k řadě **tělesných a psychických změn**. Výrazného pokroku v tomto období dosahuje dítě především v **oblasti myšlení, paměti a koncentrace pozornosti**. Začínají se rozvíjet individuální psychické vlastnosti a **osobnost** dítěte začíná získávat své zvláštnosti.

Dítě vyžaduje, a současně pro život potřebuje, dostatek **pohybu, motorika** se stále zdokonaluje, je koordinovanější a hbitější. Ke konci předškolního období dítě většinou dobře zvládá nácvik tanečků - dělá plynulé a elegantní pohyby, učí se plavat, lyžovat, umí jezdit na kole. Motorickou obratnost spojenou s vědomou činností vyžaduje také sebeobsluha. Dítě se svléká a obléká, obouvá, obslouží se při jídle i při hygienických úkonech. Zde je již zapotřebí také jemné motoriky, zejména dobře koordinovaných pohybů prstů ruky.

Na vývoj jemné motoriky má velký vliv **kresba**. Dítě se zabývá kresbou ještě před dosažením 3. roku, ale to jde o pouhou motorickou činnost (čmárání). Teprve když čáry a kolečka pro ně začínají mít smysl, mluvíme o činnosti tvůrčí. Předškolní dítě se při kresbě neřídí skutečností, ale představou, kterou o věci má. Proto v jeho kresbě nacházíme tzv. transparenci, kdy na obrázku vidíme předměty, které by jinak vidět nebyly. Koncem předškolního období bývá už kresba dobře vyvinutá, děti kreslí lidské postavy a detaily, různé předměty a události, s nimiž mají zkušenosti a které jsou spojeny s citovým zážitkem. Vedle kresby patří v předškolním věku k oblíbeným činnostem také malování a modelování. Pokroky v jemné motorice jsou dále patrné při hrách se stavebnicemi, pískem, plastelínou nebo modelářskou hlinou. (Střelec, et al. 1992, s. 146)

Od věku čtyř let se také zcela zřetelně projevuje **dominance vedoucí ruky** a ubývá dětí, u nichž není ještě vyhraněna. Předškolní věk je období, kdy by se mělo definitivně rozhodnout, zda dítě bude „pravák“ nebo „levák“.

Dítě předškolního věku má oproti předchozímu vývojovému období větší **slovní zásobu**. Rádo mluví, poslouchá pohádky a příběhy. Učí se zpívat a odříkávat krátké říkanky a básničky. Dítě je v této době velmi zvědavé, o vše se zajímá, na všechno chce znát odpověď.

Nejdůležitější a nejtypičtější činností v předškolním věku je **hra**. V dětském životě má nezastupitelnou roli. Je to hlavní a nejpřirozenější dětská činnost, kterou by dospělí měli v co největší míře podporovat. Dětská hra má mnoho podob a mnoho významů. Jejím charakteristickým znakem je její spontánnost a samoúčelnost - dítě si hraje pro hru samu, ne pro nějaký konkrétní výsledek. „*Hra je úzce spjata s biologickými potřebami dítěte, především s jeho potřebou aktivity a pohybu, poznávání a fantazie*“. (Střelec, et al. 1992, s. 144) Z tohoto hlediska hra také pomáhá řešit rozpor mezi touhami dítěte a jeho reálnými možnostmi. Každá hra je doprovázena silným emocionálním vzrušením. Užitek ze hry spočívá zejména v tom, že se při ní dítě, a to aniž by si to uvědomovalo, učí a získává zkušenosti, osobitou formou poznává svět a ve skupinových hrách se učí zvládat formy sociálního styku. Základní formování volných a mravních kvalit osobnosti začíná u dítěte rovněž při hře. „*Hra má také velký význam pro jeho rozumový vývoj, pro rozvoj všech poznávacích procesů, tedy vnímání, představivosti, myšlení i řeči, cvičí se také paměť a pozornost*“ (Střelec, et al. S. 144, 145). Základní povinností rodičů a vychovatelů je umožňovat dítěti, které touží po hře, co nejbohatší využití v této činnosti.

V období od 3 do 6 let dochází také k významnému rozvoji myšlení a řeči. **Myšlení** předškoláka charakterizujeme jako tzv. konkrétně názorné. Děti v tomto období zpracovávají velké množství informací, ke kterým přistupují aktivně - jsou velmi zvědavé, proto se toto vývojové období někdy nazývá „*věkem otázek*“ (Střelec, et al. 1992, s. 145). Charakteristickým rysem předškoláka je **magičnost**

myšlení. Dítě si běžně mění objektivní fakta podle svého vlastního přání (Vágnerová, 2007, s. 78).

Diferencují a obohacují se také **city**. Mezi 4. a 5. rokem se vyvíjejí tzv. vyšší city, kdy dítě postupně odlišuje správné od nesprávného. Při poslechu hudby, pohádek nebo při kreslení se rovněž rozvíjejí prvky estetického cítění.

Dítě si začíná postupně osvojovat základní dovednosti a kompetence potřebné pro začleňování do společnosti, správnou **socializaci**.

V předškolním období se začíná formovat osobnost dítěte, vyhraňují se jednotlivé vlastnosti. Lze pozorovat temperamentové projevy předškoláka, které jsou patrné v emocionalitě a ve stylu činnosti. Utvářet se začínají i první náznaky charakterových rysů.

Při formování předškolního dítěte má stále **převažující postavení rodina**, přestože dítě navštěvuje mateřskou školu. Vedle matky se také otec a celý způsob života širší rodiny stává stále důležitějším výchovným činitelem. V tomto období dítě přijímá v podstatě všechna výchovná opatření. Každé uznání a pochvalu za úspěch či pozitivní snažení dítě nejen dychtivě přijímá, ale povzbuzuje ho také v jeho činnostech. Tím se prohlubuje citový vztah mezi dítětem a jeho rodiči, dítě se cítí milováno a v bezpečí, a proto prospívá po stránce tělesné, rozumové a citové.

Celý vývoj směřuje k dosažení psychické, sociální a tělesné zralosti, která je nezbytná ke vstupu do školy. Konec předškolního období není určen fyzickým věkem, ale sociálně, tzn. nástupem dítěte do základní školy. (Střelec, et al. 1992, s. 145)

1.1 Tělesný vývoj

V předškolním věku nastávají u dítěte významné změny v tělesných a pohybových funkcích. V tomto věku dochází k rozvoji tělesné konstrukce dítěte. Tělesné rozměry dítěte ve věku 3 - 4 roků se zřetelně zvětšují.

Od začátku čtvrtého roku nastupuje pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo. Pro dítě je charakteristický především **výškový růst** v průměru o 5 - 10 cm za rok, prodlužují se dolní a horní končetiny, což je samozřejmě doprovázeno zvyšováním hmotnosti cca o 2 - 3 kg za rok a nárůstem svalové hmoty. Děti ztrácejí typickou baculatost, zaoblený typ postavy s větším množstvím podkožního tuku je vystřídán vytáhlou postavou s menším množstvím podkožního tuku. Hovoříme o období první vytáhlosti. Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. V předškolním věku se vyvíjejí hlavně velké svaly. Svalstvo je měkké a oblé, svaly dětí mají vyšší obsah vody a snadno se unavují. Od šestého roku se nepoměr ve vývoji velkých a malých svalů začíná vyrovnávat.

Pokračuje osifikace kostry, dokončování prořezávání mléčných zubů, rozvíjí se podélná a příčná klenba nohy. (Drlíková, et al. 1992, s. 122).

V průběhu předškolního období vzrůstá výkonnost vnitřních orgánů, zejm. srdce a plic. Zdokonaluje se stavba a funkce nervové soustavy. Zvyšuje se výkonnost nervových buněk. V důsledku intenzivního rozvoje a vlivu mozkové kůry na celkový psychický vývoj dítěte jsou i pohyby dokonalejší, účelnější, závislejší na vědomí, automatizují se a stávají se plynulými. Zlepšuje se pohybová **koordinace** a rovnováha. Děti zvládají chůzi i běh, skákání, chůzi do schodů. Chůzení se zautomatizovává a tím se vytváří individuální styl chůze. V tomto věku je velice ohrožena páteř dítěte osvojením špatných pohybových stereotypů. Předškolní děti jsou mimořádně tělesně aktivní, což můžeme pozorovat při nejružnějších pohybových aktivitách a cvičeních. Koncem předškolního období zvládnou základy některých sportovních činností jako např. plavání, lyžování, jízdy na kole nebo bruslení. Rády se zapojí do sportovních, míčových a pohybových her. Postupně by dítě mělo zvládat sebeobslužné činnosti (hygienické návyky, samostatné oblékání, zavazování tkaniček, úklid hraček atd.). (Drlíková, et al. 1992, s. 122).

Svůj vliv sehrávají i genetické dispozice. Ve výrazu obličeje a fyzických proporcích se projevují charakteristické rysy zděděné po předcích. Také se objevují nápadné pohlavní rozdíly.

Rozvíjí a zdokonaluje se praxe. Ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má vliv na rozvoj **jemné motoriky**. Souhrn jemného svalstva prstů tak ovlivňuje (zpřesňuje, zjemňuje) pohybovou koordinaci a manipulaci s předměty. Dítě zvládá uchopení tužky a kreslících prostředků, zavazuje si tkaničky, rozepíná knoflíky, umí jíst příborem a umí manipulovat s drobnými předměty. (Drlíková, et al. 1992, s. 122).

Po čtvrtém roce života se začíná vyhraňovat dominance jedné ruky, tzv. **lateralita**. „Pod pojmem lateralita rozumíme nerovnoměrné využívání párových hybných a senzorických orgánů. Lateralita je odrazem dominance mozkových center. Nejznámější projevy laterality jsou praváctví a leváctví.“ (Kocurová, 2002, s. 4). Tato dominance je vrozená.

1.2 Psychický vývoj

Vývoj obecně se chápe jako přechod od méně dokonalého k dokonalejšímu a až do dospělosti má charakter stále většího osamostatňování. Psychický vývoj jedince pak zahrnuje vznik a postupný rozvoj psychických vlastností a procesů. Změny probíhají v kvantitě i v kvalitě a směřují od jednoduchosti ke stále větší složitosti.

Vágnerová (2007, s. 4) charakterizuje psychický vývoj jako „proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci v rámci celé osobnosti. Projevuje se kvantitativními i kvalitativními změnami, zahrnuje nárůst, úbytek i změnu různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule, ale i vývojovými skoky.“

Psychický vývoj neprobíhá plynule. Období s mnoha změnami střídají období klidnější (latence), existují vývojové skoky a fáze stabilizování. Člověk zejména v raných obdobích prochází tzv. krizovými (senzitivními) fázemi vývoje. Jsou to relativně přesně časově vymezená období, kdy se jedinec musí setkat s určitým podnětem, aby se mohla vytvořit určitá schopnost. V této době je jedinec k příslušným podnětům ve zvýšené míře vnímavý.

Psychický vývoj zahrnuje tři hlavní oblasti:

1. **Biosociální vývoj** sebou nese tělesný vývoj a veškeré proměny s ním související.
2. **Kognitivní vývoj** představuje psychické procesy spojené s lidským poznáváním. Jsou to schopnosti jedince, které využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, učení a rozhodování.
3. **Psychosociální vývoj** se zaměřuje na proměny subjektivního prožívání, osobnostní a sociální charakteristiky, mezilidské vztahy a sociální pozice. Tento proces bývá také označován jako socializace a ve značné míře bývá ovlivněn vnějšími faktory z oblasti sociokulturní. Nezastupitelný vliv má především rodina, vrstevníci, instituce (MŠ, ZŠ), média, ale i prostředí, v kterém se jedinec pohybuje.

Jednotlivé oblasti psychického vývoje se významným způsobem vzájemně ovlivňují.

„Psychický vývoj každého jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Mohou být obecnější i specifitější, díky nim se každý jedinec od ostatních lidí nějakým způsobem liší, ale zároveň se jim v mnoha směrech podobá.“ (Vágnerová, 2007, s. 4)

Rozvoj různých psychických vlastností ovlivňuje také souhrn genetických dispozic. V individuálním genotypu je zakódován osobní rozvoj jedince, který je specifický svou variabilitou v procesu zrání a dosažením určité úrovně jednotlivých funkcí v určitém období.

Poznávání v předškolním věku je zaměřeno na nejbližší svět. Postupně se mění a přechází od předpojmového myšlení k názornému a intuitivnímu. Dle Švingalové (2003, s. 37) jde o myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci, vázané na přítomnost. Je nepřesné a nerespektuje zákony logiky. Děti v předškolním věku ještě nedokážou posuzovat situace z více hledisek.

Vágnerová (2007, s. 78) ve své knize charakterizuje některé typické způsoby **myšlení** dětí v předškolním věku:

Myšlení předškolního dítěte je typické svým **egocentrismem** a vázaností na přítomnost a vnější znaky. Subjektivně podmíněná redukce informací a tendence ulpívat na jednom, percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný převzala Vágnerová od J. Piageta a nazývá ho **centrace**. Egocentrický způsob uvažování znamená ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení názoru odlišného. Důsledkem sebestřednosti myšlení je pak zkreslování takové reality, která dítěti z nějakého důvodu nevyhovuje, např. pokud je neúplná, subjektivně ohrožující nebo ji dítě nedokáže pochopit, neváhá skutečný stav věcí doplnit nebo překroutit. Dítě je přesvědčené o tom, že svět je přesně takový, jak se mu jeví. Věří, že jeho názor je jediný možný, správný a platný. Ve svých úsudcích hodně spoléhá na nápadné vnější znaky, přičemž ignoruje ostatní, méně nápadné vlastnosti objektů.

Je proto důležité rozlišovat způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, ale také jakým způsobem tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

Pro tento věk je typická velmi živá představivost, a to tak živá, že představy dítě občas přimíchá k realitě. Pojmem **magičnost** se tedy označují tendence dětí pomáhat si při orientaci dění ve světě fantazií. Právě fantazie je pro děti velmi důležitá, pomáhá jim, aby byl svět pro ně přijatelný a srozumitelný. Nespatřují velký rozdíl mezi skutečností a fantazií, proto si běžně mění objektivní fakta podle svého vlastního přání.

„Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám.“ (Vágnerová, 2007, s. 83).

Fantazie a představivost dítě provází při všech jeho činnostech, při hře, kresbě, vyprávění, prožívání. Má vliv na tvořivost a emoční stránku osobnosti. Je vázána na zkušenosti dítěte, proto nepodléhá zákonům logiky. Fantazie a představy pomáhají dětem porozumět světu. Někdy dochází u dětí k propojení

fantazie a skutečnosti, potom mluvíme o tzv. **konfabulaci**, nebo li nepravé lži. Dítě v tomto věku málokdy lže v pravém slova smyslu - lež je totiž složitá mentální operace, kterou předškolák neovládá. O pravdivosti svých tvrzení je dítě naprosto přesvědčeno a ze svého hlediska tedy nelže, pouze nedokáže odlišit fantazii od reality, protože doposud postrádá logickou regulaci. Podobným způsobem mění i vzpomínky. Tím si dítě přizpůsobuje realitu vlastním potřebám, což má velký význam pro vyváženost jeho duševního života.

Mezi další typické znaky v myšlení předškolního dítěte můžeme zařadit také animismus, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus.

Animismus je projevem vývojového stádia dětského myšlení, ve kterém dítě ještě není schopno rozeznávat mezi živými a neživými objekty. Pojem animismus z antropologie do psychologie převzal Jean Piaget. V antropologii je animismus spojován s nejranějšími fázemi náboženství. Jedná se o víru v personalizované nadpřirozené bytosti a síly, jejichž projevy lze nalézt ve všech předmětech a jevech, které působí na člověka. Piaget animismem rozumí „*dětské sklony k propůjčování osobnostních vlastností a k přisuzování záměrnosti jednání neživým předmětům.*“ (In Jankových, 2011). To znamená, že dítě ve svém přemýšlení přičítá vlastnosti živých resp. lidských bytostí i neživým objektům. Tak dokáže světu lépe porozumět, když jej může takto interpretovat. Tento způsob výkladu světa navíc důvěrně zná z pohádek. V pohádkách a scénickém umění mohou zvířata, stromy, přírodní síly a jiné bytosti mluvit a jednat jako lidé a bajky často na zvířatech ilustrují lidské vlastnosti. V literatuře a v umění se od nejstarších dob objevují mluvící a jednající zvířata, větrům a stromům se přisuzuje lidská podoba, myšlenky nebo vůle. Lidské vlastnosti mohou nabývat i nebeská tělesa.

Antropomorfismus je v myšlení dětí patrný v nahlížení na květiny i živočichy. Mnoho dětí je přesvědčeno o tom, že rostliny i živočichové „cítí“, tzn. trpí, nebo si užívají stejným způsobem jako dítě samo. Věří např., že ulomení větve stromu je jako uříznutí lidské paže nebo že stromy nechávají své větve svěšené, když jsou nešťastné.

Arteficialismus v myšlení dětí se projevuje tak, že dítě si myslí, že vnější svět vytvořil nějaký člověk. Dítě se domnívá, že měsíc a hvězdy někdo dal na oblohu, že někdo do rána udělal na rybníce led nebo že někdo zasadil kameny a vyrostly mu hory apod.

Absolutismus je pevné přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Je to jeden z projevů dětské jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná.

Modelem, podle něhož předškolní dítě analogicky vysvětluje různá dění, je jeho vlastní prožívání a chování.

Znalosti a obecná informovanost mezi 5. a 6. rokem podle Švingalové (2003. s. 37) zaznamenává velký pokrok. Z unáhlených závěrů dítě postupně přechází k **zevšeobecňování** na základě získaných zkušeností. Dochází k rozvoji **pojmového myšlení**. Předškolák má základní informace o sobě, rodině a přírodě, umí vysvětlit základní jednotlivé pojmy a chápat jednoduché vztahy. Postupně se objevuje analyticko-syntetické myšlení, třídění a srovnávání.

Rozvoj paměťových schopností dle Vágnerové (2007) závisí na zrání příslušných mozkových struktur a na aktuální úrovni kognitivních schopností a zkušeností. Tzv. epizodická paměť se zpracovává a uchovává na základě osobní zkušenosti. Tyto vzpomínky bývají až do šesti let věku útržkovité, nepřesné a je jich málo. Jsou individuální, konkrétní a specifické. Rozvoj epizodické paměti souvisí s vývojem jazykových schopností. Pokud kognitivní vývoj není nějakým způsobem opožděn, mívají předškoláci poměrně dobrou mechanickou paměť. Nedělá jim tedy problém naučit se spoustu básniček a písniček. Krátkodobá paměť postupně přechází v dlouhodobou a začíná se rozvíjet i slovně logická, která je předpokladem pro plnění povinností ve škole.

Poměrně rychle se **rozvíjí i řeč a schopnost dorozumět se**. Vývoj řeči souvisí s vývojem myšlení. Slovní zásoba z asi 300 slov na počátku předškolního období se koncem období navyšuje asi na 3 500 (Drlíková, et al 1992), děti se vyjadřují v jednoduchých větách a krátkých souvětích. Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2010), řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný

význam. Napomáhá rozvoji myšlení a ovlivňuje kvalitu učení a poznávání. Stává se prostředkem komunikace. Sociální aspekt řeči slouží k utváření sociálních vztahů, dorozumění, vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině vrstevníků. Řeč a mluvený projev se stále zdokonalují, postupně se stávají plynulými a souvislými. Zlepšuje se úroveň vyjadřování, zvětšuje se aktivní slovní zásoba. Šestileté dítě již souvisle a smysluplně pojmenovává, popisuje obrázek, mluví ve větách a souvětích, užívá všechny druhy slov, mluví gramaticky správně.

S úrovní řeči a komunikačních schopností souvisí také rozvoj motoriky, úroveň sluchového a zrakového vnímání a vliv sociálního prostředí. Prostřednictvím samostatného pohybu a manipulací s předměty, kdy dítě má možnost předměty vidět, cítit, dotýkat se jich, získat informace a zkušenosti, zvyšuje svou úroveň řeči a komunikačních schopností. Nemalý vliv na rozvoj řeči sehrává rodina. *"Sociokulturní úroveň rodiny, její podnětnost, výchovný styl a úroveň řečového prostředí se stává zdrojem porozumění a modelem komunikace."* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 25).

Vnímání dětí předškolního věku je ovlivněno vlastními zkušenostmi, je tedy rovněž jako myšlení subjektivní a egocentrické, spojené s aktivní činností. Po pátém roce postupně dochází k rozvoji zrakové analýzy a syntézy. **Zrakové vnímání** se zaměřuje nejen na celek ale i na jednotlivé části, a tak dítě dokáže postřehnout i méně odlišné rozdíly.

Také **sluchové vnímání** významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči i myšlení. Proto je nutné, aby rodiče sluchové vnímání rozvíjeli čtením pohádek a říkanek. Podle Švingalové (2003) rytimizace říkanek napomáhá dítěti rozlišit dělení celku na části, rozlišovat a analyzovat jednotlivá slova i slabiky. Postupně tak dítě dokáže určit hlásku na začátku a konci slova, mezi 6. a 7. rokem života vnímá délku samohlásek a dokáže rozlišit měkké a tvrdé souhlásky.

Náš každodenní život je úzce propojen s **orientací v prostoru**. Tuto zkušenost získáváme na základě dlouhodobých zkušeností. Při utváření představ nám pomáhají zrak, sluch, hmat i motorické dovednosti. Prostorové vnímání

předškolních dětí není ještě tak přesné. Předměty nacházející se vpředu se jim jeví jako větší a naopak vzdálené předměty považují za malé. Poměrně dobře předškoláci rozlišují pojmy nahoře a dole. Postupně zvládají pojmy vpředu a vzadu, k orientaci vlevo a vpravo dospívají později. (Švingalová, 2003)

Schopnost vnímat **časové posloupnosti** se vyvíjí v průběhu vývoje relativně pozdě a také závisí na úrovni abstraktního myšlení. „*Při vnímání časového sledu jde o vnímání následnosti jevů, při vnímání času jde o rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti.*“ (Švingalová, 2003, s. 40). Děti v předškolním věku se řídí především přítomností, čas nadále vnímají jako opakující se události. Jejich pohled je subjektivní a teprve mezi 6. a 7. rokem jsou schopni vnímat časové pojmy jako je dnes, včera, zítra, jaký je měsíc, rok a den.

Do psychického vývoje předškolního dítěte zahrnujeme i **pozornost**, tedy práceschopnost vykonávat cílené činnosti, vytvářet návyky, plnit úkoly, být samostatný. Předpoklad koncentrace na danou činnost je podmíněn vyzrálostí centrální nervové soustavy, zralostí osobnosti a výchovou v rodině. Podle toho, zda je pozornost vyvolávaná a udržovaná povahou působících podnětů nebo vlastní vůlí, rozlišujeme dva druhy pozornosti. Pokud si dítě činnost vyžadující koncentraci zvolilo samo, dokáže se pak poměrně dlouho soustředit. Tehdy mluvíme o pozornosti bezděčné (neúmyslné, mimovolní). Tento druh pozornosti je vrozený a vzbuzují a udržují ji zvláštnosti působících podnětů. Pokud se jedná o činnost vyžadující koncentraci pozornosti, kterou dítěti zadal někdo jiný a která ho sama o sobě příliš nezajímá, ale kterou musí z nějakého důvodu vykonat, pak mluvíme o pozornosti volní (úmyslné, záměrné). Tento druh pozornosti je pro dítě náročnější, dítě se proto velice snadno unaví, ztrácí zájem, odbíhá, případně odmítá pokračovat. Nenásilným způsobem při vytváření cílených činností tak pomáháme dítěti rozvíjet záměrnou koncentraci pozornosti, která se postupně prodlužuje. Úmyslnou pozornost lze trénovat. Rozvoj úmyslné pozornosti je závislý na rozvoji vůle, myšlení a charakteru dítěte.

1.3 Socializace

Jak uvádí M. Nakonečný (In Vágnerová, 1997, s. 19) „*osobností se člověk nerodí, ale stává se jí v průběhu vývoje.*“ Člověk je tedy nejen tvorem přírodním, biologickým, ale především *společenským*, neboť své specificky lidské vlastnosti získává v průběhu života ve společnosti. Prostředím, ve kterém žije, je spoluvytvářen každý jedinec. Aby v daném prostředí mohl žít, musí se mu přizpůsobit a souhlasit s jeho požadavky (popř. se je může pokusit změnit, aby lépe vyhovovaly jeho potřebám).

Dítě je od narození vystaveno působení druhých osob, skupin, institucí, společnosti. Toto působení směřuje k začlenění dítěte do rodiny, party vrstevníků, kolektivu školní třídy, sportovní organizace apod. Proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti, se nazývá **socializace**.

Z. Matějček (In Vágnerová, 1997, s. 183) charakterizuje socializaci takto: *"Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám aktivně podílí."*

Vágnerová (1997, s. 20) chápe socializaci jako „*proces učení, který se odehrává v sociálních situacích a ovlivňuje osvojování žádoucích způsobů chování i prožívání těchto situací*“. Význam socializačního učení pro normální psychický vývoj potvrzují různé případy dětí, které nebyly ovlivněny lidskou společností, neboť vyrůstaly mimo ni.

V průběhu života prochází jedinec několika socializačními fázemi, z nichž pro tuto diplomovou práci jsou důležité pouze první dvě:

První socializace probíhá přirozeně po narození, nejčastěji v rodině. Dítě se adaptuje na nová prostředí a začíná navazovat první sociální vztahy. Za nejvýznamnější bývá označován vztah dítě – matka. Rodina poskytuje dítěti pocit jistoty a bezpečí. Vztahy mezi dítětem a rodiči se vyznačují asymetrií.

Rodina zastupuje ve vztahu k dítěti lidskou společnost. V rodině člověk získává model svých budoucích vztahů k lidem, názorů, postojů, chování, návyků, dovedností atd. Podle zkušeností v rodině transformuje dítě své vztahy na ostatní lidi.

V **druhé fázi** se dítě kromě své rodiny socializuje v rámci institucionální péče v kolektivu vrstevníků v mateřské škole. Začleňování dítěte do společnosti v rámci mateřské školy probíhá paralelně se socializací v rodině.

1.3.1 Socializace v předškolním věku

Předškolní období charakterizuje Vágnerová (2007, s. 78) jako „*fázi přípravy dítěte na život ve společnosti*“, proto je z hlediska socializace dítěte velice důležité. Nejvýznamnějším socializačním prostředím pro dítě i nadále zůstává rodina, která ho však postupně uvádí do společenství lidí.

Dítě již kolem druhého roku života začíná přirozeně cítit zájem a potřebu vyzkoušet si dětskou společnost. Pokud mu rodiče styk s dalšími vrstevníky pravidelně umožňují, ve třech letech už většinou mají své oblíbené kamarády, na které se těší a velice rády si s nimi hrají. Zejména během třetího roku života a po celou dobu předškolního období dochází k pozvolnému socializačnímu tlaku na dítě. Ve 3 letech mohou děti zahájit docházku do mateřských škol a volnočasových aktivit a kroužků pro nejmenší. Tím dochází k postupnému **uvolňování vázanosti na rodinu**. Mezi 3. - 5. rokem dozrávají děti k tomu, že volný čas se svými vrstevníky dokážou trávit bez neustálé přítomnosti člena rodiny.

Dalším důležitým mezníkem v socializaci předškolního dítěte je vývoj vnitřních sociálních kontrol a především pak přebírání vyspělejších **sociálních rolí** (role dítěte, vnoučete, sourozence, mužské a ženské role). Termínem vnitřní sociální kontrola rozumíme především vyvíjející se svědomí. Vývoj svědomí je založen hlavně na vřelém, uspokojivém vztahu dítěte k rodičům. Tělesné tresty vývoj svědomí spíše utlumují, ale např. poskytnutí nebo odnětí projevů lásky

po žádoucím nebo nesprávném chování vývoj svědomí podporuje. Na základě zákazů, příkazů a trestů udělovaných dospělými si dítě postupně vytváří normy. **Normy**, které se během primární socializace vstřebají, platí jako stabilní, přestože se mohou v průběhu života do určité míry ještě změnit (Vágnerová, 1997).

V předškolním věku se také utváří individualita a osobnost jedince. Vzniká **vědomí vlastní identity**, což je velice důležité pro pozdější zdravé sebevědomí dítěte. **Sebehodnocení** dítěte, je vzhledem k jeho rozumovým schopnostem závislé na okolí a především rodičích. Dítě přijímá názory druhých nekriticky, ztotožnění se s rodiči slouží jako obohacení dětské identity.

Převážně do 6 let dítě podvědomě přebírá a v pozdějším věku i uplatňuje rodinné *hodnotové vzory* a **vzorce chování**. Tato schémata a vzorce chování usnadňují dítěti sociální interakci a navazování pozitivních sociálních vztahů. Dítě pozoruje a napodobuje způsoby chování a jednání rodinných příslušníků (jejich chování k sobě a k ostatním lidem, vzory jejich komunikace, řešení problémů a vyznávání citů), a to především když se s nimi identifikuje (Vágnerová, 1997).

Většina rodin svým působením zajišťuje kvalitní socializační podmínky a případné problémy dokáže zpravidla podle svých možností řešit.

"Socializace ale nemusí být vždy proces, který rozvíjí v jedinci pozitivní lidské vlastnosti. V některých rodinách (popř. skupinách vrstevníků) ale přizpůsobení jedince daným společenským podmínkám může být v rozporu s formováním pozitivních lidských vlastností i s cíli naší společnosti a vede tak k deformaci člověka a k formování jeho nežádoucích vlastností. " (Čáp, 1980, s. 76)

2 Představivost a fantazie

2.1 Představivost

Všeobecně platná definice pojmu představivost neexistuje. Nahlížíme-li na ni z pohledu psychologie, máme jí na mysli „*názorný obraz předmětů a jevů, které v daném momentě nevnímáme.*“ (Štefanovič, In Drlíková, et al. 1992, s. 36). Člověk tedy může mít ve svém vědomí názorné obrazy předmětů a jevů i v případě, že právě nepůsobí na jeho receptory (dítě si např. může do vědomí vyvolat obraz nepřítomné matky). Výsledný obraz tohoto psychického procesu nazývá představa.

Základní **funkcí** představ je podle Vágnerové (2007) mimo jiné to, že spojují minulost s přítomností a budoucností.

Představy vznikají na základě minulých pocitů a vjemů. Ačkoliv jsou svojí názorností pocitům a vjemům velmi blízké, výrazně se od nich liší jednak původem vzniku (vznikají bez momentálního působení příslušných podnětů, svůj původ mají jen v činnosti mozkové kůry), ale také svou povahou. Představy na rozdíl od pocitů a vjemů jsou méně jasné a výrazné, útržkovité, chudší na obsah, méně detailní a nestálé. Prakticky ve všech starších učebnicích obecné psychologie se ale uvádí, že děti předškolního věku jsou schopny vytvářet tzv. eidetické představy, které se svou ostrostí a úplností téměř neliší od vjemů.

Jak již bylo uvedeno výše, **vytváření představ** je umožněno tím, že pociťované a vnímané předměty a jevy zanechávají v mozkové kůře určité stopy, jejichž oživením se do vědomí promítá příslušný psychický obraz. Když je tento psychický zážitek blízký původnímu zážitku, hovoříme o **vzpomínkových nebo paměťových představách**.

Podle stupně abstraktnosti a zobecnění Štefanovič (In Drlíková, 1992) rozlišuje paměťové (vzpomínkové) představy na jedinečné a obecné:

Jedinečné představy jsou představy konkrétního jedinečného předmětu. Mají částečně zobecňující a abstraktní ráz, neboť do popředí vystupují charakteristické znaky. Dítě předškolního věku si zapamatovává a vybavuje předměty a jevy převážně podle barvy, tvaru a polohy.

Obecné představy jsou schematické obrazy předmětů a jevů určitého druhu. V představách chybí konkrétní znaky jednotlivých předmětů a jevů, vybavují se jen jejich obecné rysy. Obecné představy jsou důležité v poznávacích procesech - tvoří přechod k pojmovému (abstraktnímu) myšlení.

Proces utváření a kvalita představ závisí na přesnosti vnímání a účasti myšlenkové analýzy spojené s pojmenováním vnímaného předmětu a jeho části. Slovní pojmenování vnímaného předmětu a jeho částí umožňuje přesněji vnímat celek i detaily vnímaného předmětu a zafixovat si je v paměti. Tím se představy zpřesňují a urychluje se jejich vybavování.

Představy se ve vědomí nevybavují náhodně. Při vybavování byly zjištěny jisté pravidelnosti, které se zahrnují do tzv. asociačních zákonů. Psychologický slovník (Hartl, 1993, s. 20) popisuje **asociaci** jako „*vztah mezi duševními obsahy (představa, pojem, pocit). Asociace je jev duševní, základem je korové propojení nervového vzruchu.*“

Asociační zákony rozděluje Štefanovič (In Drlíková, et al. 1992, s. 37) na primární a sekundární.

1. K primárním asociačním zákonům patří:

a) zákon dotyku v prostoru a čase - zvýšenou tendenci vybavovat se do vědomí mají představy (zážitky), které vnikly do vědomí na stejném místě nebo ve stejném čase

b) zákon podobnosti a kontrastu - podle kterého zvýšenou tendenci vybavovat se do vědomí mají představy (zážitky) podobné nebo protikladné

2. K sekundárním asociačním zákonům patří:

a) Zákon novosti - podle kterého novější představy (zážitky) mají větší tendenci vybavovat se ve vědomí než starší

b) zákon častosti - podle kterého častěji vybavované představy (prožívané zážitky) mají větší tendenci vybavovat se ve vědomí než ty zřídka

c) zákon živosti - podle kterého živější představy (zážitky, které v nás vyvolaly hlubší dojem) mají větší tendenci vybavovat se ve vědomí než ty, které jsou pro nás bezvýznamnější

2.2 Teorie kognitivního vývoje J. Piageta

Dle Vágnerové (2008, s. 46) „Teorie kognitivního vývoje švýcarského psychologa J. Piageta představuje základ, z něhož vycházejí i novější teorie. Piaget předpokládal, že je vývoj podmíněn jak vrozenými předpoklady, tak vnějšími vlivy, které působí společně, ve vzájemné interakci. Vrozené dispozice, a později i na nich závislá dosažená vývojová úroveň, určují, jakým způsobem bude dítě chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat.“

Základem kognitivního vývoje je proces adaptace a organizace. Každý jedinec má schopnost přizpůsobit se požadavkům okolního světa. Vývoj probíhá plynule nebo nerovnoměrně, podle toho, jak se mění způsob dětského poznávání a uvažování. Tyto získané poznatky dítě integruje do komplexního systému. Pro tento vývojový proces jsou důležité **asimilace, akomodace a udržení a znovudosažení rovnováhy.**

Asimilace je způsob, jakým si dítě vykládá nové informace, tak aby jim rozumělo, a přizpůsobuje je svým kognitivním schémátům. Novou zkušenost zahrne do dřívějších schémat a ve shodě s nimi je interpretuje. Jedná se pouze o nové využití již existujících schémat.

Akomodace je proces přizpůsobení se dřívějších zkušeností novým poznatkům. Spočívá v přepracování stávajících zkušeností, které se jeví pod vlivem nových informací jako neúplné a nepřesné a dítě hledá nové vysvětlení. Dítě si tak utvoří nové kognitivní schéma.

Kognitivní vývoj probíhá opakovaně **narušením dřívější rovnováhy a dosažením nové.**

Piaget rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází:

- Fáze senzomotorické inteligence
Toto období trvá od narození do dvou let dítěte, kdy poznávání malého dítěte je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech na manipulaci s předměty
- Fáze symbolického a předpojmového myšlení
Období trvá od dvou do čtyř let. Dítě si dovede představit nějaký objekt nebo činnost, aniž by ji muselo skutečně provádět. Procesy mohou probíhat jen v mysli na úrovni představ či slovních označení.
- Fáze názorného, intuitivního myšlení
Období od čtyř do sedmi let, kdy názorné a intuitivní poznávání předškolních dětí je nepřesné a prelogické. Děti rozumí trvalosti existence objektů okolního světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich vlastnosti.
- Fáze konkrétních logických operací
Období od sedmi do jedenácti let začínají děti uvažovat jiným způsobem. Konkrétní myšlení je charakteristické respektováním základních zákonů logiky a vázaností na konkrétní skutečnost. Myšlení na této úrovni operuje s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah.
- Fáze formálních logických operací
Období nastává v jedenácti až dvanácti letech. Poznávání se projevuje dalším uvolněním z vázanosti na konkrétní realitu. Děti jsou schopni

uvažovat i hypoteticky, nezávisle na konkrétním problému, o různých možnostech, dokonce i o těch, které reálně neexistují.

Tato diplomová práce se věnuje dětem předškolního věku, proto se další část zaměří pouze na fázi symbolického a předpojmového myšlení.

Dle Piageta (1997, s. 51) se „*na konci senzomotorického období objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání. Spočívá ve schopnosti představovat si něco (označovaný předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co označuje a co slouží jen této představě.*“ Tuto funkci plodící představu označuje Piaget (1997) jako „*sémiotickou funkci.*“ Před druhým rokem dítě ještě nepracuje s představami. Teprve během druhého roku se objevuje jednání, které předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění. Mluvíme o **oddálené nápodobě**, ke které dochází zpočátku za účasti přítomné předlohy (pohyb ruky) a později i bez nepřítomnosti předlohy. Tato nápodoba tvoří počátek představy.

Dalším obdobím ve vývoji je **symbolická neboli fiktivní hra**. Rozumíme jí napodobivé gesto, které je provázené předměty a tyto předměty se stávají symboly jevu (bijící zvony na kostelu). Dítě je stále nuceno přizpůsobovat se okolnímu světu, který ještě dobře nechápe. Pomocí této hry přeměňuje skutečnost tím, že ji asimiluje potřebám „já“. Tato asimilace se projevuje většinou v afektivních, ale i kognitivních podobách. Dítě využívá určitého symbolu, který mu dovoluje danou událost znovu prožít.

Následuje **kresba nebo grafický obraz**, který je přechodem mezi hrou a obraznou představou. Kresba, podobně jako symbolická hra, je provázena funkční radostí a má sama v sobě určitý cíl, snahu napodobit skutečnost. Laquet (In Piaget, 1993, s. 61) tvrdí, že prvotní způsob kresby není nápodobou, ale součástí hry jako např. čmáranice. Dětská kresba je zpočátku v podstatě realistická, dítě zprvu kreslí to, co ví o sobě nebo předmětu, teprve později graficky vyjadřuje, co na ni vidí. Teprve později se z této bezcílné čmáranice snaží znázornit předlohu

z paměti, i když se jí zpočátku jen málo podobá. Kresba je tedy nápodobou, ale i představou.

Obrazná představa se objevuje poměrně pozdě a začíná se objevovat až se sémiotickou funkcí. Vzniká ze zvnitřněné nápodoby. Tato nápodoba se snaží obkreslovat vnímané předměty. Obrazné představy dělíme na reprodukční, které pouze již známé a dříve pozorované jevy. Objevují se v předoperační úrovni a jsou výlučně statickými obraznými představami, protože děti mají problémy při reprodukci pohybů nebo transformací a jejich výsledků.

Dále pak anticipační představy, které se objevují na úrovni konkrétních operací, kdy děti dovedou zobrazit pohyby nebo transformace a současně jsou schopni si o nich tvořit představy. Obrazná představa je tedy založena na operacích, které umožňují představit si a chápat tyto pochody.

Kinetické a transformační představy se objevují po sedmém až osmém roce, kdy je dítě schopno anticipace, která se zakládá na operačním porozumění. Obrazná představa sama nestačí k vytvoření operační struktury, ale může sloužit k upřesnění znalosti stavů. Tato představa slouží jako vnější opora pro **operace**, které vznikají působením vlastní činnosti. (Piaget, 1993)

Paměť a struktura představ – vzpomínky

Dle Piageta (1993, s. 75) rozlišujeme dva druhy paměti. O **rozpoznávání** mluvíme tehdy, pokud se projevuje za přítomnosti předmětu, se kterým se subjekt již setkal a tento předmět rozpozná. Je vázáno na schéma činnosti nebo zvyku. Jeho kořeny jsou již v senzomotorických schématech. Je to např. schopnost rozpoznat a odlišit předmět sledovaný očima, který se na moment ztratil ze zorného pole. Dále pak **paměť vybavující**, která se objevuje, jak uvádí Janet (In Piaget, 1993) až po vzniku obrazné představy řeči, kdy si subjekt vyvolává vzpomínku na nepřítomný předmět. Každé uchování minulosti ještě nemusí být pamětí. Vývoj vzpomínky souvisí i s intelektuálním vývojem. Freud, Bergson (In Piaget, 1993, s. 77) tvrdí, že „vzpomínky se shromažďují v nevědomí, kde jsou bud“

zapomenuty, nebo jsou odtud vybavovány.“ Druhý názor dle Janeta (In Piaget, 1993, s. 77) který tvrdí, že se vzpomínka vybavuje pomocí rekonstrukce, tedy vyprávěním, inferencemi atd. Spojení vzpomínek se schématy činnosti (motorickými nebo operačními), má důležitý vliv na úroveň paměti. Představa zasahuje do obrazné vzpomínky na základě zvnitřněné nápodoby, tedy prvku pohybového. Svůj podíl na utváření představ má také řeč a myšlení. Sémiotická funkce, která se projevuje v různých podobách, jako je oddálená nápodoba, symbolická hra, kresba, představa, vzpomínka nebo řeč, dovoluje vybavit si představu předmětu nebo děje, který právě není vnímán a vyvíjí se s pomocí myšlení a představové inteligence.

Dalším obdobím ve vývoji poznávání a myšlení, které nastupuje, je již fáze konkrétních logických operací.

3 Fantazie

Zvláštností lidského vědomí je, že může vytvářet představy i takových předmětů a jevů, které člověk v dané podobě předtím nikdy přímo nevnímal, a to v důsledku činnosti fantazie.

Fantazií rozumí Psychologický slovník (1993, s. 51) „*obrazotvornost, představivost (dle W. Wunda „myšlení v obrazech“) Utváření nových představ vzniká na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti.*“.

Také Štefanovič (In Drlíková, 1992, s. 38) hovoří o fantazii jako o "*odpoutání se od skutečnosti.*" Tím se fantazijní představy odlišují od paměťových představ. Ačkoliv člověk nikdy neviděl např. Tokio, džungli nebo tornádo, přece si dokáže vytvořit přibližné obrazy těchto jevů, které se však od skutečnosti mohou značně odlišovat. Dítě si běžně vytváří i představy neexistujících jevů jako je např. vodník, drak nebo chaloupka na kuří nožce, popř. představy o své budoucnosti. I když jsou fantazijní představy neskutečné, přesto vždy ze skutečnosti vycházejí a opírají se o ni. Činnost fantazie spočívá v novém přepracování skutečných předmětů a jevů do nových celků a kombinací. Činnost fantazie je odrazem

společenského prostředí, ve kterém člověk žije a ve kterém nabývá vědomosti a zkušenosti. Projevy dětské fantazie podmiňují pohádky, bajky, hry typické pro dané prostředí.

Podstatou **fantazijních představ** tedy není reprodukce původních zážitků (pocitů, vjemů), ale tvorba nových názorných obrazů (proto se fantazii také někdy říká obrazotvornost). Ty vznikají osobitou kombinací zážitků a představují nové výtvary v oblasti názorných představ. Fantazijní představy tedy nemají reálný podklad, jestliže však reálný podklad existoval, je přetvořený.

Štefanovič (In Drlíková, et al. 1992) rozlišuje tři druhy fantazijních představ:

1. Činnost **rekonstrukční fantazie** se projevuje vytvořením představy předmětu nebo jevu na základě jejich slovního popisu, grafického nebo symbolického zobrazení. Má význam pro mnohé druhy lidské činnosti, některé by se bez ní nemohly uskutečnit. Uplatňuje se zejm. při četbě, čtení map, technických výkresů, not apod.

2. Činnost **konstrukční (tvořivé) fantazie** se projevuje tvorbou nových názorných obrazů, které do té doby neexistovaly. Je součástí tvořivého procesu a uplatňuje se ve všech oblastech lidské tvůrčí činnosti, např. v designu, tvůrčím psaní, konstrukci.

3. **Bdělé snění** je vytváření představ vztahujících se k vlastním přáním. V bdělém snění si člověk představuje to, co by si přál, aby se mu v budoucnosti splnilo, představuje si následky svých činů nebo prožívá svůj osud v různých vyvolaných situacích. Může působit motivačně na jednání člověka a kladně ovlivňovat jeho psychický stav (např. představa prožívání jinak nespelnitelných přání nebo úniku z těžkých a konfliktních situací). Bdělé snění působí záporně tehdy, když se v obrazotvornosti zveličují nepříjemné situace a těžkosti a vyvolávají nepříjemné citové zážitky, které snižují odvahu a aktivitu člověka.

Záporně také působí v případě, jestliže vyúsťuje do prázdného a od reality odtrženého života a jednání.

Za osobité druhy fantazijních představ, které nemají přímý původ v reálné skutečnosti, jsou považovány spánkové **сны a halucinace**, jejichž specifikace ale nejsou podstatné pro zpracování této diplomové práce.

Vývoj fantazie geneticky předchází vývoji myšlení. Dítě, které má málo zkušeností, neúplné poznatky o světě, nechápe mnohé běžné jevy. Proto mezery v poznatcích často doplňuje fantazií. *"Obzvlášť živá obrazová představa vnitřní fantazie, kterou subjekt nahrazuje realitu, se nazývá fantazma."* (Davido, 2008, s. 199).

Fantazie se výrazně projevuje zejména v tvořivé činnosti a umělecké tvorbě.

4 Rozvíjení představ dětí v předškolním věku

4.1 Vliv rodiny na vývoj a představy dítěte

Sociálně je člověk determinován řadou společenských skupin, mezi nimiž mimořádně velkou roli hraje **rodina**. Rodinné prostředí od narození působí vědomými i nevědomými podněty na utváření osobnosti dítěte. Význam rodiny tkví především v procesu socializace. Při socializaci je modifikovaná, kultivovaná, rozvíjená potlačovaná "přírodní" biogenní podstata osobnosti (Kohoutek, 2009).

Na způsob výchovy a utváření představ v rodině má vliv celá řada faktorů, např. sociální postavení rodičů, jejich věk a vzdělání, kulturní úroveň rodiny a její početnost, mravní kvality rodičů, ale i způsob jejich soužití atd. Rodiče zpravidla vychovávají své děti podle vzorů odpozorovaných ve vlastní rodině, méně využívají rad a návodů získaných četbou, odborným studiem či osvětou. Důležité pro utváření představ o světě je, aby vztahy v rodině byly pozitivní a bezpečné. Jistota rodinného zázemí, sdílení každodenního života i výjimečných situací a rodinných rituálů (vzpomínky na narozeniny, výlet, Vánoce atd.) členy rodiny spojují a jsou zdrojem zážitků, které utvářejí představy dětí o okolním světě. Každá rodina představuje jedinečné a neopakovatelné prostředí, které i při určitých společných rysech má svůj individuální charakter na utváření představ (Vágnerová, 2008, s. 204).

Dnes je už všeobecně známo, že kvalita vztahů, panujících v rodinném prostředí určuje sociální vývoj dítěte. Jak uvádí Vágnerová (2008), rodiče jsou pro děti emočně významnou autoritou. Vzorce chování zprostředkované rodinou v průběhu sociálního učení usnadňují dítěti sociální interakci a navazování pozitivních sociálních vztahů. Tuto představu, být jako rodiče, děti uspokojují především hrou. Dítě pozoruje a napodobuje způsoby chování a jednání rodinných příslušníků, zejména pokud se s nimi identifikuje. Děti si zkoušejí na symbolické úrovni role dospělých a snaží se tyto role nějak zvládnout. S přehráváním rolí

současně děti přejímají normy a řád platný ve světě dospělých. Zároveň je pozitivně motivují k akceptaci pravidel a způsobů chování. Rodinné prostředí by mělo záměrně rozvíjet citovou sféru života dítěte a uspokojovat přiměřeně jeho potřeby. Uspokojení primárních potřeb dítěte patří mezi základní úkoly rodiny. Vedle těchto úkolů však musí rodina plnit ještě úkoly vývojové a specifické. Jsou to různé zátěžové situace, např. kritická období života v rodině, kdy např. onemocní někdo z rodičů, nebo kdy je člen rodiny nějak ohrožen. I tyto zkušenosti jsou přípravou v představách dětí na budoucí život (Vágnerová, 2008, s. 205).

V předškolním věku má pro děti velký význam potřeba pohybu, různých činností a změn. Děti velmi rády pomáhají, proto by jim měli jejich rodiče umožnit podílet se společně s nimi na různých pohybových aktivitách, ale i pracovních činnostech. Tyto činnosti pomáhají dětem rozvíjet tvořivost, fantazii, myšlení, schopnost orientovat se v prostoru a čase. Zároveň se učí rozlišovat realitu od světa fantazie.

Míra vlivu rodiny na dítě je nejvýraznější v mladších vývojových stádiích, kdy je dítě na rodině závislé, a proto i jeho připoutání k rodičům je silnější. Postupně se tento vliv začne oslabovat a začíná převládat působení širšího společenského prostředí (Vágnerová, 2008).

4.2 Vliv sourozence na utváření představ

Dle Vágnerové (2008, s. 208) vztahy se sourozenci mají značný socializační význam a vliv na utváření představ o okolním světě. Sourozenec je pro dítě zdrojem zkušeností a informací. Děti se učí prostřednictvím chování sourozenců rozumět projevům a řešit situace z jiného pohledu, ne na úrovni rodičovské autority. Sourozenecké interakce podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům a potřebám jiných lidí. Sourozenec je pro dítě partnerem, spojencem při společné hře, nebo v případech, kdy je jejich společná situace v ohrožení např. když se na ně rodiče zlobí. Sourozenci spolu rovněž mohou soupeřit, pokud se musí dělit o rodičovskou pozornost, různé výhody a privilegia.

Značný vliv na utváření představ o škole má také starší sourozenec, který již navštěvuje školu. Děti mohou doma pozorovat přípravu sourozence na školu, ale i reakce rodičů. Z reakcí rodičů mohou usuzovat, jakou důležitost budou přikládat domácí přípravě i školní úspěšnosti, až budou sami v roli žáka. Starší sourozenec jim také pravděpodobně svěruje svoje zážitky ze školy. Představa předškolního dítěte může být také ovlivněna spokojeností a úspěšností staršího sourozence. Zprostředkovaně se tak dozvídá, jak to ve škole vypadá a co se ve škole dělá, jak probíhá výuka. Role sourozence, ať už z pozice nadřazenosti, kdy předává zkušenosti, nebo naopak podřazenosti, kdy získává zkušenosti, je nedílnou součástí utváření představ o okolním světě (Vágnerová, 2008, s. 208, 209).

4.3 Vliv mateřské školy na vývoj dítěte

Nástup dítěte do mateřské školy a jeho začlenění do výchovné skupiny vrstevníků klade na dětskou psychiku nové nároky. Vývoji dítěte se však dostává mnoho dalších podnětů a zkušeností v mnohém rozdílných od těch, které doposud získávalo v rodině. Nastupuje záměrné, cílevědomé a systematické výchovně vzdělávací působení věku přiměřenými formami a metodami. Učitelka MŠ je prvním profesionálním vychovatelem, s nímž se setkává nejen dítě, ale i jeho rodina (Kolář, 1980, s. 196).

Z hlediska společenského plní mateřská škola funkci výchovně vzdělávací a sociální. Navazuje na výchovné působení rodin a průběžně připravuje své svěřence na vstup do základní školy. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je cílevědomě a systematicky rozvíjet všechny stránky a složky osobnosti dítěte. Z hlediska pedagogicko-psychologického je tato harmonizující a vyrovnávací funkce předškolní výchovy nesmírně důležitá, protože má postupně stírat rozdíly v připravenosti dětí pro vstup do základní školy. Tyto rozdíly způsobuje řada činitelů, z nichž nejvýznamnější je rozdílná úroveň rodin v oblasti regionální, ekonomické, sociální a kulturní. Tato rozdílnost se pak projevuje v odlišné míře stimulace a regulace psychického vývoje jednotlivých dětí.

Proto je cílevědomý socializační proces, rozumový a pohybový rozvoj dětí především z nedostatečně stimulujícího prostředí, se sociálním nebo kulturním znevýhodněním v mateřských školách nezbytný. Výzkumy totiž ukazují, že čím více let dítě strávilo v mateřské škole, tím menší mu hrozí riziko neúspěchu v základní škole, a to tím spíš, čím silněji bylo prostředí pro dítě znevýhodňující (Kolář, 1980, s. 196).

Z hlediska vytváření představ o škole a roli žáka zaujímá podle mého názoru mateřská škola poměrně důležité místo. Předškolní příprava se uskutečňuje ve všech činnostech i situacích, které se v průběhu dne v MŠ vyskytnou. Při osvojování si školních dovedností je v MŠ kladen důraz především na rozvoj zrakové a sluchové percepce, paměti, pozornosti, motorických dovedností, předmatematických představ, prostorové orientaci atd. V MŠ se dítě mimo jiné učí také udržet pozornost v rámci různých činností a plnit úkoly přizpůsobené předškolnímu věku. V posledních letech je také kladen důraz na respektování individuálních schopností každého dítěte (Bednářová, Švingalová, Šmardová, Vágnerová). Dítě má v MŠ možnost poznat role a osoby učitelek, které mají vliv na jeho výchovu a jsou pro něj významnými autoritami. Vzhledem k tomu, že je denně v kontaktu se svými vrstevníky, musí se naučit komunikovat, spolupracovat, navazuje přátelství, učí se zvládat konflikty, pocity zklamání, ale i radost z prosazení a uznání. Také denní řád a časový rozvrh, který musí dítě respektovat v mateřské škole, je přípravou na školu, tak i podnětem pro vytváření představ o škole.

4.4 Vliv médií na utváření představ

Televizní obrazovka je v dnešní době nedílnou součástí každé rodiny. Stále mladší děti usedají před televizní obrazovky, ztotožňují se s hlavními hrdiny a s jejich pomocí si utvářejí podle svých zkušeností vlastní představy o světě. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, vnímání dětí je zaměřeno na nejbližší svět a jednotlivosti. Děti dokážou do vyprávění, ale i do pohybů poměrně dobře reprodukovat dle vlastních zkušeností detaily, získané ze sledování televizních

pořadů. Je tedy velmi pravděpodobné a pro tento věk typické, že děti napodobují mediální obsahy do svých her. Při pozorování dětí při hrách je možno sledovat i různé projevy, jako jsou výkřiky, gesta, mimika, fyziologické projevy např. při hře na Pokémony, na roboty.

Rodiče v současnosti často nechávají sledovat děti i pořady, které neodpovídají jejich věku. Sledování těchto nevhodných pořadů s sebou přináší i různá rizika, která mají vliv na psychickou, sociální, ale i zdravotní stránku osobnosti dítěte., jako jsou poruchy spánku, strach, agresivita, emoční labilita, špatné porozumění a vyhodnocení sledovaných událostí. To co si děti odnášejí z těchto pořadů, záleží především na rodičích. Je tedy nutné, aby rodiče regulovali výběr pořadů určený dětem. Zároveň s nimi o shlédnutých pořadech mluvili, ujistili se, zda dítě filmu porozumělo, vysvětlili případné nejasnosti a zaujali stanovisko (Bočková, 2006).

Představa školy v programech určených dětem je dle mého názoru trochu zidealizovaná a nepřesná. Konkrétní školní povinnosti, starosti a úkoly nejsou nejdůležitějším tématem dětských pořadů o škole. Obsah pořadu je spíše zaměřen na děj a příběh. Hlavní hrdinové jsou často obdařeni nadpřirozenými schopnostmi (např. Mach a Šebestová, Arabela, Dívka na koštěti, Harry Potter). Škola je zobrazována víceméně jako přátelské místo, kde se dá zažít spousta legrace a všechny konflikty a obtíže se dají vyřešit jako v pohádkách, kdy dobro a pravda zvítězí nad zlem a nespravedlností.

I přesto si zde děti dle mého názoru mohou udělat základní představu o budově školy, zobrazení třídy s lavicemi, paní učitelce a vzdělávacím procesu.

Dalším faktorem, který podle mého názoru ovlivňuje představy dětí, je televizní reklama. Obraz školy a školního prostředí zde bývá zkreslen. V reklamě nejde o zobrazení skutečné představy školy. Tato představa je spojena s prezentací a prodejem nějakého konkrétního výrobku s účelem zaujmout především dětského diváka a ovlivnit jej ke koupi prezentovaného předmětu. Škola je vlastně nuda, která se dá přežít jedině s novým mobilem a tarifem, ve značkovém oblečení,

sladkostmi a hračkami schovanými pod lavicí. Pedagogové z těchto situací vycházejí jako staromódní, nechápaví, směšně popletení a vlastně ničemu nerozumí (Bočková, 2006).

Televize sehrává v životě dítěte i důležitou pozitivní roli. Umožňuje dětem v rámci vzdělávacích pořadů sledovat příběhy a události, utvářet obraz o konkrétních věcech, se kterými se ještě nesetkaly.

Svůj podíl na formování představ mají i časopisy určené dětem. Na trhu je celá řada časopisů, které se zaměřují na děti předškolního a mladšího školního věku. Některé časopisy se zaměřují na přípravu do školy. Obsahují různé tvořivé činnosti, nápady, tajenky, grafomotorická cvičení, poučné příběhy. Děti si tak mohou utvářet určitou představu o škole. Tato představa je čistě individuální (Bočková, 2006).

5 Kresba

Výtvarný projev se společně s pohybem řadí mezi hlavní aktivity v dětském věku.

Pedagogům a dětským psychologům je už dávno známo, že dětská kresba je jedním z **nejvhodnějších přístupů k poznání dítěte**. Zkoumáním dětské kresby se psychologie zabývá od r. 1879, kdy v Lipsku vznikla první psychologická laboratoř. První moderní monografie o dětské kresbě vyšla už v roce 1887. Jejím autorem je Ital Corrado Ricci. Ve svém díle se zabývá mj. vztahem dítěte k ostatním lidem, díky nimž si dítě uvědomuje samo sebe, skrze druhé se stává sebou samým. A tak se každá práce o kresbě zabývá především kresbou člověka buď samotného, nebo v lidském společenství pro dítě nejvýznamnějším - v rodině. Tímto se dostáváme k obsahu sdělení, které nám kresba o dítěti, jeho vztazích a jeho světě podává (Tautová, 2007, Davido, 2008).

Ke kreslení většinou nikdo nemusí dítě nutit, kreslení ho baví. Ale je pro ně nejen zábavou a hrou, nýbrž i velmi důležitým prostředkem vyjádření sebe sama. Kresbou dítě komunikuje, vyjadřuje to, co ho zajímá, co zažívá, jaká má přání, ale i to, co ho trápí. Často dítě prostřednictvím kresby vyjádří pocity a myšlenky, které ještě neumí nebo nechce z určitých důvodů vyjádřit slovy, anebo proto, že si svůj stav neuvědomuje, neboť obsahy jeho mysli jsou podobně jako ve snu zakódovány do podoby, která ani jemu samému není příliš srozumitelná. Užívá totiž obrazů a symbolů, které tlumí naléhavost obsahů a prožitků. Dětské kresby tak mohou prozradit hodně o svém autorovi a jeho reálném i imaginárním světě. Cenné údaje o smyslu obrázku, osobnosti autora, sociálním a rodinném kontextu z kresby poskytuje např. použití barev, síla čar, tvary linií, postoje osob a jejich umístění na stránce. Pomocí kresby lidí, rodiny, stromu, domu nebo rukou lze někdy odhalit i psychické poruchy. Kresba tak tomu, kdo jí rozumí, umožňuje pochopení zašifrovaných problémů dítěte (Davido, 2008).

Zkoumáním dětské kresby a vědeckým popisem dětských výtvarných počinů se v minulosti zabývalo mnoho odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky

i výtvarného umění. Také u nás má zkoumání dětské kresby svou historii a je spjato s tak významnými jmény české psychologie jako byl prof. Čáda na počátku minulého století nebo jako byl prof. Matějček. Většinou však převažoval spíš přístup pedagogický, který hledal možnosti, jak dítě skrze výtvarný projev kultivovat a podporovat jej ve vývoji (Šturma, 2008). První studie o dětských obrázcích ve světě začaly vznikat v prvním desetiletí 20. století a jsou neodmyslitelně spjaty se jménem G. H. Luqueta. Podle Václava Příhody se v první polovině 20. století literatura o spontánní dětské kresbě rozrostla skoro do nepřehlednosti (Kadlecová, 2006, s. 3).

Studie o dětské kresbě se využívají v mnoha oblastech. V dnešní době se pracuje s využitím výtvarného projevu v oblasti diagnostiky, pedagogiky ale i psychoterapie. Jelikož kresba umožňuje nahlédnout do niterného života dítěte, jeho zážitků, vztahů k nejbližším lidem a do jeho citového života, může sloužit i jako jedna z projekčních technik. Mnohé obrázky dětí, které citově strádají, jeví charakteristické rysy psychické deprivace, ale i otřesných zážitků, např. domov bez lidí, izolovaný jedinec, rvačky, bití, zvíře jako jediný přítel člověka (Kovář, 1980).

Podle kresby lze hodnotit mentální úroveň dítěte, obrázky mohou sloužit jako komunikační prostředek a napomoci dítěti při nedostatečném zvládnání jazyka, kresba dítěte odráží úroveň jeho znalostí o svém těle a jeho umístění v prostoru a v neposlední řadě jeho emoční a citovou rovnováhu, která je často určující pro schopnost dítěte adaptovat se v rodině i ve škole (Tautová, 2007, Davido, 2008).

5.1 Vývoj kresby v předškolním období

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince. Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Kresba dítěte prochází stadii, která těsně souvisejí s vývojem jeho intelektu. Vývoj dětské kresby zkoumalo mnoho vědců, pedagogů i umělců, vzniklo mnoho teorií o jeho struktuře a periodizaci. Názvy jednotlivých období a jejich věkové ohraničení se sice u různých autorů liší, jejich

charakteristika je však velmi podobná. Je třeba si ale uvědomit, že vývoj neprobíhá ani rovnoměrně, ani stejně u všech dětí.

Období kolem 1. roku je podle R. Davido (2008) charakterizováno jako **stadium "čmáranic"**. V tomto období dítě s oblibou čmárá všemi směry a zatím si neuvědomuje, že kresba má určitou vypovídací hodnotu. Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry a pokreslí jimi na papíře mnoho místa. Je u něho patrná radost z trvalého produktu. Nevyrovnané dítě tužku brzy odhodí.

Období kolem 2. roku bývá nazýváno **stadiem "čárání"** (Davido, 2008) nebo obdobím tzv. "**črtacích experimentů**" (Tautová, 2007). Toto období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí a vývojem intelektu dítěte. Kolem druhého roku se probouzejí asociace a dochází ke spojení kresby s představou, tzn. že ve stadiu čárání lze již pozorovat určitý záměr. Přesto dítě často během kreslení mění původní nápad a většinou ani kresbu nedokončí. Pokud dítě projeví určitý záměr, bývá to až v závěru kreslení. Kresbu pak pojmenuje podle toho, co mu právě v danou chvíli připomíná - tzv. náhodný realismus.

V tomto období děti často kreslí uzavřené smyčky (tzv. loops) a snaží se tak zřejmě napodobovat písmo dospělých (Davido, 2008). Podle Tautové (2007) v tomto období provádí dítě pouze hrubé tahy vedené z ramene. I ty se ale postupně vyvíjí. Nejprve kyvadlovými tahy vycházejícími z ramene kreslí čáry až 20 cm dlouhé, které se postupně ředí. Později přidává kulaté tvary, píchání, klubička. Jde o spontánní (přirozenou, nenaučenou) činnost.

Období mezi 3. – 5. rokem je obdobím, kdy **kresba "něco" zaznamenává** (Tautová, 2007). Dítě již kreslení lépe zvládá a svým obrázkům dává určitý obsah. Dokáže napodobit různý směr čáry (vertikální, horizontální, kruhové). Kresba ještě připomíná čmáranice, které dítě pojmenovává, výtvar se předmětu ale nepodobá.

Jako první dítě většinou nakreslí sluníčko. Do středu zájmu se ale dostává zejména lidská postava, zpočátku hlavně hlava. Kolečko znázorňuje současně

hlavu i tělo, ke kterému připojuje dvě čárky - nohy a někdy další čárky jako ruce. Proto bývá toto období nazýváno **stadiem „hlavonožců“ a univerzálních postav** (Davido, 2008). S přibývajícím věkem se do obrázků dostává více detailů a přibývají další znaky - oči, ústa, pupík. Tautová (2007) nazývá období kolem 4. roku obdobím **"lineárního náčrtku"**. Tehdy dítě zapomíná původní obrys a vytváří nový. V kresbách se objevuje další kolečko – trup, který se tak odděluje od hlavy. Projevuje se také zájmem o pohlaví (tatínek a maminka). Postava je vždy nakreslena zepředu, ruce jsou k trupu připojeny v různé výšce. Některé studie potvrzují Luquetův předpoklad, že detailů na postavě přibývá s růstem mentální úrovně dítěte (Davido, 2008). Dnes je už všeobecně známo, že když dítě kreslí postavu, znázorňuje samo sebe, a to, jak se cítí.

Období mezi 5. - 7. rokem je obdobím tzv. **"realistické kresby"** (Tautová, 2007) nebo obdobím **"intelektuálního realismu"** (Luquet, in: Davido, 2008).

Pětileté dítě je schopno napodobit čtverec, kresba již odpovídá stanovené představě, je detailnější, ukazuje lepší motorickou koordinaci. Kresba postavy se začíná přibližovat skutečnosti, snaží se reálně zachytit více detailů (boky, ramena, prsty). Paže jsou dosud znázorňovány pouhými čarami a jsou spíše nahodilé. Kolem 6. roku již dítě kreslí postavu se všemi detaily – vlasy, prsty, řasy, části oblečení, apod. Pro dětskou kresbu tohoto období je charakteristický tzv. **princip transparence**, nebo-li **rentgenový fenomén**. (Tautová, 2007, Střelec, 1992, s. 144). Nakreslené objekty jsou jakoby průhledné (např. jsou vidět nohy pod sukní apod.). I když by měl být vidět jen vnějšek objektu, dítě zobrazí i to, co je uvnitř – mamince miminko v bříšku, nábytek v domě, pupík skrz oblečení apod. Dítě kreslí v tomto věku to, co zná a ví, nakreslí například hlavu z profilu, ale přidá jí dvě oči, i když je vidět jen jedno (tzv. smíšený profil) -dítě přece má tu zkušenost, že lidé mají oči dvě.

Dalším charakteristickým rysem dětské kresby pěti až sedmiletých dětí je princip **sklápění**. Na kresbách většinou chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazené předměty jsou disproporční. Protože pro takto staré dítě je

velmi obtížné rozeznat, co je horizontální a co vertikální, sklápí vertikálu do horizontální roviny, a nedbá přitom na perspektivu (Davido, 2008).

Dětská kresba tohoto věku vyjadřuje spíš autorův osobní svět než realitu. Pokud se dítě snaží o zachycení vnější skutečnosti, zapojuje zde velmi vlastní fantazii. Zachycuje svět tak, jak ho vidí a zpracovává ve své dětské mysli, tedy emočně zabarvený.

Kresba šestiletého dítěte by měla odpovídat požadavkům pro vstup do školy: při zápisu dítě kreslí postavu pána, která by měla mít základní části těla: hlavu s vlasy, oči, uši, nos, ústa, krk, trup, dolní končetiny a horní končetiny s pěti prsty na každé ruce. Sleduje se zejm., zda dítě drží pastelku správným způsobem, zda linie jsou pevné, čáry neroztřesené a plynulé. Při vybarvování omalovánek už předškolák nepřetahuje (Davido, 2008).

6 Strach ze školy

"Je stále dost dětí, pro které představuje nástup do školy a někdy i celé školní období trauma. Je to brána, kterou mohou vstoupit do kruhu, který se uzavře až v dospělosti. Přitom existují možnosti, jak tento kruh včas přetnout a najít ten správný klíč k uzavření fobické brány jednou provždy." (Praško, 2009)

Definice školní fobie je celkem jednoduchá a u různých autorů se v podstatě příliš neliší. Podle Málkové (2011) se tak jedná se o ochromující strach z chození do školy, podle Praška (2009) je školní fobie z diagnostického pohledu druhem sociální fobie, kdy má dítě strach chodit do školy.

Fobie z chození do školy se projevuje například pocity úzkosti, paniky nebo strachu. Dítě nejčastěji pociťuje (nebo předstírá) bolesti žaludku, hlavy, či nevolnost. Jeho odmítání a negativismus se v pozdějších fázích stupňuje do pocitů úzkosti a záchvatů paniky. Fobie obvykle vrcholí řadou symptomů, jako jsou záchvaty pláče, neovladatelný třes, zvracení, ekzém, či migrény. Nejčastěji se, podle psychologů, školní fobie objevuje u dětí, které do školy nově nastupují, ale objevit se mohou už i v předškolním věku, kdy dítě začíná o škole přemýšlet. Jelikož je každá fobie vlastně vrozeným strachem, lze se na něj naštěstí časem adaptovat (Málková, 2011).

Pátrání po příčinách školní fobie je obvykle velmi obtížné a někdy i nemožné, protože důvodů, proč se některé děti bojí nástupu školní docházky, může být celá řada. Pro ilustraci uvádím dělení primárních příčin strachu ze školy podle Málkové (2011):

- **Úzkost ze separace:** tento druh úzkosti je v podstatě normální, neboť je součástí dětského vývoje. Dítě se obává, že zůstane ve škole osamoceno, že si nenajde žádné kamarády a nikdo je nebude mít rád.

- **Obecná úzkost:** strach z toho, že dítě neví, co má očekávat, že nezvládne své povinnosti, např. že nebude stačit tempu a požadavkům učitele atp.

- **Strach z nedostatečného výkonu:** objevuje se obvykle u dětí s poruchami učení, jako je například dyslexie, dysgrafie a podobně. Pokud nejdou tyto poruchy včas diagnostikovány a dítě i jeho rodiče se s nimi nenaučí pracovat, dítě může mít hrůzu z toho, že nepodává takový výkon, jaký se od něj požaduje.

- **Strach z odlišnosti:** pokud se dítě cítí z nějakého důvodu jiné než ostatní děti, může právě tato skutečnost odstartovat jeho školní fobii.

Obavy dítěte z nástupu do 1. třídy ale mohou být někdy tak silné, že jsou schopné vyprovokovat naprosto neadekvátní reakce. Dítě může začít napadat rodiče, učitelky či kamarády, může být agresivní i lítostivé. Rozhodující je celková úzkostnost konkrétního dítěte, která je asi z 1/3 daná geneticky. Ve většině případů dítě ovšem ovlivní to, co ho v životě potká. Mezi takové nejzávažnější momenty, které mohou dítě výrazněji zasáhnout a později vést i k úzkostnosti ve škole a v dalším životě, je předčasná separace od matky (Málková, 2011).

Zahájení školní docházky je pro dítě velká změna, která může být traumatizující zvláště v případě, že dítě nastupuje do 1. třídy zároveň s narozením sourozence. Dítě může mít pocit, že není pro rodiče dost dobré, když si pořídili domů někoho jiného a jeho posílají do školy. I v takové situaci se bude každé dítě chovat po svém. Jsou typy dětí, které vydírají slzami, jiné naopak začnou být velmi často nemocné opakovanými infekty horních cest dýchacích a záněty středního ucha. (Praško, 2009).

Pokud je dítě trochu nešikovné nebo poněkud při těle může další predispozici založit i nadměrná kritika ze strany rodičů, kteří svému dítěti neustále vyčítají, že něco neumí, nedovede, nezvládá. I hyperaktivní dítě ale může mít projevy úzkosti. Právě proto, že dítě je energické, impulzivní, neudrží koncentraci a je neposedné, bývá podrobeno kritice tak často, že z ní může začít být úzkostné. Pokud na takové dítě, které z principu potřebuje hodně podnětů a změn, učitelé i rodiče křičí a ono z toho důvodu nemůže pobíhat a chovat se tak, jak je pro ně přirozené, může být stejně ohroženo jako jiné děti, stává se stále ustrašenějším a

obává se další kritiky za všechno, co udělá. Vychovatelé, tedy všichni ti, kteří se podílejí na výchově, musí být trpěliví a především laskaví. Pokud do života nejistého dítěte vstoupí autoritativní učitel a posměch spolužáků, může se samozřejmě jeho pocit nejistoty se zahájením školní docházky prohloubit. Ale předpokladem je to, že už přichází do školy jako bázlivý a nejistý jedinec. Naopak dítě, které je stabilní, zahájení školní docházky v žádném případě neohroží (Praško, 2009).

Mnohdy sehraává významnou roli i perfekcionalismus matky. Některé maminky si neuvědomují, že dítě potřebuje spíše citovou blízkost, než zajištění technických věcí jako je např. správné oblečení nebo zdravá strava. Úzkostné maminky pak jednoznačně vychovávají úzkostné děti. Rodiče by svým dětem měli dát jasně najevo svou podporu a bezvýhradnou lásku, aby jim tak pomohli vyrovnat se s nepříjemnými pocity. Společně by měli hledat příčiny strachu ze zahájení školní docházky i vhodnou motivaci pro chození do školy. V případě potřeby by měli požádat o pomoc při hledání příčin školní fobie odborníka - dětského psychologa. Pro některé rodiče to může být těžké, ale je to jediná cesta, jak společně překonávat strach ze školy i ze všech ostatních věcí v životě. Tak může dítě získat zdravý postoj i pro své budoucí povolání a zaměstnání (Praško, 2009).

PRAKTICKÁ ČÁST (EMPIRICKÁ)

7 Výzkumné šetření

7.1 Cíle výzkumu

Cílem pedagogického výzkumu diplomové práce bylo zjistit obecnou představu budoucích prvňáčků o škole pomocí rozhovoru a kresby a následně jejich představy o škole analyzovat. Byly analyzovány představy žáků dvou rozdílných typů mateřských škol MŠ v Tanvaldě - Šumberku a Montessori MŠ v Jablonci nad Nisou. Zjištěné představy byly popsány.

K dosažení cíle pedagogického výzkumu byly stanoveny tyto dílčí cíle:

1. pomocí kresby a nestrukturovaného rozhovoru zjistit, jak si budoucí prvňáčci představují školu v MŠ v Tanvaldě - Šumberku
2. pomocí kresby a nestrukturovaného rozhovoru zjistit, jak si budoucí prvňáčci představují školu v MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou

7.2 Příprava na výzkumné šetření

Vzhledem k tomu, že cílem diplomové práce je analýza představ předškolních dětí, bylo nutné seznámit se s prostředím mateřských škol a s dětmi předškolního věku. Šetření probíhalo v Mateřské škole ve Wolkerově ulici v Tanvaldě - Šumberku a v Mateřské škole Montessori v Zámecké ulici v Jablonci nad Nisou. Pro výzkumný vzorek byly vybrány děti z předškolních oddělení obou MŠ.

Výzkumné šetření bylo rozděleno do tří základních částí:

- Krátká charakteristika dítěte vycházející z pozorování dítěte v MŠ
- Analýza kresby jednotlivých dětí

- Interpretace rozhovoru nad kresbou

Jelikož charakteristickým rysem myšlení dětí v předškolním věku je animismus (oživování neživého) a antropomorfismus (polidšťování), byla k navázání důvěrnějšího a přátelského vztahu s dětmi využita zástupná rekvizita – „oživlý“ maňásek v podobě veverky Amálky. Impulsem byla chuť zaujmout děti tak, aby se při rozhovoru staly aktivním partnerem. Pomocí maňásku byla vytvořena příjemná a hravá atmosféra. Krátký motivační příběh o tom, jak se veverka Amálka chystá do 1. třídy, by měl dětem umožnit ztotožnit se s touto zvířecí pohádkovou hrdinkou, spoluprožívat její příběh, probudit v dětech emoce a empatii. Dalším úkolem veverky Amálky při výzkumném šetření bylo motivovat děti ke kresbě a k následnému rozhovoru. Předpokládalo se, že děti využijí možnosti se při rozhovoru na maňáska Amálku obracet i se svými odpověďmi na otázky.

Poté žáci kreslili obrázky.

Následně proběhl rozhovor s dětmi nad kresbou. Byly sestaveny jednoduché otázky:

1. Těšíš se do školy? Máš z něčeho strach nebo obavy? Bojíš se, že něco nezvládneš?
2. Povídá si s tebou někdo o škole? Pokud ano, co ses o škole dozvěděl/a?
3. Jak to ve škole vypadá?
4. Co vše se ve škole dělá? S kým se ve škole setkáš?

Při utváření představ o skladbě otázek a vedení výzkumného šetření byly vybrány předběžné výzkumné implikace. Z nich byly pro analýzu pozorování, rozhovoru a kresby stanoveny kritéria hodnocení:

- Zobrazení paní učitelky (učitele)
- Zobrazení třídy, budovy školy
- Zobrazení sebe, žáka, spolužáka a jiných osob, které můžeme potkat ve škole
- Já a moje povinnosti ve škole
- Co potřebuji do školy
- Režim školního dne
- Obavy ze školy

7.3 Metody výzkumné práce

Jelikož se cíl DP zaměřuje na to, jak předškolní děti nahlízejí, chápou a interpretují své představy o škole, byl zvolen pro zpracování získaných dat **kvalitativní výzkum**. Kvalitativní výzkum je výzkum prováděný na malé skupině respondentů s cílem zjistit nejen jak se jedinci chovají, ale především proč se tak chovají a jaké důvody stojí za jejich chováním. Tento typ pedagogického výzkumu nejlépe přibližuje pohled respondentů na zkoumaný problém a umožňuje porozumění a vysvětlení mnou zkoumaných jevů. Také nám poskytuje možnost vytvořit si komplexní obraz zkoumaného problému.

Na základě získaných dat je zde tedy prezentováno, jakým způsobem jednotlivé děti i dvě navzájem odlišné skupiny dětí vnímají představu o škole, co vědí a znají.

Kvalitativní výzkum vedoucí ke zjištění úrovně představ předškolních dětí o škole byl prováděn v Mateřské škole ve Wolkerově ulici v Tanvaldě - Šumburku a v Mateřské škole Montessori v Zámecké ulici v Jablonci nad Nisou. Pro výzkumný vzorek byly vybrány děti z předškolních oddělení obou MŠ.

Výzkumné šetření probíhalo v obou mateřských školách v průběhu dopoledního zaměstnání, tedy pro děti v přirozených podmínkách. V mateřských

školách bylo nutné pobývat opakovaně, aby byl s vybranými jedinci i sledovanými skupinami vytvořen intenzivní kontakt. Aby byl zmenšen odstup mezi mnou a zkoumanými jedinci na nejnížší možnou míru, byl zvolen pro jednání s dětmi neformální, osobní jazyk s využitím citově zabarvených slov.

Protože respondenty byly zejm. děti předškolního věku, byla zvolena jako forma jejich vyjádření **kresba**, dále **nestrukturovaný rozhovor** a **pozorování**. Dále bylo zjišťováno, jestli rodiče předškoláků představy svých dětí ovlivňují nebo usměrňují ať už pozitivním či negativním způsobem.

Představa o škole byla u dětí zjišťována těmito metodami:

Pozorování

U kvalitativního pozorování se často používá nestrukturované pozorování. Jak uvádí Gavora (2008, s. 149) u nestrukturovaného pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy nebo jiné přesné nástroje. Popisovány a zaznamenány tu jsou jen konkrétní události, jevy a osoby, které chceme pozorovat. Pozorovatel nezaujímá žádné stanovisko, zachovává si odstup, není do pozorování citově zainteresován. Cílem záměrného systematického pozorování v tomto projektu bylo seznámení s jednotlivci i celou skupinou výzkumného vzorku v jejich přirozeném prostředí. Dále byli pozorováni jednotliví žáci při činnostech v MŠ, při kresbě svých představ o škole a při následném rozhovoru.

Kresba

Jak již z pedagogické praxe víme, do kreslení většinou dítě nemusíme nutit, kreslení ho baví. Je pro dítě nejen zábavou, ale i důležitým prostředkem vyjádření sebe sama, ale i světa kolem sebe. Proto byla jako další metoda pro vyjádření představ o škole využita kresba. Úkolem dětí bylo nakreslit obrázek na téma: „Jak si představuješ školu“ Zajímalo mě, co vše již děti o škole vědí, jaké informace, vědomosti a představy do kresby zaznamenají. Děti byly ke kresbě motivovány krátkým příběhem veverky Amálky, která se chystá do 1. třídy. Po dokončení úkolu byly vedeny s dětmi individuální rozhovory nad kresbou, kde bylo

zaznamenáváno vše, co mi děti o své kresbě sdělovaly. Analýza kreseb byla prováděna na základě popisu jejich kresby, hledání podobných znaků a témat v kresbě.

Rozhovor

„Rozhovor je velmi dobrým nástrojem na zmapování problematiky, se kterou výzkumník neměl doposud žádné zkušenosti.“ (Gavora, 2008, s. 111) Výzkumník získává základní orientaci a údaje, které mu slouží jako východisko k dalšímu zpracování.

Cílem rozhovoru je zjistit, jak děti interpretují své představy o škole, jaký význam připisují důležitým událostem kolem sebe. Ve výzkumném šetření byla využita velmi jednoduchá struktura rozhovoru vzhledem k věku dotazovaných. Dotazy byly v průběhu rozhovoru s konkrétním dítětem podle potřeby upravovány a rozvíjeny. Dotazování tvoří hlavní skupinu mnou nasbíraných dat. Zahrnuje také rozhovory s paními učitelkami obou MŠ o dětech a jejich rodinném zázemí a individuální rozhovory s dětmi nad kresbou jejich představ o škole. Tato data obsahují to, co si respondenti myslí.

Důvodem ke kombinaci různých metod je skutečnost, že u předškolních dětí by výsledky získané pouze rozhovorem byly nedostačující. V teoretické části bylo uvedeno, že dětská kresba má velkou vyjadřovací hodnotu, proto ji bylo rozhodnuto v práci využít.

Systematické vyhledávání informací v odborných publikacích i na internetu poskytlo náměty k diskusi, cílem bylo vypracování otázek potřebných do dotazníku pro rodiče i k jednání s dětmi v mateřských školách.

Sběr dokumentů, tj. dětských kreseb a výsledků pozorování - tyto dokumenty doplňují data získaná dotazováním. V dětských kresbách, i v rozhovorech se objevují jejich osobní vědomé i nevědomé postoje, hodnoty a ideje.

Cílem této diplomové práce není získané závěry zobecnit, neboť jsou spjaty pouze s názory zkoumaných jednotlivců a zkoumaných skupin.

8 Průběh pedagogického výzkumu

8.1 Výzkumný vzorek

Pracuji jako učitelka 1. stupně a vychovatelka školní družiny na základní škole, která využívá v procesu vzdělávání prvky Marie Montessori. Tato problematika je mi blízká, proto jsem se při sestavování cílové skupiny respondentů vydala do ZŠ a MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou. Je to jedna z mála mateřských škol se zaměřením na Montessori pedagogiku v Libereckém kraji. Kromě toho naše základní škola již delší dobu s touto mateřskou školou spolupracuje. Proto moje volba byla směřována tímto směrem. Dalšími kritérii výběru byla zkušenost s danou tematikou a ochota respondentů spolupracovat.

Část pedagogického výzkumu proběhla v mateřské škole se systémem Marie Montessori. Bylo považováno za důležité seznámit se s tímto systémem MŠ. Systém vzdělávání v MŠ Jablonec nad Nisou vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a pracuje s principy M. Montessori (viz. příloha č. 2).

Děti z Montessori mateřské školy mají oproti dětem z běžné školy jednu velkou výhodu. Od začátku listopadu pravidelně po dvojicích navštěvují školu a v průměru tak jednou měsíčně mají možnost zúčastnit se školního vyučování. Říkají, že „mají svůj školní den“. V době mého výzkumného šetření tak některé děti měly již za sebou návštěvu základní školy.

Jako druhý výzkumný vzorek byly vybrány děti předškolního věku z MŠ Šumburk Tanvald v místě svého bydliště. Mateřská škola se nachází v těsném sousedství prvního stupně naší ZŠ, prostředí MŠ je mi proto důvěrně známé. Je to mateřská škola s jedním smíšeným oddělením.

Pro srovnání a lepší možnost pochopení rozdílných přístupů ke dvěma odlišným typům výzkumných vzorků byly vymezeny také základní principy a metody práce předškolních dětí v mateřských školách. (viz. příloha č. 3).

8.2 Průběh pedagogického výzkumu v MŠ Tanvald - Šumburk

Výzkumné šetření bylo naplánováno na začátek školního roku 2012/13. V obou výše zmiňovaných mateřských školách bylo zjišťováno na základě kresby, jaké mají předškolní děti rok před zahájením školní docházky představy o tom, co je v září příštího školního roku vlastně čeká. Zvoleno bylo téma „Jak si děti představují školu“

Před započítím samotného výzkumu byli písemně prostřednictvím paní učitelky požádáni rodiče o souhlas s uskutečněním pedagogického výzkumu mezi jejich dětmi s následným zpracováním získaných dat. (viz. příloha 1) Všichni zákonní zástupci předškolních dětí zahrnutých do výzkumného vzorku s uskutečněním pedagogického výzkumu souhlasili.

Pedagogické šetření bylo provedeno po dohodě s paní učitelkou záměrně začátkem listopadu. Jedním z důvodů bylo provést výzkum před tím, než půjdou děti k zápisu do školy a také prosba paní učitelky, aby děti, které nastoupily do MŠ v září, měly možnost aklimatizovat se na prostředí a režim MŠ.

Ve stanovený den byl příchod do MŠ domluven na osmou hodinu. V tuto dobu také přicházejí do mateřské školy poslední děti. V tento čas bylo možno zapojit se zvolna do dopoledního režimu třídy a zároveň si děti mohly přivyknout na přítomnost jiné osoby. Protože MŠ byla navštívena již několikrát, přijetí probíhalo v přátelské atmosféře. Během svačiny byla v prostoru herny připravena kamera pro záznam společné motivace a krátké diskuse. Po svačině si paní učitelka odvedla mladší děti a mě bylo umožněno zůstat s předškoláky. Děti byly ústně požádány o souhlas s nahráváním.

Předškoláci byli shromážděni do prostoru herny na elipsu. Motivace byla zahájena zástupnou rekvizitou v podobě veverky Amálky. Dětem bylo sehráno krátké dramatické představení o tom, jak se Amálka chystá do 1. třídy a neví, jak to ve škole vypadá a co jí ve škole čeká. Formou neformálního rozhovoru

si Amálka povídala s dětmi o škole a snažila se dozvědět, co zajímavého ji tam čeká.

Během diskuse panovala klidná a uvolněná atmosféra. Všechny děti mají rády pohádky a zvířátka, a tak veverka Amálka tak splnila svou úlohu prostředníka. Na konci společného povídání Amálka požádala děti, zda by jí nakreslily obrázek o tom, jak si představují školu, jak to ve škole vypadá. Děti souhlasily a hned se pustily do kreslení u stolečků ve vedlejší třídě, kde měly nachystané pastelky a papíry. V průběhu práce byly Amálkou povzbuzovány.

Děti, které dokončily svůj výkres, za mnou přicházely jednotlivě opět na elipsu ve vedlejší herně. Zde s nimi byly prováděny individuální rozhovory nad jejich kresbou. I zde pomáhala Amálka, na kterou se děti mohly v průběhu rozhovoru obrátit. Rozhovory proběhly v uvolněné atmosféře, pouze u dvou chlapců byla zaznamenána menší nejistota a obavy. Pro záznam dat byla opět použita kamera. Všechny záznamy, které byly provedeny, byly následně přepsány.

Po skončení rozhovorů se Amálka s dětmi rozloučila a poděkovala jim za pěkné výkresy a milé povídání. Na závěr Amálka předškoláky pozvala na návštěvu školy, při které si důkladně prostory školy prohlédnou a budou si moci popovídat i se školáky. Tento daný slib byl po dohodě s paní učitelkou zrealizován v dubnu 2014.

8.3 Průběh výzkumu v MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou

Před samotným výzkumem byla telefonicky paní ředitelka požádána, zda by bylo možné v této mateřské škole realizovat v rámci diplomové práce pedagogický výzkum a byly dohodnuty podmínky výzkumného šetření. Souhlas s provedením pedagogického šetření pro rodiče předškolních dětí byl do mateřské školy zaslán elektronicky. Paní ředitelka byla tak laskavá, že je osobně vytiskla a předala rodičům.

Vzhledem k tomu, že způsob a metody vzdělávání jsou v Montessori mateřské škole jiné než v klasické školce, probíhala tato část pedagogického výzkumu za odlišných podmínek.

V Montessori mateřské škole nemají děti k dispozici žádné hračky, nehrají si. Při dopoledním zaměstnání pracují se speciálními senzomotorickými pomůckami. Děti ve třídě tvoří heterogenní skupinu, proto se zde mladší děti mohou učit od starších a zkušenějších. Každý si vybere didaktickou pomůcku podle vlastního zájmu a zvolí si, zda chce pracovat individuálně nebo ve skupině. Ve školce panuje naprosté ticho, všechny děti plně respektují stanovený řád mateřské školy a dohodnutá pravidla. Na svou práci se všichni plně soustředí. Děti proto nesmí být z učení rušeny, zvolenou činnost ukončí tehdy, když se pro konec samy rozhodnou.

I z tohoto důvodu nebylo možné s dětmi provést společnou motivační diskusi s maňáskem jako v klasické školce. Děti přicházely jednotlivě po dokončení některé z předchozích činností a byly osobně motivovány a požádány o spolupráci. Jelikož se nesmí žádné dítě v této MŠ do spolupráce nutit, muselo se počítat i s tím, že některé z dětí splnit úkol odmítne. Jeho rozhodnutí je pak nutné plně respektovat, neboť takovým způsobem jsou pravidla v Montessori mateřské škole stanovená. S radostí lze konstatovat, že všechny děti projevily o nabízenou spolupráci zájem, žádné dítě individuální rozhovor a kresbu obrázku neodmítlo. Přesto se v závěru výzkumného šetření jeden problém vyskytl – po skončení práce dvě dívky odmítly věnovat svou kresbu. Souhlasily ale s tím, že je možné si jejich obrázek okopírovat.

I přestože je způsob předškolního vzdělávání v Montessori mateřské škole rozdílný od předškolního vzdělávání v mateřské škole v Tanvaldě, pro splnění mnou zadaného úkolu byly dětem podle mého názoru vytvořeny obdobné podmínky.

8.4 Interpretace kreseb a individuální rozhovory

8.4.1 Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z MŠ Šumburk

Josefka



Obrázek 1

Stručná charakteristika

Josefka je ze tří sourozenců. Ve společné domácnosti žije se starší sestrou Aničkou, která chodí do třetí třídy a mladší sestrou Rozárkou. Rodinu dotváří matka dívek a nový přítel matky, který je otcem nejmladší sestry. Otec starších dívek tragicky zahynul. Rodinné a sociální zázemí je dle slov paní učitelky podnětné, hlavně díky matce, která se zajímá o alternativní přístup ke vzdělávání a výchově. V současné době je matka na mateřské dovolené. Nového partnera

matky dívky dle slov paní učitelky respektují. Často vyzvedává Josefku ze školky a Ančí ze školy.

.Při pozorování Josefky při činnostech v MŠ, se dívka jevila vesele. Je bystrá, samostatná a veškeré činnosti v MŠ zvládá bez problémů. Velmi ráda si kreslí a zajímá se o výtvarné činnosti. V MŠ preferuje hru v menší skupince dětí. Při prvotním kontaktu se styděla a trochu ostýchala.

Kresba

Kresba Josefky je dle mého názoru vyspělá po stránce obsahové, ale i výtvarné. Ve své kresbě dívka velmi přesně zobrazila představu (obraz) třídy. Uprostřed třídy nakreslila elipsu, na které se děti učí. Vpředu před zelenou tabulí stojí sestra Anička a vedle tabule paní učitelka Míla. „*Ta učí naši Ančí.*“ Lavice má uspořádané do podkovy. Dokud měla na papíře dostatek prostoru, nakreslila do každé lavice dvě děti sedící na židlích. Lavice se snažila nakreslit prostorově. Na lavicích mají položené knížky. Také nakreslila dveře, kterými se vchází do třídy. Obrázek působí vesele a optimisticky. Je barevný, a všichni se na obrázku usmívají. Celkový obraz příjemné pohody dotváří i obláčky. Na základě rozboru kresby Josefky usuzuji, že její představa o škole je reálná.

Rozhovor

V rozhovoru Josefka uvedla, že si s ní o škole často povídá sestra Anička, která už chodí do třetí třídy. Z rozhovoru je tedy zřejmé, že představa školy je tak ovlivněna starší sestrou, proto také Josefka velice přesně uvedla, co vše je potřeba před vstupem do školy vědět a umět.

„Ano, do školy se už těším a vůbec se nebojím. Ančí mi říkala, že budu sedět v lavici a budu se učit. Budu počítat, psát, číst, taky dělat domácí úkoly A taky vyrábět nějaký věci. Už mám tašku, penál, pastelky, pero a tužky. Hrát si budu ve škole jenom trošku a jen někdy. Na to ve škole není čas. Hrát si budu po obědě ve školní družině. Tam někdy s mamkou jdeme pro Ančí.“

Na otázku koho ve škole ještě potká, odpověděla: „*Paní učitelku, děti z jiných tříd a paní kuchařku.*“

Tabulka 1

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba	X	X	X		X		
Rozhovor				X	X	X	

X - splnil kritérium hodnocení

Josefka splnila všechna kritéria hodnocení. V kresbě zobrazila paní učitelku stojící u tabule, děti sedící v lavicích a sestru Aničku před tabulí. Velmi výstižně zobrazila rozložení třídy včetně lavic, tabule a židlí. Snažila se i o prostorové vyjádření.

V rozhovoru dokázala vyjmenovat povinnosti a potřeby do školy. Režim školního dne rozdělila na dopolední vyučování, oběd a školní družinu po obědě. Obavy ze školy nemá.

Fanda



Obrázek 2

Stručná charakteristika

Do mateřské školy chlapec nastoupil teprve v září jako předškolák, V průběhu výzkumu tedy navštěvoval školku teprve dva měsíce. Není proto ještě tolik sžitý s režimem MŠ. Postupně se podle slov paní učitelky úspěšně začleňuje do kolektivu a režimu MŠ.

Dle sdělení paní učitelky Fanda pochází z ekonomicky slabšího rodinného zázemí. Oba rodiče absolvovali speciální školu. Rodiče společně vychovávají dvě děti, Fanda má ještě mladší sestru. Zejména matka má k dětem dle slov paní učitelky velice pěkný vztah a dobře se o ně stará. Jedná s dětmi v klidu a velice

pomalu a trpělivě. Fanda při pozorování a v průběhu výzkumu působil nesoustředěně, pobíhal. Vyrušoval hlasitým vykřikováním a opakovaně se dožadoval pozornosti. Stále se na něco vyptával a od kreslení neustále odbíhal za mnou. Nebyl si jistý správným plněním úkolu. Při společné diskusi občas nemluvil k tématu. „*Tohle já neumím. Já nevím, jak se to maluje. Doma mám tabuli. Taky ponožky. Mám triko. Chodím na fotbal. Tam je pan trenér.*“

Kresba

Na svůj obrázek Fanda použil pouze zelenou pastelku. Nakreslil tabuli, protože ji zná, má ji doma. Na tabuli se podepsal. U tabule stojí paní učitelka a drží tužku. Nad tabulí nakreslil pana učitele. Postavy vykazují znaky hlavonožce. Sebe nenakreslil, proto je možné usuzovat, že sebe ještě se školou nespojuje. Jeho kresba je po výtvarné a obsahové stránce velice jednoduchá a nevyzrálá.

Rozhovor

Z rozhovoru nad kresbou vyplynulo, že nějaké povědomí o škole už chlapec má. Ví, co to jsou písmena. „*Tady je O, jako opice.*“ Do školy se těší, ničeho se nebojí. O všem, co ho ve škole čeká, si povídá s maminkou. Na moji otázku, co se ve škole dělá, odpověděl: „*Normálně se chová. Pracuje v klidu, abych nespádl. Abych neměl auky a netekla mi krev. Ve škole je učení. To je psaní a počítání. Písmenka, abeceda, psaní. Taky se cvičí a zpívá.*“

Tabulka 2

Kritéria hodnocení						
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne
Kresba	X	X			X	
Rozhovor				X		

X - splnil kritérium hodnocení

Fanda ve své kresbě zobrazil pouze pana učitele, paní učitelku a tabuli. Z potřeb do školy vyobrazil pouze tužku. V rozhovoru dokázal vyjmenovat některé povinnosti do školy. Strukturu školního dne nedokázal pojmenovat. Obavy ze školy nemá.

Filip



Obrázek 3

Stručná charakteristika

Filip nemá sourozence. Vyrůstá v úplné rodině. Z pozorování a dle sdělení paní učitelky je Filip velice tichý a jemný chlapec. Povinnosti a úkoly zadané paní učitelkou si plní velmi svědomitě. Na práci se soustředí, je trpělivý a pečlivý. Na všem co dělá, si nechá záležet. Z pozorování je patrné, že Filip upřednostňuje hraní v menší skupince dětí, nejlépe s jedním nebo dvěma kamarády. Chlapec si nejčastěji hraje se stavebnicemi a autíčky s kamarádem Radkem. Je nekonfliktní, nemá potřebu řídit a organizovat činnost ostatním dětem.

Kresba

Filip do své kresby znázornil pana učitele - větší postava vlevo. Dále stůl, židli a skříňky. Uprostřed obrázku stojí postava. Na můj dotaz, zda-li je to on, tvrdil: „*To je nějaké dítě.*“. Do pravého rohu dole nakreslil sešit a tužku. V kresbě

nechybí tabule, která je popsána. „*Na tu se kreslí, nějaké obrázky.*“ V horní části nakreslil velkou tašku a vpravo od tabule svačinu v krabičce, ta mu připadala důležitá. Na Filípkově kresbě převládá modrá barva. Ukázala se zde souvislost mezi velkým využíváním modré barvy a sebekontrolou až k úzkosti. (R. Davido, 2008)

Rozhovor

Zpočátku rozhovoru působil nejistě. Jakmile získal pocit bezpečí, odpovídal na mé dotazy bez ostychu. Na otázku, zda se těší do školy, odpověděl: „*Mám strach, ale těším se. Mám strach z učení, z druhé třídy, že ji nezvládnou. První je lehká, ty se nebojím.*“ V rozhovoru sdělil, že si s ním o škole povídá tatínek. Strašil ho, že bude muset poslouchat paní učitelku. Na otázku, co se dělá ve škole, odpověděl: „*Nevím, hrajou.*“ Snažila jsem se ho navést konkrétními otázkami, zda se ve škole cvičí, učí, počítá. Vypadal, že si není jistý, ale odpověděl: „*Učí se, chodí na zahradu, cvičí, píšou úkoly a svačinu. Ta se může jíst jen o přestávce, když se neučí. A taky potřebuju tašku, tu už mám doma.*“

Tabulka 3

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba	X	X	X		X		
Rozhovor				X		X	X

X – splnil kritérium hodnocení

Kritérium zobrazení paní učitelky Filip v kresbě splnil. Paní učitelka je v levé části kresby. Druhou postavou v kresbě není Filip, ale jiné dítě, které chodí do školy. V zobrazení třídy nakreslil tabuli, lavici, židli a skříňky. Potřeby

do školy pojmenoval i nakreslil. Školní vyučování rozdělil na výuku a přestávku. I přesto že se Filip do školy těší, má určité obavy z úspěchu.

Michalka



Obrázek 4

Stručná charakteristika

Na základě pozorování je Michalka v dětském kolektivu bezproblémová, živá, spolupracuje. Je veselá a hodně komunikuje. Často si vymýšlí různé příběhy, do kterých zapojuje svou bujnou fantazii. Snadno se nechá nadchnout pro každou činnost, má však problém u nějaké činnosti déle vydržet. Preferuje společné hraní s ostatními dětmi a ráda hru řídí a organizuje. V kolektivu je oblíbená. V sebe-

obslužných činnostech je samostatná, se vším si umí poradit, nic pro ni není problém.

Kresba

Michalčina kresba je pestrá a zaplnila celou plochu papíru. Na obrázku třídy dominují dvě postavy. U tabule stojí paní učitelka a píše na tabuli. Druhou postavou je Michalka. Uprostřed kresby se nachází lavice. Za lavicí stojí židlička a regál na tašky. Na otázku, co má na lavici, odpověděla: „*Papír, tužku, penál, pero, gumu a pastelky. Na papír se píše.*“ V pravém dolním rohu pod tabulí nakreslila tašku do školy. Obrázek doplnila sluncem a hvězdami. Kresbu se snažila podepsat.

Rozhovor

V rozhovoru Míša sdělila, že se do školy těší a ničeho se nebojí. „*Všechno zvládnou.*“ O škole si s ní nikdo nepovídal. Na otázku, co vše se dělá ve škole, odpověděla: „*Píše, kreslí, gumuje, hraje, smazává tabule, píšou úkoly. Musí se dělat vše podle paní učitelky.*“ Po zeptání, kde si hraje, pohotově odpověděla: „*Ve třídě. A ve škole se už nemusí spát. Až skončí škola, tak půjdu domů.*“ O tom, koho potká ještě ve škole kromě dětí, nevěděla. Zeptala jsem se jí, jestli zná nějaká písmenka. Nevěděla, i když je měla napsána na tabuli a uměla se podepsat. Neví, co jednotlivá písmena znamenají.

Tabulka 4

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba	X	X	X		X		
rozhovor				X	X	X	

X – splnila kritérium hodnocení

Michalka rovněž splnila všechna kritéria hodnocení. V kresbě zobrazila sebe a paní učitelku jak píše na tabuli. Rovněž nakreslila vybavení třídy – lavici, židličku a regál na tašky. Dokázala vyjmenovat a nakreslit potřeby do školy včetně tašky. V rozhovoru sdělila, jaké povinnosti se musí plnit ve škole. Strukturu dne rozdělila na dobu školního vyučování a dobu volna po škole. Do školy se těší a žádné obavy nemá.

8.4.2 Interpretace kreseb a individuální rozhovory s dětmi z Montessori MŠ

Soňa



Obrázek 5

Stručná charakteristika

Z pozorování Soni při činnostech v MŠ se jevila jako vnímavá, komunikativní a sebejistá dívka. Upřednostňuje raději práci ve dvojici před izolací o samotě. Má tendenci řídit a organizovat činnosti i děti. Při konkrétní činnosti pracuje se zaujetím. Do plnění úkolu se zapojila okamžitě a bez ostychu. O školu a všechno co se školním vyučováním souvisí, se velmi zajímá. Do první třídy se moc těší a ničeho se nebojí.

Kresba

Soňa celou svou kresbu komentovala monologem. Jmenovala a popisovala vše, co maluje: „*Škola, střecha, je moc malá, už se mi tam nevejde. V každé lavici jsou dvě děti, tady sedí a tady pracují. Já to vím, a je tam víc dětí.*“ Soňa nakreslila dvě lavice, dvě židličky, dvě děti – holku a kluka. Každé dítě má svou tašku do školy a na stole růžový sešit. Vpravo nakreslila paní učitelku a černou tabuli. „*Hlava, krček, tělo. A protože se mi to tam nevejde, tak namaluju do každé lavice jedno dítě – jeden kluk a jedna holka. Holce udělám šaty až na zem.*“ Přemalovala červenou pastelkou tělo. „*Klukovi udělám triko, kalhoty a bačkůrky, na stůl růžový sešit, tašky. Tabuli, paní učitelku. A to jsi ty.*“

Rozhovor

Z rozhovoru vyplynulo, že o škole si povídá s Julinkou, Tomíkem a Lukášem. To jsou její spolužáci ze školky, spolu budou ale chodit i do školy. Také se velmi těší na kamarádku Lucinku, která je už v první třídě. „*Budu společně s Lucinkou, protože první a druhá třída jsou spojené,*“ prozradila mi Soňa. Ve škole už se Soňa byla podívat, už měla svůj velký školní den. Proto přesně vyjmenovala, jaké pomůcky a potřeby se ve škole používají, ale věděla, i co se při vyučování dělá. „*Potřebuju pastelky, penál, sešity, tašku, papíry, lepidlo a nůžky. Budu se učit číst, psát a počítat. Je tam velká třída, něco se tam maluje a sedí se v lavicích. Tabule je vpředu a paní učitelka píše na tabuli. Je tam něco napsaného – kolikátého je, výsledek, pomůcky. Učíme se společně, nedávají se známky. My měli pana učitele Kubu. Je tam ještě Honza, Hanička a Anička. Ale ta tam nebyla, protože je těhotná.*“

Získala už své první zkušenosti se školními didaktickými pomůckami. Vyprávěla mi, se kterými pomůckami ve škole pracovala: „*Byly tam dva pytlíčky, červený a žlutý. Já jsem říkala jaké to je, jestli hranatý, kulatý, ze dřeva.*“ Soňa hmatem rozlišovala různé tvary a druhy materiálu než je vytáhla ze sáčku. „*Taky tam byl bzučák, tlačítko a já musela rychle poskládat obrázek, než se to zmáčklo. Taky je tam velká kniha, která se musí správně poskládat. Byla tam šatna, ale je*

jiná než ve školce, je větší. Na oběd jsem šla tunýlkem. Musí se tam šeptat a nesmí se křičet a běhat. Musí se být potichu.“

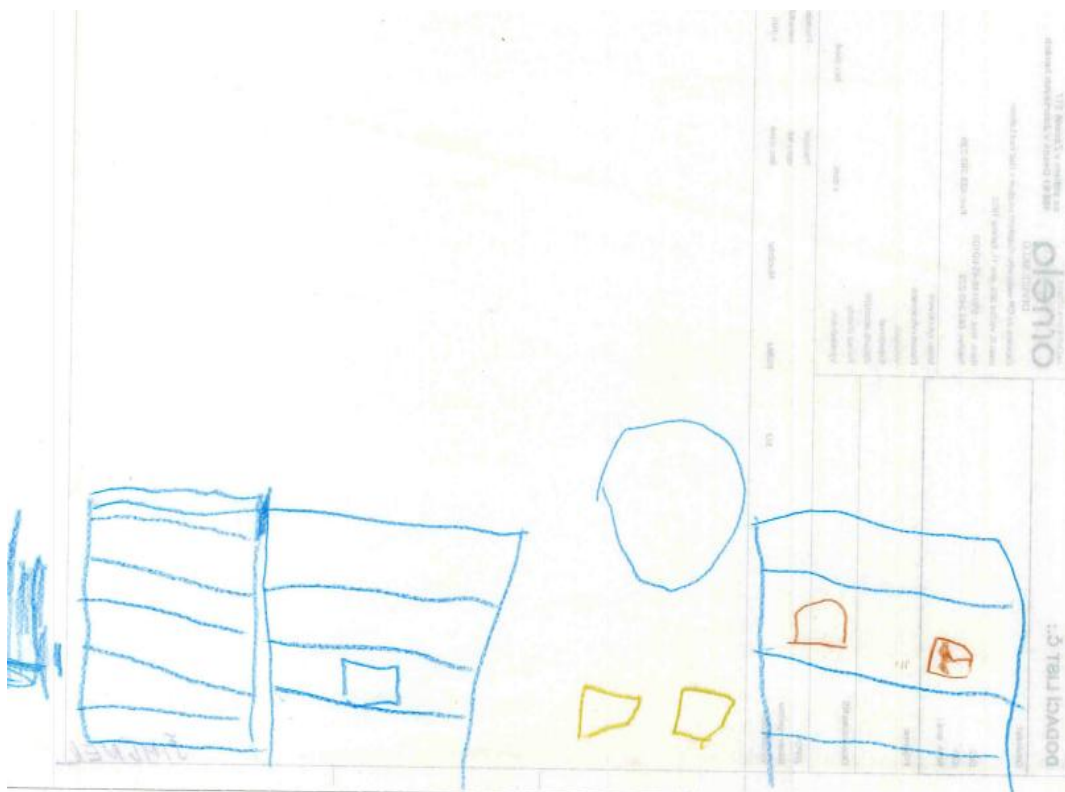
Tabulka 5

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy,školy	Zobrazení sebe,jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba	X	X	X		X		
Rozhovor				X	X	X	

X – splnila kritéria hodnocení

Z kresby je patrné, že Soňa umístila třídu do budovy školy. Dále nakreslila dvě lavice, dvě židličky. V jedné lavici sedí kluk a v druhé holka. Vpravo dole před tabulí umístila paní učitelku. Každé dítě má svou tašku do školy. Na stole je položený růžový sešit. Soňa ví, že s ní ve třídě budou i jiné děti. Dokázala vyjmenovat pomůcky a potřeby do školy. Z rozhovoru rovněž vyplynulo, že Soňa má i jisté znalosti o činnostech ve škole, ale i o tom, že děti sedí a pracují v lavicích. Soňa má i zkušenosti s didaktickými pomůckami, se kterými pracovala při návštěvě školy. Na základě těchto zkušeností a především z rozhovoru je možné tvrdit, že je její představa ovlivněna návštěvou ZŠ a tato představa je reálná.

Šimon



Obrázek 6

Stručná charakteristika

Z pozorování vyplynulo, že je chlapec spíše klidnější povahy. Někdy se však nechá zlákat kamarádem Tomíkem a začnou si podle televizních seriálů hrát na pokémony. Křičí, bojují a běhají po celé herně. Při činnosti, která ho zaujala, se dokáže plně soustředit a vydržet poměrně dlouhou dobu. Při hře s pískem se dokázal přes hodinu prohrabovat, prosévat písek mezi prsty, tvořit a bourat.

Kresba

Šimůnkova kresba není obsáhlá a soustředil ji do spodní části obrázku. V kresbě převládá modrá barva. Z rozhovoru je usuzováno, že kreslil to, co ho ve škole při osobní návštěvě zaujalo. Nakreslil tři skřínky a v jedné z nich matematickou pomůcku, na zemi nakreslenou elipsu s polštářky na sezení. V další policové skřínce namaloval bzučák a kartičky na skládání. Na jeho kresbě nejsou

žádné děti ani pan/í učitel/ka, ačkoli Šimon v rozhovoru sdělil, že ve škole může potkat děti a pana učitele nebo paní učitelku.

Rozhovor

V rozhovoru mi prozradil, že o škole si s ním nikdo nepovídá, ale má tam kamarády. O tom, co se dělá ve škole má prý představu od svého školního dne. „Učí se matematika, čte, píše, dělají čísla, cvičí, stříhá. Maluje se jen o přestávce. Je tam matematika na práci, takové tyče. Máme je ve školce. Je tam spousta stejných věcí jako ve školce. Elipsa, polštářky na zemi, tam se klečí. Na lavici si děti čtou nebo prohlíží knížky. Ve skřínce mají bzučák a karty na skládání. Musí se tam šeptat, i paní učitelka, aby se nerušily ostatní děti.“ Nejvíce se Šimon ale těší na přestávky: „Chodí se do tělocvičny. Můžeme tam dělat, co chceme, hrát fotbal, vyskočit na bednu, jsou tam kruhy, drží se za nohy, seskočit z bedny a zhoupnout.“ Proto se do školy jako většina dětí těší a ničeho se neobává.

Tabulka 6

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba		X			X		
Rozhovor	X	X	X	X	X	X	

X – splnil kritéria hodnocení

Šimonova kresba je obsahově jednoduchá. V kresbě zobrazil to, co ho při návštěvě školy zaujalo, skříňky, elipsu, polštářky a pomůcky. Z rozhovoru však vyplynulo, že již nějakou představu o škole má. Dokázal pojmenovat pomůcky a potřeby, ale i povinnosti ve škole. Strukturu dne rozdělil na výuku jednotlivých předmětů a přestávku. Do školy se těší a ničeho neobává.

Lucka



Obrázek 7



Obrázek 8

Stručná charakteristika

Při rozhovoru a kresbě Lucie vystupovala sebejistě, komunikovala a spolupracovala. Z rozhovoru také vyplynulo, že má Lucie bohatou slovní zásobu a ráda zpívá, což bylo zřejmé i z prozpěvování nad kresbou. Při činnostech v MŠ je pečlivá a vyhledává tvořivé činnosti, při kterých se plně soustředí. V rozhovoru Lucie sdělila, že má staršího sourozence, který dělá domácí úkoly. O škole si ale spíš vypráví s kamarádkou, která už chodí do první třídy. Do školy se už moc těší a vůbec se nebojí.

Kresba

Z pozorování Lucie při kresbě bylo zřejmé, že je silně ovlivněna zážitkem z návštěvy školy. Lucka se plně soustředila na práci a kreslení školy ji evidentně bavilo. Na jeden papír se jí vše nevešlo, a tak pokračovala na druhém. Při kresbě dívka komentovala, co právě tvoří.

Kresbu rozložila na celou plochu. Její obrázek je barevný a obsahově pestrý. Lucie třídu zobrazila do budovy školy. Dále nakreslila stůl, na kterém leží připravená pomůcka a židličky umístěné naproti sobě. Dle slov Lucie znázornila

domeček, (označení speciálního spojení několika lavic), kde pospolu sedí děti, které vzájemně spolupracují. Na stole je položený sešit, kde je napsané datum 11. listopadu, tedy pravděpodobně den návštěvy školy. Dívka si v mráčkách nad hlavou představuje, co se bude učit. Lucka v rozhovoru uvedla, že ji baví matematika, proto se ve třech bublinkách objevují matematické představy – „čísla, příklady, geometrické tvary.“ Má určité představy i o českém jazyce, do mráček tedy umístila „psaní a hádání z pytlíčku“.

Dále nakreslila tabuli, na niž napsala datum a ozdobila ji barevnými magnetky. Nad tabuli umístila tašku, protože dle jejích slov se jí jinak nevešla. Zobrazená postava je Lucie, která se přibližuje skutečnosti množstvím reálně zachycených detailů. Do levého rohu nakreslila okno.

První a druhý obrázek spojila modrým tunelem, což je reálné propojení školní budovy a jídelny. V druhé kresbě zobrazila jídelnu. Lucie nakreslila stůl se dvěma židlemi, na kterých sedí u stolu dvě děti, kluk a holka. Každému z nich nakreslila hrnek, talíř a příbor. Nad jejich hlavami nakreslila hrníčky a talíře pro ostatní děti.

Rozhovor

Během kresby si se mnou o škole povídala. Lucie popisovala zážitky z návštěvy školy: „*Tašky leží na zemi u zdi, děti je nemají u sebe. Pracují na koberečku, něco pracují, třeba se učí tkaničky. Ve škole se maluje, cvičí v tělocvičně, píše, učí číst. Mě baví matematika. Dělají se úkoly a nesmí se běhat. Sedí se na elipse a posílají si kamínek a musí o tom něco vyprávět.*“ Lucie popsala hru „Přines a vyprávěj“.

V rozhovoru dále sdělila, že zná již některá písmena a čísla: „*Umím počítat do dvaceti a znám L, A, M, K, C a už si nevzpomenu. Do školy potřebuje tašku, penál, sešity, papíry, knížky, notýsek, v penálu pastelky a mobil, abych mohla volat mamce a tatkově. Ve škole potkám paní učitelku, družinářku, paní kuchařku, paní uklízečku a děti.*“

Při kresbě druhého obrázku sdělovala: „*Ještě jídelna, tu udělám na druhý papír. Modrý tunel, nevešel se mi tam.*“ Popisuje, co kreslí. „*Stůl, židle, kluk a*

holka, hrníček a talířek, talíře, hrnky, tácy. Jedna, dvě, tři, čtyři.“ Počítá po jedné a počty souhlasí s kresbou. Čtyři talíře, hrnky i tácy.

Po skončení práce si chtěla obrázek nechat. Bylo dohodnuto, že mi paní učitelka její obrázek okopíruje.

Tabulka 7

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba		X	X		X		
Rozhovor	X	X	X	X	X	X	

X – splnila kritéria hodnocení

Kresba Lucie je obsahově bohatá a pestrá. Třidu zobrazila do budovy školy, pojmenovala a znázornila rozložení lavic ve třídě. V druhé kresbě pojmenovala a zobrazila jídelnu. V rozhovoru uvedla povinnosti, pomůcky a potřeby do školy. Lucie již má určitou představu o pojmech z matematiky a českého jazyka. Strukturu dne rozdělila na výuku a cvičení v tělocvičně. Do školy se těší a obavy nemá.

Eliška



Obrázek 9

Stručná charakteristika

Při činnostech v MŠ se Eliška jevila jako dívka klidnější povahy. Je komunikativní, jedná s rozvahou, pomalu a opatrně. Upřednostňuje menší skupinu dětí, ale vydrží si pracovat s pomůckou i delší dobu sama. Nejraději je ve společnosti Kuby a Hanky, se kterými jak uvedla v rozhovoru, si povídá o škole. Dále uvedla, že má staršího bratra Sama: „*To je můj velký brácha. S ním si povídám o škole.*“ Do školy se těší a žádné obavy nemá.

Kresba

Kresba Elišky je obsahově pestrá. Kresbu rozdělila na dvě části. Ve spodní části zobrazila třídu a v horní části jídelnu. Z kresby je usuzováno, že Eliška si svou představu spojuje s bratrem Samem, proto ho nakreslila uprostřed obrázku v lavici, jak se učí. V ruce drží ukazovátko. Nad hlavou Samuela nakreslila

bublinu, do které znázornila bratrova kamaráda Danyho. Pod stůl nakreslila školní tašku.

Vlevo znázornila sebe a paní učitelku Hanku, jak spolu pracují na růžovém koberečku. Dále nakreslila policové skříňky s pomůckami a černou tabuli.

Do horní části obrázku umístila školní jídelnu. Spojovací tunel mezi školou a jídelnou znázornila žlutou pastelkou. Eliška nakreslila dvě paní kuchařky, které vydávají jídlo u okýnka. Vlevo stojí holčička a nalévá si čaj. Vpravo nakreslila dlouhý stůl a židličky.

Rozhovor

Také Eliška již měla svůj velký školní den. V rozhovoru uvedla: „*Ve škole už znám pana učitele Honzu a Kubu, paní učitelku Haničku a také paní družinářku. S ní si budu hrát odpoledne po škole. Ve škole se budu učit číst, psát a počítat. Taky pracovat s pomůckami. Ty jsou připravené na koberečku.*“

V rozhovoru nad kresbou uvedla: „*To jsem já, Hanka, Dany a Samík.*“ Eliška si myslí, že by byl bratr rád, aby s ním ve škole byl i kamarád Dany.“ Proto ho nakreslila do bublinky nad hlavou Samuela.

Nad kresbou sdělila: „*To jsem já a paní učitelka. Hanička mi pomáhá a ukazuje mi, co mám dělat s tou pomůckou.*“ Dále prstem ukázala na policové skříňky a uvedla: „*Tam jsou různé pomůcky, pytlíčky a krabičky a také kostky s dinosaurem. Tady je jídelna. Paní kuchařky dávají oběd a tady je holčička a nalévá si čaj.*“

Po vzoru Lucinky odmítla věnovat obrázek. I v tomto případě byla situace vyřešena okopírováním kresby.

Tabulka 8

Kritéria hodnocení							
	zobrazení p.učitelky	zobrazení třídy, školy	Zobrazení sebe, jiné osoby	povinnosti ve škole	potřeby do školy	struktura školního dne	obavy ze školy
Kresba		X	X		X		
rozhovor	X	X	X	X		X	

X – splnila kritéria hodnocení

Kresba Elišky je po obsahové stránce pestrá. Rozdělila ji na dvě části, třídu a jídelnu. Ve třídě zobrazila základní vybavení, ale i práci s pomůckou na koberečku na zemi. V rozhovoru uvedla povinnosti, ale i pomůcky a potřeby, které se používají ve škole. Strukturu dne rozdělila na výuku ve škole, oběd v jídelně a činnosti ve školní družině. Z rozhovoru a kresby vyplývá, že Eliška má již určitou představu o škole. Do školy se těší a žádné obavy nemá.

8.5 Analýza představ

Představy předškolních dětí jsou vytvářeny a vybavovány především na základě nějaké zkušenosti, působením vjemů, prožitků a zážitků. Tyto informace a zkušenosti také děti získávají ze svého nejbližšího okolí, tedy od rodičů, prarodičů, sourozenců a vrstevníků. Svou roli sehrává také vliv mateřské školy a médií. V našem případě můžeme předpokládat, že se již někdy mohly děti setkat s obrazem školy při sledování nějakého pořadu v televizi nebo kině. Všechny tyto okolnosti mohou mít vliv na utváření představ dětí o škole. Všechny tyto vjemy, které dítě získá, zpracuje. S pomocí fantazie, která je dětem velmi přirozená a čistě individuální, tak dochází k utváření nějaké představy. Tu dítě často prezentuje pomocí kresby, protože tato možnost vyjádření je jim blízká (Štefanovič, Vágnerová, Piaget).

Jedním z cílů této diplomové práce bylo zjistit, jakou mají děti představu o škole. Pokud s dětmi o škole hovoříme, zpravidla mají na mysli budovu, ve které se budou učit. Dále se o škole jako instituci nijak více nezmiňují, vybavení, vzhled ani velikost školy pro ně nejsou důležité. Nedokážou pojem škola dostatečně zobecnit. Více děti zaměřují svou pozornost k aktivitám, které ve škole probíhají a k lidem, se kterými se zde setkají.

8.5.1 Analýza představ dětí z MŠ Šumburk

Zobrazení paní učitelky

Paní učitelka nebo pan učitel se vyskytuje na všech kresbách. Ve třech kresbách je vyučující zobrazen/a u tabule, respektive píše na tabuli. Pouze respondent Filip nakreslil pana učitele mimo dosah tabule. Pedagogovi děti přikládají náležitou pozornost. Děti vědí, že paní učitelka nebo pan učitel je bude učit základnímu triviu a také s nimi bude cvičit, vyrábět, zpívat a dokážou vyjmenovat i jiné další aktivity. Děti předpokládají, že vyučující je hodný/á a přátelský/á. Na všech obrázcích se pedagog usmívá. Děti už také vědí, že budou za své výkony hodnoceny známkami.

Zobrazení třídy, budovy školy

Budovu školy žádné dítě ve své kresbě nezobrazilo. Školu si děti spojují s třídou, tedy místností, ve které se budou učit. Jelikož předškolní dítě zobrazuje výlučně, to co ví a zná, téměř na všech obrázcích se objevuje tabule jako dominantní prvek. Josefka a Fanda znázornili tabuli zelenou barvou, Michalka červenou a Filip modrou. Na většině tabulí se nacházejí písmenka, čísla nebo nějaké znaky připomínající čísla a písmena. Pokud je děti neznázornily ve výkresu, alespoň se o psaní na tabuli zmiňují. Většinou tedy vědí, že se na tabuli píše, nebo že na ni píše paní učitelka. Dále pak testovaní jedinci zobrazují židličky, na kterých děti sedí, a lavice, u kterých pracují. Pouze Josefka zobrazilo lavice ve větším počtu a lavice systematicky uspořádala. Zbývající děti systém uspořádání a počtu lavic nezobrazily.

Zobrazení sebe, žák – spolužák a jiné osoby, které můžeme potkat ve škole

Děti se vyskytují na třech kresbách. Dvě děti si sebe již spojují s rolí žáka a také se na své kresbě vyobrazila. Pouze Fanda sebe nenakreslil. Je možné se domnívat, že sebe ještě jako žáka nevnímá. V průběhu výzkumného šetření Fanda navštěvoval mateřskou školu teprve dva měsíce. Josefka zobrazila svou sestru Aničku. Jak vyplynulo z rozhovoru nad kresbou, sestra si s ní často o škole povídá, proto je možné se domnívat, že vyobrazila právě sestru a ne sebe. Pojem spolužák je dětem neznámý. Ostatní děti na kresbách představují kamarády nebo „jiné děti“, se kterými budou chodit do školy. Nejčastěji je nakreslily volně stojící ve třídě nebo sedící v lavicích. Jiné osoby, mimo pana/í učitele/ky se školou děti nespojují. Teprve, pokud otázku konkretizujeme, dokážou jmenovat paní uklízečku a paní kuchařku.

Já a moje povinnosti ve škole

Všechny děti se shodnou na tom, že se ve škole budou učit číst, psát a počítat. Dokázaly vyjmenovat i jiné další aktivity, se kterými se setkají ve škole, jako je cvičení, zpívání, vyrábění, práce na počítači, ale i hraní a chození na zahradu. Mezi další povinnosti školáka patří poslouchat paní učitelku, dělat to, co paní učitelka řekne, kreslit, gumovat, mazat tabuli, normálně se chovat, pracovat v klidu. Některé děti již zmiňují přestávku, o které se svačí. Děti již také vnímají, že budou sedět v lavicích a psát do sešitů či pracovních sešitů a číst z knížky. Mezi další povinnosti školáka zařadily i psaní domácích úkolů.

Co potřebuji do školy?

Většina respondentů vnímá tuto představu jako své osobní věci, které potřebují bezpodmínečně pro plnění svých školních povinností. Samozřejmostí je školní taška, kterou již někteří mají doma a také ji vyobrazily ve svých kresbách a pokud ne, tak se o ní zmiňují v individuálních rozhovorech. Dále ve svých kresbách nakreslily konkrétní školní potřeby jako je tužka, pero, pastelky, knihy, sešity, guma, notýsek aj. Tyto předměty jsou pro děti hmatatelné a konkrétní

svým tvarem, barvou a použitím. Se svou rolí školáka a se školním vyučováním je spojují.

Režim školního dne

Z výpovědí respondentů vyplývá, že již dokážou rozdělit strukturu dne na dopolední školní povinnosti a dobu volna odpoledne po vyučování. „*Až budu chodit do školy, tak už tam nebudu muset spát jako ve školce. Budu chodit po obědě, nebo si budu hrát venku nebo na zahradě.*“ Některé děti již také znají pojem školní družina. „*Tam si budu hrát, až nebudu ve škole.*“ Přesnější dělení vyučování na jednotlivé vyučovací hodiny ani délku vyučovací jednotky děti ještě nedokážou vnímat. Tyto zkušenosti získají v průběhu 1. třídy a později, kdy se začne více rozvíjet schopnost abstraktního myšlení, kterou ještě děti předškolního věku tak velkou nemají.

Obavy ze školy

Jednou z otázek na předškoláky bylo, zda se do školy těší, nebo zda mají nějaké obavy. V tomto případě se většina dětí do školy velmi těší a nepociťují žádné obavy. Pouze jeden chlapec si nebyl jistý tím, zda zvládne druhou třídu. Povídal si o škole s tatínkem a ten ho strašil, že bude muset poslouchat paní učitelku a už to nebude tak lehké jako ve školce. Nejčastěji si děti o škole povídají s rodiči, zejména s matkou, dále pak se sourozenci. O vlivu mateřské školy se děti nezmiňují.

8.5.2 Analýza představ dětí z MŠ Montessori

Předškolní příprava v mateřské škole Montessori se liší od předškolního vzdělávání v běžné MŠ. Děti z Montessori školky se účastní v rámci svých příprav na školu cca jednou měsíčně po dobu celého předškolního roku vzdělávacího procesu v 1. třídě základní školy. V době, kdy probíhal pedagogický šetření, měly děti za sebou již jednu nebo dvě návštěvy základní školy. Lze tedy předpokládat, že jejich představa o škole bude v mnohém reálnější a skutečnější.

Zobrazení paní učitelky

Paní učitelku nebo pana učitele zobrazily pouze dvě děti. Díky tomu, že navštívily školu, znají učitele jmény a mají představu o tom, jakým způsobem se budou ve škole učit a pracovat. Vědí, že nebudou dostávat známky a že jim vyučující v případě potřeby pomůže. Učitel je v Montessori pedagogice v zásadě nedirektivní, interakce učitel – žák, je založena na vzájemném respektu. Pracují samostatně, v tichosti, za plného soustředění a s vlastní kontrolou chyb. Učitelem jsou děti vedeny pouze k činnosti, dokončení práce. Přesto vnímají autoritu v podobě pedagoga.

Zobrazení třídy, školy

Třidu do budovy školy zobrazily dvě děti. Pohled na školu a třídu se u dětí z Montessori školy odlišuje. Jak vyplynulo z interpretací rozhovorů, lépe a přesněji popisují prostředí školy a třídy. Vnímají školu jako celek. Vnímají rozložení třídy a připravené prostředí s didaktickými pomůckami ve skříňkách a regálech. Prostory školky jsou obdobně zařízené a uzpůsobené jako ve škole. Děti vnímají a znají pojmy šatna, jídelna, tělocvična. Mají představu, jak to tam vypadá a co se tam dělá. Při zadané činnosti pracují na připraveném koberečku na zemi nebo na elipse, kde mají rozložené potřebné pomůcky, což je stejné nebo hodně podobné při činnostech ve školce. Pracují s pojmy, jako je datum, matematické představy, český jazyk, geometrické tvary, didaktické pomůcky.

Zobrazení sebe, žák – spolužák a jiné osoby, které můžeme potkat ve škole

I tady dvě děti nakreslily samy sebe. Dále v kresbě zobrazily jiné kamarády, kteří budou s nimi chodit do školy. Pouze jeden chlapec ve své kresbě nezobrazil ani děti, ani paní učitelku. V rozhovoru však uvedl, že tyto osoby ve škole potká. Sebe nebo jiné děti zobrazily v lavicích, při práci na koberečku, v jídelně, nebo stojící ve třídě. Z rozhovoru je usuzováno, že se děti dokážou spojit s představou školáka. Jmenují všechny osoby, se kterými se mohou ve škole potkat. Kromě vyučujících také kuchařky, uklízečku, paní družinářku.

Já a moje povinnosti ve škole

Děti si dokážou představit a blíže určit jejich povinnosti. Vědí, že se budou učit český jazyk, matematiku, číst a psát, cvičit v tělocvičně, jíst v jídelně, ale také specifikují práci s pomůckami a jiné další aktivity jako je stříhání, lepení. Vědí, že budou pracovat v lavicích, na koberečku a na elipse. Mnoho pomůcek již znají ze školky. Také je dokážou pojmenovat: „bzučák, karty na skládání.“

Děti mají skutečnou představu o tom, jak probíhá proces vzdělávání. Vědí, že budou muset šeptat a pracovat potichu, aby nerušily ostatní děti, neběhat po třídě poslouchat paní učitelku, pracovat s pomůckami a také plnit zadané úkoly.

Co potřebuji do školy?

Školní taška s vybavením je samozřejmostí. Také ji děti na svých kresbách vyobrazily. Pouze chlapec Šimon tašku nezobrazil. Vědí, že psát budou do sešitu, notýsku, knížky a na papír. Školní potřeby jako je např. penál s pastelkami, tužkami a perem děti vyjmenovaly, ale nenakreslily. Při kreslení zaměřily svou pozornost spíše na uspořádání a vybavení třídy, kde zobrazily didaktické pomůcky. Pro některé je důležitý i mobilní telefon, aby mohly volat mamince a tatínkovi. Potřeby a pomůcky děti s představou školy spojují.

Režim dne

Režim dopoledních pracovních činností v Montessori MŠ je podobný režimu v Montessori základní škole. Ve škole si žáci sami rozhodují o tom, jakou činnost budou plnit, zda matematiku, nebo český jazyk atd. Stanovenou činnost musí dokončit. Ve školce si děti také volí svou činnost, na které pracují.

Děti registrují přestávku, a chápou ji jako chvíli odpočinku mezi dalšími činnostmi. Šimon popisuje přestávku jako chvíli volna, kdy si mohou v tělocvičně dělat, co chtějí, třeba hrát fotbal, nebo vylézt na bednu a zhoupnout se. Děti vědí, že po skončení vyučování odchází na oběd do jídelny. Po obědě mohou odcházet domů, nebo si odejdou hrát do školní družiny. Časové rozložení struktury dne ani

délku vyučovací hodiny děti nedokážou posoudit. Pouze vědí, že se jejich činnosti střídají. Děti si jednotlivé vyučovací předměty představují jako práci s didaktickými pomůckami, pomocí těchto pomůcek se učí číst, psát, počítat. Znájí je z MŠ, tam mají obdobné nebo dokonce stejné pomůcky.

Z analýzy kreseb a interpretace rozhovoru je usuzováno, že děti z Montessori MŠ mají podle mého názoru lepší představu o škole. Tato představa je podložena skutečnou návštěvou školy. Rovněž stejný systém vzdělávání dle metod a principů M. Montessori ovlivňuje představu dětí o škole.

9 Diskuse

Kresby a individuální rozhovory dětí mi pomohly získat obraz o tom, jak si předškoláci utvářejí představu o škole. Cíl mé diplomové práce, jaká je obecná představa budoucích prvňáčků, byl dle mého názoru splněn. Děti v tomto věku již mají určitou představu o škole. Tato představa je utvářena zkušenostmi přejatými z vyprávění a informací získaných především od rodičů, sourozenců a kamarádů. Jak bylo uvedeno v teoretické části, je konkrétní, egocentrická. Dítě má již utvořenu představu o škole, respektive třídě, o zobrazení paní učitelky, o režimu dne, o tom s kým se ve škole potká. Většina dětí se již dokáže ztotožnit s rolí školáka. Tato role je podle mého názoru spojena s vnějšími znaky, především se školní taškou a pomůckami. Rovněž si děti utváří i představu o povinnostech, které je čekají. Kladně hodnotím, že tato představa je pozitivní, děti se do školy těší a nemají z ní obavy.

Druhý cíl mé DP se zabývá představami dětí z mateřské školy v Tanvaldě a Montessori MŠ v Jablonci nad Nisou. Na základě vyhodnocení jednotlivých kreseb a individuálních rozhovorů je usuzováno, že představy o škole mají děti obdobné. Obě skupiny splnily kritéria stanovená pro hodnocení kreseb a rozhovorů. Z individuálních rozhovorů lze tvrdit, že děti z Montessori zařízení dokázaly lépe pojmenovat zařízení školy i činnosti probíhající ve škole. Děti z Montessori MŠ v rozhovoru použily konkrétnější výrazy pro formulaci pojmů, jako je jídelna, šatna, tělocvična, didaktické pomůcky, elipsa, atd. Rovněž některé kresby obsahovaly více detailů. Představa dětí z Montessori je dle mého názoru ovlivněna pravidelnými návštěvami základní školy v rámci přípravy na školu. Svým dílem také přispívá práce s didaktickými pomůckami a způsob vzdělávání dle principů M. Montessori používaný již v předškolním vzdělávání. Touto skutečností je dle mého názoru jejich představa konkrétnější.

Z kreseb a individuálních rozhovorů vyplynulo, že pod pojmem představa o škole děti rozumí zobrazení třídy s lavicemi, tabulí, paní učitelkou a spolužáky. Paní učitelka je autoritou, která je bude učit číst, psát a počítat. Rovněž si děti

dokážou ve svých představách spojit výuku ještě s dalšími aktivitami, jako je cvičení, zpívání a vyrábění. K představě školy také patří školní taška s jejím základním vybavením, které děti dovedou pojmenovat. Dále se orientují v základních povinnostech školáka, jako je poslouchat paní učitelku, plnit zadané úkoly, mluvit potichu, nekřičet, neběhat.

Z výpovědí dětí vyplývá, že rozdělují strukturu dne na dopolední školní povinnosti a dobu volna odpoledne po vyučování. Některé děti již také znají pojem školní družina a přestávka. Přesnější dělení vyučování na jednotlivé vyučovací hodiny a délku vyučovací jednotky si neuvědomují. Tyto zkušenosti získají v průběhu primárního vzdělávání.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že sedm z dotazovaných dětí má pozitivní vztah ke vzdělávání a do školy se těší. Obavy ze školy má pouze jeden chlapec.

V průběhu přípravného šetření se mi osvědčila motivace pomocí maňáska Amálky, který plnil roli prostředníka. Jak bylo uvedeno v teoretické části, myšlení předškolních dětí vykazuje znaky magičnosti a děti přisuzují osobní lidské vlastnosti neživým předmětům. Amálka tak usnadnila navázání kontaktu s dětmi, a pomohla vytvořit vhodné podmínky pro plnění pedagogického šetření.

Jak jsem uvedla ve své DP, fantazie a představivost dítě provází při všech jeho činnostech, při hře, kresbě, vyprávění, prožívání. Má vliv na tvořivost a emoční stránku osobnosti. Společně s poznáváním je vázána na nejbližší svět a zkušenosti dítěte. S dalším získáváním nových zkušeností se mění, je názornější a skutečnější. Problematikou představ se zabývá DP Dagmary Podlipné (2012), která řešila rovněž představy dětí o škole. V závěrech pedagogického šetření se shodujeme, že děti v předškolním věku mají již určitou představu o škole.

10 Závěr

Hlavním cílem pedagogického výzkumu této diplomové práce bylo pomocí rozhovoru a kresby zjistit obecnou představu předškolních dětí o škole. Metodami stanovenými v empirické části práce jsem se pokusila podrobně popsat představy respondentů o škole. Byly analyzovány představy žáků dvou rozdílných typů mateřských škol, MŠ v Tanvaldě a Montessori MŠ v Jablonci. Záměrně proto byli voleni respondenti z obou skupin. Jedním z důvodů byl můj vřelý vztah k principům M. Montessori. Pracuji na ZŠ, která ve své výuce tyto prvky využívá. Zjištěné představy byly popsány.

V první části práce byly shrnuty teoretické poznatky dostupné k tomuto tématu. Z nich byly odvozeny výzkumné otázky a kritéria hodnocení. V empirické části byla popsána analýza kreseb a interpretace rozhovorů.

K analyzování dětských představ bylo využito metod práce kvalitativního výzkumu. Výsledky vzešly z menšího počtu respondentů, proto nelze získané závěry zobecnit. Přestože získané výsledky nejsou reprezentativní, umožnily mi lépe porozumět tomu, jaké mají děti předškolního věku představy o škole.

Musíme však brát v úvahu, že poznávání v předškolním věku je zaměřeno na nejbližší svět. Postupně se mění a přechází od předpojmového myšlení k názornému a intuitivnímu. Myšlení předškolního dítěte je typické svým egocentrismem a vázaností na přítomnost, aktuální situaci a vnější znaky. Jak poukazují odborníci (Vágnerová, 2008, Bednářová, 2010, Švingalová, 2003), jde o myšlení subjektivistické, prelogické. Uvažování předškolních dětí je zároveň i nepřesné, nerespektující zákony logiky. Typická je u dětí velmi živá představivost a fantazie, kterou si pomáhají při orientaci v okolním světě, aby se pro ně stal srozumitelný a přijatelný. Dále výzkumné šetření ukázalo, že myšlení dětí je také z větší části ovlivněno lidmi v nejbližším okolí dítěte, tedy rodiči, sourozenci a kamarády.

V průběhu výzkumu jsem došla k závěru, že děti předškolního věku určitou představu o škole mají. Již před dovršením 6. roku věku si představu začínají vytvářet na základě vyprávění rodičů, prarodičů, sourozenců a kamarádů. Dětem stačí slovní vyprávění k tomu, aby si samy dokázaly utvořit svou vlastní představu o vybavení a uspořádání školních prostor i o aktivitách provozovaných v rámci vyučovacího procesu a neznámé doplňují vlastní fantazií. Představu o tom, jaká je škola, má tedy na začátku předškolního roku zpravidla každé dítě odlišnou.

V průběhu výzkumu mě zajímala také otázka, zda děti z MŠ Montessori mají stejnou představu jako děti v MŠ v Tanvaldě. Z výzkumného šetření vyplynulo, že představy dětí z obou mateřských škol jsou obdobné. Na základě osobní zkušenosti získané při návštěvě a prohlídce školy však dochází u představ dětí spojovaných se školou k určitému posunu, představy dětí o škole se stávají přesnější a reálnější. Děti z MŠ Montessori se v rámci příprav na školu od října účastní společně s prvňáky vyučování v rámci projektu „Můj školní den“, a proto se domnívám, že představy dětí z Montessori MŠ v Jablonci se díky spolupráci ZŠ a MŠ pro lepší vstup dítěte do školy, více přibližují realitě než děti z MŠ v Tanvaldě. Zajímavé by bylo ověřit, zda by se potvrdila hypotéza, jaká by byla představa dětí z Montessori, pokud by neměly osobní zkušenost se školou.

Výsledky vzešly z nepříliš početného vzorku respondentů, proto nelze získané závěry zobecnit. Přestože získané výsledky nejsou reprezentativní, umožnily mi lépe porozumět tomu, jak si děti předškolního věku skutečně školu představují. Díky vyslechnutým dětským postřehům jsem pochopila, co mohu jako učitelka od předškoláků při nástupu do první třídy očekávat a jak se k jejich představám o škole stavět v počátcích školní docházky. Z tohoto výzkumu jsem si odnesla cenné postřehy, které využiji ve své pedagogické praxi.

Každé dítě je pro vstup do 1. třídy základní školy připraveno jinak, má odlišné představy o tom, co ho ve škole čeká, je pro školní docházku jinak zralé a z rodiny či mateřské školy jinak připravené. Toto je pedagog prvního stupně nucen brát v úvahu. Z pedagogického šetření vyplynulo, že dítě přichází do

1. třídy s představou, že učitel je člověk milý a přátelský, rovněž prostředí školy je pozitivní a nepředstavuje žádnou větší zátěž. Pedagog by měl s touto představou citlivě zacházet a tuto pozitivní motivaci ke vzdělávání při formování dítěte ve školáka, hned v počátku jeho školní docházky nezničit.

11 POUŽITÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4
2. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1980. 384 s.
3. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 2. vyd. Praha: UK, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
4. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
5. DRLÍKOVÁ, E. et al. *Učitel'ská psychol'gia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1992. 374 s. ISBN 80-08-00433-9
6. FEDÁKOVÁ, Z. *Diagnostika školní zralosti u dětí předškolního věku v mateřské škole Montessori v porovnání s běžnou mateřskou školou*. Bakalář'ská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky, 2008. Vedoucí práce: PhDr. Dagmar Přinosilová, PhD.
7. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
8. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
9. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vydání. Praha: Česká Typografie, 1994. ISBN 80-90 15 49-0-5.

10. KADLECOVÁ, E. *Dětská kresba, její vývoj mezi šestým a osmým rokem věku a úvod do její hlubinné interpretace (kazuistika)*. Postupová práce. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie, 2006. Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová.
11. KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 35 s. ISBN: 80-7020-102-9.
12. KOVÁŘ, Z. et al. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 223 s.
13. LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
14. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.
15. PODLIPNÁ, D. *Co očekávají předškolní děti od školy*. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita Liberec. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Katedra primárního vzdělávání, 2012. Vedoucí diplomové práce Mgr. Ing. Alexandra Hochmanová.
16. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1
17. RÝDL, K. *Principy a pojmy Montessori pedagogiky: Učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3
18. SEVEROVÁ, M. - MIŠURCOVÁ, V. *Děti, hry a umění*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8
19. SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

20. STŘELEČ, S. – MARÁDOVÁ, E. – MARHOUNOVÁ, J. – ŘEHULKA, E.: *Kapitoly z rodinné výchovy*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1992. 160 s. ISBN 80-85298-84-8
21. ŠTURMA, J. Předmluva. In: DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1
22. ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství MŠ*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0
23. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 210 s. ISBN 80-7184-421-7
24. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5

Internetové zdroje

25. BOČKOVÁ, Taťána. *Proč se děti (ne)těší do školy* [online]. Brno, 2006 [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/65365/fss.../Bakalářská práce_Taťána_Bockova.doc](https://is.muni.cz/th/65365/fss.../Bakalářská_práce_Taťána_Bockova.doc). Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Mgr. Jan Mareš.
26. JANKOVÝCH, V. *Propojení dopravní výchovy s výukou anglického jazyka u dětí a mládeže*. Škola a zdraví 21, 2011. Výchova ke zdravotní gramotnosti. URL: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/22_jankovych_CZE.pdf>
27. KOHOUTEK, R. *Vliv rodiny na rozvoj osobnosti člověka*. Psychologie v teorii a praxi. URL: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/vliv-rodiny-na-rozvoj-osobnosti-cloveka>> [cit. 6. 12. 2009].

28. MÁLKOVÁ, T. *Školní fobie postihuje prvňáky i středoškoláky*. URL: <<http://www.forexample.cz/view.php?navezclanku=skolni-fobie-postihuje-prvnaky-i-stredoskolaky&cislocclanku=2011090027>> [cit. 26.09.2011]
29. MŠMT: *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*. Metodický portál RVP. URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17143/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku.html>> [cit. 21.1.2013]
30. PRAŠKO, J. *Strach ze školy*. URL: <<http://www.ordinace.cz/clanek/strach-ze-skoly>> [cit. 4. 3. 2009]
31. TAUTOVÁ, V. *Vývoj dětské kresby*. Babyonline: © MUDr. Jana Martincová, 2007. URL: <<http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/vyvoj-detske-kresby>> ISSN 1802-4572

12 Seznam příloh

1. Souhlas zákonných zástupců dětí s realizací pedagogického šetření
2. Principy a ústřední myšlenky Montessori pedagogiky
3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
4. Fotografie z pedagogického šetření

Příloha č. 1: Souhlas zákonných zástupců dětí s realizací pedagogického šetření

Vážení rodiče,

studuji na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. V rámci realizace diplomové práce na téma „Představa předškolních dětí o škole“ provádím výzkumné šetření s budoucími školáky.

Cílem tohoto šetření je zjistit obecnou představu budoucích žáků 1. třídy o škole. Zjistit, zda z ní mají obavy, jak to vypadá při vyučování, zda ví, co musí umět, než půjdou do školy. Obracím se tedy na Vás s prosbou o spolupráci při mém výzkumném šetření. Zároveň Vás také žádám o možnost pořízení fotodokumentace a provedení rozhovoru s následnou kresbou u Vašeho dítěte. Jsem si vědoma toho, že zjišťovaná data jsou citlivého charakteru, a proto Vás ujišťuji, že veškeré informace zůstanou anonymní a budou použity pouze pro diplomovou práci.

Děkuji za spolupráci

Ilona Jiskrová

Příloha č. 2: Principy a ústřední myšlenky Montessori pedagogiky

Principy a ústřední myšlenky Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je jednou z forem alternativního vzdělávání počátku 20. století, která vychází z pedocentrismu (středem zájmu je dítě) a naturalismu (přirozenost ve výchově, respektování individuálních potřeb dítěte).

Maria Montessori *pracovala v oboru dětské neurologie a psychiatrie. Výchova dětí v předškolním a školním věku se stala jejím ústředním životním tématem. Přestože se věnovala výzkumu vzdělávání duševně nemocných dětí, dosahovala v jejich vývoji vynikajících výsledků. Předložila proto hypotézu, že každý člověk má sklon k vývoji. A také dospěla k překvapivému zjištění - dítě se učí chodit, mluvit, manipulovat s předměty, atd. díky své vlastní tvořivosti - nikoli proto, že ho to dospělí učí. Na základě toho vypracovala tzv. Metodu Montessori, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek.*

M. Montessori vždy vycházela především z tělesného, duševního a psychického vývoje dětí a respektování individuálních potřeb dítěte. Každé dítě má jiné vzdělávací schopnosti a nadání, a proto k dosažení cíle postupuje podle svých vlastních možností, jiným tempem, různými kroky. Její důmyslný systém umožňuje dítěti rozvíjet se samostatně podle svých možností. (Rýdl, 2006)

Předpoklad rozvoje schopností u každého dítěte je uložen v tzv. **senzitivních fázích**, které se projevují u každého dítěte individuálně v jiný okamžik. Jedná se o období, ve kterých je dítě připraveno přijmout určitou zkušenost, vědomost, dovednost či schopnost. Poznatky získané v tomto období jsou trvalé. Nástup jednotlivých sensitivních fází nemůžeme ovlivnit.

Aby se dítě mohlo vzdělávat, musí mít připravené prostředí, to znamená, že je potřeba vybavit učebnu speciálními didaktickými pomůckami a materiály, které odpovídají potřebám dítěte. Důležité je i uspořádání prostředí. Vše má své místo a

každá pomůcka je vždy v takovém stavu, aby byla připravena k dispozici dítěti, které se v tomto prostředí samostatně pohybuje, aktivně a svobodně se věnuje činnostem podle své vlastní potřeby, která je dána právě probíhajícími sensitivními obdobími.

Děti při činnosti se speciálním didaktickým materiálem poznávají svět, který je obklopuje. Didaktický materiál má svůj řád a posloupnost, se kterou se s ním pracuje. **Pro každý obor vzdělávání** je vytvořena zcela specifická pomůcka. Každá pomůcka je vytvořena tak, aby si dítě mohlo samo provést kontrolu chyb a mělo tak okamžitou zpětnou vazbu. Další zajímavostí je, že se pomůcka vyskytuje pouze jednou, čímž vede děti k trpělivosti, ohleduplnosti k druhým, ale i k osvojení mnoha dalších sociálních kompetencí potřebných pro reálný život.

Vzdělávání a výchova systému Montessori jsou uskutečňovány v jednotlivých **vzdělávacích oblastech** speciálně uzpůsobených potřebám dítěte:

1. Praktický život:

Tato oblast patří k těm nejdůležitějším. V tomto oboru vzdělávání si dítě při praktických činnostech procvičuje senzomotorickou koordinaci pohybů. Jednotlivé aktivity mají svůj řád. Děti při nich postupují vždy shora dolů, zleva doprava a od jednoduchého k složitějšímu. Cvičení praktického života se dělí na suché a mokré aktivity, na péči o vlastní osobu a péči o své prostředí a okolí.

2. Smyslová výchova:

Obor vzdělávání smyslová výchova rozvíjí pomocí speciálních pomůcek smyslové vnímání. Senzorické pomůcky jsou rozděleny do skupin podle určitých fyzikálních vlastností, tj. např. podle tvaru, barvy, velikosti, struktury povrchu, zvuku, hmotnosti apod. Dítě tak při své přirozené činnosti rozvíjí pomůckou určitou oblast smyslového vnímání, pro kterou byla vyrobena.

3. Jazyková výchova:

V této oblasti vzdělávání si dítě rozvíjí a procvičuje jemnou a hrubou motoriku, senzomotorickou koordinaci, sluchové a zrakové vnímání, koncentraci pozornosti, logické a poznávací schopnosti. Zároveň podporuje rozvoj řeči, emocionální a sociální vývoj.

4. Matematická výchova:

Dítě si při činnosti s didaktickou pomůckou vytváří vizuální představu o počtu, pořadí, uspořádání předmětu. Úžasné na tom je, že si utváří matematické souvislosti, aniž by si to uvědomovalo.

5. Kosmická výchova:

Kosmická výchova pomáhá dítěti utvářet představu o světě jako celku, ale i o jeho částech se vzájemnými souvislostmi, které podléhají určitým zákonům. Zabývá se historií planety Země, živou a neživou přírodou, a to vlastním pozorováním, realizací praktických pokusů. Součástí kosmické výchovy je také komunikace mezi lidmi, řešení konfliktů a jejich předcházení, utváření respektu a tolerance k jiným osobám.

Všemi oblastmi vzdělávacího a výchovného systému se prolíná celostní učení. Tělesná a duševní aktivita tvoří jeden celek. To znamená propojení tělesné a duševní aktivity dítěte, což významně přispívá k daleko efektivnějšímu osvojování a upevňování si nových zkušeností a vědomostí.

V Montessori systému je dítěti ponechána volnost při rozhodování, čím se chce v danou chvíli zabývat. Dítě se samostatně rozhoduje, zda chce pracovat individuálně a nebýt při dané činnosti rušeno nebo zda využije spolupráce, popř. jakou pomůcku si vybere. Dítě má dostatek volnosti pro svou tvořivost, učí se být samostatné a zodpovědné.

Na činnost, která ho zaujme, je dítě předškolního věku schopné se velmi intenzivně a poměrně dlouho soustředit. Nemá být proto vyrušováno, dokud svou práci samo nedokončí nebo dokud se této činnosti nenabaží.

Cílem Montessori pedagogiky je vychovávat svobodné, zodpovědné, samostatné osobnosti, které umí řešit problémy, vzájemně si naslouchají, chrání naši planetu, rozumí okolnímu světu i vesmíru v jeho celistvosti, jsou upřímné, trpělivé, tolerantní, ale zároveň se nebojí říci svůj názor. Respektuje individualitu každého dítěte, nechává jej pracovat na své osobnosti podle svého vnitřního učitele. Tak vedle sebe můžou pracovat děti různého věku a na různé úrovni poznání v toleranci, respektu a lásce. Každé dítě je bráno jako osobnost, která má své zájmy, své tempo a svůj čas na vstřebávání nových poznatků a právě tento alternativní směr individuální zvláštnosti dětí zcela respektuje. (Rýdl, 2006)

Příloha č. 3: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální předškolní vzdělávání

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v základním dokumentu pro předškolní vzdělávání, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání RVP PV.

Jeho hlavní principy

- stanovují specifika předškolního věku a jejich respektování při využívání forem, metod a výběru obsahu pedagogické práce
- umožňují individuální přístup ke vzdělávání dětí a respekt jejich možností
- stanovují klíčové kompetence stěžejní pro předškolní vzdělávání
- zajišťují kvalitu nabízeného vzdělávání určenou cíly, podmínkami a obsahem vzdělávání
- stanovují stejnou účinnost pedagogických programů jednotlivých mateřských škol
- umožňují rozvoj jednotlivých vzdělávacích programů a vytváří prostor pro individualizaci jednotlivých škol
- nabízejí možnost upravit vzdělávací program místním regionálním a konkrétním podmínkám mateřské školy
- poskytují informace pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy

Předškolní vzdělávání směřuje podle RVP PV (Smolíková, 2004, s. 11) k utváření dítěte jako osobnosti.

Pedagogická činnost je zaměřena na plnění rámcových cílů:

1. rozvíjet dítě, učení a poznání
2. osvojení hodnot naší společnosti
3. podpořit dítě jako samostatnou osobu, která ovlivňuje své okolí

Rámcové cíle jsou konkretizovány v podobě klíčových kompetencí (výstupů). Klíčové kompetence jsou sestaveny jako soubor vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů.

Pro předškolní vzdělávání jsou určeny tyto kompetence jako klíčové:

1. Kompetence k učení:

dítě tedy pozoruje, objevuje, uplatňuje získanou zkušenost, má základní poznatky ze světa lidí, přírody, techniky, ptá se a hledá odpovědi, soustředí se na činnost učení, která se stane uvědomělou.

2. Kompetence k řešení problémů:

řeší problémy, které mu náleží, používá logické nebo matematické postupy, používá pojmy.

3. Komunikativní kompetence:

plně ovládá řeč, vybírá správné formulace vět, definuje své pocity, ovládá předpoklady pro čtení a psaní, využívá informativní prostředky.

4. Sociální a personální kompetence:

uvědomuje si zodpovědnost za rozhodnutí a chování, snaží se o empatii, napodobuje modely žádaného chování, zapojuje se do rozhodování, chápe negativní chování k druhým jako nesprávné.

5. Činnostní a občanské kompetence:

plánuje, organizuje, vyhodnocuje své činnosti, vnímá povinnost při hře, učení, práci, vytváří pravidla soužití, uvědomuje si jejich nároky.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti obsahují soubor předškolního vzdělávání. Očekávané výstupy a učivo pro děti ve věku 3 až 7 let je souhrnně uvedeno ve vzdělávacích oblastech, kterých je pět. Tyto oblasti tvoří vnitřně propojený celek a uvedené dělení na jednotlivé oblasti je třeba vnímat spíše orientačně. Každá vzdělávací oblast zahrnuje dílčí vzdělávací cíle a vzdělávací nabídku (tedy co pedagog dítěti nabízí):

1. Dítě a jeho tělo:

je oblast zaměřena na vývoj jedince, na fyzický vývoj a zdatnost, pohybové a manipulační dovednosti a utváření pozitivního vztahu ke zdravému životnímu stylu. Dílčí vzdělávací cíle jsou: podpora fyzické a psychické zdatnosti, zdravý rozvoj těla, vnímání těla, využití všech smyslů, vybudování základů zdravého životního stylu.

2. Dítě a jeho psychika:

Tato oblast zahrnuje tři podkategorie:

a) jazyk a řeč - kde jde především o rozvoj řečových dovedností, komunikačních schopností a všeobecný zájem o jazyk, psaní, čtení.

b) poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace - rozvoj tvořivého myšlení, tvořivosti v řešení problémů, podporování přirozené touhy poznávání, základy znakových poznatků, vytváření podmínek pro práci s informacemi.

c) sebepojetí, city, vůle - rozvoj sebeovládání, poznávání sebe sama, utváření citové samostatnosti, utváření estetického cítění.

3. Dítě a ten druhý:

v MŠ se děti seznamují s pravidly chování, navazování kontaktů, posilují prosociální postoje, komunikační dovednosti verbální i neverbální.

4. Dítě a společnost:

je oblast zaměřená na sociálně kulturní rozvoj dítěte, tedy na soužití ve společnosti, utváření společenských návyků, dovedností, postojů, seznámení se světem kultury, umění, prostředí a životního prostředí.

5. Dítě a svět:

tato oblast obohacuje dítě o informace z okolního světa, o dění v něm, o vlivu člověka na svět. Rozvíjí seznámení dítěte s nejbližším okolím, světem kultury, techniky, přírody a poznávání jiných kultur. Dítě se učí podpoře a úctě k životu.

Rámcový vzdělávací program je dokument, který také zajišťuje podmínky předškolního vzdělávání. Věcné podmínky se zaměřují na prostory školy, nábytek, vybavení hračkami, dětské výtvary a jejich prezentaci a na prostory zahrady nebo hřiště. Další podmínkou je životospráva, která je zastoupena vyváženou stravou, pravidelným denním režimem, pobytem na čerstvém vzduchu, individuálním přístupem a odpočinkem. Psychosociální podmínky zahrnují především pozitivní prostředí, postupnou adaptaci nových žáků, individuální přístup k dětem, rovnocenné postavení všech dětí, zachování jejich svobody, vhodný pedagogický styl, pozitivní vztahy dítě - dospělí. Dalšími podmínkami pro předškolní vzdělávání se pak rozumí organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

K 1. 9. 2012 byly do vzdělávacích oblastí zařazeny ještě konkretizované **očekávané výstupy**. Vznikly na základě spolupráce pedagogické veřejnosti – na vzniku se podíleli odborníci ministerstva školství, vysokých škol, školní inspekce i samotní učitelé v diskuzi na portálu rvp.cz. Všechny poznatky byly zpracovány a sestaveny do přehledu konkrétních očekávaných výstupů, který má

usnadnit práci pedagogů při sestavování školního vzdělávacího programu i třídního vzdělávacího plánu a který slouží jako základní informace pro předškolní pedagogy, a určuje, co mají děti na konci předškolního vzdělávání vědět a znát.

Také RVP nabízí možná rizika, která ohrožují úspěšnou práci pedagoga.

Příloha č. 4: Fotografie z pedagogického šetření



